

ZWEISPRACHIGKEIT UND IHRE SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN

eine Follow-up-Studie an Kärntner zweisprachigen Schülern

D I P L O M A R B E I T

Zu Erlangung des Magistergrades der Naturwissenschaften
an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien

Eingereicht von
Brigitte Sadjak-Opetnik

Wien, März 2007

Danksagung

Ich möchte mich für die Unterstützung und Mitwirkung an der Arbeit bei einer Reihe von Menschen herzlich bedanken.

Ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Brigitte Rollett für die klare, lehrreiche und unterstützende Betreuung dieser Arbeit.

Weiters danke ich Mag. Irene Verdel und Dr. Marco Jirasko für die Hilfe bei der inhaltlichen Überarbeitung der Fragebögen und Mag. Irene Verdel überdies für die Bereitstellung der Untersuchungsergebnisse und Hilfe bei der Kontaktierung der Schüler sowie Institute in Slowenien.

Auch danke ich Dr. Tatjana Schauer-Trampusch und Mag. Martina Piko-Rustia für die Übersetzungsarbeiten.

Ebenfalls danke ich Frau Dr. Dušica Boben, die mir freundlicherweise den WISC-III zur Verfügung gestellt hat.

Herzlicher Dank gebührt Rosemarie Hartmann für das Korrekturlesen und das kritische und ermutigende Feedback in zahllosen Gesprächen.

Ganz besonders danke ich meinen Brüdern Lois und Franc Opetnik für die stets rasche und hilfsbereite EDV-Unterstützung.

Besonderer Dank gilt Mag. Birgit Senft für die Beratung bei der Auswertung und für die stets anspornenden Worte.

Dank gilt auch der Kärntner Landesregierung für den finanziellen Beitrag.

Schließlich danke ich von ganzem Herzen meiner Mutter, meinem Mann und meinen Kindern Mirjam und Jona für das Vertrauen und den liebevollen und positiven Beistand.

Inhaltsverzeichnis

I. Theoretischer Teil

1	Einleitung	8
2	Bilingualismus	9
2.1	<i>Definitionen</i>	9
2.2	<i>Bilingualismusformen</i>	11
2.2.1	Natürlicher vs. kultureller Bilingualismus	11
2.2.2	Früher vs. später Bilingualismus	11
2.2.3	Additiver vs. subtraktiver Bilingualismus	12
2.2.4	Semilingualismus	12
2.2.5	Funktioneller Bilingualismus	13
2.3	<i>Vor- und Nachteile des Bilingualismus</i>	15
3	Erklärungsmodelle	17
3.1	<i>Schwellenhypothese</i>	17
3.2	<i>Interdependenzhypothese</i>	19
3.3	<i>Aktivierungs-Schwellenhypothese</i>	20
3.4	<i>Transferhypothese</i>	21
3.5	<i>Differenzierung der Sprachkompetenzen</i>	21
4	Interferenzen	24
4.1	<i>Sprachdominanz</i>	24
4.2	<i>Sprachmischungen im Erwerbsverlauf</i>	26
4.3	<i>Sprachmischungen bei bilingualen Erwachsenen</i>	28
4.4	<i>Bilinguale Erziehungsmethoden</i>	29
5	Einflussfaktoren	32
5.1	<i>Soziale Faktoren</i>	32
5.1.1	Sozialer Status	33
5.1.2	Soziokulturelle Bedingungen	34
5.2	<i>Individuelle Faktoren</i>	36
5.2.1	Einstellungen	36
5.2.2	Motivation	37
5.2.3	Affektive Faktoren	39
6	Bilinguale Unterrichtsprogramme	42
6.1	<i>Zweitsprachliche Unterrichtsformen</i>	44
6.2	<i>Schwache Unterrichtsformen</i>	45
6.3	<i>Starke Unterrichtsformen</i>	45

7	Bilingualismus und Schulerfolg	48
8	Zweisprachige Sozialisation in Kärnten	50
8.1	<i>Das Schulwesen in Kärnten aus historischer Sicht</i>	51
8.2	<i>Zwei- und mehrsprachige Kindergärten</i>	53
8.3	<i>Zweisprachige Schulen</i>	54
8.3.1	Volksschule	55
8.3.2	Hauptschule	56
8.3.3	AHS	57
8.3.4	BHS	57
8.4	<i>Soziokulturelle Faktoren</i>	58
9	Die Untersuchung von Verdel (1990) an zweisprachigen Vorschulkindern in Südkärnten	60
10	Fragestellung der Untersuchung	64
11	Untersuchungsplan	66
11.1	<i>Stichprobenauswahl</i>	67
11.2	<i>Untersuchungsgebiet</i>	67
11.3	<i>Messinstrumente</i>	68
11.3.1	Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20) von Rudolf H. Weiß	68
11.3.2	Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene – Revision (HAWIE-R) von Uwe Tewes	70
11.3.3	Wechsler Intelligence Scale - III (WISC-III)	71
11.3.4	Verständiges Lesen 7–9 (VL 7–9)	72
11.3.5	Eltern- und Schülerfragebogen	73
11.3.5.1	Der Elternfragebogen	73
11.3.5.2	Der Schülerfragebogen	75
11.3.6	Das Interview	76
12	Durchführung der Untersuchung	78
13	Stichprobenbeschreibung	80
13.1	<i>Sozialdaten der Eltern</i>	83
14	Auswertung der Testverfahren	85
14.1.1	T-Werte der Sprachtests	87
14.1.2	Vergleich der Leistungen in den Subtests in Slowenisch und Deutsch	87
14.1.3	Vergleich der Sprachkompetenzen zwischen erstem und zweitem Untersuchungszeitpunkt	89
14.1.4	Vergleich der Ein- und Zweisprachigen	92
14.1.5	Geschlechtsunterschiede	93
14.2	<i>Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Intelligenz</i>	94
14.3	<i>Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Notendurchschnitt</i>	97
14.4	<i>Retrospektive Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse</i>	98
15	Gruppen von Bilingualen	101
15.1	<i>IQ-Werte</i>	104
15.2	<i>Sprachkompetenzen</i>	106

15.3	<i>Schulnoten</i>	109
15.4	<i>Beruf der Eltern</i>	112
16	Slowenischunterricht	118
16.1	<i>Nutzen des zweisprachigen Unterrichts</i>	121
17	Personenbezogene Sprachwahl	123
17.1	<i>Zusammenhang zwischen personenbezogener Sprachwahl und Sprachkompetenz</i>	127
17.2	<i>Sprachwahl der Eltern im Gespräch mit der Untersuchungsperson im Längsschnitt</i>	129
17.3	<i>Gründe für die Sprachverschiebung im Längsschnitt</i>	134
17.4	<i>Spracherhalt oder Sprachverlust</i>	136
18	Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit	140
18.1	<i>Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und Sprachkompetenz</i>	144
18.2	<i>Sprachgebrauch der Eltern in der Öffentlichkeit</i>	146
19	Sprachgebrauch bei Freizeitaktivitäten	147
19.1	<i>Kulturelle und sportliche Aktivitäten</i>	147
19.2	<i>Leseverhalten</i>	149
19.2.1	<i>Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Sprachkompetenz</i>	152
19.2.2	<i>Zusammenhang zwischen Leseverhalten der Schüler und Eltern</i>	153
19.3	<i>Medien: Radio und Fernsehen</i>	154
20	Interferenzen	157
20.1	<i>Sprachdominanz</i>	157
20.2	<i>Sprachmischungen</i>	159
20.3	<i>Kontext-situative Sprachwahl</i>	161
21	Einflussfaktoren	163
21.1	<i>Semantisches Differential: Bewerten der Sprachen</i>	163
21.2	<i>Wichtigkeit der Sprachen</i>	167
21.3	<i>Leugnen der Zweisprachigkeit</i>	173
21.4	<i>Träumen, Fluchen und Denken</i>	175
22	Diskussion	177
23	Zusammenfassung	184
24	Literaturverzeichnis	195
25	Tabellenverzeichnis	202
26	Abbildungsverzeichnis	204
27	Anhang A	206
28	Anhang B	219

I. Theoretischer Teil

1 Einleitung

Der Erwerb sowohl der slowenischen als auch der deutschen Sprache stellt im zweisprachigen Gebiet in Südkärnten eine Herausforderung für alle Beteiligten dar. Die asymmetrische Verteilung der Sprachen Slowenisch und Deutsch erfordert den verstärkten Einsatz der Eltern, Erzieher und Lehrer. In Zeiten, in denen der Stellenwert des Slowenischen von öffentlicher Seite „abmontiert“ wird, ist es umso bedeutender, den Kindern eine positive Einstellung zu vermitteln. Laut Triarchi-Herrmann (2003, S. 126) beeinflusst eine positive Einstellung gegenüber Bilingualismus den Spracherwerb positiv.

In der Primärsozialisation sind laut Verdel (1990) neben Intelligenz und sozialer Schicht die Sprachwahl und die Förderung in der Familie ausschlaggebend für hohe Sprachkompetenzen in beiden Sprachen. Verdel hat in ihrer Diplomarbeit die Sprachkompetenzen und die Sozialisationsbedingungen zweisprachiger Vorschulkinder in Kärnten erhoben. Das Ergebnis waren vier Gruppen von Bilingualen mit unterschiedlich hohen Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch. Ziel der vorliegenden Arbeit ist, diese Kinder im Alter von 18 Jahren einer nochmaligen Testung zu unterziehen und zu erheben, wie sich die Sprachkompetenzen seit dem Vorschulalter entwickelt haben. Die Erhebung der Sozialisationsbedingungen mittels eigens erstellter Fragebögen soll klären, worin sich die vier Gruppen von Bilingualen unterscheiden. Sind hohe Sprachkompetenzen allein durch Intelligenz begründet oder sind auch andere Faktoren dafür verantwortlich? Welche Faktoren begründen eine gelungene Zweisprachigkeit und welche bedeuten den Verlust der Zweisprachigkeit? Welchen Einfluss haben die Wahl der Schule sowie der Besuch des zweisprachigen Unterrichts auf die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler?

2 Bilingualismus

Bi- oder Multilingualismus kann auf unterschiedliche Weise erworben werden, Luchtenberg (1998, S. 139) unterscheidet grundsätzlich zwischen:

- individueller Mehrsprachigkeit: Schülerin oder Schüler¹ erwirbt aufgrund der Herkunft oder schulischer Sozialisation mehr als eine Sprache
- und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit: Akzeptanz der individuellen Mehrsprachigkeit, indem die Möglichkeit der Verwendung beider Sprachen in diversen Institutionen angeboten wird, wie z. B. bei Gericht, Prüfungen, medizinischer Betreuung, im Unterricht, in der Berufsausbildung, usw.

Welchen Einfluss die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auf die individuelle Mehrsprachigkeit hat, wird im Kapitel Einflussfaktoren kurz umrissen. Die Vielschichtigkeit der individuellen Mehrsprachigkeit soll im Folgenden näher definiert werden.

2.1 Definitionen

Das breite Spektrum von Definitionen spiegelt den unterschiedlichen Zugang der verschiedenen Wissenschaften zur Bilingualismusforschung. Die Definitionen betonen einerseits die Sprachkompetenz in zwei Sprachen, andererseits den Sprachgebrauch, d. h., wie und zu welchen Zwecken die jeweilige Sprache verwendet wird.

Baker und Prys Jones (1998; S. 91) beschreiben neben sehr weit gefassten Definitionen von Bilingualismus, nach der bereits minimales Verstehen, Lesen, Sprechen oder Schreiben einer zweiten Sprache als Bilingualismus gilt (z. B. von

¹ Im Folgenden wird die Bezeichnung „Schüler“ für beide Geschlechter verwendet.

Diebold; 1964), auch die entgegengesetzte Extremposition, wonach Bilingualismus erst dann vorherrscht, wenn beide Sprachen vollkommen gleichmäßig beherrscht werden, wie es bei Nativespeakern der Fall ist (z. B. von Bloomfield; 1933). Zwischen diesen Extrempositionen gibt es eine Reihe von unterschiedlichen Definitionen, die sich auf die unterschiedlichsten Ausprägungen von Bilingualismus stützen.

Mackey (1956; 2000; S. 27) definiert Bilingualismus nicht als absoluten, sondern als relativen Begriff, der nicht danach fragt, ob jemand bilingual ist, sondern wie bilingual er ist. Wie sprachgewandt ist er in der einen und wie in der anderen Sprache? Welche sozialen Funktionen haben die Sprachen für den Sprecher? Die Anzahl und die Beschaffenheit der Sprachen sowie der Einfluss der Sprachen aufeinander werden mit dieser Definition ebenfalls berücksichtigt.

2.2 Bilingualismusformen

Wei (2000, S. 6f) beschreibt eine Reihe von Bilingualismusformen, die sich nach Zeitpunkt, Art und Ort des Erwerbs, der Ausprägung der Sprachkompetenzen sowie dem Sprachgebrauch unterscheiden. Im Folgenden werden die bekanntesten und für die vorliegende Arbeit wichtigsten Bilingualismusformen beschrieben.

2.2.1 Natürlicher vs. kultureller Bilingualismus

Der natürliche Bilingualismus wird in natürlicher Umgebung, d. h. in der Familie oder in der näheren Umgebung erworben. Daraus resultiert, dass beide Sprachen passiv (rezeptiv) und aktiv (produktiv) und ohne Übersetzen beherrscht werden. Beim kulturellen Bilingualismus hingegen wird die zweite Sprache im Fremdsprachenunterricht erworben.

Eine ähnliche Unterscheidung finden wir beim kombinierten - beide Sprachen werden zugleich und oftmals im gleichen Kontext gelernt - und koordinierten Bilingualismus - die Sprachen werden in unterschiedlichen Kontexten gelernt.

2.2.2 Früher vs. später Bilingualismus

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist das Alter: beim frühen Bilingualismus werden beide Sprachen in der Kindheit erworben, beim späten Bilingualismus werden sie nicht gleichzeitig erlernt. Ein anderer Begriff für frühen Bilingualismus ist der simultane Bilingualismus, bei dem beide Sprachen zugleich erworben werden. Der sukzessive oder sequentielle Bilingualismus ist ein Äquivalent für den späten Bilingualismus und bedeutet den nicht gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen. Beim sequentiellen Bilingualismus sind die Sprachen nicht balanciert, d. h. eine Sprache ist stärker ausgeprägt als die andere.

2.2.3 Additiver vs. subtraktiver Bilingualismus

Beim additiven Bilingualismus wird zusätzlich zur Muttersprache eine zweite Sprache erworben, die genauso gut beherrscht wird wie die Muttersprache. Der additive Bilingualismus gilt als Bereicherung, da einerseits beide Sprachen auf hohem Niveau beherrscht werden und andererseits die Sprachkompetenzen ausbalanciert ist, wie beim balancierten Bilingualismus.

Das Gegenteil davon ist der subtraktive Bilingualismus, bei dem die Muttersprache durch eine zweite Sprache verdrängt wird. Die Muttersprache ist in dem Fall die schwache Sprache und kann unter Umständen auch geringes Prestige und geringen Funktionswert haben, da sie im überwiegenden Maße nur mehr als Familiensprache fungiert und in der Öffentlichkeit kaum gebraucht werden kann.

2.2.4 Semilingualismus

Einer der umstrittensten und oft falsch interpretierten Begriffe ist Semilingualismus oder doppelte Halbsprachigkeit mit mangelhafter Beherrschung beider Sprachen. Diese Form der Zweisprachigkeit wurde erstmals Anfang des 20. Jahrhunderts bei Indianerkindern beobachtet (vgl. Triarchi-Herrmann, 2003, S. 29).

Nach Triarchi-Herrmann ist Semilingualismus vorerst in der Oberflächenstruktur der Sprache bemerkbar und wird sichtbar durch:

- begrenzten Wortschatz
- nicht korrekte Aussprache
- ein gemischtes Sprachsystem

Ist die Tiefenstruktur der Sprache betroffen, so äußert sich Semilingualismus durch:

- Probleme bei der Einteilung von Begriffen in semantische Felder
- die eingeschränkte Fähigkeit abstrakte Begriffe zu verstehen und zu gebrauchen

Triarchi-Herrmann beschreibt weiters, dass Semilingualismus während der schulischen Ausbildung auftritt und sich auf das Lernverhalten, die Schulleistungen und die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Die komplexen Ursachen sind nicht nur in der mangelnden Beherrschung der Sprachen zu finden, sondern auch in der Umwelt. Zu diesen Faktoren zählen:

- plötzliche Unterbrechung des Sprachangebots in der Erstsprache während der Sprachentwicklung
- die Ablehnung der Sprache und Kultur der Minderheit durch die Umgebung (Sprachprestige)
- schlechte familiäre Verhältnisse
- angeborene Fähigkeiten des Kindes

Durch ein reichhaltiges Sprachangebot und Stärkung der schwachen Sprache sowie gezielte bilinguale Erziehungsmethoden kann Semilingualismus vorgebeugt werden.

2.2.5 Funktioneller Bilingualismus

Der funktionelle Bilingualismus oder Sprachgebrauch beschreibt nicht die Sprachkompetenz bzw. den Zeitpunkt des Spracherwerbs wie die oben besprochenen Bilingualismusformen, sondern den Kontext, in dem die Sprache gesprochen wird. Manche Bilinguale beherrschen beide Sprachen fließend, gebrauchen aber selten beide Sprachen. Andere wiederum verfügen über geringe Sprachkompetenzen, wenden aber beide Sprachen regelmäßig in unterschiedlichen Kontexten an. Fishman (2000, S. 89) versteht unter funktionellem Bilingualismus: „Who speaks what language to whom and when“. Diese kulturabhängige Definition kann in unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte eingeteilt werden.

Baker und Prys Jones (1998, S. 13) unterscheiden weiters zwischen funktionellem Bilingualismus und "language background". Language background bezieht sich

auf ein weit gefasstes Konzept, in dem der Bilinguale beteiligt oder nicht beteiligt sein kann. Z. B. bezieht sich die Frage: "In welcher Sprache spricht deine Mutter zu deinem Vater, wenn du anwesend bist?" auf indirekte, nicht beteiligte sprachliche Erfahrungen eines Bilingualen.

Hingegen ist beim funktionellen Bilingualismus der Sprecher direkt am Gespräch beteiligt, wodurch die produktive und rezeptive Sprache betroffen sind (z. B. sprechen, schreiben, lesen, zuhören). Hier lassen sich fünf Faktoren unterscheiden:

- 1) Wer ist das Subjekt? (Sprecher)
- 2) Wer ist das Sprachziel? (Empfänger)
- 3) In welcher Situation findet die Sprechhandlung statt? (Geschäft, Klassenzimmer, etc.)
- 4) Was ist das Thema der Konversation?
- 5) Zu welchem Zweck findet die Konversation statt?

Ändern sich ein oder mehrere der o. g. Faktoren, so ändert sich auch die Sprachwahl. Die Sprachwahl ist somit das Ergebnis von vielen komplexen Faktoren und ebenso abhängig von der sozialen Erwünschtheit, vom Prestige, von der Sprachgewohnheit, der Einstellung und der Motivation der Sprecher.

2.3 Vor- und Nachteile des Bilingualismus

Baker und Prys Jones (1998, S. 6) beschreiben kommunikative, kulturelle und kognitive Vorteile des Bilingualismus.

- kommunikative Vorteile: Die Kommunikation mit den Eltern ist in ihrer Muttersprache viel subtiler, intimer, natürlicher und expressiver als in der Zweitsprache. Bilingualität kann auch als Brückenfunktion zwischen Generationen dienen, wenn Großeltern und Verwandte eine andere Sprache sprechen als die Umgebungssprache und hilft, die Sprache der Vorfahren weiterzutragen. Ein Bilingualer hat weitestgehende Vorteile bei der Kommunikation mit Anderssprachigen in der Nachbarschaft, Umgebung, Schule und auch in anderen Ländern. Sich zwischen zwei Sprachen zu bewegen, bedeutet auch über mehr Sensitivität in der Kommunikation zu verfügen.

Boeckmann (1997, S. 183) fand in einer qualitativen Studie über Zweisprachigkeit und Schulerfolg in Burgenland Vorteile beim Erlernen von Fremdsprachen, die er auf das größere sprachliche und metasprachliche Wissen zurückführt.

- kulturelle Vorteile: Als Bilingualer kann man in zwei Kulturen aktiv eintauchen und teilhaben und durch Bilingualität wachsen die Jobchancen.
- kognitive Vorteile: Forschungsergebnisse zeigen laut Baker und Prys Jones (1998, S. 8) Vorteile des Bilingualismus in der Kreativität und größeren Sensitivität in der Kommunikation. Boeckmann (1997, S. 183) führt die Vorteile im Bereich der Kreativität auf das Vorhandensein von zwei sprachlichen Codes zurück, wodurch größere Assoziationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Bezugnehmend auf die Schwellenhypothese von Cummins (Kap. 3.1) sind kognitive Vorteile bei additivem Bilingualismus zu erwarten. Dieser kann mit

Unterstützung der Eltern und qualitativ hochwertigen Unterrichtsprogrammen erreicht werden.

Laut Baker und Prys Jones (1998, S. 9) wird fälschlicherweise oft bei schlechten schulischen Leistungen, persönlichen Problemen, Identitätskrisen und Konflikten der Bilingualismus als Erklärung herangezogen. Bei Semilingualismus, bei dem beide Sprachen schlecht beherrscht werden, ist vielmehr die Unterrichtsmethode und die Förderung seitens der Familie mangelhaft und ineffizient. Eine weitere Ursache beschreiben Baker und Prys Jones (1998, S. 9): Immigranten in den USA mit Identitätsproblemen verschweigen ihre Herkunft, da sie nur mehr monolinguale Amerikaner sein wollen bzw. sich weder der einen noch der anderen Kultur zugehörig fühlen.

Unter welchen Umständen die Nachteile bzw. Vorteile insbesondere im kognitiven Bereich überwiegen, sollen die Erklärungsmodelle im nächsten Abschnitt näher beleuchten.

3 Erklärungsmodelle

Die Bilingualismusforschung beschäftigt sich mit der Auswirkung des Bilingualismus auf Intelligenz, Schulerfolg, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung mit zum Teil widersprüchlichen Ergebnissen. Laut Baker und Prys Jones (1998, S. 62) wurde vor dem zweiten Weltkrieg vor allem der negative Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung untersucht. In der späteren Forschung wurde genau das Gegenteil nachgewiesen. Der Grundtenor lautete dann, dass Zweisprachige intelligenter seien als Einsprachige. Cummins (1976, 2000, S. 37, 173ff) sowie Toukomaa und Skutnabb-Kangas (in: Baker & Prys Jones, 1998, S. 74) versuchten mittels der Schwellenhypothese diesen Widerspruch aufzuklären.

3.1 Schwellenhypothese

Die Schwellenhypothese beschreibt, unter welchen Bedingungen Bilingualismus einen positiven, neutralen oder sogar negativen Effekt auf die kognitive Entwicklung hat. Zweisprachigkeit hat umso eher einen positiven Einfluss auf die Intelligenz, je besser beide Sprachen beherrscht werden. In Abbildung 1 ist die Schwellenhypothese grafisch dargestellt.

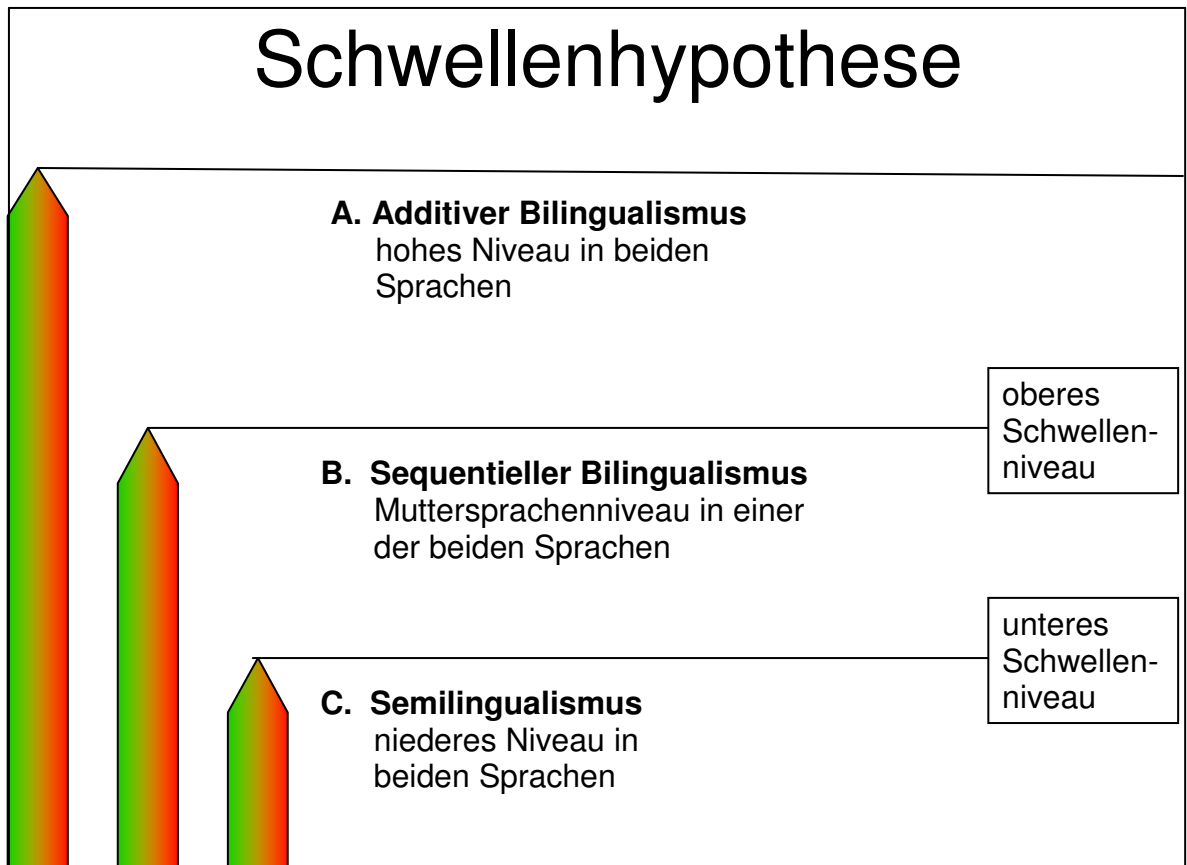


Abbildung 1: Schwellenhypothese von Cummins; Toukomaa & Skutnabb-Kangas; erstellt: Katz D., 2006

Die Schwellenhypothese in Abbildung 1 geht von zwei Schwellen aus, die das Kompetenzniveau beschreiben. Die Schwellen beschreiben Sprachkompetenzen, die erreicht werden müssen, um dem Unterricht folgen zu können. Die erste Schwelle wird mit der mündlich-sprachlichen Kommunikation gleichgesetzt, die zweite Schwelle mit dem Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten.

Wird die unterste Schwelle nicht erreicht, haben Zweisprachige geringe Kompetenzen in beiden Sprachen, wodurch negative Auswirkungen auf den kognitiven Bereich und in weiterer Folge auf den Schulerfolg möglich sind. Nach Luchtenberg (1995, S. 44) spricht Hansegard in diesem Fall von Semilingualismus oder Halbsprachigkeit. Der Begriff Halbsprachigkeit weckt jedoch falsche Vorstellungen, da keine „halben“ Sprachen erworben werden, sondern die Sprachkompetenzen eingeschränkt sind.

Wird die erste Schwelle erreicht, nicht aber die zweite, so haben Kinder dem Alter entsprechende Kompetenzen in einer Sprache, nicht aber in der zweiten. Man spricht vom dominanten oder sequentiellen Bilingualismus, bei dem weder positive noch negative Effekte auf die kognitive Entwicklung zu erwarten sind. Das Kind kann in diesem Fall in einer Sprache dem Unterricht folgen, nicht jedoch in der zweiten Sprache. Wird die oberste Schwelle erreicht, haben beide Sprachen Muttersprachenniveau und man spricht vom additiven Bilingualismus. In diesem Fall kann die Zweisprachigkeit positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung haben.

Baker und Prys Jones (1998; S. 75) beschreiben einige Einschränkungen der Schwellenhypothese. Das Hauptproblem ist die mangelnde Definition der Sprachkompetenzen. Inwieweit müssen die vier Basisfähigkeiten (Sprechen, Lesen, Schreiben, Zuhören) entwickelt sein, um die erste Schwelle zu erreichen? Bezieht man diese Kompetenzen auf den Unterricht, so fallen laut Baker und Prys Jones die Schwellen je nach Unterrichtsfach, Alter der Kinder und Klasse unterschiedlich aus, um dem jeweiligen Unterricht folgen zu können.

3.2 Interdependenzhypothese

Cummins (1978; 2000, S. 38; 173ff) entwickelte aus der Schwellenhypothese die Interdependenzhypothese, die besagt, dass das Kompetenzniveau der Zweitsprache teilweise abhängig ist vom Kompetenzniveau der Erstsprache. Je besser die Muttersprache ausgeprägt ist, umso höher kann das Kompetenzniveau in der Zweitsprache sein. Dies heißt aber auch, je schwächer die Muttersprache beherrscht wird, umso geringer ist das Kompetenzniveau in der Zweitsprache. Daraus folgt die Forderung nach entsprechender Förderung des Muttersprachenunterrichts.

Bereits Lambert (1972; S. 300) berichtet über „Interdependencies of the Bilingual's two languages“ in Arbeiten mit koordiniertem und kombiniertem Bilingualismus und verweist auch auf Arbeiten von Ervin und Osgood von 1954.

Auf die Schwellenhypothese bezogen hängt die untere Schwelle mit der Interdependenzhypothese zusammen, wonach ein Mindestniveau in der Muttersprache Voraussetzung ist für die kognitiv-akademische Entwicklung in der Zweitsprache. Um Semilingualismus zu vermeiden und positive bzw. zumindest keine negativen kognitiven Auswirkungen des Bilingualismus zu befürchten, muss laut Schwellenhypothese in der Muttersprache die erste Schwelle erreicht werden.

3.3 Aktivierungs-Schwellenhypothese

Nach der Aktivierungsschwellenhypothese wird ein Item aktiviert, wenn genügend positive neuronale Impulse das neuronale Substrat erreichen (Paradis, 1987b; 1993a; 2004, S. 28). Die notwendige Menge an Impulsen, die benötigt wird, um ein Item zu aktivieren, wird mit der Aktivierungsschwelle gleichgesetzt. Nach jeder Aktivierung des Items wird die Aktivierungsschwelle gesenkt, die jedoch allmählich wieder steigt, wenn die Aktivierung ausbleibt. Bei der Aktivierung eines Items werden gleichzeitig alle alternativen Items gehemmt bzw. deren Aktivierungsschwelle erhöht. Bei Bilingualen wird die gerade gesprochene Sprache aktiviert, während die zweite gehemmt wird, um Interferenzen zu vermeiden. Wenn ein Wort in einer Sprache eine hohe Aktivierungsschwelle besitzt, so wird das Äquivalent in der zweiten Sprache aktiviert, welches eine niedrigere Aktivierungsschwelle besitzt (Paradis, 2004, S. 213), folglich kommt es zu Codeswitching. Codeswitching kann aber auch willentlich eingesetzt werden und nicht nur bei Wortfindungsschwierigkeiten, wie hier beschrieben, jedoch ist laut Paradis (2004, S. 31) der regelmäßige Sprachgebrauch jeder Sprache notwendig, um die Aktivierungsschwellen niedrig zu halten. Affektive Faktoren können jedoch die Aktivierungsschwellen erhöhen.

3.4 Transferhypothese

Die Transferhypothese besagt, dass der Zweitspracherwerb im Lichte des vorhandenen sprachlichen Wissens in der Erstsprache abläuft (Schroeder & Stölting, 2005, S. 62). Das Wissen in der Erstsprache wirkt sich auf das Wissen in der Zweitsprache aus. Besonders transferintensiv sind bei voll erworbener Erstsprache laut Schroeder und Stölting (2005, S. 63) die Phonologie, die Diskursebene (d. s. Mittel, die zur Segmentierung und thematischen Hierarchisierung des gesprochenen oder geschriebenen Textes verwendet werden) und die Realisierung von Sprechakten, wie z. B. Bitten, Aufforderungen, Beschwerden, Komplimente, Ablehnungen, etc.

3.5 Differenzierung der Sprachkompetenzen

Neben einer Vielzahl von möglichen Einteilungen und Unterteilungen der Sprachfähigkeit von Bilingualen kommen Baker und Prys Jones (1998, S. 90) auf vier Basisfähigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (Tab 1). Diese vier Basisfähigkeiten können weiters in je zwei Bereiche eingeteilt werden: rezeptive und produktive Fähigkeiten sowie mündlicher (oracy) und schriftlicher Sprachgebrauch (literacy).

Tabelle 1: Die vier Sprachfähigkeiten (Baker, C. & Prys Jones, S. 1998)

	mündlicher Sprachgebrauch	schriftlicher Sprachgebrauch
Rezeptive Fähigkeiten	Hören	Lesen
Produktive Fähigkeiten	Sprechen	Schreiben

Diese Basisfähigkeiten können in weitere Teilbereiche zerlegt werden, wie z.B. Betonung, Wortschatz, Grammatik, Semantik und Stil. Die Aufzählung ließe sich weiter differenzieren.

Bei der Erstellung eines Sprachprofils für Bilinguale erhält man insgesamt 8 Bereiche, für jede Sprache 4 Teilbereiche (Baker & Prys Jones, 1998, S. 90). Baker und Prys Jones (1998, S. 91) raten, diese Teilbereiche im Zusammenhang zu betrachten, da eine Steigerung in einem Bereich auch eine Steigerung in anderen Bereichen nach sich zieht. Weiters wird empfohlen, sich bei der Beschreibung der Sprachkompetenzen eines Bilingualen nicht nur auf einen Testwert zu stützen, sondern ein detailliertes Sprachprofil zu erstellen.

Eine weitere Differenzierung der Sprachkompetenzen trifft Cummins (1979b, 2000, S. 58f):

- BICS: basic interpersonal communicative skills (intrapersonale kommunikative Grundfertigkeiten) sowie
- CALP: cognitive academic language proficiency (kognitiv akademische Sprachbeherrschung)

BICS beziehen sich auf die alltägliche, kontextunterstützte Konversation. Gestik, Mimik, Intonation sowie face-to-face Kommunikation wirken unterstützend bei der Konversation. CALP basiert auf kontextreduzierter Konversation im schulischen, akademischen Kontext, wie z. B. Lesen, Schreiben, das Verfassen eines Textes. Cummins fügt noch eine zweite Dimension hinzu: die kognitive Beteiligung (cognitive involvement). In Abbildung 2 ist der Zusammenhang der zwei Dimensionen kognitive Beteiligung und Kontextunterstützung dargestellt. Im Quadranten A sind die intrapersonalen kommunikativen Grundfertigkeiten (BICS) angesiedelt. Die kognitive Beteiligung ist niedrig und die Kommunikation kontextunterstützt, laut Boeckmann (1997, S. 41) ist dies z. B. bei Gesprächen über das Wetter der Fall. Im Quadranten B sind laut Boeckmann Gespräche am Telefon angesiedelt, im Quadranten C ist die Fähigkeit, jemanden von seiner Meinung zu überzeugen, anzutreffen. Die kognitiv akademische Sprachbeherrschung ist im Quadranten D zu finden. Die kognitive Beteiligung ist

hoch und die Kontextunterstützung gering, wie z. B. im Unterricht. Um dem Unterricht folgen zu können, muss folglich die kognitiv akademische Sprachbeherrschung ausgebildet sein. Bezogen auf die Schwellenhypothese ist die erste Schwelle mit Quadrant A, mit den Grundkenntnissen und die zweite Schwelle mit Quadrant D gleichzusetzen.

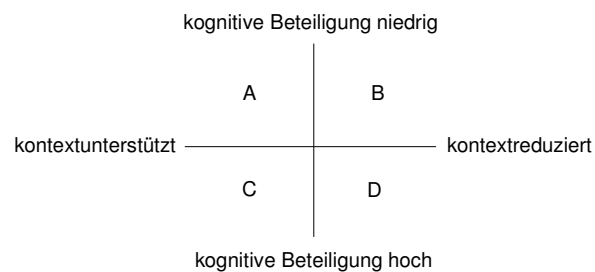


Abbildung 2: Grad der kognitiven Beteiligung und Kontextunterstützung in der Kommunikation (Cummins, 2000, S. 68)

4 Interferenzen

Mackey (2000, S. 40) definiert Interferenz folgendermaßen: „Interference is the use of features belonging to one language while speaking or writing another.“ Er unterscheidet kulturelle, semantische, lexikalische, grammatische und phonologische Interferenzen. Müller u. a. (2006, S. 16) sehen Sprachmischungen, wie das Codemixing oder Codeswitching, als Interferenzen. Codemixing und Codeswitching sind einerseits als Mischphasen beim bilingualen Spracherwerb zu beobachten, andererseits bei Erwachsenen als besondere bilinguale Fähigkeiten zu werten. Wei (2000, S. 16) betont daher: „However, code-switching is an extremely common practice among bilinguals and takes many forms.“

4.1 Sprachdominanz

Die Unterteilung der beiden Sprachen in eine starke und eine schwache Sprache geht auf ihre unterschiedlich starke Beherrschung zurück. Die starke Sprache ist die besser beherrschte Sprache und meist auch die Umgebungssprache, da sie im unmittelbaren Umfeld gesprochen wird und der sprachliche Input stärker ist als bei der schwachen Sprache. Nach Müller u. a. (2006, S. 61) ist Sprachdominanz jedoch kein absoluter Zustand, denn sie kann sich je nach kontextuellen Gegebenheiten verändern. Eine schwache Sprache kann zur starken werden und umgekehrt. Es ist daher zu betonen, dass eine anfangs starke Muttersprache im Laufe der Sekundärsozialisation und aufgrund der anderssprachigen Umgebung zur schwachen Sprache werden kann. Die schwache Sprache entwickelt sich meist langsamer und erreicht nur mit verstärktem Einsatz das Niveau der starken Sprache.

Nach Triarchi-Herrmann (2003, S. 35) gibt es eine Reihe von Faktoren, die für die Ausbildung der starken Sprache verantwortlich sind:

- Umgebungssprache: Intensität der sprachlichen Reize, mit denen der Zweisprachige täglich konfrontiert wird, ist viel stärker als z. B. bei der Familiensprache, die sich von der Umgebungssprache unterscheidet.
- Zahl der angebotenen Gebrauchsmöglichkeiten dieser Sprache
- soziokulturelle Faktoren: positive bzw. negative Einstellungen gegenüber einer Sprache nicht nur des Zweisprachigen selbst, sondern auch der Eltern und des unmittelbaren Umfelds.

Der verstärkte Sprachgebrauch der starken Sprache führt zu größeren Fortschritten in dieser Sprache, während eine auf wenige Bereiche beschränkte und vernachlässigte Sprache kaum Fortschritte machen kann. Um diesen Kreis zu durchbrechen, sind große Anstrengungen notwendig, um die schwache Sprache zu fördern und der Unbalanciertheit beider Sprachen entgegenzutreten.

Die starke Sprache wird auch als dominante Sprache bezeichnet und die Bilingualismusform als dominanter Bilingualismus. Im Gegensatz dazu bedeutet der ausgeglichene oder balancierte Bilingualismus das Vorhandensein zwei annähernd gleich starker Sprachen.

Nach Triarchi-Herrmann (2003, S. 36) behandeln Bilinguale gewisse Erlebnisbereiche und Themen lieber und besser in einer bestimmten Sprache. Dadurch wird der Wortschatz differenzierter und erweitert, während sie in der anderen Sprache Schwierigkeiten haben können, sich über dieses Thema zu äußern und die richtigen Wörter zu finden. Damit verbunden sind auch Erlebnisse und Gefühle zu dieser Sprache.

Laut Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 12) ist die Verteilung von starker und schwacher Sprache erlebnis- und themengebunden. Dieses dynamische System beider Sprachen ist ständig in Bewegung und kann sich in den vielen Teilbereichen und Themen ändern.

Gombos (2002, S. 5) sieht die schwache Sprache als jene, die von weniger Personen gesprochen wird und nicht in allen Bereichen funktional gebraucht wird. Damit ist nicht, wie oben beschrieben, die Sprachkompetenz gemeint, sondern der

Sprachgebrauch bzw. der funktionelle Bilingualismus. Näher betrachtet ist aber die Sprachkompetenz zum Teil abhängig vom Sprachgebrauch und soll im Zusammenhang betrachtet werden. Laut Müller (2006, S. 79) sagt hingegen die bevorzugte Sprachverwendung einer Sprache nichts über die Sprachkompetenz aus sowie auch die Traumsprache lediglich eine Präferenz widerspiegelt.

4.2 Sprachmischungen im Erwerbsverlauf

Laut Triarchi-Herrmann (2003, S. 38) treten Sprachmischungen bei Sprachdominanz auf, wobei die starke Sprache die schwache beeinflusst. Müller u. a. (2006, S. 77) schliessen jedoch Mischungen von der schwächeren in die stärkere Sprache nicht aus. Ein wichtiger Aspekt bei Sprachmischungen ist die Annahme einer Basis-Sprache, in die hineingemischt wird, d. h., dass sie den größeren Anteil an Wörtern eines Gesprächs bereitstellt (Müller u. a., 2006, S. 178).

Sprachmischungen sind laut Triarchi-Herrmann (2003, S. 46) eine natürliche Erscheinung und stellen während des Spracherwerbs keine Sprachstörung dar. Beim simultanen Bilingualismus, bei dem beide Sprachen zugleich erworben werden, treten während des Spracherwerbs Sprachmischungen auf, da angenommen wird, dass das Kind vorerst über ein grammatisches System für beide Sprachen verfügt.

Meisel (1989b. zit. nach Koehn & Müller, 1990, S. 50) geht von drei Phasen aus, die diese Sprachmischungen beschreiben. In Phase eins differenziert das bilinguale Kind bis zum Alter von etwa zwei Jahren nicht zwischen beiden Sprachen, daher treten während dieser Zeit Fusionen dieser Sprachen auf. Er nimmt ein grammatisches System für beide Sprachen an.

In Phase zwei treten auch Sprachmischungen (Codemixing) auf, jedoch wird zunehmend zwischen den Sprachen differenziert. Das Kind entwickelt bereits metasprachliche Fähigkeiten, d. h., das Kind kann bereits die Sprachen

unterscheiden, weiß, welche Wörter zu welcher Sprache gehören, welche Bezugsperson welche Sprache spricht, etc. Das Kind weiß um die Koexistenz zweier Sprachen.

Die Phase drei beschreibt gelegentliche Mischungen. Das Kind verfügt über zwei grammatische Systeme und kann mühelos zwischen beiden Sprachen wechseln (Codeswitching).

Müller (2006, S. 179) hingegen betont, dass in der neueren Forschung die Sprachentrennung und das Vorhandensein zweier grammatischer Systeme von Beginn an angenommen wird sowie über sehr frühe metasprachliche Fähigkeiten von Kindern und die korrekte Sprachwahl bei vorgegebenem Sprachkontext berichtet wird. Sprachmischungen sind beim bilingualen Spracherwerb im u-förmigen Verlauf zu beobachten, mit starken Mischphasen, die zunächst zurückgehen, um vor ihrem Abschluss wieder aufzutreten.

Nach Baker (2000, S. 63) sind Sprachmischungen von den folgenden Faktoren abhängig:

- wie stark die Sprachen nach Personen bzw. Kontexten getrennt werden
- die Balance der Sprachen in der Familie und Umgebung
- die Quantität der Spracherfahrung in beiden Sprachen
- die Qualität der Spracherfahrung
- die Toleranz der Eltern und der Umgebung gegenüber Sprachmischungen

Um Sprachmischungen bei Kindern vorzubeugen oder zu verringern, weist Baker (2000, S. 64) auf die strikte Einhaltung der Sprachentrennung nach Personen (One person, one language), nach Bereichen (Familie – Umgebung), oder sogar nach bestimmten Zeiten am Tag oder in der Woche hin.

Nach Butzkamm (1993, S. 29) können Sprachmischungen auch beibehalten werden und relativ stabil bleiben, wenn diese in einer Sprachgemeinschaft die Norm sind. Sie können sowohl beim Sprachaufbau als auch beim Sprachverlust

auftreten, woraus sich eine regelrechte Mischsprache entwickeln kann, die aufgegeben wird, sobald die starke Sprache voll entwickelt ist.

4.3 Sprachmischungen bei bilingualen Erwachsenen

Codemixing und Codeswitching treten nicht nur beim frühen Spracherwerb auf, sondern bieten bilingualen Erwachsenen die Möglichkeit, gezielt zwischen Sprachen zu wählen und zu wechseln. Der Unterschied zu den Sprachmischungen beim Kind liegt beim teils bewussten und relativ freien Wechseln zwischen zwei Sprachen. Nach Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000, S. 500) ist das Codeswitching Teil der bilingualen Kompetenz, das je nach Sprechsituation und Sprachkompetenz auftritt.

Butzkamm (1993, S. 29) differenziert Sprachwechsel als bewusstes Umschalten etwa bei Themenwechsel, spontane Sprachmischungen mitten im Satz, nicht erkannte Interferenzen, bewusstes Stilmittel usw. Die Teilhabe an zwei Sprachen bedingt die Fähigkeit, zwischen ihnen wechseln zu können. Sprachwechsel kann sich laut Triarchi-Herrmann (2003, S. 47) nach den Gesprächspartnern richten, nach Themen oder Sprechsituationen wie formell oder privat. Der Wechsel findet jedoch auch oft innerhalb eines Gesprächs oder sogar eines Sprechakts statt.

Luchtenberg (1995, S. 45, 46) berichtet, dass darin lange Zeit ein Zeichen für das Nichtbeherrschen der Zweitsprache oder aber ein vorübergehendes Lernproblem gesehen wurde, bei dem in der Zweitsprache auf Begriffe der Erstsprache zurückgegriffen wird. Triarchi-Herrmann (2003, S. 45) berichtet über spätere Arbeiten, in denen Codeswitching als hohe kommunikative Leistung und besondere Fähigkeit gewertet wird, bei der zwischen zwei oder mehreren Sprachen mühelos und schnell hin und her gewechselt wird, ohne bewusstes und langes Überlegen. Weiters beschreibt Triarchi-Herrmann, wann dieser Wechsel auftritt: bei Wortschatzlücken, wenn der richtige Ausdruck im Moment nicht

verfügbar ist, z. B. bei Müdigkeit, Stress, emotionalen Regungen; wenn ein Begriff in der anderen Sprache genauer ausgedrückt werden kann; bei Gruppensolidarität.

Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000, S. 501) finden in der neueren Forschung auch folgende Funktionen für Sprachwechsel: Markierung von Zitaten, Klarstellung und Emphase, Herstellung von Distanz und Nähe, Markierung von Einstellungen, Konstruktion sozialer und ethnischer Identität und Erhaltung sozialer Netzwerke.

Die Fülle der unterschiedlichen Funktionen von Codeswitching, die in der Literatur zu finden sind, können nach dem folgenden Schema von Oksaar (2003, S. 140) differenziert werden. Er unterscheidet zwischen:

1. situationellem (extern) Codeswitching: Gesprächspartner, Thema und Situation
2. kontextuellem (intern) Codeswitching: sprachliches Repertoire des Sprechers, wie z. B. Wortnot, Sprachökonomie, Exaktheit, Prestige der Sprache, emotive Aspekte

Laut Schroeder und Stölting (2005, S. 63) ist das metalinguistische Wissen Bilingualer früher ausgebildet als bei Einsprachigen, da sie mehr Anlass haben, über Sprache nachzudenken als Einsprachige. Dies führt zu vermehrter Kreativität im Sprachgebrauch, die sich in unterschiedlichen Sprachmischungsstrategien äußert.

4.4 Bilinguale Erziehungsmethoden

Um Sprachmischungen vorzubeugen, wird in der Literatur auf bilinguale Erziehungsmethoden hingewiesen. Die unterschiedlichen Varianten der bilingualen Erziehungsmethoden berücksichtigen die Sprachenverteilung der Umgebungssprache, der Muttersprache(n) der Eltern sowie die Sprachwahl beim

Kind. Welche Methode beim simultanen bilingualen Spracherwerb erfolgreich ist, kann nur im Zusammenhang mit anderen Faktoren betrachtet werden, da die unterschiedlichen Methoden nicht auf jede Situation übertragbar sind.

Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 17) beschreiben in ihrem Buch: „Zweisprachige Kindererziehung“ die Sprachenverteilung in der Familie nach dem Schema „une personne, une langue“, das erstmals von Ronjat (1913) beschrieben wurde. Bei diesem Schema, auch Partnerprinzip genannt, wird die Verteilung der Sprachen auf Mutter und Vater konsequent beibehalten, wobei aber zu beachten ist, dass es sich um eine natürliche Zweisprachigkeit handelt. Jede Sprache wird direkt und ohne Übersetzen benutzt. Die Eltern sprechen mit ihren Kindern in ihrer Muttersprache, wobei eine der Sprachen auch die Umgebungssprache ist. Es wird keine künstliche Zweisprachigkeit erzwungen, bei der ein Elternteil eine andere Sprache spricht als die eigene Muttersprache, da eine künstliche Zweisprachigkeit meist zum Scheitern verurteilt ist.

Romaine (1989, S. 166ff) beschreibt sechs Typen des bilingualen Spracherwerbs in der Kindheit und bezieht sich auf die Muttersprachen der Eltern, Sprache der Umgebung und Methode (Sprachwahl der Eltern beim Kind).

Typ 1 ist der von Kielhöfer und Jonekeit beschriebene Erziehungsstil ‘One person – one language’. Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen, eine davon ist auch die Umgebungssprache und daher auch die dominante Sprache. Beide Elternteile verfügen über teilweise Kompetenzen in der anderen Sprache. Beide sprechen in der eigenen Muttersprache zum Kind.

Beim Typ 2 verfügen beide Elternteile über verschiedene Muttersprachen, mit dem Kind sprechen sie jedoch die Nicht-Umgebungssprache. Romaine nennt diesen Typ auch ‘Non-dominant home language’.

Beim Typ 3 (Non-dominant home language without community support) haben beide Eltern dieselbe Muttersprache, wohnen aber in einer monolingualen Umgebung mit einer anderen Sprache. Zu Hause wird die Muttersprache gesprochen.

Typ 4 könnte man auch als trilingualen Erziehungsstil bezeichnen: die Eltern verfügen über unterschiedliche Muttersprachen, die Umgebungssprache ist

wiederum eine andere Sprache, daher nennt ihn Romaine 'Double non-dominant home language without community support'.

Typ 5 (Non-native parents) wird als monolinguale Situation beschrieben: sowohl die Eltern als auch die Umgebung sind monolingual, ein Elternteil spricht mit dem Kind in einer Zweitsprache, die nicht die Muttersprache ist.

Beim Typ 6 sind die Umgebung und beide Elternteile bilingual und beide sprechen mit dem Kind in beiden Sprachen. Romaine bezeichnet diesen Typ als 'Mixed languages', da die Sprachen von den Eltern gemischt werden.

Ein wichtiges Ergebnis der 'One person – one language' Methode ist laut Romaine jedoch, dass das Kind sehr wohl beide Sprachen versteht, aber aufgrund der fehlenden Unterstützung der Umgebung und geringen Prestiges einer Sprache nur die Sprache der Umgebung spricht. Um Sprachmischungen vorzubeugen, wird eine konsequente Sprachverteilung bzw. Sprachtrennung empfohlen, d. h., die Eltern müssen von Geburt an immer in der gleichen Sprache mit dem Kind sprechen, um eine mögliche Sprachverweigerung und einen Sprachverlust zu vermeiden. Jedoch müssen neben Sprachprestige auch weitere Faktoren, wie z. B. Beziehung zum Elternteil, Einstellung gegenüber der Sprache von Seiten der Eltern als auch Kinder, individuelle Faktoren, usw. berücksichtigt werden, damit ideale Voraussetzungen für einen simultanen Bilingualismus geschaffen werden, da oft nur über vermehrte Anstrengungen und Förderungen das gewünschte Ergebnis erzielt werden kann.

5 Einflussfaktoren

Aufgrund der Komplexität und der Vielzahl der Einflussfaktoren, die in der Literatur zu finden sind, wird hier nur ein kurzer Abriss über die wichtigsten Faktoren gegeben, die für den bilingualen Spracherwerb relevant sind. Laut Oksaar (2003, S. 61) sind die soziopsychologischen Voraussetzungen unter folgendem Fragenkomplex zu betrachten: „Die forschungsrelevante Frage ist daher: *wer erwirbt welche Sprache wie, wo, wann, bei welcher Erstsprache, unter welchen gesellschafts- und bildungspolitischen Bedingungen und mit welchem Resultat?*“ Oksaar unterscheidet zwischen sprachlichen, individuellen und sozialen Variablen. Die sprachlichen Variablen umfassen die möglichen Einwirkungen der Erstsprache auf die Zweitsprache, wie z. B. Interferenzen, sowie direkte und indirekte Kontakte mit bereits erworbenen Sprachen. Die individuellen Variablen sind das Alter, Persönlichkeitsmerkmale, Motivation, Sprachlerneignung, Identität und Einstellungen gegenüber der eigenen und der neuen Sprache sowie Kultur und Sprachträgern. Zu den sozialen Variablen gehören Kontakte mit den Sprachträgern, gesellschaftlicher Status der Sprache, sozialer Status und ethnische Zugehörigkeit des Lerners sowie seine Familienverhältnisse. Einen entscheidenden Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben laut Oksaar (2003; S. 62) die Motivation und die Attitüden (Einstellungen).

Im Folgenden werden die sozialen und individuellen Faktoren kurz beschrieben, die sprachlichen Faktoren sind bereits im Kapitel „Interferenzen“ beschrieben worden.

5.1 Soziale Faktoren

Unter den sozialen Faktoren werden in der Literatur die unterschiedlichen Faktoren behandelt, wie z. B. sozialer Status, Sprachprestige, strukturelle (ökonomische, politische, berufliche, schulische Möglichkeiten) und kulturelle

Faktoren. Im Folgenden soll näher auf den sozialen Status sowie auf soziokulturelle Faktoren eingegangen werden.

5.1.1 Sozialer Status

Bernsteins Annahme über einen elaborierten und restringierten Sprachcode hat in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zu diversen Untersuchungen und Diskussionen angeregt. Der restringierte Code beschreibt den Sprachstil der Unterschicht mit vereinfachten Satzkonstruktionen, eingeschränktem Gebrauch von Adjektiven und Adverbien, stereotypen Sprechsequenzen, etc. Der elaborierte Code ist die sprachliche Variante der Mittelschicht. Laut Bernstein besteht folglich ein Zusammenhang zwischen Sprachcode und der Denkentwicklung (vgl. Rollett, 1997, S. 126).

Wode (1982. zit. nach Wode, 1993, S. 324) untersuchte die Voraussetzungen der unterschiedlichen Schichten für das Sprachenlernen und konnte keine Unterschiede in den Voraussetzungen finden. Bereits Labov (1970. zit. nach Wode, 1993, S. 324) berichtet über die unterschiedlichen Soziolekte, die sich sehr wohl voneinander unterscheiden, die sprachlichen Fertigkeiten sind jedoch keineswegs minderwertig, sondern an die sozialen Normen der jeweiligen Sprachgemeinschaft angepasst. Laut Rollett (1997, S. 130) sprechen auch Mittelschichtangehörige je nach Situation im restringierten Code, können aber zwischen diesen beiden wählen, wenn es erforderlich ist.

Der elaborierte Code ist laut Rollett (1997, S. 126) demnach differenzierter und weniger stereotyp, da auf die Fragen des Kindes individuell und mit genauen Begründungen und Erklärungen eingegangen wird anstatt mit vorhersagbaren, autoritären Antworten. Dieser Code regt zum Denken und Problemlösen an. Reichhaltiger sprachlicher Input wird gefördert durch Diskussionen im Familienkreis, wenn über Probleme gesprochen wird und Konversationen zum

Tagesablauf gehören. Der Wortschatz wird erweitert und das Konversationsvermögen ist ausgeprägter.

Defizite können ausgeglichen werden, wenn das Kind über die lokale Variante hinaus die Standardvariante erwirbt. Rollett (1997, S. 128) weist darauf hin, dass Probleme in erster Linie darin bestehen, dass in der Schule die Mittelschichtsprache verwendet wird und Unterschichtkinder rasch Schwierigkeiten bekommen können, wenn komplexe Sachverhalte vermittelt werden. Um diese Defizite auszugleichen, weist Rollett auf entsprechende Trainingsprogramme hin, durch welche der Gebrauch von Adjektiven und Adverbien geübt wird.

Die soziale Schicht und ihr Einfluss auf die sprachliche Entwicklung, insbesondere auch auf die zweisprachige Entwicklung, wurden vielfach untersucht und kontrovers diskutiert. Bei bilingualen Kindern kann der reichhaltige sprachliche Input in der Sekundärsozialisation nur durch an die Situation der Minderheit angepasste Unterrichtsformen gewährleistet werden. So äußert sich die kulturelle Anerkennung einer Minderheit u. a. auch darin, dass der Unterricht auch in der Muttersprache erteilt wird und die Funktion der Muttersprache nicht nur auf die Familie begrenzt ist, sondern auch in der Öffentlichkeit Berechtigung hat.

5.1.2 Soziokulturelle Bedingungen

Bilingualität ist eingebettet in zwei Kulturen, die je nach Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit zu Konflikten bzw. zur positiven Bewertung der Bikulturalität führen kann. Byram (1998, S. 108) berichtet sowohl über positive (aufgrund erweiterter Kompetenzen) als auch über negative Erfahrungen (bei erzwungener Wahl von Gruppenzugehörigkeit zu einer Gruppe, zu welcher ein Elternteil angehört und nicht der zweite) von Kindern mit Eltern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund. Bikulturalität bewertet Byram demnach als viel komplexer als Bilingualität. Einerseits gilt Bikulturalität als Bereicherung, andererseits können Spannungen und Konflikte die Folge sein. Lin-Huber (1998, S. 220) beschreibt das Problem der kulturellen Interferenz, wonach schulische Schwierigkeiten

zweisprachiger Kinder fälschlicherweise oft auf sprachliche Probleme zurückgeführt werden, es handelt sich jedoch nicht selten um Kommunikationskonventionen der Herkunftskultur des Kindes.

Welche Sprache in den Bereichen wie z. B. Familie, Schule, Kirche, Literatur, Presse, Ämtern, usw. verwendet wird, ist von vielen Faktoren abhängig. Nicht in allen Bereichen sind bilinguale Settings vorzufinden und es kann nicht immer von einer freien Sprachwahl gesprochen werden, da es sich oft um monolinguale Settings handelt. Nach Fishman (2000, S. 97) spiegelt die Interaktion das soziokulturelle System, die Autonomie, die Macht und den Einfluss der interagierenden Gruppen wider. Bilingualität wird durch die Settings geformt, in denen sie erworben wird. Nach Aronin und Ó Laoire (2003, S. 24) wird z. B. Russisch in Russland und in den ehemaligen UDSSR-Staaten in anderen Settings erworben als in den USA oder in Israel. Während Russisch in Israel auch in Cafeterias, Zeitungen, TV-Programmen, Ämtern und Schulen verwendet wird, verliert Russisch in den ehemaligen UDSSR-Staaten den offiziellen Status.

Fishman (2000, S. 90) beschreibt die Sprachwahl in den unterschiedlichen Bereichen unter Berücksichtigung der Einflussfaktoren: Gruppenzugehörigkeit, Situation und Wahl des Gesprächsthemas. Die Gruppenzugehörigkeit wird unter physiologischen, soziologischen (Alter, Geschlecht, Religionsbekenntnis) und sozialpsychologischen Kriterien (Mitgliedschaft in einer Gruppe) betrachtet.

Den Formalitätsgrad einer Situation unterteilt Fishman in formelle, informelle und intime Kommunikation. Letztere ist nach Fishman am resistantesten gegen Interferenzen in der Muttersprache.

Bilinguale zeigen laut Fishman bei bestimmten Themen Präferenzen für eine bestimmte Sprache. Diese Gewohnheiten führen zu mehr Training in diesem Themengebiet, was auch zu Wortlücken bei diesem Thema in der anderen Sprache führen kann.

Die Dynamik und Vielschichtigkeit dieser Faktoren sowie die kulturellen Unterschiede weisen darauf hin, dass Einflussfaktoren immer mit Bezugnahme auf die jeweilige Situation von Bilingualen betrachtet werden sollen.

5.2 Individuelle Faktoren

Bei den individuellen Faktoren werden die Einstellungen, die Motivation und die affektiven Faktoren näher betrachtet.

5.2.1 Einstellungen

Positive oder negative Einstellungen gegenüber einer der beiden Sprachen, den Sprechern, dem Land, der Kultur können den Lernerfolg positiv oder negativ beeinflussen. Mögliche Einstellungsursachen können laut Kuhs (1989, S. 25) in politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen wurzeln, unter denen der Lerner eine zweite Sprache erlernen soll.

Laut Wei (2000, S. 21) bleiben aber die Einstellungen gegenüber Sprachen nicht konstant, sie ändern sich, wenn z. B. persönliche Vorteile im Beruf involviert sind oder wenn sich die politische Ideologie ändert. Negative Einstellungen gegenüber Bilingualismus ändern sich vor allem dann, wenn die Vorteile des Bilingualismus erkannt werden.

Kuhs (1989, S. 25) berichtet über Forschungsergebnisse, wonach eine einseitige, ethnozentristische Einstellung zur eigenen oder zur anderen Gruppe nicht den Erfolg im Zweitspracherwerb bringt wie eine ausgeglichene Einstellung zu beiden Gruppen. Personen, die beiden Sprachen und Kulturen positiv bzw. ausgeglichen gegenüber stehen, erbringen die besseren sprachlichen Leistungen in beiden Sprachen. Bereits Lambert (1972, S. 294f) beschreibt den Einfluss der Einstellung sowohl des Schülers als auch der Eltern gegenüber der Zweitsprache auf die Höhe der Sprachkompetenzen. Je positiver die Zweitsprache eingeschätzt wird, umso höher sind die Sprachkompetenzen.

Andererseits wird nach der Dissonanztheorie von Festinger (1957. zit. nach Feger & Sorembe; 1996. S. 570) der zusätzliche Aufwand für den Erwerb einer Zweitsprache mit ihrer Aufwertung gerechtfertigt und die Dissonanz verringert. Je höher der Aufwand, umso wichtiger ist die Sprache.

Nicht nur die öffentliche Einstellung z. B. eines Landes gegenüber einer Minderheit, sondern auch die positive bzw. negative Einstellung der Familie kann den Lernerfolg steuern. Wenn dem Kind vermittelt wird, die zu erwerbende Sprache sei schwer, überfordere die Schüler, sei nur etwas für Hochbegabte, kann laut Wode (1993, S. 300) eine negative Bewertung der Sprache die Folge sein. Die Einstellungen der Eltern sowie der Einfluss von Peers können den Zweitspracherwerb ebenfalls fördern oder hemmen (Kuks, 1989, S. 25).

Vorurteile jeglicher Art beeinflussen den Spracherwerb. So können zweisprachig aufwachsende Kinder eine der Sprachen verweigern und nur in einer Sprache antworten, auch wenn sie nach dem Partnerprinzip „one person – one language“ aufwachsen. Aleemi (1991, S. 49) beschreibt vier Hauptursachen der Sprachverweigerung:

- Die negative Einstellung der Umgebung zu seiner Zweisprachigkeit.
- Eine der Sprachen ist in der Umgebung zu schwach ausgeprägt.
- Die Unsicherheit der Eltern bezüglich der Sprachverwendung.
- Die Beziehung des Kindes zu einem Elternteil ist gestört und das Kind lehnt dadurch dieses Elternteil ab und verweigert gleichzeitig dessen Sprache.

Eltern versuchen mit unterschiedlichen Methoden auf die Sprachverweigerung zu reagieren: durch verstärkte Zuwendung zum Kind, Erhöhung des Anreizes der verweigerten Sprache, usw. Vor allem kann man mit positiver Einstellung zur Zweisprachigkeit, auch in der Umgebung der Familie, und mit einer gewissen Sicherheit und Selbstverständlichkeit gegenüber der zweisprachigen Erziehung eine Grundlage für eine positive bilinguale Erziehung schaffen.

5.2.2 Motivation

Paradis (2004, S. 223) schreibt der Motivation beim Spracherwerb eine wichtige Rolle zu: „It is the motor that drives the acquisition, learning and use of both first

and second language. Motivation may have the same facilitating effect as repeated practice.“ Außerdem ist laut Paradis (2004, S. 30) die Motivation beim Spracherwerb einer der besten Prädiktoren für die Sprachkompetenz: „The type and the degree of motivation may influence the level of success in both the appropriation and use of a second language.“

Als wenig motivierend und daher kaum zielführend beschreibt Paradis z. B. die simple Wiederholung von Sätzen im Sprachunterricht.

Zwei Motivationsarten wurden bereits von Gardner und Lambert (1959) beschrieben (Lambert, 1972, S. 292): die integrative und instrumentelle Motivation. Unter integrativer Motivation versteht man das Interesse an der Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft und Kultur der Zweitsprache, bei der instrumentellen Motivation wird die Sprache aus reinem Nutzen gelernt, um berufliche, wirtschaftliche oder andere Chancen zu verbessern.

Das integrative Motiv wird als das einflussreichere beschrieben, jedoch kann auch das instrumentelle Motiv für besseren Lernerfolg verantwortlich sein. Wode (1993, S. 298) berichtet über Studien, in denen jedoch die instrumentelle Motivation mit höheren Sprachkompetenzen einhergeht, da in dem Fall die Zweitsprachenkenntnisse bessere Berufschancen und dadurch einen besseren Lebensstandard gewährleisten.

Clyne (2003, S. 45) fügt eine weitere Motivationsart hinzu: die intrinsische Motivation. Für Clyne ist es in dem Fall die Sprache selbst, welche die Lerner motiviert sie zu lernen. Intrinsische Motivation ist die tätigkeitsbezogene Motivation, nach der die Tätigkeit selbst Motivation für die Lerner ist (Schneider; 1996, S. 124). Clyne (2003, S. 46) berichtet von Kollegen, deren Zweitspracherwerb intrinsisch motiviert ist: „Some of those linguaphiles whose contact with a second language started at school would seek out a community of speakers because they wanted to use the language and not vice versa.“ Nicht die Mitgliedschaft in der Sprachgemeinschaft steht im Vordergrund, sondern der aktive Gebrauch der Zweitsprache und, dass die Sprache an die Kinder

weitergegeben werden kann: „The intrinsic motivation can thus sometimes be more important than ethnic background in the transmission of a language in the family“ (Clyne, 2003, S. 47).

Im Gegensatz dazu ist extrinsisch motiviertes Verhalten an bestimmte Ziele geknüpft, wie z. B. beruflicher Erfolg, Mitgliedschaft in einer Sprachgemeinschaft, die aber zu ebenso erfolgreichem Spracherwerb führen können.

5.2.3 Affektive Faktoren

Beim Spracherwerb können affektive Faktoren wie Angst, Hemmungen, Freude und Selbstvertrauen entwickelt werden, welche fördernd oder hemmend wirken können. Affektive Faktoren sind laut Franceschini (2004, S. 140) von großer Bedeutung für erfolgreichen Spracherwerb. Franceschini (2004, S. 141) beschreibt die unterschiedlichen Erfahrungen im Spracherwerb in der Kindheit und im Erwachsenenalter, die mit Leichtigkeit oder Schwierigkeiten in Zusammenhang gebracht werden:

Speziell in den Sprachbiographien spielt die emotionale Gewichtung, die die Sprecher den einzelnen Sprachen geben, eine sehr prominente Rolle. Die mit Sprachen assoziierten Erfahrungen sind wichtige Indikatoren für die emotionalen Präferenzen für einzelne Sprachen; auch für Präferenzen, die sich im Laufe des Lebens verändert haben.

So können überwiegend positive Erfahrungen mit der Sprache auch die Sprachwahl beeinflussen.

Baetens Beardsmore (2003, S. 13ff) beschreibt verschiedene Arten von Angst: kulturelle, Bildungs-, politisch-ideologische Ängste sowie Ängste der Eltern. Die kulturellen Ängste sieht er in Zusammenhang mit der sozialen Schicht: während die Ober- und Mittelschicht sowohl in Entwicklungs- als auch in Industrieländern kaum Probleme mit anderen Kulturen haben, sind unter bestimmten Umständen in Unterschichten Ängste vor anderen Kulturen, insbesondere bei konfliktträchtigen Beziehungen zwischen Kulturen, gegeben.

Ängste vor bilingualen Unterricht sind laut Baetens Beardsmore vorwiegend bei Einwanderern oder Minderheiten zu finden, welche nach Übergangsprogrammen unterrichtet werden, deren Ziel die Einsprachigkeit ist. In Fällen, wo das Zusammenleben anderssprachiger Gruppen zu Spannungen und Konflikten führt, ist nach Baetens Beardsmore immer der politisch-ideologische Hintergrund zu beachten.

Ängste der Eltern sind einerseits in der eigenen Monolingualität und ihren Schwierigkeiten mit Bilingualität begründet, welche auf die Kinder übertragen werden, andererseits aber auch durch ihre Isolation als bilinguale Eltern in einer monolingualen, verständnislosen Umwelt.

Bei geringem Sprachprestige wird der Kontakt mit dieser Sprache gemieden. In „Zweisprachigkeit und Identität“ (Boeckmann, Brunner, Egger, Gombos, Juric & Larcher, 1987, S. 140) berichten Kärntner Slowenen in Interviews über Diskriminierungserlebnisse und beschreiben sie als „1000 kleine Nadelstiche“. Sie finden immer in irgendeiner Form von Öffentlichkeit statt und betroffen sind diejenigen, die sich öffentlich als Slowenen deklarieren.

Oksaar (2003, S. 163f) beschreibt den Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache und dem Selbstvertrauen:

In der Variation von sprachlichen und kulturellen Verhaltensweisen, die durch dauerhafte Kontaktsituationen geprägt sind, scheinen sich diejenigen besser zurechtzufinden, die eine Loyalität gegenüber ihrer Muttersprache entfalten. Die meisten unserer Informanten in den vier Ländern steuerten einer Balance in ihren soziokulturellen Sphären vorwiegend durch zwei Faktoren zu: steigende Fertigkeiten in der Zweitsprache und verschiedene kontinuierliche Möglichkeiten der Verwendung der Muttersprache außerhalb der Familie und des Freundeskreises. Es handelt sich hier um einen Prozess, in dem die zunehmende Beherrschung der Zweitsprachenverwendung zur Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls dient, wenn das nicht auf Kosten der Muttersprache geht.

Zwei wichtige Einflussquellen sind beim Spracherwerb laut Oksaar die häusliche Umwelt und Freunde sowie die positive Sprachatmosphäre in der Schule. Durch eine positive und diskriminierungsfreie Sprachlernsituation, durch vermehrten

Sprachgebrauch in der Familie und in der Öffentlichkeit wird das Selbstvertrauen sowohl in der schwachen als auch starken Sprache gefördert. Ein hohes Selbstvertrauen in der Muttersprache/Zweitsprache wirkt sich positiv auf die sprachlichen Leistungen aus, was einen positiven Kontakt mit der jeweiligen Sprache voraussetzt.

6 Bilinguale Unterrichtsprogramme

Skutnabb-Kangas (2000, S. 579) unterscheidet zwischen non-forms bzw. zweitsprachlichen Unterrichtsformen, schwachen und starken Unterrichtsformen: zweitsprachliche Unterrichtsformen werden einerseits als bilingual klassifiziert, andererseits jedoch einsprachig geführt. Laut Cathomas (2005, S. 90) ist das Ziel der schnellstmögliche volle Erwerb der Zweitsprache, denn Minderheitenkinder werden nur in der dominanten Sprache unterrichtet. Zu den non-forms (zweitsprachlichen Formen) zählen laut Skutnabb-Kangas (2000, S. 580): 1. monolingualer Mainstream-Unterricht mit Zusatzunterricht in der Hauptsprache; 2. Submersionsprogramme; 3. Segregationsprogramme.

Die schwachen Unterrichtsformen haben Semi- oder Monolingualismus bzw. starke Dominanz in einer Sprache zum Ziel. Zu den schwachen Formen gehören alle Varianten der Übergangsprogramme.

Die folgenden starken Unterrichtsformen haben additiven Bilingualismus zum Ziel: 1. Stabilisierungsprogramm; 2. Immersionsprogramm; 3. Zweiseitige (Two-way) bilinguale Programme; 4. Alternierende tageweise Programme, 5. Europäische Schulmodelle.

Paulston (1978. zit. nach Fthenakis et al.; 1985, S. 290f) unterteilt die verschiedenen Typen von bilingualen Programmen in „schulorientierte“ und „kontextorientierte“ Modelle. Die schulorientierten Kriterien beziehen sich auf die Unterrichtsprogramme und deren Resultate, die kontextorientierten Kriterien beziehen sich auf die gesellschaftlichen Variablen. Fthenakis et al. (s. ebd.) sprechen auch von programminternen (schulorientierte) und programmexternen (kontextorientierte) Rahmenbedingungen. Zu den schulorientierten Kriterien zählen:

- Unterrichtssprache(n)
- Reihenfolge der Sprachen
- zeitlicher Anteil der Sprachen
- dazugehörige Kultur

- funktionale Zuordnung der Sprachen zu verschiedenen Bereichen
- Nationalität des Lehrers
- Kompetenz des Lehrers
- Güte des Programms (Erwartungen ans Kind, Leistungsbeurteilung, nicht-diskriminierende Atmosphäre, etc.)
- Sprache der Umgebung (der Schule und Gemeinde, innerhalb derer sich das Programm befindet)

Die kontextorientierten Variablen beinhalten nach Paulston soziohistorische, kulturelle, ökonomische und politische Faktoren.

Laut Fthenakis et al. sind die programminternen von den programmexternen Variablen abhängig, d. h., sie sind als intervenierende Variablen anzusehen.

Laut Baker & Prys Jones (1998, S. 468) werden die unterschiedlichen Ergebnisse der Sprachprogramme vor allem auf soziokulturelle und sozioökonomische Faktoren zurückgeführt, denn ein und dasselbe Programm kann für ein Minoritätenkind Misserfolg zur Folge haben, für ein Majoritätskind jedoch nicht.

Cummins (2000, S. 175) verweist auf der Basis seiner Interdependenzhypothese auf den Zusammenhang zwischen Unterrichtsprogrammen und Sprachkompetenz:

A student whose academic proficiency in the language of instruction is more strongly developed is less vulnerable to inappropriate instruction (e.g. English submersion programs). In other words, educational treatment interacts with students' academic language proficiency to produce positive or negative educational and cognitive outcomes.

Je höher die Sprachkompetenzen ausgebildet sind, umso eher sind positive kognitive Folgen zu erwarten, auch in den Submersionsprogrammen. Cummins (2000, S. 186) berichtet weiters von diversen Untersuchungen, in denen der Transfer von der Erst- auf die Zweitsprache bestätigt wird, obwohl beide Sprachen als Unterrichtsmedium eingesetzt werden und sich die Unterrichtszeit für jede Sprache halbiert.

Diverse Unterrichtsprogramme sowie auch internationale Schulen bieten als Ergänzung zu den Regelklassen English as a Second Language-Klassen (ESL) an, in denen die Schüler in der Zweitsprache Englisch soweit gefördert werden, um dem Unterricht in der Regelklasse folgen zu können. In den ESL-Klassen erfolgt zusätzlich zur Englischunterweisung der fachliche Unterricht in englischer Sprache (Rollett, 17.05.2006, persönliche Mitteilung).

6.1 Zweitsprachliche Unterrichtsformen

Laut Skutnabb-Kangas (2000, S. 581) wird in monolingualen Mainstream-Programmen zusätzlich zum Unterricht in der jeweiligen Landessprache Fremdsprachenunterricht angeboten. Das Ziel ist nicht additiver Bilingualismus sondern Monolingualismus, d. h. der Erwerb der Zweitsprache auf Kosten der Muttersprache.

In Submersionsprogrammen werden laut Cathomas (2005, S. 89) Minderheitenkinder gemeinsam mit Majoritätskindern in der dominanten Sprache unterrichtet, wie z. B. in den USA auf Englisch. Was für den einen Teil der Schüler eine völlig normale Situation ist, da sie in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, bedeutet für den anderen Teil ein unfreiwilliges Sprachbad. Die Startchancen sind nicht ausgeglichen und hinzu kommen oft soziale Unterschiede. Skutnabb-Kangas (2000, S. 582) nennt dieses Programm daher das Sink-or-Swim-Model und erweitert dieses Modell auch auf den Unterricht von Gehörlosen ohne Gebärdensprache.

In Segregationsprogrammen werden nach Skutnabb-Kangas (2000, S. 591) Minderheiten- oder Einwandererkinder in separaten Klassen in ihrer mit geringem Prestige besetzten Muttersprache unterrichtet.

6.2 Schwache Unterrichtsformen

In den Übergangsprogrammen werden die Minoritätenkinder ein paar Jahre in ihrer Muttersprache unterrichtet, sodass sie dem Unterricht folgen können. Ergänzend dazu besuchen sie Intensivkurse in der dominanten Sprache. Sobald sie diese soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht in den Regelklassen folgen können, wechseln sie in diese über. Skutnabb-Kangas (2000, S. 593) unterscheidet zwischen early-exit und late-exit Programmen, wonach der Übergang nach ein bis drei oder nach fünf bis sechs Jahren erfolgt. Danach erfolgt der Unterricht nur noch in der dominanten Sprache, d. h., die Muttersprache wird aus dem Unterricht verdrängt und manchmal als Unterrichtsfach angeboten. Cathomas (2005, S. 95) weist auf die psychologische Botschaft solcher Programme hin: die zu lernende Sprache vermittelt Macht und Prestige, die zu vergessende Sprache vermittelt Stigma und ist Ursache für ökonomische Deprivation, was folglich zu Assimilation führt.

6.3 Starke Unterrichtsformen

Bei Stabilisierungsprogrammen werden laut Skutnabb-Kangas (2000, S. 601) Minderheitenkinder in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache von bilingualen Lehrern unterrichtet. Diese Programme verfolgen zwei Ziele: den Erhalt und die Pflege der Minderheitensprache sowie den Aufbau der Zweitsprache. Die Schüler haben größere Chancen additiv bilingual zu werden, da beide Sprachen als Medium im Unterricht eingesetzt werden. Skutnabb-Kangas bringt Beispiele für Unterrichtssprachen in Stabilisierungsprogrammen: Schwedisch in Finnland, Afrikaans und Englisch in Südafrika, Russisch in Estland, Lettland und Litauen. Auch typische Unterrichtsformen in Europa gehören dazu, wo eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt werden.

Das Immersionsprogramm wurde in Kanada entwickelt, wo englischsprachige Schüler am französischen Unterricht teilnehmen, welches laut Skutnabb-Kangas (2000, S. 614) mittlerweile in vielen Ländern angewandt wird. Dieses Programm basiert auf der Sprachbadmethode, wo der Zweitspracherwerb analog dem Erstspracherwerb verläuft. Die Schüler werden von Anfang an in der Zweitsprache unterrichtet, d. h., die Zweitsprache ist die Unterrichtssprache, die Schüler dürfen aber auch in ihrer Muttersprache antworten. Der bilinguale Lehrer behilft sich dabei spezieller Unterrichtstechniken wie z. B. Bilder, Gestik, Mimik, Körpersprache. Das Ziel dieser starken Unterrichtsform ist additiver Bilingualismus mit hohen Kompetenzen in beiden Sprachen.

Der große Unterschied zwischen dieser starken und den schwachen Unterrichtsformen besteht darin, dass die englischsprachigen Schüler der Majorität angehören, ihre Muttersprache die dominante Sprache ist und laut Cathomas (2005, S. 98) das Erlernen einer Sprache nicht auf Kosten anderer geht. Die Schüler beginnen alle mit den gleichen Vorkenntnissen in Französisch, nämlich mit keinen, dadurch haben alle die gleichen Startchancen. Zweifel bestehen jedoch beim Übertragen dieses Programms auf Minoritäten, denn in diesem Fall würde die Gefahr bestehen, dass die mit wenig Prestige besetzte schwache Muttersprache verdrängt und verlernt wird.

Beim zweiseitigen bilingualen Modell wird laut Skutnabb-Kangas (2000, S. 618) das Stabilisierungsmodell und das Immersionsprogramm in einer Klasse kombiniert. Anfangs erfolgt der Unterricht überwiegend in der Minderheitensprache. Während die Minderheitenkinder in ihrer Muttersprache unterrichtet werden und zusätzlich Intensivkurse in der dominanten Sprache besuchen, erfolgt der Unterricht für Majoritätskinder, deren Muttersprache die dominante Sprache ist, nach der Sprachbadmethode laut dem Immersionsprogramm. Sobald die Sprachen soweit beherrscht werden, dass die Kinder dem Unterricht folgen können, wird der Unterricht in beiden Sprachen geführt.

Eine Subkategorie des Two-way bilingual models ist das alternierende tageweise Programm, bei dem die Unterrichtssprachen auf Tage aufgeteilt werden. Es gibt

aber auch viele weitere mögliche Formen der Aufteilung der Unterrichtssprachen, wie z. B. nach Themen, Fächern, Personen, die teils auch individuell gehandhabt werden.

7 Bilingualismus und Schulerfolg

Die folgenden Ergebnisse über Schulerfolg von bilingualen Minderheiten betonen laut Tucker (2003. zit. nach Di Natale, 2005, S. 56) die Wichtigkeit von hohen Kompetenzen in der Muttersprache:

- Die in der Schule verwendete Sprache unterscheidet sich stark von den Sprachen, die Schüler zu Hause sprechen.
- Die Entwicklung von kognitiv-akademischer Sprachbeherrschung (CALP) nimmt vier bis sieben Jahre Unterricht in Anspruch.
- Individuen erwerben Lese- und Schreibkompetenzen am schnellsten in der Erstsprache.
- Individuen lernen CALP und fachliche Inhalte am effektivsten, wenn ihnen diese Fähigkeiten in der Erstsprache vermittelt werden.
- CALP und fachliche Inhalte lassen sich, wenn sie erst einmal gründlich gelernt wurden, leicht von der Erst- in die Zweitsprache übertragen.
- Die genauesten Vorhersagen in Bezug auf die Entwicklung von CALP in der Zweitsprache lassen sich auf der Basis des in der Erstsprache erreichten Entwicklungsstands von CALP treffen.

Aufgrund dieser Forschungsergebnisse hat laut Di Natale (2005, S. 57) die kognitiv akademische Sprachbeherrschung der Muttersprache besondere Bedeutung. Besserer Schulerfolg in allen Fächern und nicht nur in der Muttersprache kann verzeichnet werden, wenn der Unterricht in der Mutter- bzw. Erstsprache erfolgt. Der Erhalt der Muttersprache wirkt sich positiv auf den Erwerb der Zweitsprache aus. Starke bilinguale Unterrichtsprogramme sind laut Skutnabb-Kangas (2000, S. 579) das Stabilisierungsprogramm, das Immersionsprogramm, zweiseitige bilinguale Programme als auch europäische Schulmodelle (siehe Kap. 6). Die schwachen Unterrichtsformen als auch die non-forms haben nicht additiven Bilingualismus zum Ziel, was mitunter mit dem Verlust der Muttersprache als auch mit mangelndem Schulerfolg einhergeht.

Schulexterne Faktoren, wie z. B. mangelnde Unterstützung von Minderheitensprachen von Seiten der Regierung, fehlende Kontrolle der Minderheit über die sprachliche Bildung ihrer Kinder, Indifferenz der Eltern in Bezug auf die Erhaltung ihrer Sprache, der Mangel an Funktionen der Muttersprache außerhalb der Schule, usw. sind laut Di Natale (2005, S. 61) mitverantwortlich für den Misserfolg von bilingualen Programmen. Di Natale (ebd.) schreibt der Familie eine tragende Rolle beim Spracherhalt oder Sprachwechsel zu: „Unter den Minderheiten entscheiden sich Individuen in Familien häufig aus eigenem Antrieb für Assimilation und Sprachwechsel. Dies kann einerseits durch das Konzept der Hegemonie erklärt werden, andererseits fällt die Entscheidung, vermutlich aus Unwissenheit über die Folgen des Sprachwechsels, häufig zu Ungunsten der Muttersprache aus [vgl. Holmes 2001: 61-65].“

Deminger (2004, S. 7) verzeichnet die in der Literatur beschriebenen Faktoren für Sprachverlust: eine veränderte Einstellung aufgrund von makrosoziologischer Entwicklung (z. B. Industrialisierung, Urbanisierung) beeinflusst die Sprachwahl, wodurch es zu Veränderungen im Sprachgebrauch sowie in den Sprachkompetenzen kommt. Auf lange Sicht kann die veränderte Einstellung, die u. a. individuell motiviert oder sozial bedingt sein kann, den Sprachverlust verursachen. Jedoch verursachen laut Deminger (2004, S. 12) nicht die veränderten gesellschaftlichen Strukturen die Assimilation, sondern ihre unterschiedliche Wahrnehmung und Interpretation, was das unterschiedliche Sprachverhalten innerhalb einer Altersgruppe erklären kann.

Di Natale (2005, S. 63) betont aber auch den Einfluss der negativen Einstellung gegenüber der eigenen und der dominierenden Kultur auf den Schulerfolg. Während eine als konfliktreich erlebte bikulturelle Identität zu gering entwickelten Kompetenzen in beiden Sprachen führt, weisen hingegen Schüler mit einer gelassenen Haltung gegenüber beiden Sprachen hohe Kompetenzen in beiden Sprachen auf. Di Natale (2005, S. 63) betont daher: „Aus diesem Grund muss die Förderung einer bejahenden Haltung gegenüber der Muttersprache als die wichtigste Grundlage für Spracherhalt und Schulerfolg angesehen werden.“

8 Zweisprachige Sozialisation in Kärnten

Die Sozialisation der Kärntner Slowenen ist geprägt durch den Einfluss zweier Kulturen. Komac (1990. zit. nach Zavratnik-Zimic, 1998, S. 99) nennt es die „zweigleisige Sozialisation“, da sie einerseits durch den Einfluss des Muttervolkes (z. B. Sprache, Kultur) andererseits durch den Einfluss des Mehrheitsvolkes (z. B. wirtschaftlich-politische Einflüsse, Rechtsordnung, gemeinsames Territorium) begründet wird.

In der Untersuchung von Zavratnik-Zimic (1998) konnte gezeigt werden, dass die Familie der bedeutendste und grundlegendste Sozialisationsfaktor der Zweisprachigkeit ist. In der Familie wurden unterschiedliche sprachliche Erziehungsformen gefunden, wie z. B. einsprachig slowenische sowie verschiedene zweisprachige Formen.

In der Sekundärsozialisation, im Kindergarten und weiterführend in der Schule, soll die zweisprachige Sozialisation weitergeführt werden, denn nur durch den Erwerb der Schriftsprache in beiden Sprachen kann additiver Bilingualismus erreicht werden. In der oben genannten Untersuchung konnten die Minderheitsangehörigen durch die unterschiedlich ausgeprägte Sprachkompetenz bzw. Zweisprachigkeit unterschieden werden. Neben anderen Bedeutungen wurde Slowenisch zu sprechen als „sich als Slowene zu deklarieren“ interpretiert.

Neben der Schule sind für die sprachliche Sozialisation die außerschulischen Sozialisationsfaktoren wie Medien, Kultur, Politik, usw. von großer Bedeutung, denn in diesen Bereichen erhält das Slowenische über die Familiensprache hinaus den Zugang zur Öffentlichkeit.

8.1 Das Schulwesen in Kärnten aus historischer Sicht

Ogris (1994, S. 173, ff.) berichtet über slowenische Volksschulen, die von 1848 bis zu den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts unter kirchlicher Schulaufsicht den Unterricht fast ausschließlich in slowenischer Sprache erteilten. Mit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 übernahm die Landesschulbehörde die Schulaufsicht, die jedoch nicht immer slowenenfreundlich war. Schon 1872 und 1875 wurden die slowenischen Schulen vom Kärntner Landesschulrat abgeschafft und zugleich die Utraquistische Schule errichtet, die als zweisprachige Schule gelten sollte, in der Praxis jedoch zum Nachteil der slowenischsprachigen Schüler gehandhabt wurde. Slowenisch wurde als Unterrichtssprache in den ersten beiden Schuljahren verwendet, danach als Hilfssprache und als unverbindlicher Gegenstand angeboten. Diese Schulform wurde bis 1941 beibehalten, ab diesem Zeitpunkt war in den Südkärntner Schulen die slowenische Sprache verboten.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs sind aufgrund der Kärntner Schulverordnung vom 3. Oktober 1945 zweisprachige Volksschulen im geografisch genau festgelegten Bereich eingeführt worden. Zweisprachigkeit nach dem Schweizer Vorbild war an den Südkärntner Volksschulen für alle verpflichtend und war somit ein Beitrag dazu, der ethnischen Differenzierung zu begegnen und auf die Nützlichkeit von Sprachkompetenzen hinzuweisen (Ogris, 1994, S. 175).

Im österreichischen Staatsvertrag vom 15. Mai 1955 wurden die Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheiten u. a. auf Elementarunterricht in ihrer Sprache und auf eigene Mittelschulen verankert.

Im Jahre 1957 wurde das Bundesgymnasium für Slowenen in Klagenfurt errichtet. Durch diese Schule wurde den Slowenen die Möglichkeit eröffnet, eine slowenische weiterbildende höhere Schule zu besuchen und dadurch die Berechtigung für ein Studium zu erwerben und sich weiterbilden zu können. Laut Domej (2001, S. 168) hat das BG für Slowenen „viele Begabungsreserven aus

Bauern- und Arbeiterfamilien wecken können und beschleunigte den gesellschaftlichen Wandel der Volksgruppe“.

1958 ist das zweisprachige Schulwesen aufgrund heftigen Widerstands deutschnationaler Kreise abgeschafft und 1959 das Minderheiten-Schulgesetz erstellt worden, wonach Eltern ihre Kinder explizit zum zweisprachigen Unterricht anmelden müssen, wenn sie diesen wünschen (Ogris, 1994, S. 176). Die Folge war eine rapide Abnahme der Teilnahme am zweisprachigen Unterricht.

Laut Ogris (1994, S. 177ff) wurde Ende der siebziger Jahre den Forderungen von nationalen Kreisen nach getrenntem Unterricht an den Volksschulen, um Angemeldete und Nichtangemeldete in separaten Klassen zu unterrichten, nachgegeben. 1988 hat der Nationalrat die Novelle zum Minderheitenschulgesetz für Kärnten beschlossen, in dem die Teilungsziffern für den separaten Unterricht festgelegt wurden. Bei mindestens 9 angemeldeten bzw. nicht angemeldeten Schülern sind die ersten drei Schulstufen in Parallelklassen zu führen. Werden angemeldete und nicht angemeldete Schüler gemeinsam in einer Klasse unterrichtet, so wird ein Zweitlehrer bestellt. In der 4. Schulstufe wird der Unterricht in deutscher Sprache erteilt, Slowenisch wird als Pflichtgegenstand mit vier Wochenstunden geführt.

Im Jahr 2000 weitet der Verfassungsgerichtshof aufgrund einer Beschwerde den zweisprachigen Unterricht auf die 4. Schulstufe aus (Kukovica, 2002, S. 90).

1990 hat der Verfassungsgerichtshof den außerhalb des Geltungsbereichs des Minderheitenschulwesens lebenden Kärntner Slowenen das Recht auf zweisprachigen Unterricht zugesprochen (Kukovica, 2002, S. 89).

8.2 Zwei- und mehrsprachige Kindergärten

Im Gegensatz zum Minderheitenschulgesetz gibt es für Kindergärten kein entsprechendes Gesetz, welches die Ausbildung und Anstellung qualifizierter zweisprachiger Kindergärtnerinnen regelt. In der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik wird Slowenisch als Freigegegenstand im Ausmaß von zwei Wochenstunden angeboten. Laut Ogorevc-Feinig (2005, S. 10) ist für die zweisprachigen Gemeindekindergärten diese Ausbildung nur erwünscht, nicht aber verpflichtend und wird von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich gehandhabt.

41 Jahre lang gab es nur einen zweisprachigen Kindergarten in Kärnten, danach wurden nach und nach weitere Kindergärten eröffnet. In fünf Gemeindekindergärten gibt es die Möglichkeit einer zweisprachigen Erziehung. In anderen Gemeinden, wo es keine zweisprachigen Kindergärten gibt, wurden auf Elterninitiativen private Kindergärten gegründet. Ogorevc-Feinig (2005, S. 10f) berichtet von 10 privaten zwei- und mehrsprachigen Kindergärten, die zwischen 1946 und 2004 eröffnet wurden.

Gombos (2002, S. 1 ff.) hat sich in einem Forschungsprojekt im privaten dreisprachigen Kindergarten in Ferlach/Borovlje mit der zwei- bzw. mehrsprachigen vorschulischen Erziehung auseinandergesetzt und betont ein klares und überzeugendes sprachpädagogisches Konzept nach dem Vorbild der Sprachentrennung (nach Personen und nach Arbeitsphasen). Die drei Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch werden nach dem Modell „2+1“ angeboten, d. h., für die schwache Sprache Slowenisch wird mehr als die Hälfte der Zeit zur Verfügung gestellt, den Rest der Zeit wird deutsch gesprochen. Englisch wird 6 Stunden pro Woche zusätzlich angeboten. Qualität und Quantität in der Spracherziehung sind unabdingbar und werden gefordert durch Aus- und

Fortbildung der Erzieher, um den bewussten Sprachgebrauch im Muttersprachenniveau sowie den Umfang des Sprachgebrauchs zu fördern.

8.3 Zweisprachige Schulen

Ein wichtiger Sozialisationsfaktor ist neben der Familie (Primärsozialisation) der Kindergarten und darauf folgend die Schule (Sekundärsozialisation). Die Weiterführung der Zweisprachigkeit sowie der Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten in beiden Sprachen sind laut Schwellenhypothese Voraussetzung für den Erwerb des additiven Bilingualismus und der Entfaltung positiver Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung.

Die im Österreichischen Staatsvertrag geregelte zweisprachige Erziehung und Bildung im Geltungsbereich des Minderheiten-Schulgesetzes umfasst im Pflichtschulbereich 83 Volksschulen und 22 Hauptschulen (Ogris, 2000, S. 16). Mit der Anmeldung zum zweisprachigen Unterricht in der Volksschule wird laut Ogris (s. ebd.) nicht die Zugehörigkeit zur slowenischen Volksgruppe überprüft, sondern ein spezielles Bildungsangebot des österreichischen Schulwesens in Anspruch genommen.

Die Gesamtschülerzahl ist seit 1959 von 10.325 auf 5.018 im Jahr 2005/06 gesunken, die Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht hingegen sind seit 1959 mit 1.994 und 1.819 im Jahr 2005/06 fast gleich geblieben. In Prozenten sind die Anmeldungen von 19,31% auf 36,25% gestiegen (Landesschulrat für Kärnten, 2005).

8.3.1 Volksschule

Der Unterricht für die angemeldeten Schüler an den zweisprachigen Volksschulen wird in annähernd gleichem Ausmaß in deutscher und slowenischer Sprache für alle Unterrichtsgegenstände angeboten, d. h., der Unterricht in allen Fächern erfolgt in beiden Sprachen (Ogris, 2000, S. 17). Die Wahl der Methode liegt bei den Lehrern selbst und hängt auch mit der teils sehr unterschiedlich ausgeprägten Sprachkompetenz der Schüler zusammen. Die Methoden reichen über tageweisen Unterricht in je einer Sprache bis zu einzelnen Themen in einer oder beiden Sprachen. Das Kompetenzniveau in Slowenisch reicht beim Schuleintritt der Kinder vom Muttersprachenniveau bis zur Nullkompetenz. Aufgrund dieser unterschiedlichen Bedingungen und dem Einfluss weiterer Faktoren, wie z. B. Engagement, Qualifikation und Einstellung des Lehrers, etc., erreichen nicht alle Schüler die gleichen bilingualen Kompetenzen in der Schriftsprache in Slowenisch.

Hingegen ist das Bewusstsein der Bevölkerung über die Vorteile einer zweisprachigen Erziehung gestiegen und wird auch in Anspruch genommen. Die instrumentelle Motivation überwiegt in diesem Fall und ist auch Beweis dafür, dass sie ebenso zu guten Sprachkompetenzen führen kann (vgl. Kap. 5.2.2). Die Vorteile werden vor allem in besseren Jobchancen für die Kinder gesehen, der Öffnung der EU zum osteuropäischen Raum, usw. Die Möglichkeit im Alpen-Adria-Raum eine slawische, germanische und romanische Sprache zu lernen eröffnet den Kindern große Chancen weitere Sprachen aus diesen drei Sprachfamilien zu erwerben.

8.3.2 Hauptschule

An Hauptschulen können Schülerinnen zwischen Slowenisch oder Englisch (jeweils im Ausmaß von vier Wochenstunden) wählen oder zusätzlich zu Englisch Slowenisch als lebende Fremdsprache erlernen (Ogris, 2000, S. 17). Es gibt aber keine zweisprachige Hauptschule in Kärnten, in der zweisprachiger Unterricht in allen Unterrichtsgegenständen angeboten würde.

Der zweisprachige Unterricht wird nicht weitergeführt, wie es jedoch für den Erwerb des additiven Bilingualismus vonnöten wäre. Nur durch privates Engagement und zusätzliches Sprachangebot kann dieses Ungleichgewicht kompensiert werden. Obwohl die Hauptschulen mit Leistungsgruppen arbeiten und die erste Leistungsgruppe mit dem AHS-Niveau vergleichbar ist, kann der Umstand der abgebrochenen Zweisprachigkeit im Unterricht (im Sinne einer fortlaufenden zweisprachigen Sozialisation beginnend in der Familie und weiterführend in der Volksschule sowie Hauptschule bzw. AHS) nicht außer Acht gelassen werden. Dieser Bruch in der zweisprachigen schulischen Sozialisation ist gerade für leistungsschwache Schüler von Nachteil und kann in Semilingualismus bzw. im Sprachverlust des Slowenischen enden.

8.3.3 AHS

An den AHS wird wie an den Hauptschulen Slowenischunterricht im Ausmaß von vier Wochenstunden angeboten (Ogris, 2000, S. 17).

Eine Ausnahme bildet das BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt. Der Unterricht wird in slowenischer Sprache erteilt, Deutsch wird als Pflichtgegenstand geführt. Das Bildungsangebot umfasst laut Direktor Vrbinc (2005):

- die viersprachige Kugy-Klasse: Slowenisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Unterricht nach der Sprachbadmethode
- Englischklasse: Slowenisch, Deutsch, Schwerpunkt Englisch
- Informatikklassse: Slowenisch, Deutsch, Englisch, Schwerpunkt Informatik

Die Assistenzlehrer für Italienisch, Englisch und Slowenisch sind Nativespeaker. In der Oberstufe werden neben weiteren Sprachangeboten, Wahlpflicht- und Freigegegenständen auch Projekte, Schulpartnerschaften, SchülerInnenaustausch, Bildungsstandards, Leseerziehung sowie soziales Lernen (Peer Mediation) durchgeführt und angeboten.

8.3.4 BHS

Nach der achten Schulstufe haben die Schüler die Möglichkeit an zwei weiteren Berufsbildenden Höheren Schulen zweisprachigen Unterricht zu erhalten (Ogris, 2000, S. 51): an der zweisprachigen Handelsakademie in Klagenfurt (seit 1990) und an der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in St. Peter bei St. Jakob (seit 1989).

8.4 Soziokulturelle Faktoren

Neben der Familie und Schule sind die außerschulischen, soziokulturellen Faktoren von Wichtigkeit für die zweisprachige Entwicklung. Für die slowenische Minderheit in Kärnten sind die kulturellen und politischen Organisationen von großer Bedeutung, denn in diesem Sektor findet die Sprachfunktion des Slowenischen den Charakter der Öffentlichkeit.

Die asymmetrische Verteilung der Sprachen in den verschiedenen Bereichen (z. B. Geschäft, Post, Bank, Gemeinde, Medien etc.) erschwert die Entwicklung der schwachen Sprache, in dem Fall Slowenisch. Die Sprachwahl ist nicht nur von Bereich zu Bereich unterschiedlich, sondern kann auch innerhalb eines Bereichs variieren. Die Bereiche sind laut Jodlbauer (1996, S 128) gekennzeichnet durch die typische Situation, in der sie vorkommt, durch die Gesprächsteilnehmer, durch die soziale Struktur sowie durch die Gesprächsthemen. Ändert sich ein Faktor, so kann sich auch die Sprachwahl ändern. So ist z. B. in der Familie die Sprachwahl relativ stabil, da sich die Gesprächsteilnehmer und die soziale Struktur kaum ändern. Kommt nun z. B. ein Besuch, der des Slowenischen nicht mächtig ist, so ändert sich die Sprachwahl. Hingegen ist in der Arbeitswelt die Zweisprachigkeit ständigen Veränderungen unterworfen, da sich die Faktoren leicht verändern lassen.

Wirtschaftliche, kulturelle, wissenschaftliche sowie politische Organisationen können zum Teil auf eine lange Tradition zurückblicken. In den bereits erwähnten Interviews berichten Erwachsene über die Erfahrungen mit der kulturellen Tätigkeit: „Ich lernte auf der Bühne Slowenisch“ (Zavratnik-Zimic, 1998, S. 112). Da u. a. professionelle Regisseure, Chorleiter, Trainer (für Sport) aus Slowenien für diese Arbeit engagiert werden, lernen sie die Schriftsprache und können sich darin verfestigen.

In Südkärnten gibt es unzählige Kulturvereine, die über Chöre, Kinderchöre, Puppentheater, Lamentheater, Folkloregruppen, usw. verfügen. In Klagenfurt gibt es einen Filmclub, der bereits einige Preise für Kurzfilme erworben hat. Die zweisprachige Musikschule besteht in Kärnten schon seit über 20 Jahren und bietet den Unterricht an vielen Instrumenten an. Die Sportvereine bieten über Volleyball, Basketball, Fußball, bis hin zu Tischtennis usw. mehrere Möglichkeiten die Kinder in diesen Bereichen zweisprachig zu unterrichten.

Medien sind vor allem für eine Minderheit von großer Bedeutung, da über sie die Schriftsprache vermittelt wird, über die Aktivitäten der Minderheit berichtet wird und die Sprache den Status der Öffentlichkeit erhält. Das Minderheitenprogramm des ORF sieht eine halbe Stunde Fernsehen wöchentlich vor.

Seit 1998 senden Radio Dva und Radio Agora ganztägig in slowenischer Sprache bzw. in deutscher und slowenischer Sprache. Diese zwei Sender teilen sich die Sendezeiten auf einer Frequenz.

Bei den Printmedien gibt es zwei wöchentlich erscheinende Zeitschriften: „Nedelja“ und „Novice“. Eine slowenische Tageszeitung gibt es nicht, jedoch ein paar Mal jährlich erscheinende Zeitschriften wie z. B. Schülerzeitschriften („Mladi rod“), Kulturzeitschriften, usw. Slowenische Bücher können in Klagenfurt in zwei Buchhandlungen (Mohorjeva und Haček) erworben werden.

Die reichhaltige Kultur ermöglicht es den Kärntner Slowenen sich auch weit über die Grenzen hinaus zu artikulieren und die Zweisprachigkeit zu leben. Zweisprachigkeit in Kärnten bedeutet aber auch, große private als auch schulische Anstrengungen, um additiven Bilingualismus erreichen zu können, da es besonders in der Schule als auch im öffentlichen Bereich Bruchlinien der Zweisprachigkeit gibt, die es gilt aufzuzeigen und dementsprechend entgegenzuwirken.

9 Die Untersuchung von Verdel (1990) an zweisprachigen Vorschulkindern in Südkärnten

Verdel (1990) hat im Rahmen ihrer Diplomarbeit bei zweisprachigen Vorschulkindern in Südkärnten die Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch untersucht. Die zentrale Fragestellung lautete: Wie unterscheiden sich verschiedene Gruppen von Bilingualen hinsichtlich ihrer Sozialisationsbedingungen?

Es wurde eine Vollerhebung an sämtlichen zweisprachigen Kindergärten in Südkärnten durchgeführt (73 Kinder). Als Kontrollgruppe dienten Kinder aus einsprachigen (deutschsprachigen) Kindergärten (29 Kinder). Das Durchschnittsalter betrug 5;6 Jahre (Min.: 5; Max: 6;6).

Die Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch wurden mittels Sprachtests erhoben. Zusätzlich wurde die Variable Intelligenz mit einem kulturfreien Intelligenztest erfasst. Die Sozialisationsvariablen wurden mit einem eigens erstellten Elternfragebogen erfasst. Die folgenden Untersuchungsinstrumente kamen zur Anwendung:

- Sprachtest zur Überprüfung der kommunikativen Sprachkenntnisse in Slowenisch von Nečak-Lük (1988)
- Sprachstandsmessung bei Schulanfängern in Deutsch von Fliegner und Gogolin (1980)
- Farbige Progressive Matrizen von Raven (1978)
- Fragebogen zur Erfassung der Sozialisationsvariablen

Mittels Clusteranalyse konnten vier Gruppen von Bilingualen unterschieden werden:

1. Additiv Bilinguale mit guten Sprachkompetenzen in beiden Sprachen (N=15)

2. Sequentiell Bilinguale mit der dominanten Sprache Slowenisch: mit guten Sprachkompetenzen in Slowenisch und schlechten Sprachkompetenzen in Deutsch (N=15)
3. Sequentiell Bilinguale mit der dominanten Sprache Deutsch: mit guten Sprachkompetenzen in Deutsch und schlechten Sprachkompetenzen in Slowenisch (N=31)
4. Semilinguale: mit mäßigen Sprachkompetenzen in beiden Sprachen (N=11)

Gruppe 1 und 4 unterscheiden sich hinsichtlich der Ausbildungsniveaus der Eltern und der Intelligenzwerte der Kinder signifikant voneinander. Gruppe 1 weist höhere Intelligenzwerte auf als Gruppe 4. Die restlichen Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die Intelligenzwerte der Gruppe 4 liegen aber noch im Durchschnittsbereich. Aufgrund dieses Ergebnisses wird angenommen, dass Zweisprachigkeit im kognitiven Bereich keine negativen Konsequenzen hat. Weitere unterscheidende Merkmale zwischen Gruppe 1 und 4 sind die Schichtzugehörigkeit und das Ausbildungsniveau der Eltern sowie der Beruf der Mutter. Eltern der Gruppe 1 haben einen signifikant höheren Schulabschluss als Eltern der Gruppe 4. Ebenso besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Gruppe 1 und Gruppe 4 hinsichtlich des Berufes der Mutter.

Der Sprachgebrauch in der Familie verteilt sich in Gruppe 1 auf beide Sprachen gleichmäßig. Gruppe 2 mit der dominanten Sprache Slowenisch ist durch einen stark slowenisch dominierten Sprachgebrauch in der Familie gekennzeichnet. Die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch (Gruppe 3) und die Semilingualen (Gruppe 4) sprechen in der Familie vorwiegend deutsch.

Bei der Sprachverwendung wird von einer Funktionstrennung ausgegangen: Slowenisch wird überwiegend in der Familie, Deutsch als Umweltsprache verwendet.

Das Sprachverhalten in der Familie wird nicht nur durch die Schichtabhängigkeit erklärt. Es werden weitere Einstellungsfaktoren und Informationsdefizite vermutet, welche sich auf die Sprachverwendung auswirken, was weiterer Überprüfungen

bedarf. Bei den additiv Bilingualen konnte eine bewusste Sprachförderung, insbesondere des Slowenischen, beobachtet werden.

Eine gelungene Zweisprachigkeit wird sowohl auf eine entsprechende Förderung als auch auf das Sprachverhalten in der Familie zurückgeführt.

II. Empirischer Teil

10 Fragestellung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, die Vorschulkinder aus der Untersuchung von Verdel (1990) in der Adoleszenz einer nochmaligen Testung zu unterziehen, um die Entwicklung der Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch zu untersuchen.

Aufgrund der Ergebnisse aus der Untersuchung von Verdel stellt sich für die Folgeuntersuchung die nachstehende Frage:

Unter welchen Bedingungen haben die unterschiedlichen Gruppen von Bilingualen ihre Sprachkompetenzen weiter entwickeln können?

Kann eine Sprachverschiebung hin zu Deutsch bzw. ein Sprachverlust im Slowenischen beobachtet werden? Für die vier Gruppen von Bilingualen wurden von Verdel folgende Annahmen postuliert, welche als Anregung für eine weitere Überprüfung aufgenommen wurden:

- Für die Gruppe der additiv Bilingualen ist anzunehmen, dass sich bei Weiterführung des Slowenischunterrichts in der Schule eine positive Sprachkompetenz in beiden Sprachen ergeben kann, da auch von einer vorhandenen Förderung im Elternhaus ausgegangen werden kann.
- Für die Gruppe der sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch kann sich mit dem Schuleintritt die Sprachkompetenz dahingehend verschieben, dass beide Sprachen von den Kindern annähernd gleich häufig verwendet werden, da Deutsch im sozialen Umfeld die dominante Sprache darstellt. Insofern kann der Erwerb der deutschen Sprache durch die Schule und durch das soziale Umfeld für diese Gruppe als wenig problematisch angesehen werden.
- Für die Gruppe der sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch wäre eine intensive Förderung der Zweitsprache Slowenisch nötig,

um eine ausgewogene Kompetenz in beiden Sprachen zu erlangen, da in diesem Fall eine intensive Förderung seitens des Elternhauses nicht zu erwarten bzw. nicht möglich ist. Im Falle einer einsprachigen (deutschsprachigen) Beschulung kann jedoch von der Annahme ausgegangen werden, dass die bereits in der Primärsozialisation erworbenen Sprachkenntnisse in Slowenisch versiegen werden.

- Für die Gruppe der Semilingualen ist anzunehmen, dass ohne gezielte Förderung beider Sprachen durch die Schule eine Verschiebung zur dominanten Sprache stattfindet, da innerhalb der Familie die notwendige Unterstützung nicht gegeben werden kann.

Es stellen sich daher folgende Fragen: Welche Einflussfaktoren sind für eine gelungene Zweisprachigkeit verantwortlich? Hat es Verschiebungen innerhalb der Gruppen gegeben und welche Rolle spielt die Schule beim Erwerb der Zweisprachigkeit?

11 Untersuchungsplan

Die vorliegende Diplomarbeit basiert auf einer erneuten Untersuchung von zweisprachigen Schülern in Südkärnten. Die erste Testung wurde im Rahmen der Diplomarbeit von Verdel (1990) durchgeführt. Untersuchungsteilnehmer waren 73 zweisprachige Vorschulkinder aus den zweisprachigen Kindergärten in Kärnten und 29 einsprachige Vorschulkinder. Die Kinder wurden im Alter von 5 bis 6;6 Jahren getestet. Die Ergebnisse der ersten Testung zeigen vier Gruppen von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen.

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit erfolgte die zweite Testung der Schüler im Alter von 18 Jahren. In Anlehnung an die erste Untersuchung wurden ähnliche Tests verwendet, um eine Vergleichbarkeit der Daten herzustellen.

11.1 Stichprobenauswahl

Von den 73 Versuchspersonen aus der ersten Testung konnten durch die Unterstützung von Frau Verdel die Hälfte der Versuchspersonen ausfindig gemacht werden, von denen 31 bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Kontrollgruppe der ersten Untersuchung, 29 einsprachige Vorschulkinder mit vergleichbarem soziodemografischem Hintergrund, wurde für die Testung nicht herangezogen.

11.2 Untersuchungsgebiet

Das Untersuchungsgebiet erstreckt sich auf drei Regionen: Rosental, Jauntal und Stadt Klagenfurt. Die Versuchspersonen wurden daher in Klagenfurt/Celovec, St. Jakob im Rosental/Šentjakob v Rožu und in St. Primus/Šentprimož getestet (siehe Abb. 3). Zwei Schüler stammen aus der Gemeinde Schiefling/Škofiče, sie wurden in Klagenfurt getestet.

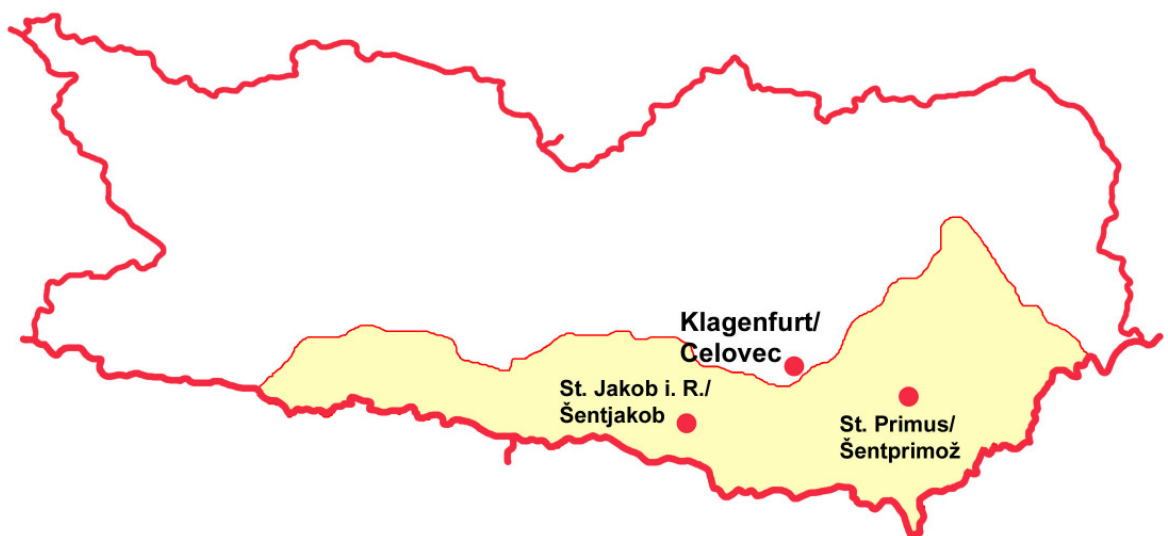


Abbildung 3: Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens in Kärnten (gelb)

Quelle: Ogris, T. (2000). „1 + 1 = 2“. Erstellt von: Katz, D. (2005).

11.3 Messinstrumente

Um eine Vergleichbarkeit mit der Erstuntersuchung herzustellen, wurden für die vorliegende Untersuchung in Anlehnung an die Untersuchung von Verdel (s. Kap. 8, S. 54) folgende Verfahren eingesetzt:

Erhebung der nonverbalen Intelligenz:

- CFT-20 von Weiß

Erhebung der Sprachkompetenzen:

- HAWIE-R: Wortschatztest, Gemeinsamkeiten Finden, Allgemeines Verständnis (deutsch)
- WISC-III: Wortschatztest, Gemeinsamkeiten Finden, Allgemeines Verständnis (slowenisch)
- Verständiges Lesen 7–9 (deutsch und slowenisch)

Erhebung der Sozialisationsbedingungen:

- Eltern- und Schülerfragebogen
- Schülerinterview

11.3.1 Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20) von Rudolf H. Weiß

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Kurzform (Teil 1 = 37 Minuten) des kulturfreien Intelligenztests verwendet. Für die Auswertung wurden die Altersnormen für 15;1 – 18;0 Jahre verwendet, die auch für 19jährige verwendet werden können.

Der CFT-20 (1987) ist die deutsche Adaption des Culture Fair Intelligence Test - Scale 2 von R. B. Cattell (1960), welcher die Grundintelligenz (g-Faktor oder general ability) misst.

Die zwei Teile (1 und 2) des Tests bestehen aus den folgenden vier Subtests und kann in zwei Parallelförmungen (A, B) vorgegeben werden:

- Reihen fortsetzen (12 Aufgaben)
- Klassifikationen (14 Aufgaben)
- Matrizen (12 Aufgaben)
- Topologische Schlussfolgerungen (8 Aufgaben)

Die Items sind figurale Darstellungen in vier verschiedenen Designs. Die Antworten werden in multiple-choice-Form vorgegeben und auf gesonderten Antwortbögen eingetragen.

Die Testzeit beträgt für die Langform (Teil 1 und 2) ca. 1 Stunde, für die Kurzform (Teil 1) ca. 37 Minuten. Die Auswertung des Antwortbogens erfolgt mittels Schablone. Für jede richtige Antwort wird ein Punkt vergeben. Die Rohwerte werden in IQ-Werte umgewandelt ($M=100$; $s=15$).

11.3.2 Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene – Revision (HAWIE-R) von Uwe Tewes

Der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (1991) besteht aus einem Verbal- und einem Handlungsteil. Der Verbalteil mit 6 Untertests und der Handlungsteil mit 5 Untertests können sowohl gemeinsam als auch gesondert durchgeführt werden. In der vorliegenden Studie werden jedoch nur die folgenden drei Untertests des Verbalteils zur Bestimmung der Sprachkompetenz verwendet.

- Wortschatztest: misst die Lernfähigkeit und die verbale Informationsbreite. Eine Liste von 32 Wörtern (z. B.: Beginn; Mandant; Thorium), im Schwierigkeitsgrad aufsteigend sortiert, wird vorgelesen, der Proband soll die Bedeutung der Wörter nennen.
- Gemeinsamkeiten Finden: misst das sprachliche Abstraktionsvermögen. Es werden 16 Wortpaare vorgelesen (z. B.: Norden – Westen). Das Gemeinsame an zwei Wörtern soll genannt werden.
- Allgemeines Verständnis: prüft den „gesunden Menschenverstand“, das Sprachverständnis so wie das sprachliche Ausdrucksvermögen. 13 Fragen werden vorgelesen, wie z. B.: „Warum wäscht man seine Kleidung?“.

Um die Sprachkenntnisse in Slowenisch und Deutsch vergleichen zu können, wurden in beiden Sprachen die gleichen Subtests ausgewählt.

Laut Handanweisung werden die Skalen des Verbalteils dann abgebrochen, wenn auf 4 (Allgemeines Verständnis, Gemeinsamkeiten Finden) oder 5 (Wortschatztest) aufeinander folgende Fragen falsch oder nicht geantwortet wird. Beim Wortschatztest wird für jede richtige Antwort ein Punkt vergeben. Beim Allgemeinen Verständnis und Gemeinsamkeiten Finden werden, abhängig von der Qualität der Antwort, 2 Punkte oder 1 Punkt vergeben. Die Rohwerte werden in Wertpunkte umgerechnet ($M=10$; $s=3$).

11.3.3 Wechsler Intelligence Scale - III (WISC-III)

Der Test „Wechsler Intelligence Scale for Children – III“ wurde in Slowenien vom „Center za psihodiagnostična sredstva“ ins Slowenische übersetzt und wurde von der Projektleiterin Boben freundlicherweise zur Verfügung gestellt (1999). Für die vorliegende Untersuchung wurde die erste Version der drei Subtests Wortschatztest (42 Items), Gemeinsamkeiten Finden (19 Items) und Allgemeines Verständnis (18 Items) eingesetzt, wobei beim Wortschatztest auf Rat von Boben die Instruktion geändert wurde und nicht nach 5 falschen Antworten abgebrochen werden darf.

Die Punktevergabe erfolgt gleich wie beim HAWIE-R.

Da der Test für Kinder konzipiert ist, reichen die slowenischen Normen nur bis zum Alter von 16;6. Das Alter der Schüler der vorliegenden Untersuchung liegt aber bei 18 Jahren. Um die Testleistungen vergleichen zu können, werden für beide Tests, WISC-III und HAWIE-R, die gleichen Altersnormen verwendet (16-17jährige). Zwischen den Altersnormen für 16-17jährige und 18-19jährige besteht kein nennenswerter Unterschied in der Wertpunkteverteilung.

11.3.4 Verständiges Lesen 7–9 (VL 7–9)

Der Test hat zwei Parallelförmigkeiten: A und B. Die Form A wurde ins Slowenische übersetzt. Die Form B wurde in Deutsch vorgegeben.

VL 7 - 9 ist ein österreichischer Schulleistungs- und Begabungstest von Anger, Bargmann und Voigt, für Österreich bearbeitet von Weyermüller (1969). Dieser Test besteht aus 6 Lesetexten mit 4 anschließenden möglichen Behauptungen, die mit multiple choice auf einem Antwortblatt gelöst werden. Es wird diejenige Behauptung angekreuzt, die mit dem Sinn der Geschichte am besten übereinstimmt.

Geprüft wird die Sinnerfassung des Textes und das Verstehen der Behauptungen. Die Normen für diesen Test reichen von 12 bis 15;11 Jahre. Der Test ist gedacht für die 7. bis 9. Schulstufe. Gleich wie bei den Normen für den WISC-III wurde beachtet, dass der Schweregrad der Texte im Slowenischen hoch genug ist für die Schüler.

Die Rohwerte werden in Prozentränge und T-Werte ($M=50$; $s=10$) umgewandelt.

Die Testzeit beträgt für eine Form ca. 30 Minuten.

11.3.5 Eltern- und Schülerfragebogen

Für die vorliegende Untersuchung wurden ein Eltern- und ein Schülerfragebogen erstellt, mit denen die Sozialisationsbedingungen erfasst werden sollten. Die Fragen wurden so konzipiert, dass sie die Zeit nach der ersten Testung abdecken. Einige Fragen beschäftigen sich daher retrospektiv mit der Zeit zwischen dem 6. und dem 18. Lebensjahr.

Die Fragebögen wurden in einer Voruntersuchung 4 Schülern und Eltern mit vergleichbarem Sozialisationshintergrund vorgegeben, die nicht an der Untersuchung teilnahmen.

11.3.5.1 Der Elternfragebogen

Der Elternfragebogen ist unterteilt in 3 Abschnitte:

A = Schüler

B = Mutter

C = Vater

ad A) Teil A beschäftigt sich mit retrospektiven Fragen über die Schullaufbahn des Kindes, welche von den Eltern beantwortet werden sollen.

- Alter und Geschlecht der Geschwister
- Schullaufbahn des Kindes:
 - Besuch einer ein- oder zweisprachigen Volksschule
 - Sprachgebrauch in der Volksschule
 - Sprachunterrichtsmethode
 - Erhalt von zusätzlichem Förder-, Nachhilfe- oder Sprachheilunterricht in der Volksschulzeit
 - Hilfe bei den Hausaufgaben
 - Besuch welcher weiterführenden Schule

- Erhalt von zusätzlichem Förder-, Nachhilfe- oder Sprachheilunterricht nach der Volksschulzeit
- Aufenthalt im Schülerinternat
- Einschätzung der Sprachkenntnisse in Deutsch und Slowenisch durch die Eltern nach dem Besuch der Volksschule

ad B und C) Teil B und C sind identisch und beinhalten elternbezogene Fragen.

- Sprachbeherrschung der Eltern (Selbsteinschätzung):
 - Welche Sprachen werden beherrscht?
 - Welche wird besser beherrscht?
 - Welche wird häufiger gebraucht?
- Sprachgebrauch bei Freizeitaktivitäten (nur Slowenisch – nur Deutsch):
 - Aktiv oder passiv (als Besucher)
 - Leseverhalten: Häufigkeit des Lesens in den Sprachen Slowenisch und Deutsch in den Kategorien Buch, Zeitung, Zeitschrift
 - Sprachwahl bei Medien: Radio, Fernsehen
- Personenbezogene Sprachwahl:
 - Familiärer Personenkreis: Kinder, Partner, Eltern, Schwiegereltern Verwandte
 - Außerfamiliärer Personenkreis: Freunde, Nachbarn, Kollegen
- Sprachwahl in der Öffentlichkeit:
 - in den Bereichen: Geschäft, Bank, Arzt, Kulturverein, etc.
- Sozialdaten der Eltern:
 - Alter
 - Ausbildung
 - Beruf

11.3.5.2 Der Schülerfragebogen

Der Schülerfragebogen enthält Fragen zu folgenden Themen, die zum Teil mit dem Elternfragebogen identisch sind:

- Sprachbeherrschung:
 - Subjektive Einschätzung der gegenwärtigen Sprachkenntnisse in Slowenisch und Deutsch und retrospektiv für die Zeit im Kindergarten und in der Volksschule
- Schulnoten der Hauptfächer des letzten Zeugnisses
- Sprachwahl in der Öffentlichkeit:
 - in den Bereichen: Geschäft, Bank, Arzt, Kulturverein, etc.
- Sprachgebrauch bei Freizeitaktivitäten:
 - In Sport- und Kulturvereinen
 - Slowenische Ferienkurse: Sprachferien, Kulturferien, etc.
 - Sprachwahl bei Medien: Radio, Fernsehen
 - Leseverhalten: Häufigkeit des Lesens in den Sprachen Slowenisch und Deutsch in den Kategorien Buch, Zeitung, Zeitschrift
- Einstellung zur Sprache:
 - Wichtigkeit der Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch
 - Bewerten der Sprachen Slowenisch und Deutsch mit einem semantischen Differential (10 Eigenschaftswörterpaare)
- Zukunft: Wie wirst du mit deinem eigenen Kind sprechen?

11.3.6 Das Interview

Im Schülerinterview wurden sensible Themen wie Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit, Konflikte aufgrund der Zweisprachigkeit, etc. behandelt.

Der Interviewleitfaden wurde zweisprachig gestaltet. Die Wahl der Sprache wurde beim Interview den Schülern überlassen. Bis auf ein paar Ausnahmen wurden offene Fragen gestellt. Die folgenden Themenbereiche wurden im Interview behandelt:

- Sprache:
 - Spracherwerb: Erwerb der Erst- und Zweitsprache
 - Starke Sprache: In welcher Sprache fühlst du dich sicherer?
 - Sprachverschiebung im Längsschnitt
 - Codeswitching: Wann wechselst du von der einen in die andere Sprache?
 - Codemixing: Verwendest du deutsche Wörter, wenn du Slowenisch sprichst?
- Sprachgebrauch:
 - Personenbezogener Sprachgebrauch: familiärer und außerfamiliärer Personenkreis
 - Häufigkeit des Sprachkontakts im familiärem und außerfamiliärem Personenkreis
 - Bei wem bist Du aufgewachsen?
 - Kontext-situative Sprachwahl
- zweisprachige Erziehung
 - Fördert sie die Sprachbegabung?
 - Vorteile beim Erlernen von Fremdsprachen?
 - Zweisprachiger Unterricht: Was hat er gebracht?

- Peergroup:
 - Was machst du, wenn jemand in der Gruppe nicht Slowenisch spricht?
 - Hast du Kontakt zu Anderssprachigen?
 - Akzeptieren dich deine Freunde, wenn du Slowenisch sprichst?
 - Sprachkenntnisse in Bezug auf die einsprachigen Freunde
- Einflussfaktoren:
 - Bist Du Vorurteilen aufgrund Deiner Zweisprachigkeit begegnet
 - Vor- und Nachteile durch die Zweisprachigkeit
 - Leugnen der Zweisprachigkeit
 - Konflikte aufgrund der Zweisprachigkeit
 - Gefühle und Konsequenzen aufgrund von Konflikten
 - Einstellung: Wie wichtig ist es, Sprachen zu lernen?
- Sprachwahl beim:
 - Träumen
 - Denken
 - Streiten, Fluchen, bei Aufregung
- Zukunft: Wie willst du deine Zweisprachigkeit in Zukunft nutzen?

12 Durchführung der Untersuchung

Da die Schüler aus drei verschiedenen Regionen stammen, mussten für die Testung geeignete Räumlichkeiten gesucht werden. Von den folgenden Schulen und Vereinen wurden Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt:

- von der Volksschule der Mohorjeva/Hermagoras in Klagenfurt
- von der zweisprachigen Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in St. Jakob
- vom Kulturverein Danica in St. Primus

Nach telefonischer Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen wurde sogleich ein Termin für die Testung fixiert. Obwohl den Jugendlichen die lange Testzeit von vier Stunden mitgeteilt wurde, waren überraschenderweise 31 Jugendliche sofort an einer Mitarbeit interessiert.

Die Testung dauerte jeweils 4 Stunden. Da die meisten Jugendlichen noch Schüler waren, wurden die meisten Testungen nachmittags, abends oder am Wochenende durchgeführt. Das Interesse für das Thema Zweisprachigkeit war groß, daher gab es nur wenige abgesagte Termine. Die Testvorgabe sah folgendermaßen aus:

- Intelligenztest: CFT-20 (sprachfrei)
- Interview (slowenisch oder deutsch)
- Verständiges Lesen 7–9 (deutsch)
- WISC-III (slowenisch)
- Verständiges Lesen 7–9/Razumevanje besedil (slowenisch)
- HAWIE-R (deutsch)
- Schülerfragebogen

Die Sprachwahl beim Interview wurde den Schülern überlassen, es haben sich 20 Schüler für Slowenisch und 11 für Deutsch entschieden, d. h. knapp zwei Drittel

sprachen während der Testung und beim Interview slowenisch. Zwischen den einzelnen Tests wurden kurze Pausen angeboten. Der Elternfragebogen wurde inklusive eines frankierten und adressierten Kuverts den Jugendlichen mitgegeben, um ihn von den Eltern ausfüllen zu lassen.

Für die gesamte Testung wurden knapp sechs Monate benötigt (September 2000 bis Feber 2001). Für die zeitintensive Mitarbeit erhielten die Jugendlichen eine Kinokarte im Wert von € 7,00 (ATS 100,00).

13 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 31 Schülern. 15 (48 %) der 31 Schüler sind weiblich, 16 (52 %) sind männlich. Das Durchschnittsalter beträgt 18;5 Jahre, wobei der jüngste Schüler 17;8 Jahre alt ist und der älteste 19;2.

Von den 73 Vorschulkindern aus der ersten Untersuchung haben 31 an der zweiten Untersuchung teilgenommen, die Kontrollgruppe (29 einsprachige Kinder) wurde für die Testung nicht herangezogen. Die restlichen 42 waren zum Teil nicht mehr erreichbar, waren im Ausland oder wollten nicht teilnehmen. Ein Vergleich dieser beiden Gruppen (Teilnehmer und Nichtteilnehmer) soll klären, ob eine bestimmte Gruppe stärkeres Interesse an der Teilnahme zeigte. Im Folgenden werden die Testergebnisse aus der ersten Untersuchung für diesen Vergleich herangezogen. In Tabelle 2 sind die Mittelwerte des Intelligenztests sowie die Sprachtests in Slowenisch und Deutsch aufgelistet. In beiden Gruppen hat je eine Person einen Test abgebrochen.

Tabelle 2 Vergleich der Teilnehmer und Nichtteilnehmer mittels U-Test hinsichtlich der Testergebnisse aus der ersten Untersuchung (Verdel, 1990)

Testergebnisse der Teilnehmer und Nichtteilnehmer aus der ersten Untersuchung	Teilnehmer N=30		Nichtteilnehmer N=41		Mann-Whitney U-Test
	M	S	M	S	
CPM-Raven (IQ 6. Lj.)	110,1	13,3	109,3	12	Z=-0.234 p=.815
Sprachstandsmessung in Slowenisch gesamt (RW)	352,4	139,4	194	111,3	Z=-4.43 p<.000
Sprachstandsmessung in Slowenisch passiv (RW)	172,1	34,4	134,3	47,4	Z=-4.127 p<.000
Sprachstandsmessung in Slowenisch aktiv (RW)	180,3	112,7	59,7	72,7	Z=-4.574 p<.000
Sprachstandsmessung in Deutsch gesamt (RW)	83,2	10,3	85,6	5,9	Z=-0.709 p=.479
Sprachstandsmessung in Deutsch rezeptiv (RW)	44,3	8,6	45,5	2,3	Z=-0.291 p=.771
Sprachstandsmessung in Deutsch produktiv (RW)	38,9	6	40,1	4,3	Z=-0.555 p=.579

Die Teilnehmer der zweiten Untersuchung (N=30) unterscheiden sich signifikant von den Nichtteilnehmern (N=41) hinsichtlich der Ergebnisse der Sprachstandsmessung in Slowenisch aus der ersten Untersuchung. Es haben sich vorwiegend Schüler zur Teilnahme bereit erklärt, die bereits bei der ersten Untersuchung im Vorschulalter gute Leistungen im Slowenischtest erzielt haben, und zwar in beiden Subtests der Sprachstandsmessung (aktiv und passiv). Dies mag auf besonderes Interesse für das Thema Zweisprachigkeit hinweisen. Im Deutschttest und im Intelligenztest aus der ersten Untersuchung gibt es zwischen den Teilnehmern und Nichtteilnehmern keine signifikanten Unterschiede.

Zum Zeitpunkt der Testung besuchten 27 der Jugendlichen weiterführende Schulen bzw. die Universität, drei absolvierten eine Lehre und einer den Zivildienst. In der Unterstufe waren 21 der 31 Schüler im Bundesrealgymnasium für Slowenen, 2 in der AHS und 8 in der Hauptschule. 14 der 21 Schüler des BG für Slowenen besuchten in der Oberstufe weiterhin das BG für Slowenen, 4 wechselten in die zweisprachige Handelsakademie (TAK), eine Schülerin in die Bundeslehranstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP), eine Schülerin in die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe (slowenische HLWF) und ein Schüler entschied sich für eine Lehre (Tab. 3). Insgesamt besuchten 19 der 21 Schüler des slowenischen Gymnasiums in der Oberstufe ebenfalls Schulen mit zweisprachigem Unterricht. 2 der 31 Schüler besuchten in der Unterstufe und in der Oberstufe die AHS, während von den 8 Hauptschülern einer in die AHS, 3 in die HAK, 2 in die HTL wechselten und 2 eine Lehre absolvierten (Tab. 3).

Schüler, die in der Unterstufe zweisprachige Schulen besuchten, besuchten in der Oberstufe bis auf zwei Schüler alle zweisprachige Schulen, während die restlichen 10 Schüler sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe keinen Slowenischunterricht hatten. Die zweisprachig unterrichteten Schüler haben alle die slowenischen Tests gemacht, während von den einsprachig unterrichteten Schülern niemand die slowenischen Tests machen wollte. Der zweisprachige Unterricht in den zweisprachigen Schulen bezieht sich auf alle Fächer, in den einsprachigen Schulen haben 2 Schüler in der Hauptschule und in der Oberstufe (HTL, BAKIP) Slowenischunterricht im Ausmaß von vier Wochenstunden gehabt.

Tabelle 3: Verteilung der Schüler auf die Schultypen in der Unterstufe und weiterführend in der Oberstufe

Unterstufe	N	Oberstufe Slowenisch			Oberstufe Deutsch				
		BG für Slowenen	TAK*	HLWF**	BAKIP***	AHS	HAK	HTL	Lehre
BG für Slowenen	21	14	4	1	1				1
AHS	2					2			
Hauptschule	8					1	3	2	2

*TAK = zweisprachige Handelsakademie

**HLWF = Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe

***BAKIP = Bundeslehranstalt für Kindergartenpädagogik

13.1 Sozialdaten der Eltern

Mit dem Elternfragebogen wurden kindbezogene (Teil A) und elternbezogene (Teil B und C) Variablen erfasst. Eine Mutter und drei Väter haben den Elternfragebogen nicht ausgefüllt. Gründe für das Nichtausfüllen waren Abwesenheit der Väter (Mütter sind Alleinerzieherinnen) und eine Mutter ist verstorben. Für die Auswertung der Sozialdaten der Eltern wurden die Variablen Alter, Ausbildung und Beruf herangezogen.

Das Durchschnittsalter der Väter beträgt 49;1 Jahre, das der Mütter 45;2 Jahre. Die Frage nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern ergab, dass 31 % der Mütter die Berufsschule abgeschlossen haben, 14 % eine weiterführende Schule (z. B. Handelsschule) besucht haben und 10 % der Mütter maturiert haben. 21 % der Mütter geben an, die Pädagogische Akademie besucht zu haben und 24 % der Mütter sind Akademikerinnen.

Die Befragung der Väter nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung ergab, dass 56 % die Berufsschule und 11 % die Matura abgeschlossen haben. 7 % der Väter geben an, nach der Matura die Pädagogische Akademie besucht zu haben und 26 % haben ein Studium absolviert.

In Abbildung 4 sind links die höchsten abgeschlossenen Ausbildungen der Mütter und rechts die der Väter angeführt.

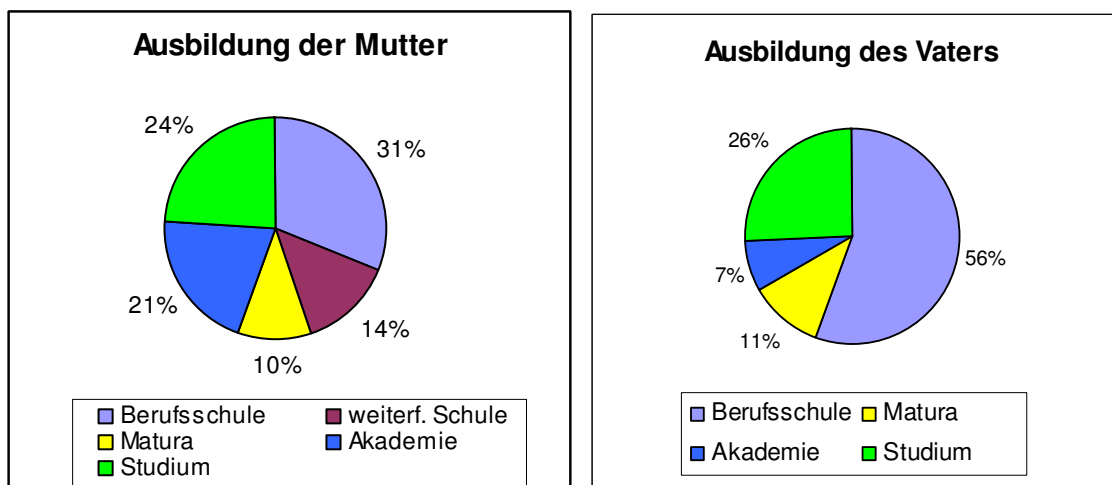


Abbildung 4: Ausbildung der Mutter und des Vaters

Auf die Frage nach dem ausgeübten Beruf geben 23 % der Mütter an, als Arbeiterin tätig zu sein. 33 % sind Angestellte oder Beamtin und 17 % Akademikerinnen. In der Berufssparte der Lehrerin sind 20 % der Mütter zu finden und 7 % sind Hausfrauen.

27 % der Väter geben an, als Arbeiter tätig zu sein und 22 % sind Angestellte oder Beamte. Als Akademiker sind 26 % der Väter tätig und als Lehrer 7 %. 11 % geben an in Pension zu sein und 7 % sind Landwirte.

In Abbildung 5 sind die Berufe der Eltern grafisch dargestellt.

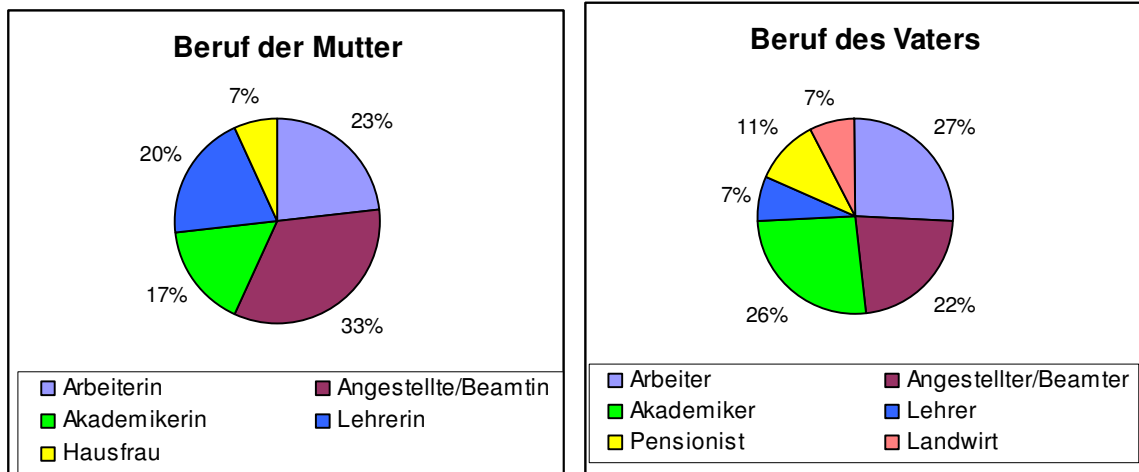


Abbildung 5: Beruf der Mutter und des Vaters

14 Auswertung der Testverfahren

Die Altersnormen des slowenischen WISC-III reichen bis zur Altersgruppe der 16-17-Jährigen. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den slowenischen und deutschen Subtests herzustellen, wurden für die Subtests des HAWIE-R ebenfalls die Altersnormen der 16-17-Jährigen verwendet, obwohl die Schüler 18 Jahre alt sind. Zwischen den Altersnormen 16-17 und 18-19 bestehen in der Wertpunkteverteilung jedoch keine großen Unterschiede.

21 der 31 Versuchspersonen (Zweisprachige) haben sowohl die deutschen und die slowenischen Sprachtests gemacht, die restlichen 10 Versuchspersonen (Einsprachige) haben nur die deutschen Sprachtests gemacht. Sie wollten die slowenischen Tests nicht machen, da sie laut eigener Aussage nicht mehr gut bzw. überhaupt nicht Slowenisch könnten.

Die slowenischen und deutschen Sprachtests korrelieren hochsignifikant (Spearman: $N=21$; $\rho=815$; $p<.000$). Dies spricht für die Gültigkeit der Interdependenzhypothese von Cummins, wonach das Kompetenzniveau der Zweitsprache teilweise abhängig ist vom Kompetenzniveau der Erstsprache. Je besser die Muttersprache ausgeprägt ist, umso höher kann das Kompetenzniveau in der Zweitsprache sein.

In Tabelle 4 sind die Mittelwerte und die Standardabweichungen aller Subtests des HAWIE-R und WISC-III (Wertpunkte), des CFT-20 (IQ) sowie des Verständigen Lesens (Standardwert) aufgelistet.

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Testergebnisse in Deutsch und Slowenisch: Mittelwerte und Standardabweichungen der slowenischen und deutschen Subtests des HAWIE-R und WISC-III, des Verständigen Lesens sowie des CFT-20

Mittelwerte und Standardabweichungen der Subtests in Deutsch und Slowenisch sowie des CFT-20	Deutsch N=31		Slowenisch N=21	
	M	S	M	S
Wortschatztest (WP 16-17)	11,6	2,2	5,8	5,3
Allgemeines Verständnis	11,4	1,9	7,7	4,1
Gemeinsamkeiten Finden	11,5	1,8	10,3	4,0
Verständiges Lesen (Standardwert)	53,77	7,7	49,95	9,01
CFT-20 (IQ)	110,5	12,5		

Die mittleren Wertpunkte der deutschen Subtests aus dem HAWIE-R liegen laut Tabelle 4 für die gesamte Stichprobe (N=31) im Durchschnitt. Beim Wortschatztest in Deutsch erreichen die Probanden einen Mittelwert von 11.61 bei einer Standardabweichung von 2.23, während der Wortschatztest im Slowenischen einen Mittelwert von 5.76 und eine Standardabweichung von 5.29 aufweist. In diesem Subtest gibt es die größten Unterschiede zwischen den Sprachen Slowenisch und Deutsch, wobei im slowenischen Wortschatztest die Leistungen weit unterdurchschnittlich sind und die Streuung sehr groß ist.

Im Untertest Allgemeines Verständnis in Deutsch erreichen die Schüler einen Mittelwert von 11.39 (s=1.9) und im slowenischen Subtest 7.71 (s=4.08). Auch in diesem Subtest gibt es große Unterschiede zwischen Slowenisch und Deutsch. Im Deutschen liegen die Mittelwerte im Durchschnitt, im Slowenischen sind sie knapp unterdurchschnittlich und die Streuung ist groß.

Die Mittelwerte bei Gemeinsamkeiten Finden liegen für Deutsch (M=11.48; s=1.82) und für Slowenisch (M=10.29; s=3.99) im Durchschnitt.

Die schlechten Ergebnisse in den slowenischen Subtests Wortschatz und Allgemeines Verständnis sind aber laut Boben mit Vorsicht zu interpretieren, da zum Zeitpunkt dieser Untersuchung die Versuchsfassung für den WISC-III vorlag.

Beim Verständigen Lesen erreichen sie in Deutsch einen Standardwert von 53.77 bei einer Streuung von 7.7 und in Slowenisch einen Standardwert von 49.95 bei einer Streuung von 9.01. Sie liegen in beiden Tests im Durchschnitt.

Beim sprachfreien Intelligenztest CFT-20 erreichen die Schüler einen mittleren IQ von 110,5 bei einer Streuung von 12,5 und liegen im guten Durchschnitt.

14.1.1 T-Werte der Sprachtests

Die Rohwerte der drei Subtests aus dem HAWIE-R und dem WISC-III sowie aus dem Test Verständiges Lesen 7 – 9 (slowenisch und deutsch) wurden in T-Werte ($M=50$; $s=10$) umgewandelt, um eine Vergleichbarkeit mit der Normpopulation zu ermöglichen. In Tabelle 5 sind die T-Werte aufgelistet.

Tabelle 5: T-Werte der deutschen und slowenischen Subtests des HAWIE-R und des WISC-III sowie des Verständigen Lesens

T-Werte	Deutsch N=31	Slowenisch N=21
Wortschatztest	M=55,38 S=7,44	M=35,87 S=17,64
Allgemeines Verständnis	M=54,62 S=6,36	M=42,38 S=13,59
Gemeinsamkeiten Finden	M=54,95 S=6,08	M=50,95 S=13,3
Verständiges Lesen	M=53,77 S=7,7	M=49,95 S=9,0

14.1.2 Vergleich der Leistungen in den Subtests in Slowenisch und Deutsch

Für die einzelnen Subtests des HAWIE-R (deutsch) und WISC-III (slowenisch) sowie des Verständigen Lesens wurden abhängige T-Tests gerechnet (Tab. 6). Der Vergleich der Ergebnisse in Slowenisch und Deutsch wurde für $N=21$ durchgeführt, da 10 der 31 Schüler die slowenischen Tests nicht gemacht haben.

Wie in Tabelle 6 ersichtlich, sind die Unterschiede im Wortschatztest und im Allgemeinen Verständnis zwischen Slowenisch und Deutsch höchst signifikant ($p < .000$). Die Leistungen in den Subtests Gemeinsamkeiten Finden in Slowenisch und Deutsch unterscheiden sich nicht ($p = .163$). Das Verständige Lesen weist wiederum signifikante Unterschiede zwischen Slowenisch und Deutsch auf ($p = .003$). Im Wortschatztest, im Allgemeinen Verständnis sowie im Verständigen Lesen sind sie in Deutsch signifikant besser als in Slowenisch.

Tabelle 6: T-Test für abhängige Variablen zur Überprüfung der Unterschiede in den Subtests des HAWIE-R und WISC-III sowie im Verständigen Lesen

Test	Subtests	Deutsch	Slowenisch	t	df	p
HAWIE-R WISC-III	Wortschatztest (Wertpunkte)	M=11,33	M=5,76	6,313	20	.000
	Allgemeines Verständnis	M=11,29	M=7,71	4,675	20	.000
	Gemeinsamkeiten Finden	M=11,62	M=10,29	1,447	20	.163
Verständiges Lesen (Standardwert)		M=54,19	M=49,95	3,361	20	.003

In Abbildung 6 sind die mittleren Wertpunkte der Subtests des HAWIE-R und des WISC-III angeführt. Die rote Linie repräsentiert die Sprache Deutsch und die grüne Linie die Sprache Slowenisch. Die Schüler erbringen in allen drei slowenischen Subtests niedrigere Leistungen als in den deutschen Subtests.

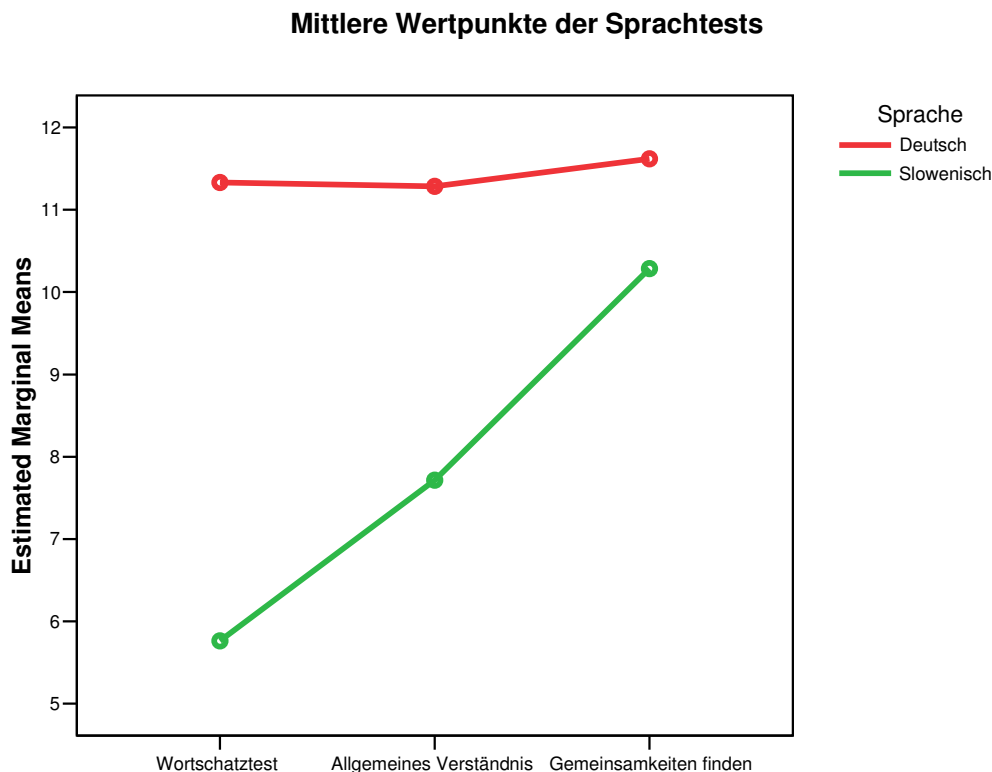


Abbildung 6: Mittlere Wertpunkte der Subtests des HAWIE-R (Deutsch) und des WISC-III (Slowenisch)

14.1.3 Vergleich der Sprachkompetenzen zwischen erstem und zweitem Untersuchungszeitpunkt

Besteht ein Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen im Vorschulalter und den Sprachkompetenzen im Alter von 18 Jahren? Laut Tabelle 7 ist der Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in Slowenisch aus der ersten und der zweiten Untersuchung mittelstark ($\rho = .574$) und signifikant ($p = .008$). Zwischen den Testergebnissen der Deutschtests aus der ersten und der zweiten Untersuchung besteht ebenfalls ein mittelstarker ($\rho = .536$) und signifikanter ($p = .002$) Zusammenhang. Die Korrelationen basieren auf den Summen der Rohwerte des HAWIE-R bzw. WISC-III und Verständigen Lesens.

Schüler, die bei der ersten Untersuchung gute Sprachkompetenzen aufweisen, haben auch beim zweiten Untersuchungszeitpunkt gute Sprachkompetenzen und

Schüler, die im Vorschulalter niedrige Leistungen bei den Sprachtests erbracht haben, erbringen auch im Alter von 18 Jahren niedrige Leistungen.

Tabelle 7: Zusammenhang der Sprachkompetenz zwischen erstem und zweitem Untersuchungszeitpunkt

Rangkorrelationen nach Spearman	Deutsch	Slowenisch
Sprachkompetenzen: 1. und 2. UZP	rho=.536 p=.002 N=30	rho=.574 p=.008 N=20

Im Scatterplot in Abbildung 7 weist die Regressionsgerade einen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in Slowenisch aus der ersten und zweiten Untersuchung auf.

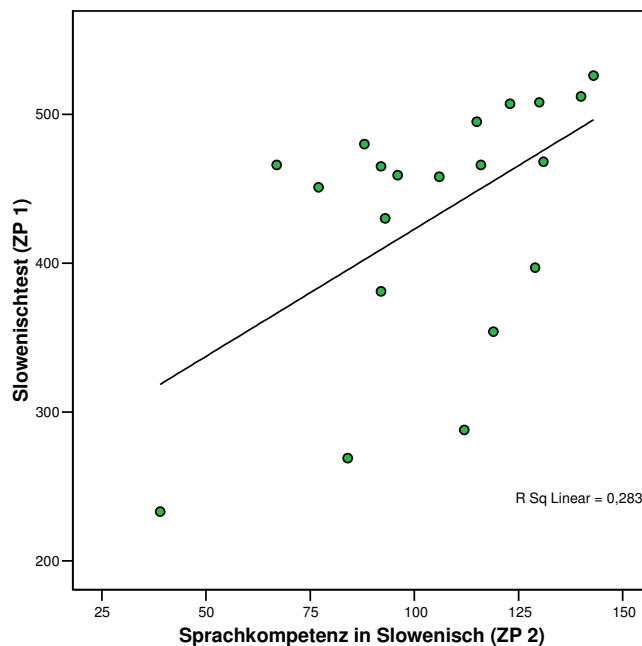


Abbildung 7: Scatterplot mit Regressionsgerade: Sprachkompetenz in Slowenisch zum 1. und 2. Zeitpunkt

In Abbildung 8 zeigt die Regressionsgerade einen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in Deutsch zwischen den zwei Untersuchungszeitpunkten. Der Anstieg ist aber geringer als in Abbildung 7 bei den Sprachkompetenzen in Slowenisch.

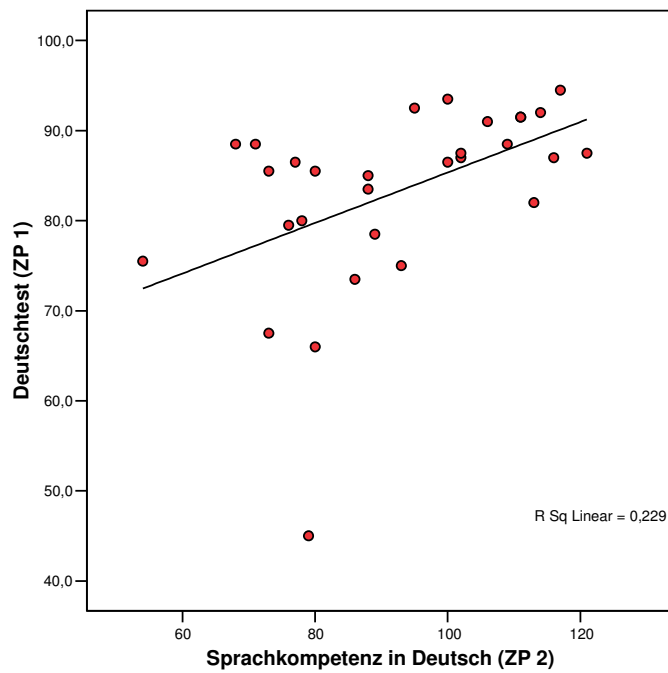


Abbildung 8: Scatterplot mit Regressionsgerade: Sprachkompetenz in Deutsch zum 1. und 2. Zeitpunkt

14.1.4 Vergleich der Ein- und Zweisprachigen

Ein Vergleich der Zweisprachigen (N=21) mit den Einsprachigen (N=10) soll klären, ob es Unterschiede zwischen diesen Gruppen in den Testleistungen in Deutsch und im Intelligenztest gibt.

Da bei keinem der Tests eine Normalverteilung vorliegt, wurde für die Überprüfung der Unterschiede zwischen den Teilstichproben der U-Test nach Mann-Whitney gerechnet. Die Überprüfung ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ein- und Zweisprachigen.

Tabelle 8: Testergebnisse im CFT-20 und HAWIE-R der Ein- (N=10) und Zweisprachigen (N=21) mit Überprüfung der Unterschiede mittels U-Test

Mittelwerte und Standardabweichungen der Deutschtests sowie Signifikanzen des U-Tests	Zweisprachige N=21		Einsprachige N=10		Mann-Whitney U-Test
	M	S	M	S	
CFT-20 (IQ)	112,8	12,0	105,8	12,6	Z=-1,337 p=.181
HAWIE-R Wortschatztest (WP 16-17)	11,3	2,4	12,2	1,9	Z=-,983 p=.326
HAWIE-R Allgemeines Verständnis	11,3	2,0	11,6	1,8	Z=-,370 p=.711
HAWIE-R Gemeinsamkeiten Finden	11,6	1,8	11,2	1,9	Z=-,648 p=.517
Verständiges Lesen Deutsch (Standardwert)	54,2	7,3	52,9	8,9	Z=.000 p=1

14.1.5 Geschlechtsunterschiede

In der ersten Untersuchung konnte kein Geschlechtsunterschied in den deutschen und slowenischen Sprachtests sowie in den Intelligenzwerten festgestellt werden. In der vorliegenden Untersuchung gibt es jedoch signifikante Unterschiede in den Intelligenzwerten zwischen weiblichen und männlichen Schülern mit höheren Intelligenzwerten bei den männlichen Schülern (Tab. 9). In den slowenischen und deutschen Sprachtests konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Die Homogenität der Varianzen ist für alle drei Tests gegeben.

Tabelle 9: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Testergebnissen (Varianzanalyse)

Gruppen	Skala	Mittelwert		t	df	p
		männlich	weiblich			
männliche vs. weibliche Schüler	IQ	116,47 N=15	104,94 N=16	2,865	29	.008
	slow. Sprachtests	106,3 N=10	100,45 N=11	.496	19	.625
	deutsche Sprachtests	96,67 N=15	87,75 N=16	1.462	29	.155

14.2 Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Intelligenz

Die Schwellenhypothese besagt, dass hohe bzw. geringe Sprachkompetenzen positive bzw. negative kognitive Wirkungen zur Folge haben. Für die Berechnung von Korrelationen wurde für die Sprachkompetenz ein Summenwert der Rohwerte der drei Subtests des Verbalteils des HAWIE-R für Deutsch bzw. des WISC-III für Slowenisch so wie des Verständigen Lesens gebildet. Laut Tabelle 10 besteht kein Zusammenhang zwischen dem nonverbalen Intelligenztest CFT-20 und der Sprachkompetenz in Slowenisch. Es besteht aber sehr wohl ein signifikanter Zusammenhang zwischen CFT-20 und der Sprachkompetenz in Deutsch.

Hohe bzw. geringe Sprachkompetenzen in Slowenisch haben somit keine positiven bzw. negativen kognitiven Auswirkungen. Die Höhe der Sprachkompetenz in Slowenisch wird stärker durch andere Faktoren beeinflusst.

Tabelle 10: Korrelationen zwischen CFT-20 und Sprachkompetenzen in Deutsch und Slowenisch

Rangkorrelation nach Spearman	CFT-20
Sprachkompetenz in Deutsch	rho=.571 p=.001 N=31
Sprachkompetenz in Slowenisch	rho=.357 p=.112 N=21

Die Korrelationen der einzelnen Subtests mit dem CFT-20 ergeben ein etwas differenzierteres Bild. Die drei Subtests des HAWIE-R (Deutsch) und WISC-III (Slowenisch) sowie das Verständige Lesen korrelieren unterschiedlich stark mit dem sprachfreien Intelligenztest CFT-20. In Tabelle 11 sind die Korrelationen für die Zweisprachigen (N=21) und für die Einsprachigen (N=10) sowie für die gesamte Stichprobe (N=31) getrennt aufgelistet.

Zwischen dem CFT-20 und dem Wortschatztest in Deutsch einerseits und dem Verständigen Lesen in Deutsch andererseits bestehen signifikante

Zusammenhänge. Zwischen dem CFT-20 und Gemeinsamkeiten Finden in Deutsch besteht nur für die gesamte Stichprobe ein signifikanter Zusammenhang. Das Allgemeine Verständnis in Deutsch korreliert nicht mit dem CFT-20. Die Korrelationen der vier slowenischen Sprachtests mit dem Intelligenztest CFT-20 sind ebenfalls nicht signifikant.

In Deutsch besteht nur zwischen dem Wortschatztest und dem CFT-20 sowie dem Verständigen Lesen und dem CFT-20 ein signifikanter Zusammenhang. Der Zusammenhang ist in der Gruppe der Einsprachigen stärker als in der Gruppe der Zweisprachigen.

Tabelle 11: Korrelationen zwischen CFT-20 (IQ) und den einzelnen Subtests in Slowenisch und Deutsch (Rohwerte) für die Zweisprachigen (N=21), Einsprachigen (N=10) und die gesamte Stichprobe (N=31)

Rangkorrelationen nach Spearman	CFT-20 (IQ)		
	N=21	N=10	N=31
HAWIE-R Wortschatztest	rho=.456 p=.038	rho=.736 p=.015	rho=.455 p=.010
HAWIE-R Allgemeines Verständnis	rho=.252 p=.270	rho=.338 p=.340	rho=.266 p=.148
HAWIE-R Gemeinsamkeiten finden	rho=.320 p=.158	rho=.339 p=.337	rho=.367 p=.042
WISC-III Besednjak (Wortschatztest)	rho=.322 p=.154		
WISC-III Razumevanje (Allgemeines Verständnis)	rho=.304 p=.180		
WISC-III Podobnosti (Gemeinsamkeiten Finden)	rho=.203 p=.377		
Verständiges Lesen Deutsch	rho=.495 p=.023	rho=.783 p=.007	rho=.569 p=.001
Verständiges Lesen Slowenisch	rho=.200 p=.384		

14.3 Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Notendurchschnitt

Im Schülerfragebogen wurden die Schüler nach den Noten der Hauptfächer des letzten Zeugnisses gefragt. Daraus wurde der Notendurchschnitt (Mittelwert) ermittelt. In Tabelle 12 sind die Korrelationen zwischen dem Notendurchschnitt und den Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch angeführt. Für die Sprachkompetenzen werden die Summenwerte der Rohwerte aller Subtests des HAWIE-R für Deutsch und WISC-III für Slowenisch sowie des Verständigen Lesens verwendet. Die Schulnoten wurden nicht umkodiert (1 = sehr gut, 5 = nicht genügend), daher ergeben sich negative Korrelationen. Ein Schüler hat im Schülerfragebogen die Frage nach den Schulnoten nicht beantwortet.

Zwischen der Sprachkompetenz in Slowenisch und dem Notendurchschnitt besteht ein mittlerer und hochsignifikanter Zusammenhang ($N=20$; $\rho=-.648$; $p=.002$). Die Korrelation zwischen der Sprachkompetenz in Deutsch und dem Notendurchschnitt ist mittelstark ($N=30$; $\rho=-.430$) und signifikant ($p=.018$). Der Zusammenhang zwischen dem Notendurchschnitt und den Wortschatztests in Deutsch und Slowenisch ist signifikant. Schüler mit guten Noten erbringen auch gute Leistungen in den Sprachtests.

Tabelle 12: Korrelationen zwischen Notendurchschnitt und Sprachkompetenz in Deutsch und in Slowenisch sowie Wortschatztests in Deutsch und Slowenisch

Rangkorrelation nach Spearman	Notendurchschnitt
Sprachkompetenz in Deutsch	$\rho=-.430$ $p=.018$ $N=30$
Sprachkompetenz in Slowenisch	$\rho=-.648$ $p=.002$ $N=20$
Wortschatztest Deutsch	$\rho=-.392$ $p=.032$ $N=30$
Wortschatztest Slowenisch	$\rho=-.664$ $p=.001$ $N=20$

14.4 Retrospektive Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse

Im Schülerfragebogen wurden die Jugendlichen nach ihren Sprachkenntnissen in Slowenisch und Deutsch in den Kategorien Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben gefragt. Die subjektive Selbsteinschätzung umfasst retrospektiv die Zeit im Kindergarten, in der Volksschule und den aktuellen Untersuchungszeitpunkt („jetzt“). Diese Frage ist angelehnt an das Modell der vier grundlegenden Sprachfähigkeiten von Baker (siehe Kap. 3.5), bei dem das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben eingeteilt wird einerseits in mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, andererseits in rezeptive und produktive Fähigkeiten.

Die Antwortkategorien sind: sehr gut, gut, befriedigend, genügend und nicht genügend. In Abbildung 9 werden die Sprachen Slowenisch (grün) und Deutsch (rot) für die unterschiedlichen Zeiträume gegenübergestellt. Angeführt sind die absoluten Häufigkeiten für die fünf Antwortkategorien.

Die stärksten Veränderungen sind beim Verstehen in Deutsch zu beobachten: 45,9 % der Schüler geben an, im Kindergarten sehr gut Deutsch verstanden zu haben, für die Gegenwart geben 87,2 % an, sehr gut Deutsch zu verstehen.

Lediglich ein Kind hat im Kindergarten keine rezeptiven Sprachkompetenzen (Verstehen) in Slowenisch erworben. In der Volksschule erhöht sich der Anteil der Kinder, die Slowenisch nicht verstehen, von eins (im Kindergarten) auf fünf.

Im Kindergarten konnten zwei Kinder nicht aktiv slowenisch sprechen und der Anteil erhöht sich bis zum zweiten Untersuchungszeitpunkt auf sieben (vgl. Abb. 9). Die produktiven Fähigkeiten nehmen in Slowenisch ab.

Ein Schüler gibt an, im Kindergarten Deutsch weder zu verstehen noch zu sprechen. Bereits für die Zeit in der Volksschule geben alle Schüler an, Deutsch zu verstehen und zwar 16 sehr gut, 13 gut und lediglich 2 befriedigend. Beim Sprechen verhält es sich ähnlich. In Deutsch verbessert sich der mündliche Sprachgebrauch.

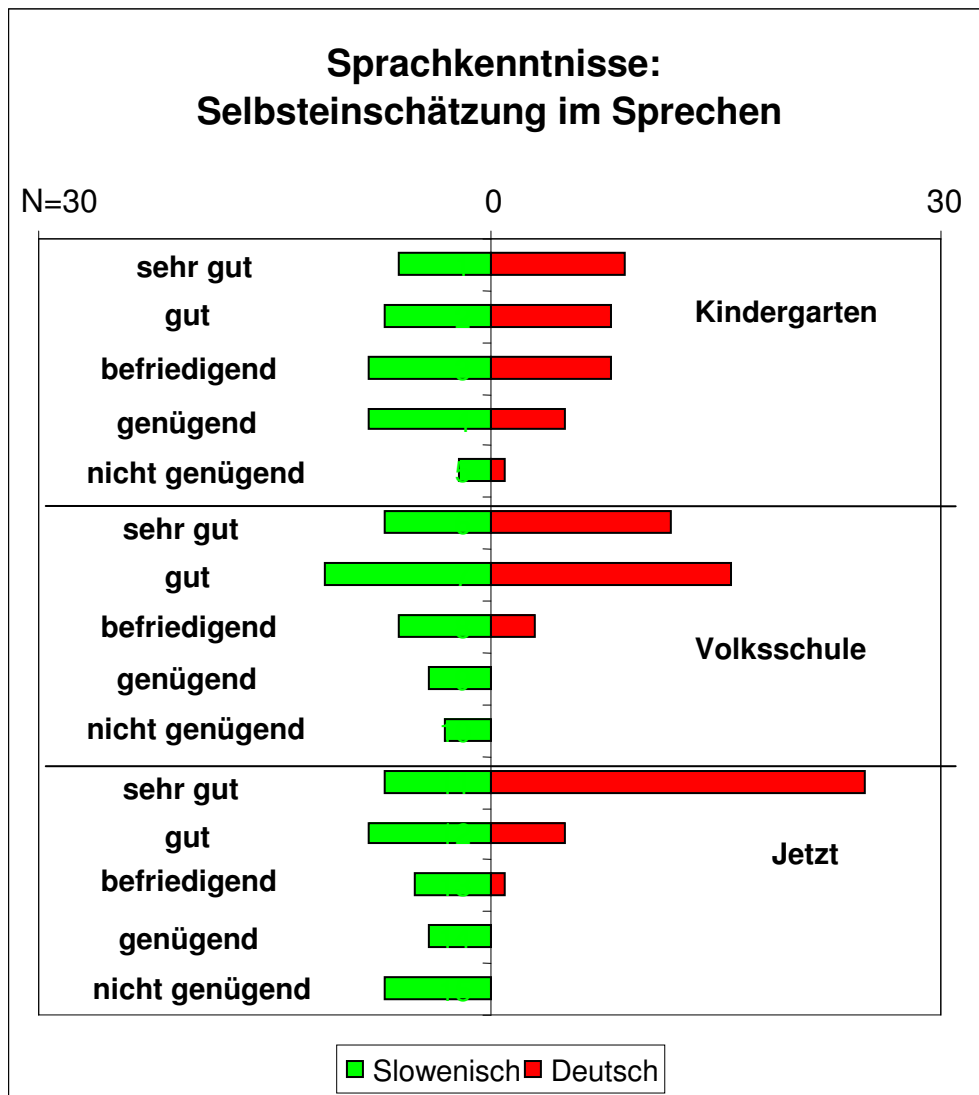


Abbildung 9: Selbsteinschätzung im Sprechen im Kindergarten, in der Volksschule und jetzt

Beim Lesen in Slowenisch haben drei Schüler angegeben, in der Volksschule keine Lesekenntnisse zu besitzen und zum zweiten Untersuchungszeitpunkt waren es fünf. Beim Schreiben in Slowenisch haben ebenfalls drei keine Kenntnisse besessen und beim zweiten Untersuchungszeitpunkt sind es acht. Beim schriftlichen Sprachgebrauch in Slowenisch gehen die Kompetenzen für einen Teil der Vpn im Laufe der Zeit verloren bzw. nehmen ab. In Slowenisch haben sich aber auch einige Vpn im Verstehen, Lesen und Schreiben verbessert.

In Deutsch hat sich beim Lesen der Großteil seit der Volksschule enorm verbessert, lediglich zwei haben ein Befriedigend angekreuzt. Ebenfalls haben

sich beim Schreiben in Deutsch die meisten Schüler verbessert, zwar nicht so stark wie beim Lesen, da zwei ein Genügend angegeben haben. Der schriftliche Sprachgebrauch in Deutsch verbessert sich im Laufe der Zeit.

Bei der subjektiven Selbsteinschätzung haben sich sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Sprachkenntnisse in Deutsch vom Kindergartenalter bis zum zweiten Untersuchungszeitpunkt (18 Jahre) verbessert. In Slowenisch hat eine Gruppe die Kompetenzen etwas verbessert, die andere Gruppe die Kompetenzen verschlechtert bzw. gänzlich verloren.

Laut Wilcoxon-Test unterscheiden sich im Kindergarten die subjektiv eingeschätzten Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch in den Kategorien Verstehen und Sprechen nicht signifikant voneinander, d. h., die subjektiv eingeschätzten Sprachkompetenzen unterscheiden sich anfangs noch nicht. In der Volksschule und zum aktuellen Untersuchungszeitpunkt („jetzt“) sind die Unterschiede zwischen Slowenisch und Deutsch in allen vier Kategorien (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) signifikant (Tab. 13).

Tabelle 13: Überprüfung der Unterschiede in der subjektiven Einschätzung der Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch retrospektiv für die Zeit im Kindergarten und in der Volksschule sowie für den aktuellen Untersuchungszeitpunkt mittels Wilcoxon-Test (N=30)

Wilcoxon-Test: Vergleich von Deutsch/Slowenisch N=30	Verstehen	Sprechen	Lesen	Schreiben
Kindergarten	Z=-0,961 p=.337	Z=-1,153 p=.249		
Volksschule	Z=-2,538 p=.011	Z=-3,067 p=.002	Z=-2,423 p=.015	Z=-2,992 p=.003
Jetzt	Z=-3,895 p<000	Z=-4,334 p<000	Z=-3,773 p<000	Z=-3,259 p=001

15 Gruppen von Bilingualen

Um die Schüler in Gruppen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen einzuteilen, wurde jeweils ein Mediansplit für die slowenischen und die deutschen Sprachtests durchgeführt, nachdem die Rohwerte der drei Untertests des WISC-III und des HAWIE-R summiert worden waren. Der Median für den HAWIE-R beträgt 61, für WISC-III 69 Punkte. Daraus ergeben sich 4 Gruppen:

- additiv Bilinguale mit guten Sprachkenntnissen in beiden Sprachen (N=10)
- sequentiell Bilinguale mit guten Sprachkenntnissen in Deutsch und schlechten Sprachkenntnissen in Slowenisch (N=5)
- sequentiell Bilinguale mit guten Sprachkenntnissen in Slowenisch und schlechten Sprachkenntnissen in Deutsch (N=7)
- Semilinguale mit schlechten Sprachkenntnissen in beiden Sprachen (N=9)

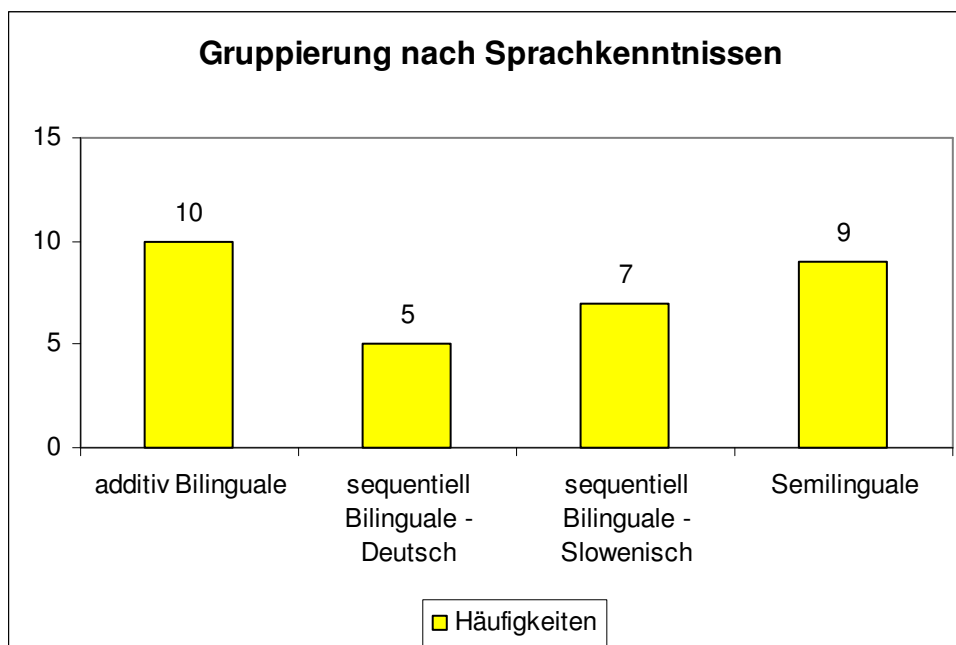


Abbildung 10: Einteilung der Personen nach guten und schlechten Sprachkenntnissen

In Abbildung 10 sind die vier Gruppen von Bilingualen dargestellt. 10 Personen sind additiv bilingual, d.h. in beiden Sprachen gut, 12 Personen sind in einer Sprache gut (in Deutsch oder Slowenisch) und 9 Personen sind in beiden Sprachen schlecht. Wenn man die mittleren beiden Gruppen in der Abbildung zusammenzählt, kommt man in jeder Gruppe auf ca. 1/3 der Versuchspersonen. Diese Ergebnisse sind aber immer nur in Bezug auf die Stichprobe zu interpretieren, da die Umwandlung der Rohwerte in T-Werte gezeigt hat, dass die Testergebnisse in Bezug zur Normpopulation bei den slowenischen Untertests insgesamt schlechter ausfallen.

Die Stichprobe in der ersten Untersuchung im Vorschulalter war folgendermaßen in Gruppen von Bilingualen aufgeteilt: 15 in Gruppe 1, 31 in Gruppe 2, 15 in Gruppe 3 und 11 in Gruppe 4. In Tabelle 14 ist die Verteilung der Vpn auf die Gruppen von Bilingualen angeführt, für die Daten für beide Untersuchungszeitpunkte vorlagen.

Tabelle 14: Kreuztabelle: Verteilung der Gruppen von Bilingualen zum Zeitpunkt 1 und 2

Verteilung der Gruppen von Bilingualen (N=30)		Untersuchungszeitpunkt 1			
		additiv bilingual	sequentiell bilingual - deutsch	sequentiell bilingual - slowenisch	semilingual
Untersuchungszeitpunkt 2	additiv bilingual	6* (2,0)**	1 (2,7)	1 (3,0)	2 (2,3)
	sequentiell bilingual - deutsch	0 (1,0)	5 (1,3)	0 (1,5)	0 (1,2)
	sequentiell bilingual - slowenisch	0 (1,4)	1 (1,9)	6 (2,1)	0 (1,6)
	semilingual	0 (1,6)	1 (2,1)	2 (2,4)	5 (1,9)

* beobachtete Werte

** Erwartungswerte

Die Überprüfung mit dem Garts-Zwei-I-Test ergibt signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ($2I=18.12$; $df=9$; $p=.034$). Die Diagonale ist stark besetzt

und weist darauf hin, dass es keine großen Verschiebungen in den Gruppen zwischen erstem und zweitem Untersuchungszeitpunkt gibt.

Von den 6 additiv Bilingualen aus der ersten Untersuchung sind alle in dieser Gruppe geblieben. Zusätzlich sind 4 Personen zu additiv Bilingualen geworden, die vorher semilingual (2) oder nur in einer Sprache gut waren (2). Insgesamt sind jetzt 10 Personen in beiden Sprachen gut, d. h., es hat bei 4 Personen eine Verbesserung der Sprachkompetenzen stattgefunden.

Die Anzahl der sequentiell Bilingualen, die in Deutsch gut sind, hat sich von 8 auf 5, die Anzahl jener, die in Slowenisch gut sind, von 9 auf 7 verringert. Eine Person war bei der ersten Untersuchung in Deutsch und bei der zweiten Untersuchung in Slowenisch gut. Eine weitere Person war in Deutsch gut, ist aber nun in beiden Sprachen schlecht (semilingual). Zwei Personen, die vorher in Slowenisch gut waren, haben sich verschlechtert und sind nun ebenfalls in beiden Sprachen schlecht.

Von 7 Semilingualen aus der ersten Untersuchung sind zwei additiv bilingual geworden. Drei sequentiell Bilinguale sind semilingual geworden, d. h., ihre Sprachkompetenzen haben sich in einer Sprache verschlechtert, in der anderen waren sie bereits niedrig.

Insgesamt haben sich 4 Personen in einer Sprache verschlechtert (unterhalb der Diagonale in Tabelle 14) und 4 Personen verbessert (oberhalb der Diagonale); 22 Personen sind in der gleichen Gruppe geblieben (in der Diagonale).

15.1 IQ-Werte

Laut Schwellenhypothese in Kapitel 3.1 haben hohe bilinguale Sprachkompetenzen positive und geringe bilinguale Sprachkompetenzen negative kognitive Wirkungen zur Folge, während hohe Sprachkompetenzen in der einen und geringe in der anderen Sprache weder negative noch positive kognitive Wirkungen zur Folge haben.

Die Unterschiede im Intelligenztest CFT-20 sind laut Kruskal-Wallis-Test signifikant ($p=.005$). Die Gruppen von Bilingualen unterscheiden sich in den Intelligenzwerten signifikant voneinander (Tab. 15). Alle Gruppen erreichen mindestens durchschnittliche IQ-Werte, daher kann von keiner negativen kognitiven Wirkung des Semilingualismus gesprochen werden, wie es die Schwellenhypothese postuliert.

Tabelle 15 Mittelwerte und Standardabweichung des CFT-20 verteilt auf die 4 Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede (Kruskal-Wallis)

CFT-20 verteilt auf die Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale - Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale	Kruskal- Wallis-Test
N	10	5	7	9	$\chi^2=12,650$ df=3 p=.005
M	118,2	116	110,14	99,22	
S	12,72	9	8,59	8,3	

Die Überprüfung mittels U-Test (Tab. 16) ergibt signifikante Unterschiede zwischen Gruppe 4 (Semilingualen) und allen restlichen Gruppen mit den niedrigsten IQ-Werten in Gruppe 4. Beim ersten Untersuchungszeitpunkt im Vorschulalter unterscheiden sich nur Gruppe 1 und Gruppe 4 signifikant voneinander, mit höheren Intelligenzwerten in Gruppe 1.

Tabelle 16: Vergleich der einzelnen Gruppen im CFT-20 mittels U-Test

Gruppen- vergleich U-Test	1/2 N=15	1/3 N=17	1/4 N=19	2/3 N=12	2/4 N=14	3/4 N=16
CFT-20	U=22,5 p=.757	U=19 p=.113	U=11,5 p=.006	U=8,5 p=.14	U=4 p=.013	U=7,5 p=.011

15.2 Sprachkompetenzen

Die Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen in den einzelnen Subtests des HAWIE-R und WISC-III sowie im Verständigen Lesen werden aufgrund nicht homogener Varianzen mittels Kruskal-Wallis-Test auf Signifikanz geprüft. In Tabelle 17 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Tests angeführt. Die Überprüfung der Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen ergibt bei allen Tests signifikante Unterschiede.

Laut Tabelle 17 haben die Gruppen 1 und 2 die höchsten Werte in den deutschen Subtests, die größten Unterschiede sind aber im Wortschatztest zu finden. Die Einteilung der Gruppen erfolgte mittels Mediansplit, wonach die Gruppen 1 und 2 in Deutsch und die Gruppen 1 und 3 in Slowenisch bessere Leistungen erzielten. Gruppe 2 hat laut Tabelle 17 keine slowenischen Tests gemacht und wird in die Berechnung der Unterschiede bei den slowenischen Tests nicht mit einbezogen. In Gruppe 4 haben nur 4 von 9 Schülern die slowenischen Tests gemacht.

Beim Vergleich der einzelnen Gruppen untereinander mittels Mann-Whitney-U-Test (Tab 18) unterscheiden sich Gruppe 1 und 2 in allen Subtests des HAWIE-R und im Verständigen Lesen nicht signifikant voneinander. Signifikante Unterschiede gibt es sowohl in den slowenischen als auch deutschen Sprachtests zwischen Gruppe 1 und 3, Gruppe 1 und 4 sowie Gruppe 2 und 3. Gruppe 2 und 4 unterscheiden sich ebenfalls bis auf den Subtest Gemeinsamkeiten Finden (HAWIE-R) signifikant voneinander und Gruppe 3 und 4 unterscheiden sich im Wortschatztest und im Allgemeinen Verständnis des WISC-III signifikant voneinander.

Gruppe 1 ist in beiden Sprachen signifikant besser als Gruppe 3 und 4, Gruppe 2 ist in Deutsch besser als Gruppe 3 und 4.

Tabelle 17: Verteilung der Mittelwerte und Standardabweichungen des HAWIE-R, WISC-III und des Verständigen Lesens auf die Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Kruskal-Wallis-Test

HAWIE-R, WISC-III sowie Verständiges Lesen verteilt auf die Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede		1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale - Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale	Kruskal- Wallis-Test
N		10	5	7	9	
Deutsch	Wortschatztest (WP)	M=13,5 S=0,9	M=13,8 S=0,8	M=9,6 S=1,4	M=9,9 S=1,3	$\chi^2=22,777$ df=3 p<.000
	Allgemeines Verständnis (WP)	M=12,8 S=1	M=12,6 S=0,9	M=9,7 S=1,6	M=10,4 S=1,8	$\chi^2=16,356$ df=3 p=.001
	Gemeinsamkeiten Finden (WP)	M=12,8 S=1,2	M=12,2 S=1,6	M=10 S=1,6	M=10,8 S=1,6	$\chi^2=13,253$ df=3 p=.004
	Verständiges Lesen (T-Wert)	M=59 S=6,3	M=59,8 S=3,8	M=49,1 S=6,1	M=48,2 S=5,6	$\chi^2=15,981$ df=3 p=.001
N		10	0	7	4	
Slowenisch	Wortschatztest (WP)	M=9,2 S=5,6		M=3,6 S=2,3	M=1 S=0	$\chi^2=11,096$ df=2 p=.004
	Allgemeines Verständnis (WP)	M=10,4 S=3,2		M=6,7 S=2,7	M=2,8 S=2,4	$\chi^2=10,667$ df=2 p=.005
	Gemeinsamkeiten Finden (WP)	M=12,8 S=2,2		M=9,6 S=2,6	M=5,3 S=4,7	$\chi^2=8,370$ df=2 p=.015
	Verständiges Lesen (T-Wert)	M=55,2 S=8,7		M=45,7 S=6,3	M=44,3 S=7,7	$\chi^2=7,514$ df=2 p=.023

Tabelle 18: Vergleich der einzelnen Gruppen im HAWIE-R, WISC-III und Verständigem Lesen mittels U-Test

U-Test	Gruppenvergleich	1/2 N=15	1/3 N=17	1/4 N=19	2/3 N=12	2/4 N=14	3/4 N=16
HAWIE-R	Wortschatz-test	U=20,5 p=.555	U=0,5 p=.001	U=0,5 p<.000	U=0 p=.004	U=0 p=.002	U=27 p=.625
	Allgemeines Verständnis	U=24,5 p=.942	U=2,5 p=.001	U=12 p<.000	U=1,5 p=.008	U=6 p=.023	U=25,5 p=.515
	Gemeinsamkeiten Finden	U=16,5 p=.279	U=4 p=.002	U=13,5 p=.009	U=5 p=.037	U=13 p=.19	U=22,5 p=.33
Verständiges Lesen deutsch		U=24 p=.902	U=10 p=.014	U=10 p=.004	U=0 p=.004	U=0 p=.003	U=27,5 p=.67
WISC-III	Wortschatz-test		U=13,5 p=.035	U=0 p=.004			U=4 p=.039
	Allgemeines Verständnis		U=12 p=.023	U=1,5 p=.008			U=3,5 p=.046
	Gemeinsamkeiten Finden		U=13 p=.03	U=4 p=.023			U=6 p=.124
Verständiges Lesen slowenisch			U=11 p=.019	U=5,5 p=.04			U=11 p=.569

15.3 Schulnoten

Im Schülerfragebogen wurden die Schüler nach den Noten in den Fächern Deutsch, Slowenisch, Englisch, Italienisch und Mathematik des letzten Schulzeugnisses gefragt (Tab. 19). Die letzten Schulzeugnisse beziehen sich auf die folgenden, zusammengefassten Schultypen:

1. AHS slowenisch (Bundesrealgymnasium für Slowenen)
2. BHS slowenisch (TAK = zweisprachige Handelsakademie, HLWF = Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe)
3. AHS deutsch
4. BHS deutsch (HAK, HTL, BAKIP = Bundeslehranstalt für Kindergartenpädagogik)
5. Berufsschule

In der AHS-slowenisch wird der gesamte Unterricht in Slowenisch bzw. mehrsprachig und in der BHS-slowenisch zweisprachig gestaltet. In der AHS-deutsch und BHS-deutsch gibt es die Möglichkeit Slowenisch als lebende Fremdsprache oder als Freigegegenstand zu belegen. In der Berufsschule gibt es jedoch nur vereinzelt die Möglichkeit, Slowenisch zu lernen, derzeit wird jedoch an keiner Berufsschule Slowenischunterricht angeboten (Ogris, T. 27.06.2006. persönliche Mitteilung).

In der Berufsschule erzielen die Schüler die besten Noten, die schlechtesten Noten haben die Schüler der AHS-deutsch (Abb. 11). In diesen beiden Schultypen hat niemand den Slowenischunterricht besucht. In der BHS-deutsch haben zwei Schüler den Slowenischunterricht besucht (BAKIP und HTL).

In Tabelle 19 ist der Notendurchschnitt für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik für die slowenischen und deutschen Schultypen zusammengefasst aufgelistet. Die Fächer Italienisch und Slowenisch sowie die Berufsschule wurden

aufgrund der vielen Missings für die Berechnung der Unterschiede weggelassen. Laut U-Test sind die Unterschiede in den Benotungen zwischen den slowenischen und deutschen Schultypen nicht signifikant (Tab. 17).

Tabelle 19: Noten der Hauptfächer verteilt auf die Schultypen

Fächer	AHS + BHS slowenisch	AHS + BHS deutsch	Mann-Whitney- U-Test
D	N=19 M=2,21	N=9 M=2,67	U=62 Z=-1,198 p=.231
E	N=18 M=2,17	N=9 M=3,11	U=46,5 Z=-1,830 p=.067
M	N=17 M=2,29	N=9 M=2,89	U=56,5 Z=-1,112 p=.266

In Abbildung 11 sind die Mittelwerte der Schulnoten der Fächer Deutsch, Slowenisch, Englisch, Italienisch und Mathematik verteilt auf die unterschiedlichen Schultypen dargestellt. Italienisch wurde nur in den BHS deutsch und slowenisch besucht, daher sind in der Abbildung 11 nur 2 Kreuze angegeben.

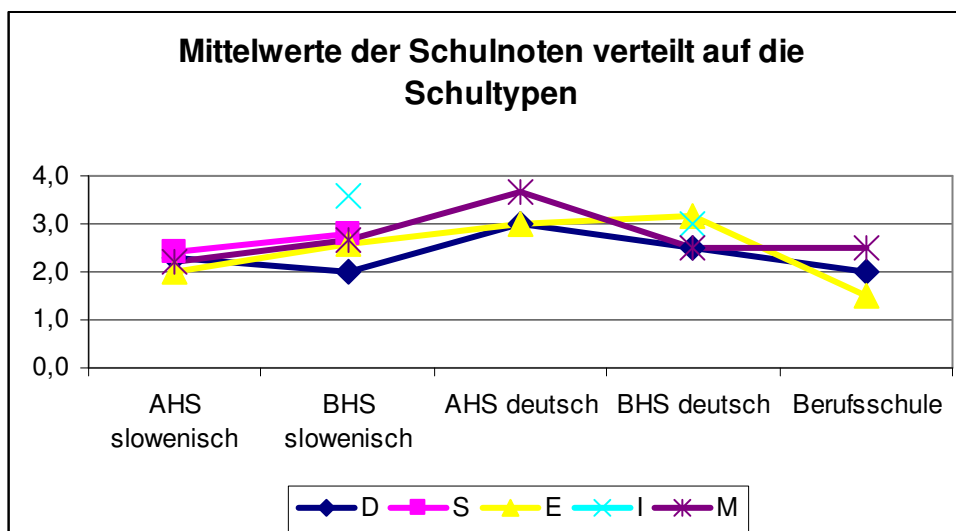


Abbildung 11: Verteilung der Mittelwerte der Schulnoten auf die Schultypen

Ein Vergleich der Gruppen von Bilingualen mittels Kruskal-Wallis-Test hinsichtlich der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Slowenisch, Englisch, Italienisch und Mathematik zeigt im Fach Deutsch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, mit den besten Deutschnoten in Gruppe 1 und den schlechtesten in Gruppe 3. In allen anderen Fächern unterscheiden sich die Gruppen nicht (Tab. 20).

Tabelle 20: Gruppenvergleich der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Slowenisch, Englisch, Italienisch und Mathematik mittels Kruskal-Wallis-Test

Schulfächer	additiv Bilinguale	sequentiell Bilinguale - Deutsch	sequentiell Bilinguale - Slowenisch	Semilinguale	Kruskal- Wallis-Test
D	M=1,7 N=10	M=2,8 N=5	M=3,14 N=7	M=2,13 N=8	$\chi^2=8,39$ df=3 p=.039
S	M=2,2 N=10		M=2,86 N=7	M=3 N=2	$\chi^2=1,958$ df=2 p=.367
E	M=1,78 N=9	M=3 N=5	M=2,57 N=7	M=2,63 N=8	$\chi^2=4,181$ df=3 p=.243
I	M=3,33 N=3	M=4 N=1	M=4 N=1	M=3 N=3	$\chi^2=1,667$ df=3 p=.644
M	M=1,67 N=9	M=3,2 N=5	M=3 N=6	M=2,63 N=8	$\chi^2=6,875$ df=3 p=.076
Notendurchschnitt	M = 1,97	M = 2,78	M = 2,84	M = 2,54	

15.4 Beruf der Eltern

Ein wichtiges unterscheidendes Merkmal zwischen additiv Bilingualen und Semilingualen war beim ersten Untersuchungszeitpunkt das Ausbildungsniveau der Eltern und der Beruf der Mutter. Eltern der Gruppe 1 haben ein signifikant höheres Ausbildungsniveau als Eltern der Gruppe 4, wobei in Gruppe 4 signifikant häufiger Hausfrauen bzw. Mütter mit weniger qualifizierten Berufen zu finden sind als in Gruppe 1.

In Tabelle 21 und 22 sind die 4 Gruppen von Bilingualen der vorliegenden Untersuchung verteilt auf die Berufsgruppen der Mütter und Väter aufgelistet. Die Überprüfung mittels Gart's-2I-Test ergibt keine signifikanten Unterschiede (Mütter: $2I=8.845$; $df=12$; $p=.716$; Väter: $2I=9.316$; $df=15$; $p=.860$).

Tabelle 21: Gruppen von Bilingualen verteilt auf die Berufsgruppen der Mütter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)

Gruppen von Bilingualen	Beruf der Mutter					Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's-2I-Test: $2I=8,845$ $df=12$ $p=.716$
	Arbeiterin	Angestellte Beamtin	Akademikerin	Lehrerin	Hausfrau	
additiv Bilinguale	1* (2,3)**	4 (3,3)	3 (1,7)	2 (2)	0 (0,7)	
sequentiell Bilinguale - in Deutsch gut	2 (1,2)	3 (1,7)	0 (0,8)	0 (1)	0 (0,3)	
sequentiell Bilinguale - in Slowenisch gut	1 (1,6)	3 (2,3)	0 (1,2)	3 (1,4)	0 (0,5)	
Semilinguale	3 (1,9)	0 (2,7)	2 (1,3)	1 (1,6)	2 (0,5)	

*beobachtete Werte

**Erwartungswerte

Tabelle 22: Gruppen von Bilingualen verteilt auf die Berufsgruppen der Väter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)

Gruppen von Bilingualen	Beruf des Vaters						
	Arbeiter	Angestellter Beamter	Akademiker	Lehrer	Pensionist	Landwirt	
additiv Bilinguale	1* (1,8)**	2 (1,6)	2 (1,8)	2 (0,5)	0 (0,8)	0 (0,5)	Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's-2I-Test: 2I=9,316 df=15 p=.860
sequentiell Bilinguale - in Deutsch gut	3 (1)	1 (0,9)	0 (1)	0 (0,3)	0 (0,4)	0 (0,3)	
sequentiell Bilinguale - in Slowenisch gut	0 (1,8)	3 (1,6)	3 (1,8)	0 (0,5)	1 (0,8)	0 (0,5)	
Semilinguale	3 (2,3)	0 (2)	2 (2,3)	0 (0,7)	2 (1)	2 (0,7)	

*beobachtete Werte

**Erwartungswerte

Ein Vergleich der einzelnen Subtests in Deutsch und Slowenisch sowie des Intelligenztests mit den Berufsgruppen der Eltern ergibt ebenso keine signifikanten Unterschiede. In Tabelle 23 und 24 sind die Mittelwerte sowie die Signifikanzen nach Kruskal-Wallis aufgelistet. Da nicht alle Eltern den Elternfragebogen ausgefüllt haben, ist die Zellenhäufigkeit bei der ohnehin schon kleinen Stichprobe (Mütter: N=30; Väter: N=27) sehr gering.

Die Kinder der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Lehrer sind alle zweisprachig, die Kinder der Hausfrauen, obwohl nur zwei, sind beide einsprachig, d. h., sie haben die slowenischen Sprachtests nicht gemacht, da sie laut eigener Aussage nicht Slowenisch können. Die höchsten IQ-Werte weisen die Kinder der Lehrerinnen und Lehrer auf, die niedrigsten die Kinder der Hausfrauen sowie der Pensionisten und Landwirte.

Im Wortschatztest in Deutsch erreichen die Kinder der Angestellten (Mütter) und Lehrer (Väter) die höchsten Werte, die niedrigsten die Kinder der Hausfrauen und Landwirte. Im Wortschatztest in Slowenisch erreichen die Akademikerinnenkinder und Kinder von Lehrern (Väter) die höchsten Werte.

Obwohl die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen der Eltern hinsichtlich der Testleistungen der Schüler nicht signifikant sind, sind nach genauer Durchsicht Tendenzen zu erkennen, wonach Eltern mit höherem Bildungsniveau die Kinder vermehrt zweisprachig erziehen.

Tabelle 23: Mittelwerte der Subtests des HAWIE-R und WISC-III, des Verständigen Lesens sowie des CFT-20 verteilt auf die Berufsgruppen der Mütter mit Überprüfung der Unterschiede mittels Kruskal-Wallis-Test

Berufsgruppen der Mütter		Arbeiterin	Angestellte/ Beamtin	Aka- demikerin	Lehrerin	Hausfrau	Kruskal- Wallis- Test
Sprachtests sowie Intelligenztest		N=7	N=10	N=5	N=6	N=2	
Deutsch	Wortschatztest (WP)	10,86	12,8	12,2	10,83	9,5	$\chi^2=6,38$ df=4 p=.172
	Allgemeines Verständnis	10,71	12,1	12,8	10,17	10	$\chi^2=9,25$ df=4 p=.055
	Gemeinsamkeiten Finden	12,14	11,7	12,2	10,17	10	$\chi^2=3,98$ df=4 p=.409
	Verständiges Lesen (T-Wert)	53,43	55,2	56,8	53,33	47	$\chi^2=1,87$ df=4 p=.760
Slowenisch		N=4	N=7	N=5	N=5	N=0	€
	Wortschatztest (WP)	1,75	5,86	8,8	5,8		$\chi^2=3,42$ df=3 p=.331
	Allgemeines Verständnis	6,5	8,71	7,2	7,8		$\chi^2=,688$ df=3 p=.876
	Gemeinsamkeiten Finden	6,25	11,43	11,2	11		$\chi^2=4,124$ df=3 p=.248
	Verständiges Lesen (T-Wert)	43	50	53	52,4		$\chi^2=3,170$ df=3 p=.366
CFT-20 (IQ)		M=112,57 S=15,44 N=7	M=113,4 S=12,47 N=10	M=106,8 S=7,82 N=5	M=114 S=10,95 N=6	M=94 S=5,66 N=2	$\chi^2=5,161$ df=4 p=.271

Tabelle 24: Mittelwerte der Subtests des HAWIE-R und WISC-III, des Verständigen Lesens sowie des CFT-20 verteilt auf die Berufsgruppen der Väter mit Überprüfung der Unterschiede mittels Kruskal-Wallis-Test

Berufsgruppen der Väter		Arbeiter	Angestellter Beamter	Aka-demiker	Lehrer	Pensionist	Landwirt	Kruskal-Wallis-Test
Sprachtests sowie Intelligenztest		N=7	N=6	N=7	N=2	N=3	N=2	
Deutsch	Wortschatztest (WP)	12	11	11,43	13,5	10,33	10	$\chi^2=3,31$ df=5 p=.652
	Allgemeines Verständnis	11,29	10,5	11,57	12,5	11,33	9	$\chi^2=4,56$ df=5 p=.472
	Gemeinsamkeiten Finden	12	10,67	11,71	12	11	11	$\chi^2=2,31$ df=5 p=.805
	Verständiges Lesen (T-Wert)	55,71	53,17	54,14	63	47,33	47,5	$\chi^2=6,32$ df=5 p=.277
Slowenisch		N=2	N=5	N=7	N=2	N=1	N=1	
	Wortschatztest (WP)	1,5	5,6	6,71	7,5	3	1	$\chi^2=3,9$ df=5 p=.564
	Allgemeines Verständnis	5,5	9,2	7	8	5	6	$\chi^2=1,74$ df=5 p=.883
	Gemeinsamkeiten Finden	7,5	11,4	10,14	11,5	6	2	$\chi^2=5,74$ df=5 p=.333
	Verständiges Lesen (T-Wert)	44	45,4	49,86	62	43	52	$\chi^2=4,388$ df=5 p=.495
CFT-20 (IQ)		M=110,57 S=13,65 N=7	M=116,67 S=15,06 N=6	M=110,57 S=9,93 N=7	M=127 S=0 N=2	M=98 S=6 N=3	M=99 S=1,41 N=2	$\chi^2=8,763$ df=5 p=.119

Wird statt der Gruppen von Bilingualen die Ein- bzw. Zweisprachigkeit der Schüler für den Vergleich der Berufe der Eltern herangezogen, so ergibt auch dies keine signifikanten Unterschiede. Die Überprüfung mittels Gart's 2I-Test ergibt laut Tab. 25 und 26 keine signifikanten Unterschiede weder zwischen den Berufsgruppen der Mütter (2I=4.26; df=4; p=.372) noch zwischen den Berufsgruppen der Väter (2I=6.938; df=5; p=.225).

Tabelle 25: Zwei- bzw. einsprachige Schüler verteilt auf die Berufsgruppen der Mütter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)

Berufsgruppen der Mütter	Arbeiterin	Angestellte/Beamtin	Akademikerin	Lehrerin	Hausfrau
Zweisprachige	3* 2,1**	3 3	0 1,5	1 1,8	2 0,6
Einsprachige	4 4,9	7 7	5 3,5	5 4,2	0 1,4
Gart's 2I-Test: 2I=4,26; df=4; p=.372					

*beobachteter Wert

**Erwartungswert

Tabelle 26: Zwei- bzw. einsprachige Schüler verteilt auf die Berufsgruppen der Väter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)

Berufsgruppen der Väter	Arbeiter	Angestellter Beamter	Akademiker	Lehrer	Pensionist	Landwirt
Zweisprachige	5* 2,3**	12	0 2,3	0 0,7	2 1	1 0,7
Einsprachige	2 4,7	5 4	7 4,7	2 1,3	1 2	1 1,3
Gart's 2I-Test: 2I=6,938; df=5; p=.225						

*beobachteter Wert

**Erwartungswert

In Abbildung 12 und 13 ist die Verteilung der ein- und zweisprachigen Schüler auf die Berufsgruppen der Mütter und Väter grafisch dargestellt. Insgesamt sind 21 der 31 Schüler zweisprachig und 10 der 31 Schüler einsprachig. Da nicht alle Eltern die Fragebögen ausgefüllt haben, werden für die Berechnung auch nicht alle Vpn herangezogen. Bei den Müttern sind 21 Zweisprachige und 9 Einsprachige, bei den Vätern sind 18 Zweisprachige und 9 Einsprachige angegeben.

In den Abbildungen 12 und 13 sind bei den Berufsgruppen mit höherer Ausbildung wie z. B. Akademikern und Lehrern deutlich mehr zwei- als einsprachige Kinder zu finden. Bei Hausfrauen, Arbeitern und Pensionisten sind hingegen mehr einsprachige Kinder zu finden. Obwohl die Ergebnisse auch hier nicht signifikant sind, können Tendenzen erkannt werden, dass höhere Bildung mit vermehrter Zweisprachigkeit einhergeht.

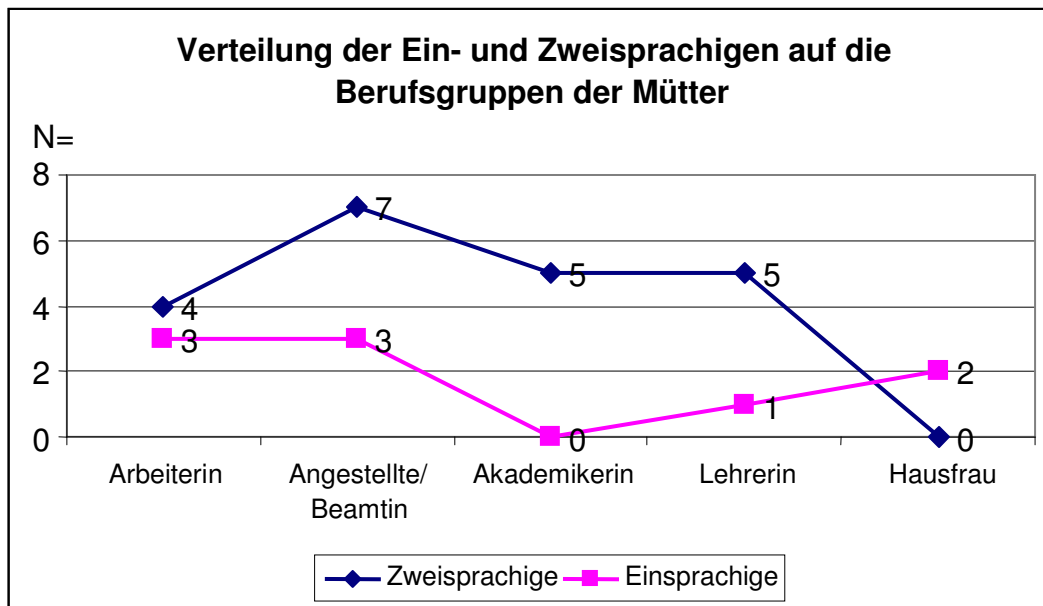


Abbildung 12: Verteilung der ein- und zweisprachigen Schüler auf die Berufsgruppen der Mütter

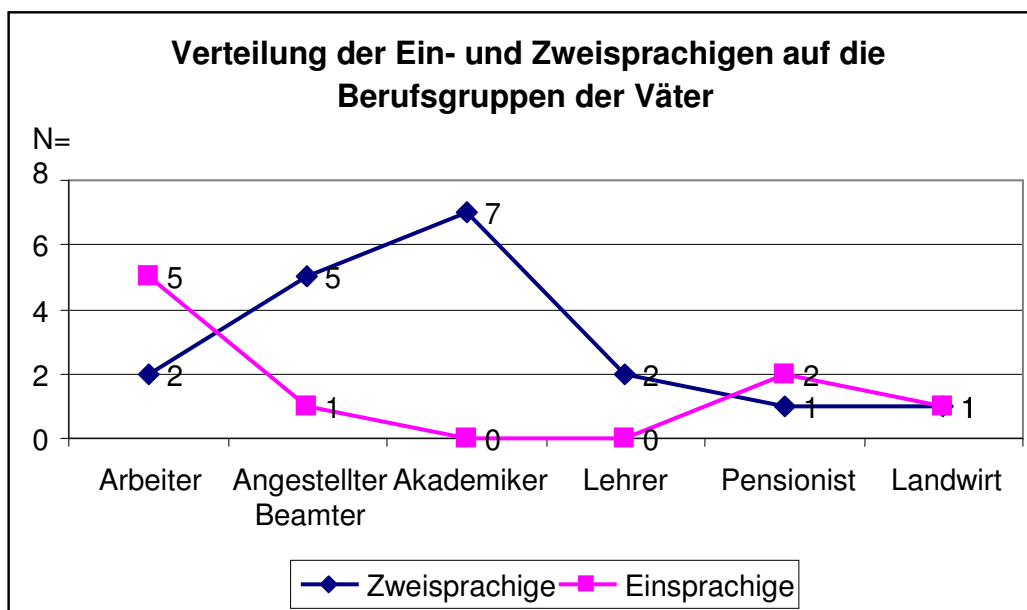


Abbildung 13: Verteilung der ein- und zweisprachigen Schüler auf die Berufsgruppen der Väter

16 Slowenischunterricht

Die Eltern wurden im Elternfragebogen retrospektiv nach der Anmeldung zum Slowenischunterricht ihres Kindes befragt und zwar vom Kindergarten bis zur Unterstufe. Für die Oberstufe wurden die Schüler selbst befragt. In Abbildung 14 sind die Häufigkeiten der Anmeldungen zum Slowenischunterricht für die Zeit im Kindergarten, in der Volksschule, in der Unterstufe und in der Oberstufe angeführt.

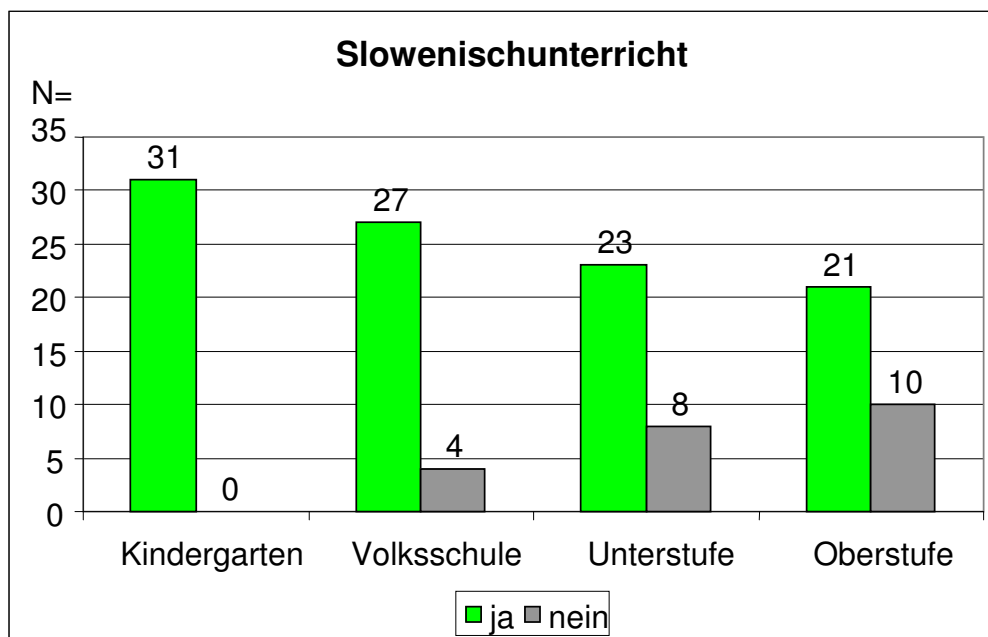


Abbildung 14: Anmeldung zum Slowenischunterricht

Alle 31 Vpn besuchten einen zweisprachigen Kindergarten. In der Volksschule waren 27 der 31 Schüler zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. Beim ersten Untersuchungszeitpunkt haben jedoch die Eltern aller 31 Schüler angegeben, dass sie ihr Kind in der Schule zum zweisprachigen Unterricht anmelden werden. In der Unterstufe waren 23 der 31 Schüler und in der Oberstufe 21 der 31 Schüler zum Slowenischunterricht angemeldet. Von der Kindergartenzeit bis zur Oberstufe haben die Anmeldungen zum Slowenischunterricht um 32,3 % abgenommen.

Welche Gruppen von Bilingualen waren nun zum Slowenischunterricht angemeldet? In Tabelle 27 sind für die Zeit in der Volksschule, Unterstufe und

Oberstufe die Gruppen nach der Anmeldung zum Slowenischunterricht (ja oder nein) aufgelistet.

In der Gruppe der additiv Bilingualen, die in beiden Sprachen gut sind, waren bis auf eine Person in der Volksschule, in der Unterstufe und auch in der Oberstufe alle zum Slowenischunterricht angemeldet. Jener Schüler, der in der Volksschule nicht zum Slowenischunterricht angemeldet war, hatte nicht die Möglichkeit sich zum Slowenischunterricht anzumelden, da es keinen Slowenischunterricht an dieser Schule gab.

In der Gruppe der sequentiell Bilingualen, die in Slowenisch gut sind, waren alle sieben Schüler in allen drei Zeiträumen zum Slowenischunterricht angemeldet.

In den Gruppen, die in Slowenisch nicht gut sind, (sequentiell Bilingualen – in Deutsch gut und die Semilingualen) waren nicht alle zum Slowenischunterricht angemeldet. Die Anzahl der Anmeldungen verringerte sich über die drei Zeiträume bei den sequentiell Bilingualen-Deutsch von 2 auf 1 und bei den Semilingualen von 9 auf 3 Anmeldungen.

Da einige der Erwartungswerte der Zellenhäufigkeit unter 5 liegen, wird der Gart's 2I-Test gerechnet. Zwischen den Gruppen von Bilingualen besteht hinsichtlich des Slowenischunterrichts in der Volksschule kein signifikanter Unterschied ($N=31$; $2I=4.77$; $df=3$; $p=.189$). Es gibt aber signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen und dem Besuch des Slowenischunterrichts sowohl in der Unterstufe ($N=31$; $2I=8.76$; $df=3$; $p=.033$) als auch in der Oberstufe ($N=31$; $2I=11.27$; $df=3$; $p=.01$). Da die Anzahl der Anmeldungen zum Slowenischunterricht über die drei Zeiträume abnimmt, werden die Unterschiede zwischen den Gruppen immer größer.

In der Sekundärsozialisation ist die Schule ein wichtiger Faktor im Bilingualismuserwerb. Ohne Slowenischunterricht versiegen die Sprachkompetenzen in Slowenisch bzw. sie werden nicht gefördert.

Tabelle 27: Anmeldung zum Slowenischunterricht der Gruppen von Bilingualen

Zusammenhang von Slowenischunterricht und Gruppen von Bilingualen	Slowenischunterricht					
	Volksschule		Unterstufe		Oberstufe	
Gruppen von Bilingualen	ja	nein	ja	nein	ja	nein
additiv bilingual - in beiden Sprachen gut	9 ^a (8.7) ^b	1* (1.3)	10 (7.4)	0 (2.6)	10 (6.8)	0 (3.2)
sequentiell bilingual - in Deutsch gut	2 (4.4)	3 (0.6)	1 (3.7)	4 (1.3)	1 (3.4)	4 (1.6)
sequentiell bilingual - in Slowenisch gut	7 (6.1)	0 (0.9)	7 (5.2)	0 (1.8)	7 (4.7)	0 (2.3)
semilingual - in beiden Sprachen nicht gut	9 (7.8)	0 (1.2)	5 (6.7)	4 (2.3)	3 (6.1)	6 (2.9)
	27	4	23	8	21	10
Überprüfung des Zusammenhangs: Gart's-2I-Test	N = 31 2I = 4.77 df = 3 p = .189		N = 31 2I = 8.76 df = 3 p = .033		N = 31 2I = 11.27 df = 3 p = .01	

* Anmeldung zum Slowenischunterricht nicht möglich

^a beobachtete Werte; ^b erwartete Werte

16.1 Nutzen des zweisprachigen Unterrichts

Im Interview wurden die Schüler nach dem Nutzen des zweisprachigen Unterrichts gefragt. Die Antworten waren:

- Sprachkenntnisse
- Berufliche Vorteile
- Toleranz
- Kontakt
- Vertrautheit
- Zusätzliche Unterrichtsstunden
- Nichts

Die additiv Bilingualen (Gruppe 1) sehen den größten Nutzen in den Sprachkenntnissen (9 Antworten). Diese Antwort stimmt auch mit den Ergebnissen dieser Gruppe in den Sprachtests überein, da sie die Gruppe mit den besten Testwerten in beiden Sprachen ist. Gruppe 3 mit der dominanten Sprache Slowenisch (4 Antworten) sieht den Erfolg des zweisprachigen Unterrichts ebenfalls in den Sprachkompetenzen. Die Semilingualen haben gemäß Sprachtests die schlechtesten Werte aller vier Gruppen und sehen, bis auf eine Person, keinen Nutzen in den Sprachkenntnissen.

Berufliche Vorteile sehen die Gruppen 1, 3 und 4 gleichermaßen. Gruppe 2 sieht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse keine beruflichen Vorteile. Diese sieht den zweisprachigen Unterricht, den sie nur zum Teil besucht hat, als Wegbereiter für Kontakte, für Vertrautheit mit der slowenischen Sprache. Er hat aber auch zusätzliche Unterrichtsstunden (1 Antwort) bzw. gar nichts (2 Antworten) gebracht, ebenfalls gar nichts für einen Semilingualen.

Die Toleranz gegenüber Anderssprachigen wird vor allem von den additiv Bilingualen betont, aber auch von einem Semilingualen.

Den größten Nutzen des zweisprachigen Unterrichts sieht Gruppe 1 mit den höchsten Sprachkompetenzen. Gruppe 3 mit der dominanten Sprache Slowenisch sieht ebenfalls großen Nutzen im zweisprachigen Unterricht, vor allem in den besseren Sprachkompetenzen und in den beruflichen Vorteilen, die sich daraus ergeben.

17 Personenbezogene Sprachwahl

Im Interview wurden die Schüler nach der Sprachwahl in Bezug auf Personen in und außerhalb der Familie gefragt. Die Antwortkategorien waren: nur Slowenisch, überwiegend Slowenisch, beide Sprachen gleich, überwiegend Deutsch, nur Deutsch.

Zur Familie gehören: Mutter, Vater, Geschwister, Großeltern mütterlicherseits sowie väterlicherseits und Verwandte.

Zum außerfamiliären Personenkreis gehören: Schulkollegen, Freunde, Nachbarn, Lehrer.

In Abbildung 15 sind die Antwortkategorien auf der x-Achse angeführt und auf der y-Achse die Anzahl der Personen (N). Der familiäre Personenkreis ist in den Farben orange bis gelb gekennzeichnet, der außerfamiliäre Personenkreis in den Farben blau bis grün.

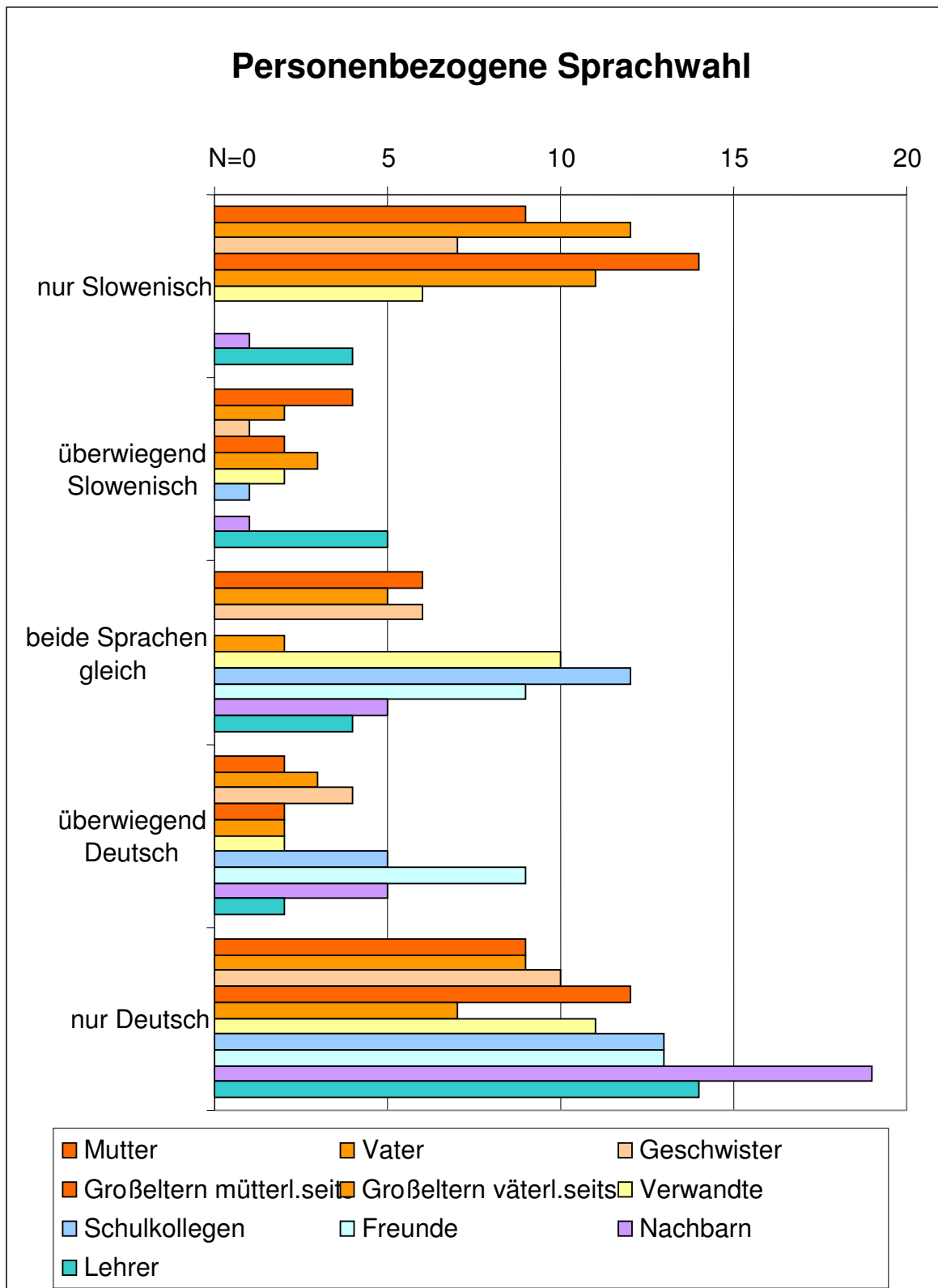


Abbildung 15 Personenbezogene Sprachwahl (Anmerkung: N>31 wegen Mehrfachnennungen)

Die am stärksten ausgeprägten Kategorien sind „nur Slowenisch“ und „nur Deutsch“. In Abbildung 15 ist in der Antwortkategorie „nur Slowenisch“ die Familie deutlich überrepräsentiert. Schulkollegen und Freunde kommen in dieser Kategorie überhaupt nicht vor. Nur eine von 31 Personen (3,2 %) gibt an, mit den Nachbarn nur slowenisch zu sprechen. Hingegen geben 19 Personen (61,3 %) an, mit den Nachbarn nur deutsch, 5 (16,1 %) überwiegend deutsch und ebenfalls 5 (16,1 %) in beiden Sprachen zu sprechen.

Vier Personen (13,8 %) geben an, mit den Lehrern nur slowenisch zu sprechen und 14 (48,3 %) nur deutsch.

9 von 31 Personen (29 %) geben an, mit der Mutter nur slowenisch zu sprechen und ebenfalls 9 Personen nur deutsch. Mit dem Vater sprechen 12 Personen (38,7 %) nur slowenisch und 9 Personen nur deutsch.

In der Kategorie „nur Deutsch“ ist die Familie stark präsent, noch stärker aber der außerfamiliäre Personenkreis. Mit den Schulkollegen sprechen 13 Personen (41,9 %) nur deutsch und mit den Freunden ebenfalls 13 Personen.

Jeweils 9 Personen (29 %) geben an, mit den Freunden beide Sprachen gleich oft bzw. überwiegend Deutsch zu verwenden. Die Antwortkategorien „nur Slowenisch“ und „überwiegend Slowenisch“ kommen bei den Freunden überhaupt nicht vor.

Bei den Schulkollegen gibt eine Person (3,2 %) überwiegend Slowenisch an, 12 Personen (38,7 %) beide Sprachen gleich, 5 Personen (16,1 %) überwiegend Deutsch und 13 Personen (41,9 %) nur Deutsch. Slowenisch ist hier ebenfalls schwach präsent.

Slowenisch ist vorwiegend Familiensprache; der außerfamiliäre Personenkreis kommt in den slowenischen Antwortkategorien fast nicht vor. Deutsch kommt auch als Familiensprache vor, bei Personen die allgemein kaum mehr slowenisch sprechen bzw. in deren Familie schon immer überwiegend bis nur deutsch gesprochen wurde. Viel stärker wird aber Deutsch von allen als Umgebungssprache gewählt, da in diesen Kategorien überwiegend die

außerfamiliären Personen, vor allem aber die Freunde und Schulkollegen vorkommen.

Hier spiegelt sich der funktionelle Bilingualismus einer starken und schwachen Sprache wider. Die Minderheitensprache wird vorwiegend in der Familie verwendet, in der die Faktoren Gesprächsteilnehmer, typische Situation, soziale Struktur sowie die Gesprächsthemen relativ stabil bleiben. Außerhalb der Familie überwiegt Deutsch.

17.1 Zusammenhang zwischen personenbezogener Sprachwahl und Sprachkompetenz

Für die Berechnung der Zusammenhänge wurde ein Summenwert für die personenbezogene Sprachwahl gebildet: hohe Summen bedeuten überwiegend deutsche Sprachwahl und niedrige Summen überwiegend slowenische Sprachwahl. Für jede angegebene Person (Vater, Mutter, Großeltern, etc.) gab es die Antwortmöglichkeiten: 1=nur Slowenisch, 2=überwiegend Slowenisch, 3=beide Sprachen gleich, 4=überwiegend Deutsch, 5=nur Deutsch.

Zwischen der personenbezogenen Sprachwahl und der Sprachkompetenz in Slowenisch besteht kein signifikanter Zusammenhang ($N=21$; $\rho=-.183$; $p=.426$).

Die Korrelationen zwischen der Sprachkompetenz in Deutsch und der Sprachwahl sind ebenfalls nicht signifikant ($N=31$; $\rho=.008$; $p=.965$). Ebenso sind die Zusammenhänge zwischen der personenbezogenen Sprachwahl und den Wortschatztests in Deutsch sowie Slowenisch nicht signifikant (Tab. 28).

Wird nur der familiäre Kreis zur Berechnung herangezogen, gibt es auch keine signifikanten Ergebnisse zwischen familienbezogener Sprachwahl und den Sprachkompetenzen in Slowenisch ($N=21$; $\rho=-.327$; $p=.148$) und Deutsch ($N=31$; $\rho=-.084$; $p=.655$).

Es hat keinen Einfluss auf die Sprachkompetenz, in welcher Sprache die Schüler mit den einzelnen Personen sprechen. Obwohl in der Literatur beschrieben wird, dass Sprachübung die Sprachkompetenzen erhöht, kann dies in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden.

Tabelle 28: Korrelationen zwischen personenbezogener Sprachwahl und den Sprachkompetenzen in Deutsch und in Slowenisch sowie den Wortschatztests in Deutsch und Slowenisch

Rangkorrelation nach Spearman	personenbezogene Sprachwahl	
	Deutsch	Slowenisch
Sprachkompetenz	rho=.008 p=.965 N=31	rho=-.183 p=.426 N=21
Wortschatztest	rho=.243 p=.188 N=31	rho=-.265 p=.247 N=21

Ein Vergleich der Gruppen von Bilingualen in der personenbezogenen Sprachwahl zeigt jedoch eindeutige Unterschiede zwischen den slowenischdominierten (1 und 3) und deutschdominierten Gruppen (2 und 4). Laut Kruskal-Wallis-Test sind die Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen signifikant ($\chi^2=16.885$; $df=3$; $p=.001$). In Abbildung 16 zeigt die Verteilung der Mittelwerte der personenbezogenen Sprachwahl eindeutig die Slowenischpräsenz in Gruppe 1 und 3 sowie die starke Deutschpräsenz in Gruppe 2 und 4. Hohe Werte bedeuten überwiegend deutsche Sprachwahl und niedrige Werte bedeuten überwiegend slowenische Sprachwahl.

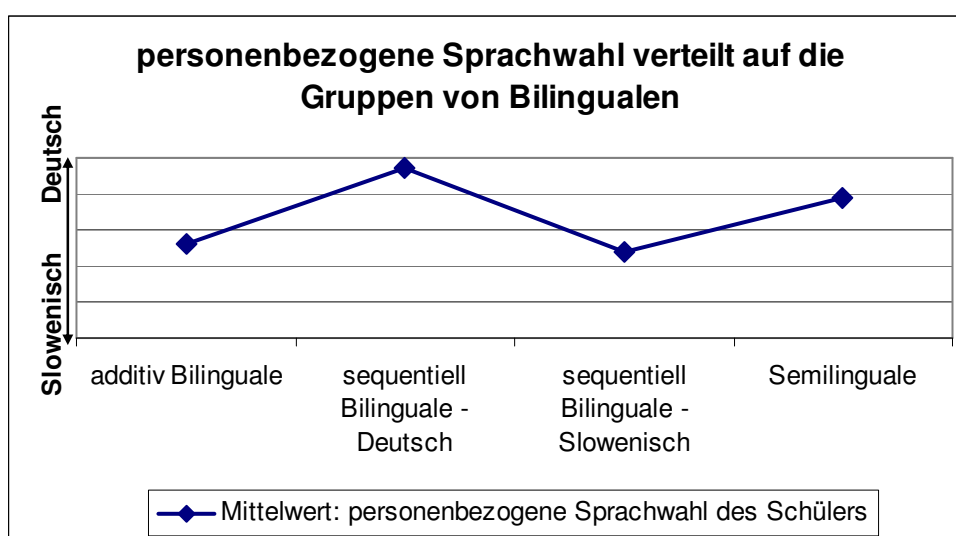


Abbildung 16: Personenbezogene Sprachwahl verteilt auf die Gruppen von Bilingualen

17.2 Sprachwahl der Eltern im Gespräch mit der Untersuchungsperson im Längsschnitt

Beim ersten und beim zweiten Testzeitpunkt wurden die Eltern nach der Sprachwahl mit der Versuchsperson befragt. Beim ersten Testzeitpunkt (6. Lebensjahr) wurden zusätzlich das 1. und 2. sowie das 3. und 4. Lebensjahr retrospektiv erhoben. Beim zweiten Testzeitpunkt waren die Versuchspersonen 18 Jahre alt. Die Antwortkategorien reichten von „nur Slowenisch“ bis „nur Deutsch“. Somit ergeben sich vier Zeitpunkte, die in Abbildung 17 und 18 die Sprachwahl der Mutter und des Vaters mit der Versuchsperson im Längsschnitt darstellen.

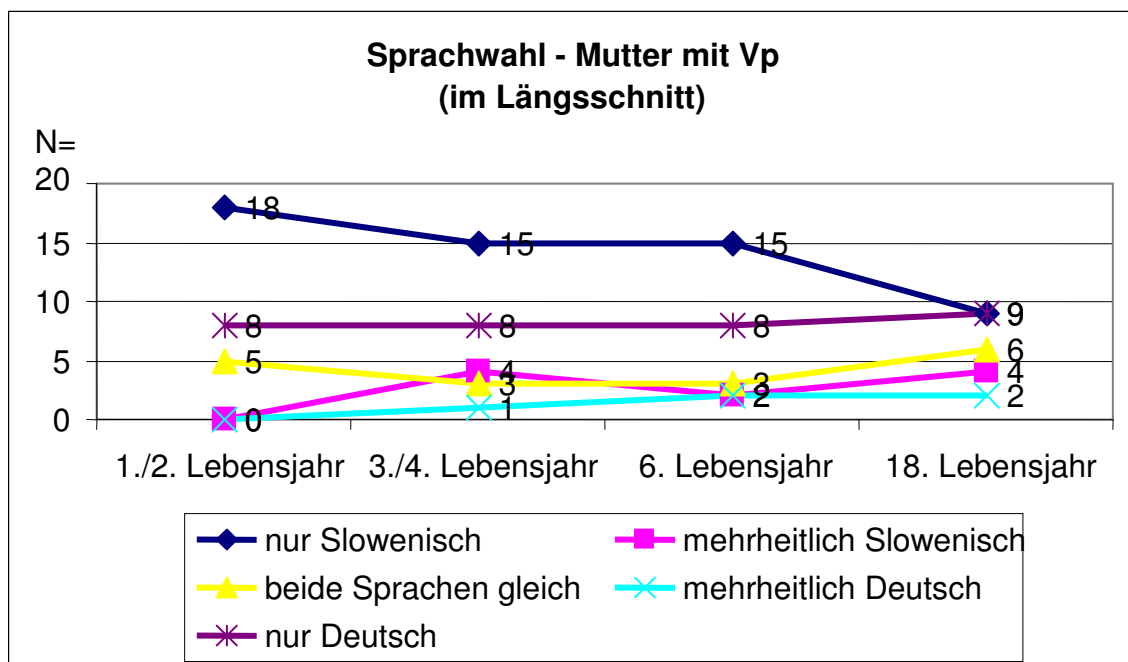


Abbildung 17: Sprachwahl der Mutter mit Versuchsperson im Längsschnitt

Die Sprachwahl der Mutter mit der Versuchsperson verringert sich in der Kategorie „nur Slowenisch“ (dunkelblaue Linie in Abb. 17) von 18 auf 15 im 3. und 4. sowie 6. Lebensjahr und schließlich auf 9 Personen im 18. Lebensjahr. „Mehrheitlich Slowenisch“ (pinke Linie) steigt von 0 im 1. und 2. Lebensjahr auf 4 im 18. Lebensjahr. „Mehrheitlich Deutsch“ (türkise Linie) steigt ebenfalls von 0 im 1./2. Lebensjahr auf 2 im 18. Lebensjahr. Die Antwortkategorie „nur Deutsch“ (violette

Linie) bleibt über alle vier Zeitpunkte fast gleich. Sie steigt von 8 auf 9 im 18. Lebensjahr.

Es ist eine leichte Tendenz erkennbar, dass es eine Verschiebung in Richtung Deutsch gibt bzw. weniger Slowenisch gesprochen wird. Zum aktuellen Untersuchungszeitpunkt („jetzt“) sprechen 50 % weniger „nur Slowenisch“ mit der Mutter als im 1. und 2. Lebensjahr, d. h. nach der Geburt. Zwischen dem 1./2. und 3./4. Lebensjahr besteht zum Zeitpunkt des Kindergarteneintritts ein Knick in der dunkelblauen Linie (nur Slowenisch), d. h. mit dem Beginn der Sekundärsozialisation. Der zweite Knick ist im Alter von 6 beim Wechsel vom Kindergarten in die Schule zu beobachten, was auf eine Änderung der Umgebungssprache und der Freunde hinweist.

In Tabelle 29 sind die Verschiebungen der Sprachwahl zwischen Mutter und Kind vom 1./2. Lebensjahr bis zum 18. Lebensjahr sichtbar. In der Tabelle sind die beobachteten sowie die erwarteten Werte aufgelistet. Die Antwortkategorien aus der ersten Untersuchung waren gleich wie bei der zweiten Untersuchung, jedoch haben die Eltern für das 1./2. Lebensjahr nur drei der fünf Möglichkeiten gewählt.

Um die Unterschiede auf Signifikanz zu prüfen, wird der Gart's 2I-Test gerechnet, da 13 der 15 Erwartungswerte kleiner als 5 sind.

Tabelle 29: Sprachwahl zwischen Vp und Mutter im 1./2. und 18. Lebensjahr**Sprachwahl Vp-Mutter 18. Lj. * Sprachwahl Vp-Mutter 1./2. Lj. Crosstabulation**

			Sprachwahl Vp-Mutter 1. und 2. Lebensjahr			Total
			nur Slowenisch	beide gleich	nur Deutsch	
Sprachwahl Vp-Mutter 18. Lebensjahr	nur Slowenisch	Count	9	0	0	9
		Expected Count	5,1	1,5	2,4	9,0
	überwiegend Slowenisch	Count	4	0	0	4
		Expected Count	2,3	,7	1,1	4,0
	beide gleich	Count	4	2	0	6
		Expected Count	3,4	1,0	1,6	6,0
	überwiegend Deutsch	Count	0	2	0	2
		Expected Count	1,1	,3	,5	2,0
	nur Deutsch	Count	0	1	8	9
		Expected Count	5,1	1,5	2,4	9,0
Total	Count	17	5	8	30	
	Expected Count	17,0	5,0	8,0	30,0	

Der Gart's 2I-Test zeigt für die Sprachwahl zwischen Mutter und Kind vom 1./2. Lebensjahr bis zum 18. Lebensjahr signifikante Unterschiede ($2I=18.07$; $df=8$; $p=.02$). Die Sprachwahl zwischen Mutter und Kind hat sich seit dem 1./2. Lebensjahr verändert und zwar zu Zeitpunkten wie Kindergarteneintritt und Schulwechsel.

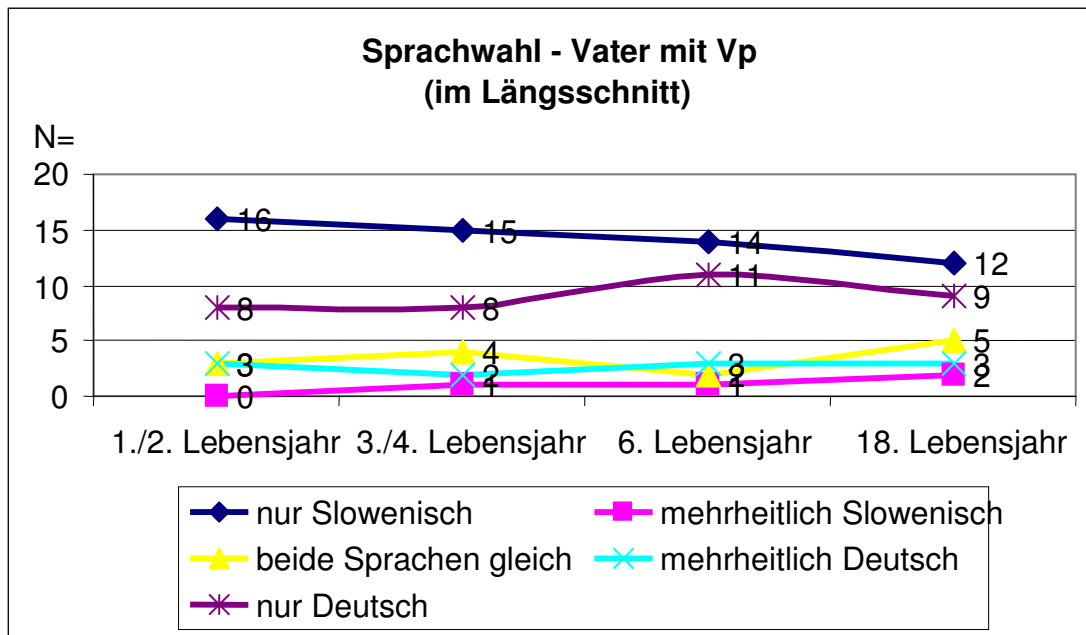


Abbildung 18: Sprachwahl des Vaters mit Versuchsperson im Längsschnitt

Die Sprachwahl des Vaters mit der Versuchsperson zeigt über alle vier Zeitpunkte eine ähnliche Tendenz wie die Sprachwahl der Mutter mit der Versuchsperson. 16 Väter geben an, im 1. und 2. Lebensjahr mit der Versuchsperson nur slowenisch gesprochen zu haben (dunkelblaue Linie in Abb. 18), im 3. und 4. Lebensjahr 15, im 6. Lebensjahr 14 und im 18. Lebensjahr verringert sich die Zahl der Väter, die mit der Versuchsperson nur slowenisch sprechen, auf 12. Die Antwortkategorie „nur Deutsch“ verändert sich wenig, sie steigt von 8 im 1. und 2. Lebensjahr auf 9 im 18. Lebensjahr.

Die Sprachwahl des Vaters mit der Versuchsperson zeigt in der Kreuztabelle 30 vom 1./2. bis zum 18. Lebensjahr auch eine leichte Tendenz der Sprachverschiebung von Slowenisch zu Deutsch. Die Sprachverschiebung ist aber weniger stark als bei der Mutter.

Laut Gart's 2I-Test sind die Unterschiede in der Sprachwahl zwischen Vater und Kind zwischen dem 1./2. Lebensjahr und dem 18. Lebensjahr nicht signifikant ($2I=19.52$; $df=12$; $p=.077$).

Tabelle 30: Sprachwahl zwischen Vp und Vater im 1./2. und 18. Lebensjahr**Sprachwahl Vp-Vater 18. Lj. * Sprachwahl Vp-Vater 1./2. Lj. Crosstabulation**

			Sprachwahl Vp-Vater 1. und 2. Lebensjahr				Total
			nur Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch	
Sprachwahl Vp-Vater 18. Lebensjahr	nur Slowenisch	Count	12	0	0	0	12
		Expected Count	6,4	1,2	1,2	3,2	12,0
	überwiegend Slowenisch	Count	2	0	0	0	2
		Expected Count	1,1	,2	,2	,5	2,0
	beide gleich	Count	2	3	0	0	5
		Expected Count	2,7	,5	,5	1,3	5,0
	überwiegend Deutsch	Count	0	0	1	2	3
		Expected Count	1,6	,3	,3	,8	3,0
	nur Deutsch	Count	0	0	2	6	8
		Expected Count	4,3	,8	,8	2,1	8,0
	Total	Count	16	3	3	8	30
		Expected Count	16,0	3,0	3,0	8,0	30,0

Bei den Eltern wurde für den aktuellen Untersuchungszeitpunkt analog zu den Schülern für die personenbezogene Sprachwahl ebenfalls ein Summenwert für alle Personen gebildet. Der Vergleich der Gruppen von Bilingualen in der personenbezogenen Sprachwahl der Eltern zeigt laut Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (Vater: $\chi^2=8.117$; $df=3$; $p=.044$; Mutter: $\chi^2=8.143$; $df=3$; $p=.043$). Sprechen die Eltern überwiegend slowenisch bzw. deutsch mit den Personen innerhalb und außerhalb der Familie, so tun es die Kinder auch.

17.3 Gründe für die Sprachverschiebung im Längsschnitt

Bei der Sprachwahl in Bezug auf die Mutter werden für die Sprachverschiebung (vom 1./2. bis zum 18. Lebensjahr) von Slowenisch zu Deutsch im Interview folgende Gründe genannt:

- Umgebung
- Mutter sprach früher mehr Slowenisch
- Mutter reagierte nicht auf Slowenisch (1. Klasse Gymnasium)
- kleine Schwester hat deutschsprachige Freundin
- Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule
- Übertritt von Volksschule in weiterführende Schule

Die veränderte Umgebung (vom Kindergarten in die Volksschule und weiter) bringt eine Veränderung der Umgebungssprache mit sich. Bis auf zwei Nennungen, die direkt mit der Sprachwahl der Mutter zu tun haben, werden vorwiegend Gründe genannt, die nicht auf die Familie zu beziehen sind, sondern auf Freunde, Umgebung, Sprachgebrauch in der Volksschule.

Beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule wird beobachtet, dass im Kindergarten noch vorwiegend slowenisch gesprochen wird, in der Volksschule hingegen nicht mehr. Spätestens ist die Sprachverschiebung beim Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule bemerkbar. Die veränderte Umgebung und andere Schulfreunde werden als Gründe für die Sprachverschiebung genannt, welche auch Auswirkungen auf die Sprachwahl in Bezug auf die Eltern haben.

Bei der Sprachwahl mit dem Vater gibt es weniger Veränderungen als bei der Mutter. Als Gründe für den Sprachwechsel beim Vater und bei den Großeltern werden genannt:

- Sprachgebrauch in der Volksschule war überwiegend deutsch
- Vater/Großmutter hat während der Volksschulzeit bei den slowenischen Hausübungen geholfen, jetzt nicht mehr.
- mit Großmutter wurden slowenische Lieder gesungen

Ebenso ist der Sprachwechsel beim Vater und bei den Großeltern auf den veränderten Sprachgebrauch außerhalb der Familie (Volksschule) zurückzuführen.

Slowenisch wird in Situationen gesprochen, die konkret mit der Sprache zu tun haben: bei slowenischen Hausübungen. Von der Großmutter lernen sie Slowenisch über das slowenische Lied.

Der Sprachwechsel bei den Geschwistern, Schulkollegen und Freunden ist auf folgende Gründe zurückzuführen:

- deutschsprachige Freunde (jetzt)
- slowenischsprachige Freunde (früher)
- Sprachgebrauch in der Volksschule
- bewusste Sprachwahl (Slowenisch)

Der Sprachwechsel von Slowenisch zu Deutsch ist vorwiegend auf die Sekundärsozialisation und dadurch auf den Gebrauch der Umgebungssprache sowie anderssprachige Freunde zurückzuführen. Die Sprachwahl bei Freunden, seien es auch die Freunde der Geschwister, beeinflussen die Sprachwahl in der Familie und begründen zum Teil die Sprachverschiebung im Längsschnitt. Die Bruchlinien sind besonders einschneidend beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule und spätestens von der Volksschule in die weiterführende Schule bemerkbar. Dies kann auch aufgrund der mangelnden weiterführenden zweisprachigen Sozialisation in der Schule zurückzuführen sein, vor allem in der Hauptschule, wo es keinen zweisprachigen Unterricht gibt, sondern nur vier Unterrichtsstunden in Slowenisch pro Woche. Außerdem waren nicht alle zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. Andererseits sind nicht alle Eltern gestärkt

genug, um dem Anpassungsdruck standzuhalten und konsequent mit dem Kind weiterhin Slowenisch zu sprechen, auch wenn die Umgebungssprache Deutsch ist und sich u. a. der Freundeskreis ändert und manchmal dadurch auch die Sprachgewohnheiten.

17.4 Spracherhalt oder Sprachverlust

Weiteren Aufschluss über den Spracherhalt bzw. den Sprachverlust über Generationen gibt die Frage nach der Sprachwahl mit den eigenen zukünftigen Kindern als auch die Sprachwahl mit den Großeltern und Eltern, wie bereits in Kap. 18.3 beschrieben. Gruppe 1 und 3 geben an, dass sie mit ihren Kindern vorwiegend slowenisch sprechen werden, Gruppe 2 und 4 deutsch bzw. in beiden Sprachen (siehe Abb. 19). Die Überprüfung der Unterschiede mit dem Gart's Zwei-I-Test (Tab. 31) ergibt signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen in der Sprachwahl mit ihren zukünftigen Kindern ($2I=13,26$; $df=6$; $p=.039$).

Tabelle 31: Sprachwahl beim eigenen zukünftigen Kind nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's-2I-Test)

Sprachwahl beim eigenen zukünftigen Kind	additiv Bilinguale	sequentiell Bilinguale - Deutsch	sequentiell Bilinguale - Slowenisch	Semilinguale
Slowenisch	7* 4,1**	0 1,7	5 2,9	0 3,3
Deutsch	0 2,8	4 1,1	1 1,9	3 2,2
beide	3 3,1	0 1,2	1 2,2	5 2,5
Gart's 2I Test: $2I=13,26$; $df=6$; $p=.039$				

*beobachteter Wert

**Erwartungswert

Spracherhalt ist in den Gruppen 1 und 3 anzunehmen, hingegen ist Sprachverlust in Gruppe 2 und verstärkt auch in Gruppe 4 zu beobachten.

Im Interview wurden die Schüler nach dem Erwerb der Erstsprache gefragt. Gruppe 1 und 3 geben fast durchwegs Slowenisch als Erstsprache an, Gruppe 2 und 4 Deutsch bzw. Deutsch oder beide gleichzeitig, nur ein Semilingualer hat zuerst Slowenisch erworben. Schüler, deren Erstsprache Slowenisch ist, werden mit den eigenen Kindern auch Slowenisch sprechen, wie es auch ihre Eltern gemacht haben.

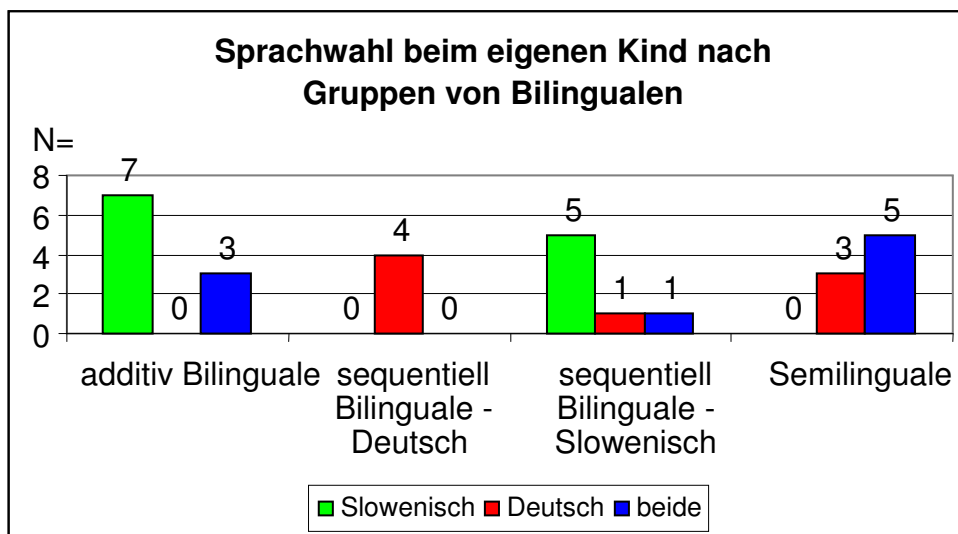


Abbildung 19: Sprachwahl beim eigenen Kind nach Gruppen von Bilingualen

In der Untersuchung von Verdel konnte in der Gruppe der Semilingualen ein Generationsknick in der Sprachverwendung beobachtet werden. Während bei den Vätern eine gemischte Sprachsozialisation vorlag, zeichnete sich der Sprachgebrauch in der Familie überwiegend deutsch aus. Bei den Müttern konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen 1 und 4 beobachtet werden. In der Gruppe der sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch fand Verdel noch eine gemischte Sprachsozialisation bei den Eltern, die Kinder bevorzugten aber überwiegend Deutsch.

In der vorliegenden Untersuchung ergibt die Überprüfung mittels Gart's-Zwei-I-Test für die Sprachwahl der Versuchsperson mit den Eltern und Großeltern keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen (Tab. 32 - 35). Gruppe 1 und 3 sind aber gekennzeichnet durch eindeutig überwiegenden

slowenischen Sprachgebrauch sowohl in der Familie als auch mit ihrem eigenen Kind, während in Gruppe 2 die deutsche Sprachwahl stark dominiert. Gruppe 4 tendiert zu überwiegend und nur deutscher Sprachwahl in der Familie und mit ihrem eigenen Kind.

Tabelle 32: Sprachwahl zwischen Vp und Mutter nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test

Sprachwahl zwischen Vp und Mutter nach Gruppen von Bilingualen	additiv Bilinguale	sequentiell Bilinguale - Deutsch	sequentiell Bilinguale - Slowenisch	Semilinguale
nur Slowenisch	3* (3)**	0 (1,5)	4 (2,1)	2 (2,4)
überwiegend Slowenisch	4 (1,3)	0 (0,7)	0 (0,9)	0 (1,1)
beide gleich	3 (2)	0 (1)	2 (1,4)	1 (1,6)
überwiegend Deutsch	0 (0,7)	0 (0,3)	0 (0,5)	2 (0,5)
nur Deutsch	0 (3)	5 (1,5)	1 (2,1)	3 (2,4)
Gart's 2I-Test: 2I=12.838; df=12; p=.381				

*beobachteter Wert

**Erwartungswert

Tabelle 33: Sprachwahl zwischen Vp und Vater nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test

Sprachwahl zwischen Vp und Vater nach Gruppen von Bilingualen	additiv Bilinguale	sequentiell Bilinguale - Deutsch	sequentiell Bilinguale - Slowenisch	Semilinguale
nur Slowenisch	5* (3,9)**	0 (1,9)	5 (2,7)	2 (3,5)
überwiegend Slowenisch	2 (0,6)	0 (0,3)	0 (0,5)	0 (0,6)
beide gleich	2 (1,6)	0 (0,8)	2 (1,1)	1 (1,5)
überwiegend Deutsch	0 (1)	0 (0,5)	0 (0,7)	3 (0,9)
nur Deutsch	1 (2,9)	5 (1,5)	0 (2)	3 (2,6)
Gart's 2I-Test: 2I=12.295; df=12; p=.422;				

*beobachteter Wert

**Erwartungswert

Tabelle 34: Sprachwahl zwischen Vp und Großeltern mütterlicherseits nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test

Sprachwahl zwischen Vp und Großeltern mütterlicherseits nach Gruppen von Bilingualen	additiv Bilinguale	sequentiell Bilinguale - Deutsch	sequentiell Bilinguale - Slowenisch	Semilinguale
nur Slowenisch	6* (4,2)**	0 (2,3)	5 (3,3)	3 (4,2)
überwiegend Slowenisch	1 (0,6)	0 (0,3)	1 (0,5)	0 (0,6)
überwiegend Deutsch	0 (0,6)	0 (0,3)	0 (0,5)	2 (0,6)
nur Deutsch	2 (3,6)	5 (2)	1 (2,8)	4 (3,6)
Gart's 2I-Test: 2I=7.855; df=9; p=.549				

*beobachteter Wert

**Erwartungswert

Tabelle 35: Sprachwahl zwischen Vp und Großeltern väterlicherseits nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test

Sprachwahl zwischen Vp und Großeltern väterlicherseits nach Gruppen von Bilingualen	additiv Bilinguale	sequentiell Bilinguale - Deutsch	sequentiell Bilinguale - Slowenisch	Semilinguale
nur Slowenisch	4* (3,5)**	1 (1,8)	4 (2,2)	2 (3,5)
überwiegend Slowenisch	2 (1)	0 (0,5)	1 (0,6)	0 (1)
beide gleich	1 (0,6)	0 (0,3)	0 (0,4)	1 (0,6)
überwiegend Deutsch	0 (0,6)	0 (0,3)	0 (0,4)	2 (0,6)
nur Deutsch	1 (2,2)	3 (1,1)	0 (1,4)	3 (2,2)
Gart's 2I-Test: 2I=6.365; df=12; p=.897				

*beobachteter Wert

**Erwartungswert

18 Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit

Im Fragebogen wurden die Schüler nach dem Sprachgebrauch in den folgenden Bereichen gefragt: Geschäft, Arzt, Bahnhof, Post, Kirche, Bank, Gemeinde, Behörden, Kulturverein, Sportverein und Lokale (Cafes, Gasthäuser). Die sechs Antwortmöglichkeiten reichen von „nur Slowenisch“ bis „nur Deutsch“. Zusätzlich gibt es die Kategorie „verkehre dort nicht“. Die gleiche Frage wurde auch den Eltern im Elternfragebogen gestellt.

Zu beachten ist die nicht immer vorhandene Möglichkeit, Slowenisch in den unterschiedlichen Bereichen zu verwenden.

In Abbildung 20 wird der Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit grafisch veranschaulicht. Die rote Farbe repräsentiert die Sprache Deutsch, die verschiedenen Grüntöne die Sprache Slowenisch.

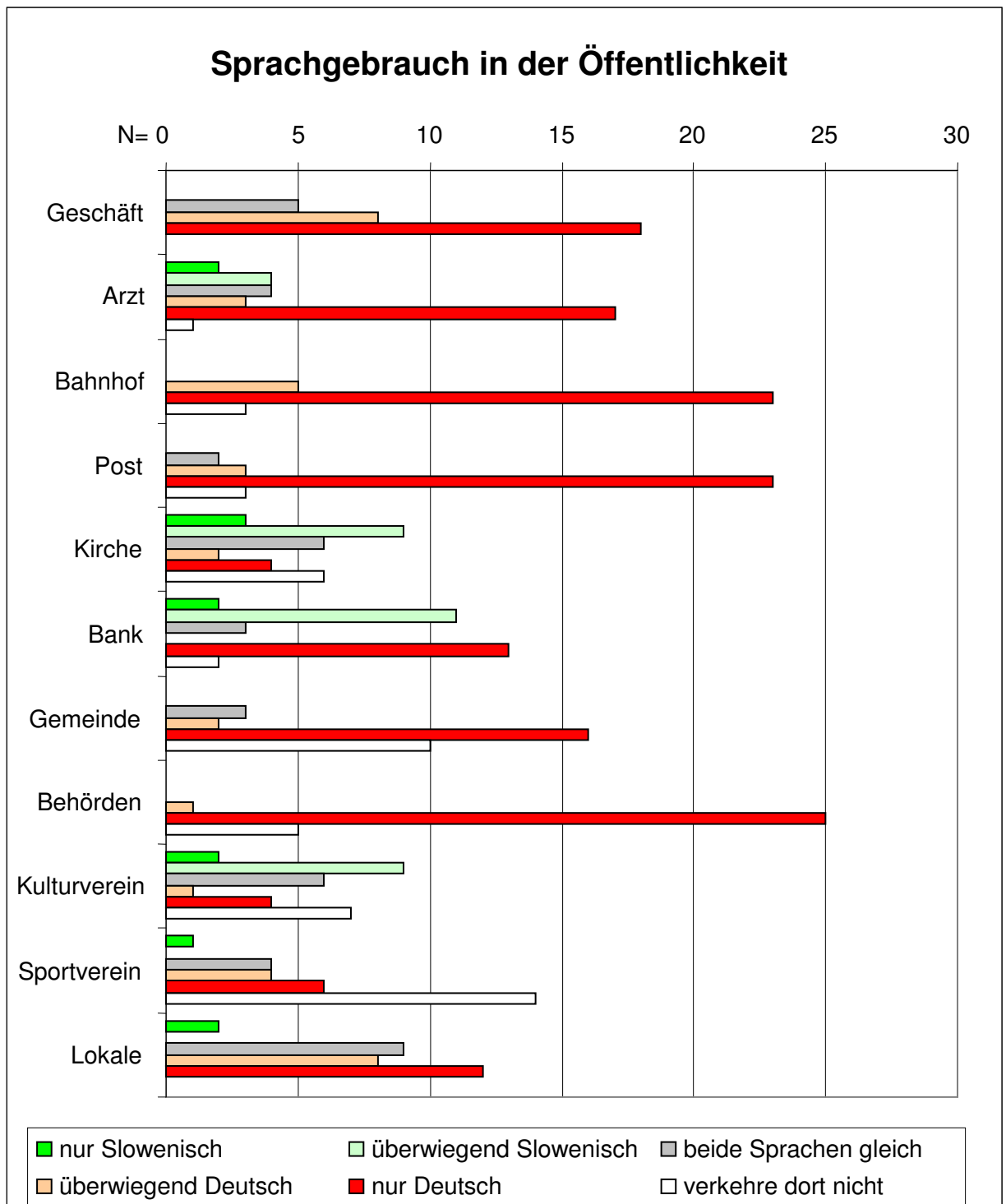


Abbildung 20: Sprachgebrauch der Schüler in der Öffentlichkeit (Anmerkung: N>31 wegen Mehrfachnennungen)

58,1 % der Befragten geben an, im Geschäft nur Deutsch zu verwenden, d. h. mehr als die Hälfte der Schüler spricht im Geschäft deutsch. Nur Slowenisch und überwiegend Slowenisch wurde nicht angegeben.

Beim Arzt geben 54,8 % der Schüler an nur Deutsch zu verwenden. 6,5 % verwenden nur Slowenisch und 12,9 % überwiegend Slowenisch. Möglicherweise liegt es an der Privatsphäre beim Arzt, die es im Gegensatz zum Geschäft nicht gibt.

16,1 % der Schüler geben an, am Bahnhof überwiegend Deutsch zu sprechen und 74,2 % nur Deutsch. Slowenisch wird am Bahnhof nicht verwendet. Der Sprachgebrauch auf der Post gestaltet sich ähnlich wie am Bahnhof, mit einem Unterschied, dass 6,5 % auch beide Sprachen gleich verwenden.

29 % der Schüler geben an, in der Kirche überwiegend Slowenisch zu verwenden und 9,7 % nur Slowenisch sowie 19,4 % beide Sprachen gleich. Die slowenische Sprache ist in der Kirche stark präsent, da die meisten Messen in slowenischer Sprache abgehalten werden.

Bei der Bank verwenden 41,9 % der Schüler nur Deutsch. 35,5 % verwenden überwiegend Slowenisch.

51,6 % der Schüler geben an, auf der Gemeinde nur Deutsch zu verwenden. 32,3 % verkehren dort nicht und 9,7 % verwenden beide Sprachen gleich.

80,6 % der Schüler sprechen bei Behörden nur Deutsch, 16,1 % verkehren dort nicht und 3,2 % sprechen überwiegend Deutsch. Slowenisch wird bei Behörden nicht verwendet.

29 % der Schüler geben an, in Kulturvereinen nur Slowenisch zu sprechen, 19,4 % verwenden beide Sprachen gleich und 22,6 % verkehren dort nicht.

In Sportvereinen sprechen 3,2 % nur Slowenisch und 19,4 % nur Deutsch. Der Großteil der Schüler (45,2 %) verkehrt dort nicht.

In Lokalen (Cafes, Gasthäusern) verwenden 38,7 % nur Deutsch und 25,8 % überwiegend Deutsch, 29 % gebrauchen beide Sprachen. 6,5 % der Schüler geben an überwiegend Slowenisch zu sprechen.

In Abbildung 20 sticht die deutsche Sprache (rot) stark hervor, d. h., dass in der Öffentlichkeit vorwiegend deutsch gesprochen wird. Ausnahmen sind die Kirche und die Kulturvereine, wo überwiegend slowenisch (grün) gesprochen wird. Bei der Bank werden beide Sprachen verwendet.

Die slowenische Volksgruppe hat eine aktive und rege Kultur mit zahlreichen Kulturvereinen, die es den Mitgliedern der Volksgruppe ermöglichen, die slowenische Sprache zu verwenden. Das Puppentheater und unzählige Theatergruppen, obwohl nur von wenigen in der vorliegenden Untersuchung aktiv betrieben, bieten insbesondere Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, die Standardsprache und die Aussprache stark zu verbessern, da hier vorwiegend Regisseure aus Slowenien tätig sind.

Im zweisprachigen Gebiet sind vorwiegend zweisprachige Priester in den Pfarren tätig. Die Messen werden in Slowenisch und Deutsch gehalten. Beten ist, obwohl in dem Fall in der Öffentlichkeit, etwas Privates, Intimes. Zudem wird das Beten meist von den slowenischsprachigen Großeltern erlernt.

In Kärnten gibt es viele Filialen der slowenischen Posojilnica-Bank und in Klagenfurt die Zveza-Bank. Sind die Jugendlichen Kunden dieser Bank, haben sie auch die Möglichkeit Slowenisch zu verwenden. Aufgrund der Nähe zu Slowenien gibt es aber auch in anderen Banken zweisprachige Mitarbeiter.

Beachtet man die Möglichkeiten, Slowenisch in der Öffentlichkeit zu verwenden, wird dies, wo es möglich ist, sehr wohl genutzt, jedoch in viel geringerem Ausmaß als Deutsch. Deutsch ist daher die Umgebungssprache, Slowenisch vorwiegend Familiensprache.

18.1 Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und Sprachkompetenz

Wird eine Sprache in der Öffentlichkeit verstärkt gebraucht, wird sie dadurch auch stärker geübt. Durch die Sprachübung werden höhere Sprachkompetenzen angenommen (Kielhöfer und Jonekeit; 1995, S. 12).

Für den Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit wurde ein Summenwert über alle Bereiche gebildet. Für jeden Bereich (Geschäft, Arzt, Bahnhof, etc.) gab es die Antwortmöglichkeiten: 1=nur Slowenisch, 2=überwiegend Slowenisch, 3=beide Sprachen gleich, 4=überwiegend Deutsch, 5=nur Deutsch und 0=verkehre dort nicht. Hohe Summen bedeuten überwiegender bzw. nur deutscher Sprachgebrauch, niedrige Summen bedeuten überwiegender bzw. nur slowenischer Sprachgebrauch.

Ein Vergleich der Gruppen von Bilingualen zeigt laut Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede beim Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit ($\chi^2=15.089$; $df=3$; $p=.002$). Gruppe 1 und 3 sind gekennzeichnet durch stärkeren Slowenischgebrauch, Gruppe 2 mit der dominanten Sprache Deutsch als auch Gruppe 4, Semilinguale, verwenden überwiegend bis nur Deutsch in der Öffentlichkeit. In Abbildung 21 ist die Verteilung der Mittelwerte des Sprachgebrauchs der Schüler in der Öffentlichkeit grafisch dargestellt. Hohe Werte bedeuten vorwiegend deutscher Sprachgebrauch und niedrige Werte bedeuten vorwiegend slowenischer Sprachgebrauch.

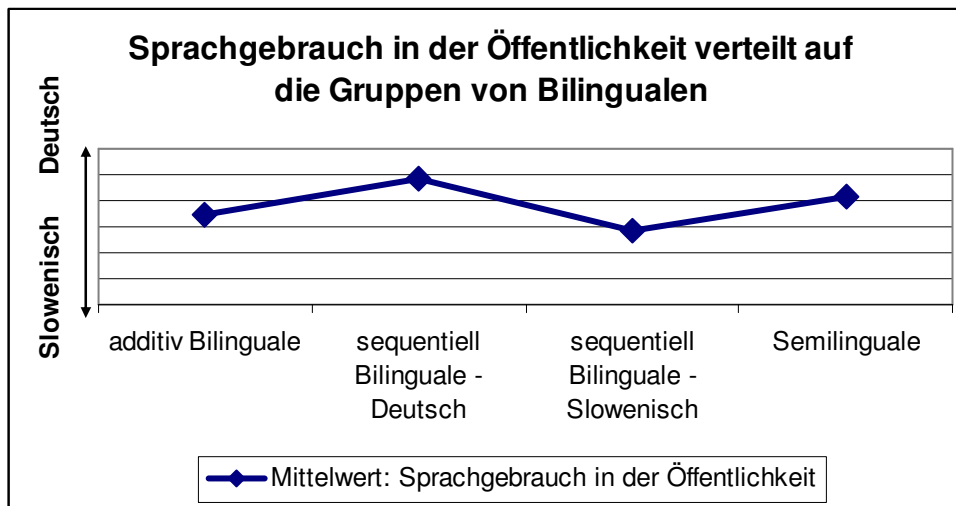


Abbildung 21: Verteilung der Mittelwerte des Sprachgebrauchs in der Öffentlichkeit auf die Gruppen von Bilingualen

18.2 Sprachgebrauch der Eltern in der Öffentlichkeit

Der Sprachgebrauch der Eltern in der Öffentlichkeit verhält sich ähnlich wie bei den Kindern. Die drei am stärksten slowenisch dominierten Bereiche sind die Kirche, die Bank und der Kulturverein. 25 % der Väter geben an, in der Kirche nur slowenisch zu beten und 20,8 % überwiegend slowenisch. 24 % der Väter geben an, bei der Bank nur slowenisch und 16 % überwiegend slowenisch zu verwenden. Allerdings geben auch 44 % nur Deutsch an. 50 % der Väter geben an, im Kulturverein nur slowenisch zu sprechen.

20 % der Mütter geben an, in der Kirche nur slowenisch zu beten und 23,3 % überwiegend slowenisch. 36,7 % der Mütter geben an, bei der Bank nur slowenisch zu verwenden und im Kulturverein 32 %.

Bei den Eltern wurde analog zu den Schülern für den Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit ebenfalls ein Summenwert über alle Bereiche (Geschäft, Arzt, Bank, etc.) gebildet. Der Vergleich der Gruppen von Bilingualen im Sprachgebrauch der Eltern in der Öffentlichkeit zeigt laut Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (Vater: $\chi^2=10.19$; $df=3$; $p=.017$; Mutter: $\chi^2=11.639$; $df=3$; $p=.009$). In Gruppe 3 verwenden sowohl die Eltern als auch die Schüler vorwiegend Slowenisch in der Öffentlichkeit, unmittelbar gefolgt von Gruppe 1. Eltern der Gruppe 2 verwenden überwiegend Deutsch in der Öffentlichkeit und in Gruppe 4 (Semilinguale) ebenfalls stärker Deutsch.

Der Einfluss der Eltern beim Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit auf den Sprachgebrauch der Schüler ist bedeutend. Wenn Eltern Slowenisch in der Öffentlichkeit sprechen, tun es die Kinder auch. Sprechen die Eltern hingegen Deutsch, verwenden die Kinder auch Deutsch. Der selbstbewusste und selbstverständliche Umgang mit einer Minderheitensprache in der Öffentlichkeit ist als Lernen am Modell (Bandura, 1963) zu verstehen. Die Unterscheidung in Slowenisch als Familien- und Deutsch als Umgebungssprache wird allerdings in vielen Familien vollzogen. Die Möglichkeit, Slowenisch in der Öffentlichkeit zu gebrauchen wird von vielen aus Prestige Gründen nicht genutzt.

19 Sprachgebrauch bei Freizeitaktivitäten

Der Bereich Freizeitaktivitäten umfasst kulturelle und sportliche Aktivitäten in Vereinen, das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern in den Sprachen Slowenisch und Deutsch sowie die Medien Radio und Fernsehen.

19.1 Kulturelle und sportliche Aktivitäten

Die Frage nach dem Sprachgebrauch bei den Freizeitaktivitäten umfasst unterschiedliche kulturelle sowie sportliche Aktivitäten. Darunter sind regelmäßige Freizeitbeschäftigungen in Kultur- oder Sportvereinen, Pfarren oder in der Musikschule zu verstehen. Es gibt fünf Antwortkategorien von nur Slowenisch bis nur Deutsch.

20 der 31 Schüler geben an, regelmäßig und in Vereinen sportlich aktiv zu sein. 35 % (N=7) der Aktiven geben an, beide Sprachen gleich zu verwenden, 30 % (N=6) überwiegend Deutsch und 35 % nur Deutsch (N=7). Beim Sport wird nur Slowenisch und überwiegend Slowenisch nicht angegeben (vgl. Abb. 22). In den slowenischen Fußball-, Volleyball-, Handballvereinen, usw. gibt es auch deutschsprachige (einsprachige) Spieler, daher werden die Antwortkategorien nur Slowenisch und überwiegend Slowenisch nicht angekreuzt.

Die Musikschule besuchen 6 Personen, zwei geben an, nur Slowenisch zu verwenden und vier nur Deutsch. Die slowenische Musikschule in Kärnten ist in allen zweisprachigen Gebieten Kärntens vertreten und bereichert die kulturelle Aktivität mit vielfältigen Angeboten und hohem Niveau der Ausübenden.

10 der 31 Schüler singen in Chören, 5 davon geben überwiegend Slowenisch an, 3 beide Sprachen gleich und jeweils eine Person überwiegend und nur Deutsch. In Kärnten gibt es ein großes und vielfältiges Angebot an Chören und Vokalgruppen, vor allem im zweisprachigen Gebiet. Daher wird in dieser Kategorie auch vermehrt slowenischer Sprachgebrauch angegeben.

Beim Tanz gibt es nur zwei Antworten: eine Person verwendet beide Sprachen gleich und eine nur Deutsch. Bei den Pfadfindern gibt es keine Antworten und bei der Jungschar zwei Angaben: eine Person gibt überwiegend Slowenisch und eine überwiegend Deutsch an.

Beim Theater ist das Puppentheater inkludiert, welches in Kärnten bereits eine lange Tradition besitzt und von vielen Vereinen aktiv betrieben wird. In der vorliegenden Untersuchung gibt es jedoch nur drei Angaben in der Kategorie Theater: zwei Personen geben nur Slowenisch an und eine Person beide Sprachen gleich. In der Literatur gibt es Berichte von Erwachsenen, auf der Bühne Slowenisch gelernt zu haben (Zavratnik-Zimic, 1998, S. 112). Die Kultur ist ein wichtiger, unterstützender Faktor beim Spracherwerb.

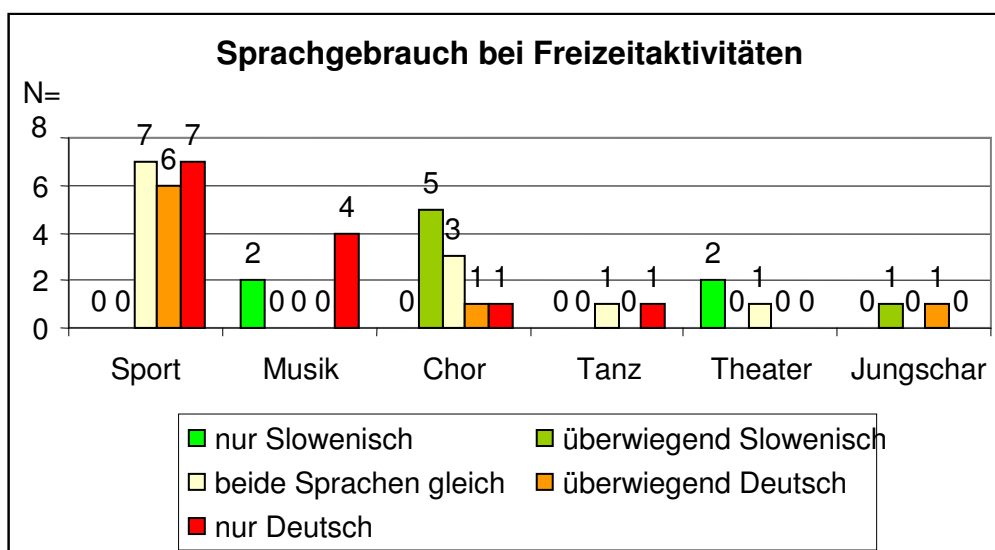


Abbildung 22: Sprachgebrauch bei kulturellen und sportlichen Aktivitäten

19.2 Leseverhalten

Im Schülerfragebogen wurden die Schüler nach dem Leseverhalten in beiden Sprachen gefragt. Gefragt wurde nach der Häufigkeit des Lesens von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern. Die Antwortmöglichkeiten waren:

- 1 = täglich
- 2 = mehrmals wöchentlich
- 3 = einmal wöchentlich
- 4 = einmal monatlich
- 5 = nie

In den Abbildungen 23 – 25 sind die Häufigkeiten des Leseverhaltens abgebildet. Rot repräsentiert Deutsch und grün Slowenisch.

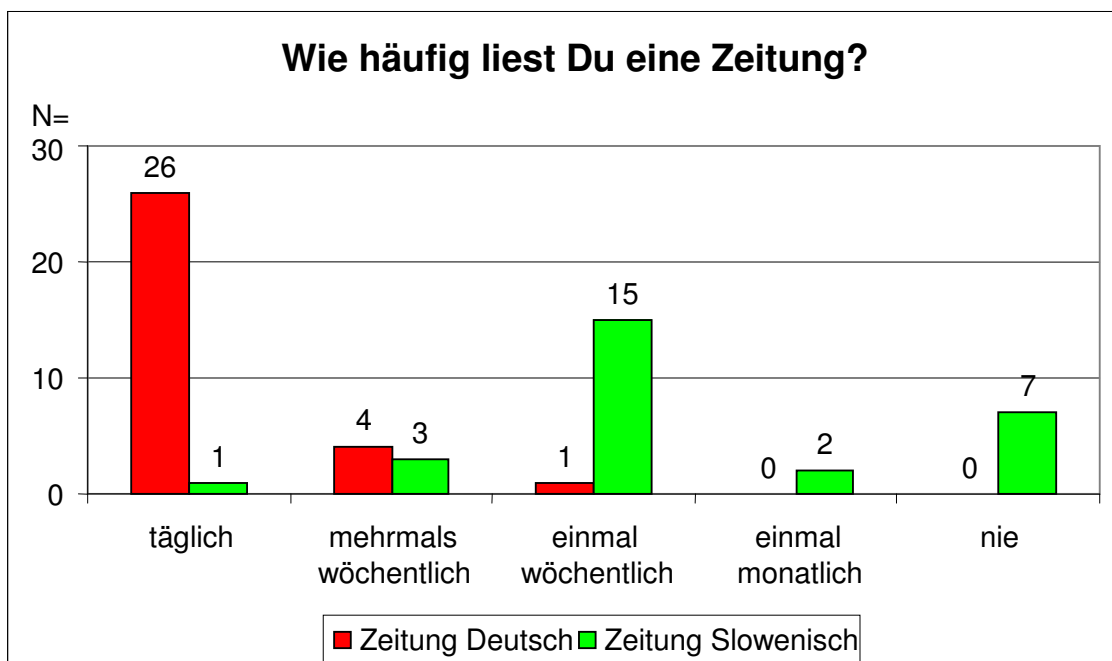


Abbildung 23: Lesen von Zeitungen

26 der 31 Schüler (83,9 %) geben an, täglich eine deutschsprachige Zeitung zu lesen und nur einer liest täglich eine slowenischsprachige Zeitung, sieben nie.

48,4 % der Schüler lesen einmal wöchentlich eine slowenischsprachige Zeitung. In Kärnten wird keine slowenischsprachige Tageszeitung produziert, es gibt aber zwei slowenische Wochenzeitungen, daher liest auch der Großteil der Schüler (die Hälfte) einmal wöchentlich eine slowenischsprachige Zeitung. Das Leseverhalten orientiert sich in dem Fall am Angebot.

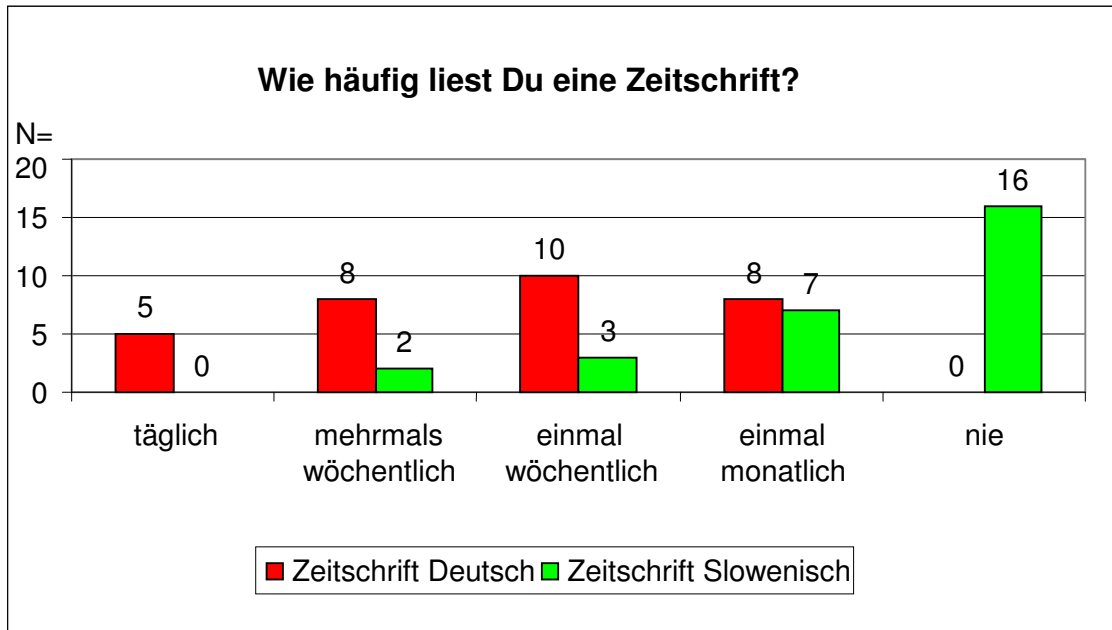


Abbildung 24: Lesen von Zeitschriften

5 der 31 Schüler (16,1 %) geben an, täglich eine deutschsprachige Zeitschrift zu lesen, 8 (25,8 %) mehrmals wöchentlich und 10 (32,3 %) einmal wöchentlich. Hingegen geben 16 (51,6 %) der Schüler an, nie eine slowenischsprachige Zeitschrift zu lesen (vgl. Abb. 24).

Hier geht es wiederum um das mangelnde Angebot an slowenischen Zeitschriften in Kärnten.

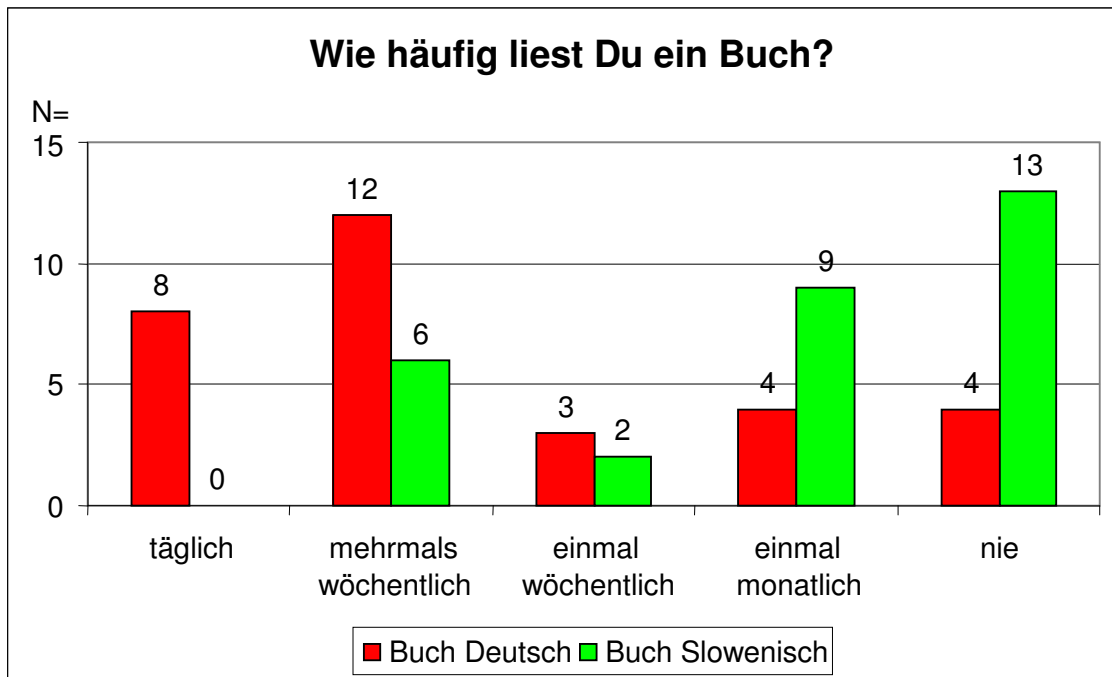


Abbildung 25: Lesen von Büchern

8 (25,8 %) Schüler geben an, täglich ein deutschsprachiges Buch zu lesen und 12 (38,7 %) mehrmals wöchentlich. 6 (19,4 %) Schüler geben an, mehrmals wöchentlich ein slowenischsprachiges Buch zu lesen, 9 (29 %) einmal monatlich und 13 (41,9 %) nie (vgl. Abb. 25).

Das Angebot an slowenischsprachigen Büchern ist im Gegensatz zu Tageszeitungen in Kärnten gut. Es gibt zwei Buchhandlungen in Klagenfurt (Mohorjeva, Haček), die slowenische Bücher anbieten.

19.2.1 Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Sprachkompetenz

Besteht ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Lesens von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern in slowenisch bzw. in deutsch und den Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch? Die Antwortkategorien beim Leseverhalten wurden für die Berechnungen der Rangkorrelationen nach Spearman umkodiert (1=nie, 5=täglich).

Die Sprachkompetenz in Slowenisch korreliert mit dem Leseverhalten in allen drei Kategorien nicht und ist auch nicht signifikant (Buch: $N=21$; $\rho=.085$; $p=.715$; Zeitung: $N=20$; $\rho=.411$; $p=.072$; Zeitschrift: $N=20$; $\rho=.02$; $p=.935$). Hier spiegelt sich das Angebot und der Gebrauch der slowenischen Printmedien wider. Es gibt keine slowenische Tageszeitung in Kärnten, sondern nur zwei Wochenzeitungen. Bücher und Zeitschriften werden wohl angeboten, jedoch im Vergleich zu deutschen Büchern und Zeitschriften viel weniger genützt.

Der Zusammenhang zwischen Leseverhalten in Slowenisch und dem Wortschatztest ist ebenfalls nicht signifikant (Buch: $N=21$; $\rho=.114$; $p=.622$; Zeitung: $N=20$; $\rho=.294$; $p=.208$; Zeitschrift: $N=20$; $\rho=-.072$; $p=.764$).

Der Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in Deutsch und dem Leseverhalten in Deutsch ist in allen drei Kategorien nicht signifikant (Buch: $N=31$; $\rho=.168$; $p=.367$; Zeitung: $N=31$; $\rho=.279$; $p=.129$; Zeitschrift: $N=31$; $\rho=.126$; $p=.499$). Korreliert man das Leseverhalten mit dem Wortschatztest in Deutsch, erhält man ebenso ein nicht signifikantes Ergebnis (Buch: $N=31$; $\rho=.056$; $p=.767$; Zeitung: $N=31$; $\rho=.175$; $p=.347$; Zeitschrift: $N=31$; $\rho=.042$; $p=.821$).

Die Sprachkompetenz in Slowenisch und in Deutsch hängt nicht mit dem Leseverhalten zusammen.

19.2.2 Zusammenhang zwischen Leseverhalten der Schüler und Eltern

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem Leseverhalten der Eltern und Kinder wurden für die einzelnen Kategorien Buch, Zeitung und Zeitschrift Spearmankorrelationen gerechnet. In Tabelle 36 und 37 sind die wichtigsten Ergebnisse für die Sprachen Slowenisch und Deutsch zusammengefasst.

Tabelle 36: Zusammenhang des Lesens von slowenischen Büchern (Eltern und Kind)

Lesen slowenischer Bücher	
Rangkorrelation nach Spearman	Kind
Mutter	rho = .712
	p = .002
	N = 16
Vater	rho = .759
	p < .000
	N = 19

Tabelle 37: Zusammenhang des Lesens von slowenischen Zeitschriften (Eltern und Kind)

Lesen slowenischer Zeitschriften	
Rangkorrelation nach Spearman	Kind
Mutter	rho = .38
	p = .133
	N = 17
Vater	rho = .757
	p < .000
	N = 18

Laut Tabelle 36 besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang des Lesens von slowenischen Büchern bei Mutter und Kind (N=16; rho=.712; p=.002) und bei Vater und Kind (N=18; rho=.757; p<.000). Wenn die Eltern zu slowenischen Büchern greifen, lesen sie die Kinder auch. Dadurch steigt das Angebot an slowenischen Büchern zu Hause und die Motivation fürs Lesen von slowenischen Büchern wird gestärkt.

Zwischen dem Lesen einer slowenischen Zeitung sowie einer Zeitschrift besteht bei Mutter und Kind kein Zusammenhang, sehr wohl jedoch bei Vater und Kind (Zeitschriften: N=18; rho=.757; p<.000).

In Deutsch besteht zwischen dem Leseverhalten der Eltern und dem Kind in allen drei Kategorien kein Zusammenhang.

19.3 Medien: Radio und Fernsehen

Im Schülerfragebogen wurden die Schüler nach der Häufigkeit von Medienkonsum in deutscher, slowenischer und englischer Sprache gefragt. Die Antwortmöglichkeiten waren:

- 1 = täglich
- 2 = mehrmals wöchentlich
- 3 = einmal wöchentlich
- 4 = einmal monatlich
- 5 = nie

In den Abbildungen 26 und 27 sind die Häufigkeiten des Radiohörens und Fernsehens in den Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch dargestellt.

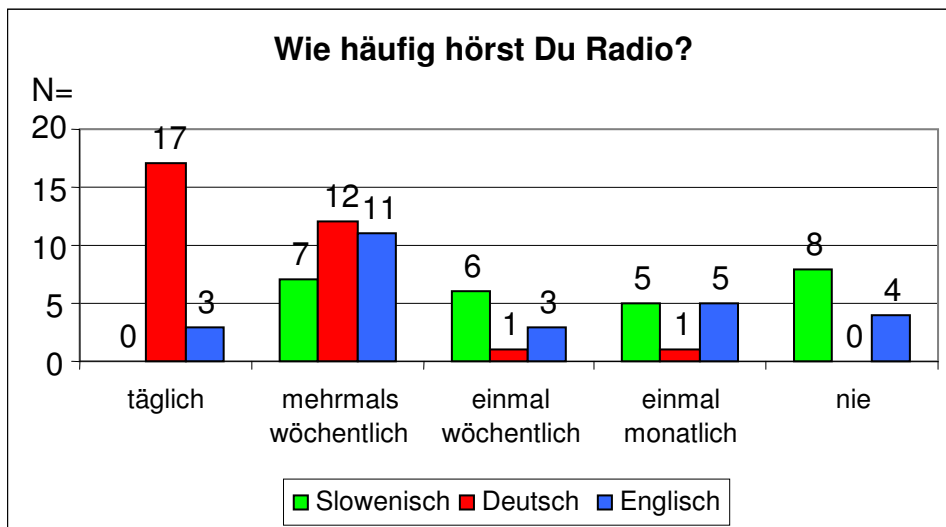


Abbildung 26: Häufigkeit des Radiohörens in Slowenisch, Deutsch und Englisch

17 Schüler geben an, täglich deutsche Radiosendungen zu hören und niemand hört täglich slowenische Radiosendungen. 3 Schüler geben an, täglich englische Radiosendungen zu hören. Deutsch überwiegt stark beim Radiohören.

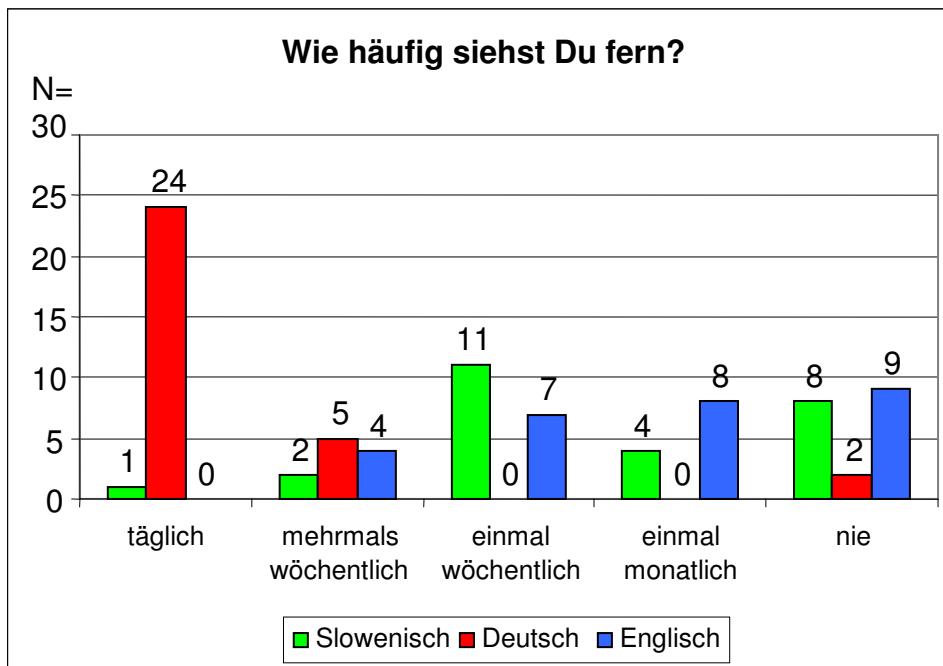


Abbildung 27: Häufigkeit des Fernsehens in Slowenisch, Deutsch und Englisch

Auch beim Fernsehen überwiegt die deutsche Sprache stark. 24 Schüler geben an, täglich deutschsprachige Fernsehsendungen zu sehen und ein Schüler slowenischsprachige Fernsehsendungen.

In Kärnten gibt es nur einmal in der Woche eine slowenische Fernsehsendung (25 Minuten). Nur wenige Personen haben auch die Möglichkeit RTV Slovenija zu empfangen. Es gibt aber seit 1998 eine ganztägige, slowenische Radiosendung in Kärnten.

Der Einfluss der Medien auf die Sprachkompetenzen wird mittels Rangkorrelationen nach Spearman überprüft (vgl. Tab. 38). Die Antwortkategorien 1=täglich, 5=nie wurden nicht umkodiert, weshalb es zu negativen Korrelationen kommt. Zwischen der Sprachkompetenz in Slowenisch und dem Hören von slowenischen Radiosendungen besteht kein signifikanter Zusammenhang. Ebenfalls hat das Hören von deutschen Radiosendungen keinen Einfluss auf die Sprachkompetenz in Deutsch. Korrelationen mit dem Wortschatztest ergeben auch keine signifikanten Ergebnisse.

Zwischen dem Sehen von slowenischen Fernsehsendungen und der Sprachkompetenz in Slowenisch besteht kein signifikanter Zusammenhang ($N=20$; $\rho=-.420$; $p=.065$).

Das Sehen von deutschen Fernsehsendungen hat einen gegenteiligen Effekt auf die Sprachkompetenz in Deutsch ($N=31$; $\rho=.426$; $p=.017$): je öfter ferngesehen wird, umso niedriger sind die Sprachkompetenzen in Deutsch. Der Zusammenhang ist aber schwach und aufgrund der kleinen Stichprobe wenig aussagekräftig.

Korreliert man die Häufigkeit des Fernsehens mit dem Wortschatztest, erhalten wir für Slowenisch kein signifikantes und für Deutsch ein signifikantes Ergebnis (vgl. Tab. 38).

Tabelle 38: Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Radiohören sowie Fernsehen

Rangkorrelation nach Spearman	Deutsch		Slowenisch	
	Summenwert Sprachkompetenz	Wortschatztest	Summenwert Sprachkompetenz	Wortschatztest
Radio	$\rho=-.094$ $p=.614$ $N=31$	$\rho=-.189$ $p=.308$ $N=31$	$\rho=-.345$ $p=.136$ $N=20$	$\rho=-.248$ $p=.292$ $N=20$
Fernsehen	$\rho=.426$ $p=.017$ $N=31$	$\rho=.446$ $p=.012$ $N=31$	$\rho=-.420$ $p=.065$ $N=20$	$\rho=-.391$ $p=.088$ $N=20$

20 Interferenzen

Interferenzen äußern sich laut Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 86) in Fehlern, die aufgrund des Kontakts beider Sprachen und der Überlagerungen der Strukturen auftreten können. Die Faktoren sind sprachinterner, individuell-psychologischer und kontextuell-situativer Art.

20.1 Sprachdominanz

Nach Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 12) hängt die Sprachdominanz von einer Reihe von Faktoren ab, wie z. B. Art und Zeitpunkt des Spracherwerbs, Intensität des Sprachgebrauchs und dadurch die Sprachübung, Vorlieben, etc. Meist ist aber die besser beherrschte Sprache die starke Sprache. Die starke Sprache wirkt laut Kielhöfer und Jonekeit auf die schwache Sprache und bewirkt dadurch Interferenzen.

Im Interview wurden die Versuchspersonen nach der starken Sprache gefragt.

In Abbildung 28 sind die drei Gruppen abgebildet.

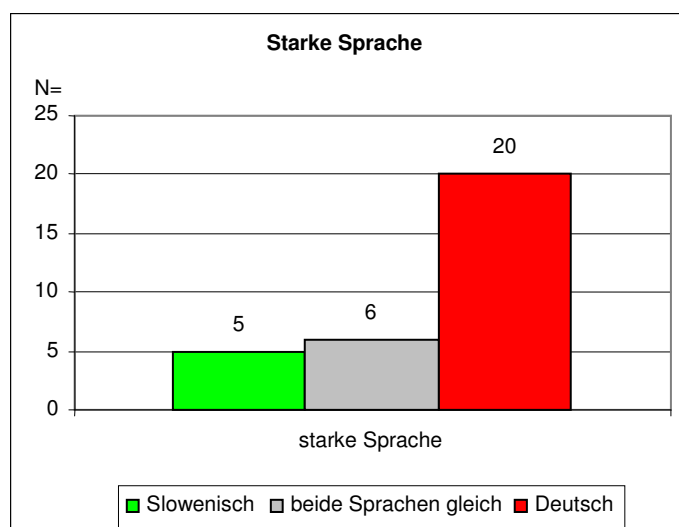


Abbildung 28: Starke Sprache

5 Schüler (16,1 %) geben Slowenisch als starke Sprache an, 6 Schüler (19,4 %) geben beide Sprachen an und 20 Schüler (64,5 %) geben Deutsch als ihre starke Sprache an. Als Begründung geben sie an:

- der Sprachgebrauch der jeweiligen Sprache
- es ist die Muttersprache
- Medien, Studium, Lesen
- bessere Kompetenzen in dieser Sprache
- größerer Wortschatz in dieser Sprache

Die angeführten Gründe lassen vermuten, dass der vermehrte Sprachgebrauch zu besseren Sprachkompetenzen und zu größerem Wortschatz führt.

In Tabelle 39 sind die Mittelwerte der Rohwerte aller slowenischen Sprachtests und des Wortschatztests in Slowenisch für die drei Gruppen starker Sprache angeführt. In die Berechnung der Unterschiede werden nur die Werte der Zweisprachigen (N=21) genommen, da 10 Schüler die Slowenischtests nicht gemacht haben.

Tabelle 39: Mittelwerte der Sprachkompetenz in Slowenisch für Personen mit unterschiedlich starker Sprache

	Rohwerte der slow. Sprachtests		Wortschatztest Slowenisch	
	N	M	N	M
starke Sprache				
Slowenisch	5	107,4	5	6,6
Deutsch	10	98,7	10	4,5
beide gleich	6	107,33	6	7,2

Laut Kruskal-Wallis-Test sind die Unterschiede in der Sprachkompetenz in Slowenisch zwischen den Gruppen nicht signifikant ($\chi^2=.232$; $df=2$; $p=.890$). Ein Vergleich der Gruppen starker Sprache im slowenischen Wortschatztest ergibt auch kein signifikantes Ergebnis ($\chi^2=.828$; $df=2$; $p=.661$). Es besteht kein Unterschied in den Sprachkompetenzen in Slowenisch bezüglich starker Sprache.

20.2 Sprachmischungen

Sprachmischungen haben vielfältige Ursachen und sind bei Bilingualen im unterschiedlichen Ausmaß zu finden. Die unterschiedliche Toleranz gegenüber Sprachmischungen ist sowohl regional als auch individuell bedingt.

Im Interview wurden die Schüler nach dem Codeswitching während eines Gesprächs gefragt: „Wann wechselst du von der einen in die andere Sprache?“

Die Antworten waren:

- abhängig vom Gesprächspartner
- abhängig von der Situation
- Wortnot
- Gewohnheit
- wenn ich im Dialekt spreche
- wechsele nicht
- weiß nicht

Die ersten beiden Antworten sind die aufschlussreichsten, da es sich einerseits um den Formalitätsgrad einer Situation handelt, der einen dazu bewegt die Sprache zu wechseln. Andererseits wird aus Höflichkeit, wenn ein Gesprächspartner die Sprache nicht beherrscht oder nicht sprechen will, die Sprache gewechselt. Oksaar (2003, S. 140) beschreibt dies als situationelles (externes) Codeswitching.

Wie in der Literatur beschrieben wird auch aufgrund von Wortnot, aus Gewohnheit oder im Dialekt gewechselt, was Oksaar als kontextuelles (internes) Codeswitching beschreibt. Andererseits ist das Codeswitching für die meisten Zweisprachigen in Kärnten eine alltägliche Situation und geschieht teils unbewusst, wie die Antwort „weiß nicht“ beweist.

Aufgeschlüsselt auf die vier Gruppen von Bilingualen ergeben sich nur in der Kategorie „abhängig von der Situation“ Unterschiede zwischen den Gruppen.

Gruppe 1 (die additiv Bilingualen) gibt nie an, die Sprache ausschließlich aufgrund der Situation zu wechseln. D. h., wenn additiv Bilinguale mit der gleichen Person in einer anderen Situation sprechen, sei es z. B. in der Öffentlichkeit, wechseln sie die Sprache nicht. Eine äußere Situation kann sie nicht dazu bewegen, die Sprache zu wechseln, sie agieren selbstbestimmt. Sehr wohl wird aber die Sprache gewechselt, wenn der Gesprächspartner die Sprache nicht beherrscht.

Da in Gruppe 2 (mit der dominanten Sprache Deutsch) nicht mehr alle Slowenisch beherrschen, geben nur zwei Personen Antwort auf diese Frage (unter Zeitdruck; wenn ich meine Schuhe suche).

Gruppe 3 (mit der dominanten Sprache Slowenisch) und 4 (Semilingualen) geben sehr wohl an, abhängig von der Situation die Sprachen zu wechseln.

Nach dem Codemixing wurde im Interview gefragt: „Verwendest du deutsche Wörter, wenn du Slowenisch sprichst?“ Die Schüler gaben die folgenden Antworten:

- Gewohnheit
- Wortmangel
- im Dialekt
- klingt auf Deutsch besser
- weiß nicht

Die Antworten sind dem Codeswitching sehr ähnlich, jedoch unterscheiden sich die Gruppen untereinander bei diesen Antworten nicht. Schüler der Gruppe 2 mit der dominanten Sprache Deutsch haben keine Antworten gegeben, da sie kaum slowenisch sprechen.

20.3 Kontext-situative Sprachwahl

Bereits beim Codeswitching werden Situationen angegeben, in denen die Sprachen gewechselt werden. Im Interview nennen die Schüler ihre Vorlieben auf die Frage: „Führe an, in welchen Situationen du lieber in der einen und in welchen du lieber in der anderen Sprache sprichst.“

Präferenz für Slowenisch:

- abhängig von der Person
- zu Hause
- mit Verwandten
- wenn ich betrunken bin
- in slowenischen Kreisen grüße ich slowenisch
- es gibt keine solchen Situationen

Es wird vorwiegend der familiäre Kreis angegeben, in dem lieber Slowenisch gesprochen wird (Gruppe 1 = additiv Bilinguale). Dadurch wird die Funktionstrennung von Slowenisch als Familiensprache und Deutsch als Umgebungssprache deutlich. Andererseits ist es wiederum abhängig vom Gesprächspartner, ob dieser Slowenisch beherrscht oder nicht.

Die Antwort eines Semilingualen: „Es gibt keine solchen Situationen“ weist darauf hin, dass er in keiner Situation gern slowenisch spricht. In Gruppe 2 (dominante Sprache = Deutsch) gibt es dazu nur eine Antwort: „In slowenischen Kreisen grüße ich slowenisch.“ Aus Höflichkeit wird auf Slowenisch begrüßt, obwohl die Sprachkompetenzen in Slowenisch gering bis gar nicht vorhanden sind.

Die Begründung, im betrunkenen Zustand lieber Slowenisch zu sprechen, deutet auf eine informelle Situation und eine niedrigere Hemmschwelle hin.

Präferenz für Deutsch:

- abhängig von der Person
- bei Fachthemen

- bei persönlichen Themen
- bei Problemen
- in allen Situationen
- argumentiere lieber in Deutsch

Gruppe 2 gibt auf diese Frage keine Antworten, da Deutsch die dominante Sprache ist und in allen Situationen lieber Deutsch gesprochen wird.

Nur Gruppe 1 (additiv Bilingualen) gibt Fach- oder persönliche Themen bzw. bei Problemen an, bei denen sie lieber Deutsch spricht. Bei allen anderen Antworten unterscheiden sich die Gruppen nicht.

Die additiv Bilingualen bevorzugen Slowenisch vorwiegend im familiären Kreis und Deutsch vorwiegend bei bestimmten Themen. Für Gruppe 3 als auch 4 ist die Sprachwahl sowohl bei Slowenisch als auch Deutsch vorwiegend abhängig von der Sprachbeherrschung bzw. vom Willen des Gesprächspartners. Sie machen die Sprachwahl abhängig von anderen Personen und wählen nicht selbst. Für die additiv Bilingualen ist die Sprachwahl sehr wohl auch abhängig vom Gesprächspartner, sie behalten sich jedoch auch die Option offen, selbst zu wählen, wie z. B. bei bestimmten Themen. Es ist eine Tendenz erkennbar, dass die additiv Bilingualen selbstbestimmt agieren, die restlichen Gruppen aber vorwiegend fremdbestimmt, was jedoch weiterer Überprüfungen bedarf.

21 Einflussfaktoren

Positive oder negative Einstellungen gegenüber Sprachen, integratives oder instrumentelles Motiv sowie affektive Faktoren können den Spracherwerb und die Sprachkompetenz sowohl positiv als auch negativ beeinflussen.

21.1 Semantisches Differential: Bewerten der Sprachen

Im Schülerfragebogen wurden zehn Eigenschaftswörterpaare gegenübergestellt, mithilfe dieser die Schüler die beiden Sprachen bewerten mussten. Auf einer bipolaren Skala von 0 – 5 konnten sie für jedes Eigenschaftswort ankreuzen, ob die jeweilige Sprache für sie z. B. eher modern oder eher altmodisch ist.

Mithilfe dieses Semantischen Differentials wird deutlich, wie die Jugendlichen die beiden Sprachen bewerten.

In Abbildung 29 sind die Mittelwerte des semantischen Differentials für die Sprachen Slowenisch und Deutsch graphisch dargestellt.

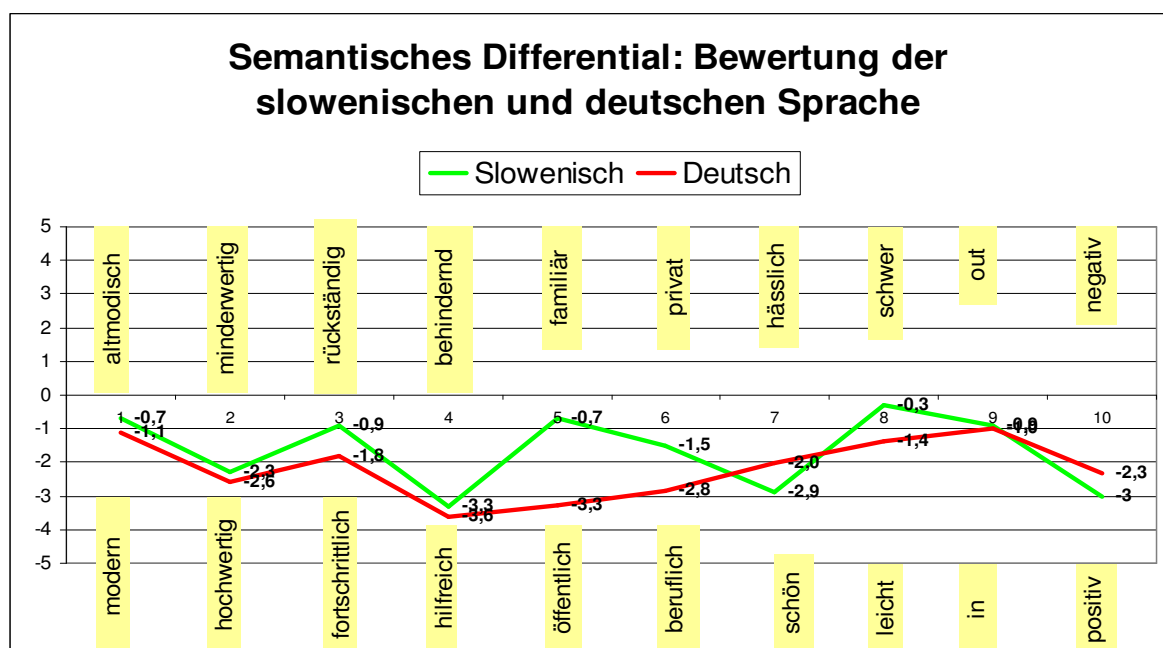


Abbildung 29: Semantisches Differential: Bewerten von Slowenisch und Deutsch

Die grüne Linie entspricht der Sprache Slowenisch und die rote Linie repräsentiert Deutsch. Die beiden Linien verlaufen bei den meisten Eigenschaftswörterpaaren nahezu parallel und beide im Bereich -5 bis 0.

Die Überprüfung der Unterschiede zwischen den Bewertungen von Slowenisch und Deutsch mittels abhängigem T-Test ergibt bei den folgenden drei Attributen signifikante Unterschiede:

- **fortschrittlich – rückständig** ($t=1.197$; $df=29$; $p=.014$)
Deutsch wird als fortschrittlicher eingeschätzt als Slowenisch.
- **öffentlich – familiär** ($t=4.122$; $df=29$; $p<.000$)
Deutsch ist für die Befragten mehr eine Sprache der Öffentlichkeit während Slowenisch in der Bewertung deutlich näher der Familie zugeordnet wird.
- **beruflich – privat** ($t=2.152$; $df=29$; $p=.040$)
Beide Sprachen werden der beruflichen Hälfte zugeordnet, tendenziell liegt aber Slowenisch näher am privaten Bereich als Deutsch.

Ein grafischer Vergleich der Gruppen von Bilingualen im Bewerten der beiden Sprachen ist in den Abbildungen 30 und 31 dargestellt. Interessanterweise unterscheiden sich hier Gruppe 1 und 3 (beide in Slowenisch gut) im Bewerten der Sprache Slowenisch bei den Eigenschaftswörterpaaren:

- öffentlich – familiär
- leicht – schwer

Für Gruppe 3 ist Slowenisch im Vergleich mit Gruppe 1 leicht und tendenziell eine Sprache der Öffentlichkeit, jedoch wird Deutsch stärker als öffentliche Sprache bewertet als Slowenisch (Abbildungen für jede Gruppe einzeln im Vergleich Slowenisch/Deutsch sind im Anhang zu finden). Hingegen ist für Gruppe 1 Slowenisch tendenziell eher eine schwere Sprache und eine Sprache der Familie und das, obwohl die Gruppe 1 die besten Sprachkompetenzen in Slowenisch

aufweist. Grund dafür ist womöglich ein größerer Aufwand für die höheren Sprachkompetenzen. Umgekehrt bei Gruppe 3, die bei den Slowenischtests schlechtere Ergebnisse erreicht als Gruppe 1, jedoch Slowenisch als leicht empfindet.

Slowenisch ist für Gruppe 3 schöner als Deutsch, jedoch ist für sie Deutsch fortschrittlicher als Slowenisch. Andererseits werden von dieser Gruppe beide Sprachen als hilfreich empfunden. Durch diese Bewertungen ist eine Ambivalenz gegenüber Slowenisch als auch Deutsch bemerkbar, da eine als schön und hilfreich bewertete Sprache (Slowenisch) in Zeiten der Globalisierung sowie des EU-Beitritts Sloweniens als weniger fortschrittlich bewertet wird als Deutsch.

Gruppe 1 bewertet hingegen beide Sprachen als gleich modern, hochwertig, fortschrittlich, hilfreich und in. Slowenisch wird als familiäre, tendenziell private sowie schwere Sprache eingeschätzt, und Deutsch als öffentliche und berufliche Sprache.

Gruppe 2 mit der dominanten Sprache Deutsch (mit keinen bzw. geringen Slowenischkenntnissen) sieht Slowenisch eher als altmodische, rückständige, tendenziell minderwertige sowie schwere Sprache. Interessanterweise schätzt die gleiche Gruppe Deutsch ebenfalls als tendenziell altmodische, rückständige, minderwertige sowie schwere Sprache ein, obwohl Deutsch ihre dominante Sprache ist. Deutsch wird aber als hilfreicher und eher als Sprache der Öffentlichkeit bewertet als Slowenisch.

Gruppe 4 (Semilinguale) bewertet beide Sprachen nahezu gleich, die Grafiken weisen keine eindeutigen Unterschiede auf. Sie unterscheiden sich einerseits kaum von den anderen Gruppen, andererseits auch nicht in den Bewertungen der beiden Sprachen. Beide Linien verlaufen im mittleren Bereich und nahezu parallel. Slowenisch wird als tendenziell schwer und Deutsch tendenziell positiver in den Attributen modern, hochwertig und fortschrittlich bewertet, jedoch sind die Unterschiede gering. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass die Semilingualen zu keiner der beiden Sprachen einen eindeutigen Bezug haben, sie erbringen auch in beiden Sprachen die schlechtesten Leistungen in den Sprachtests.

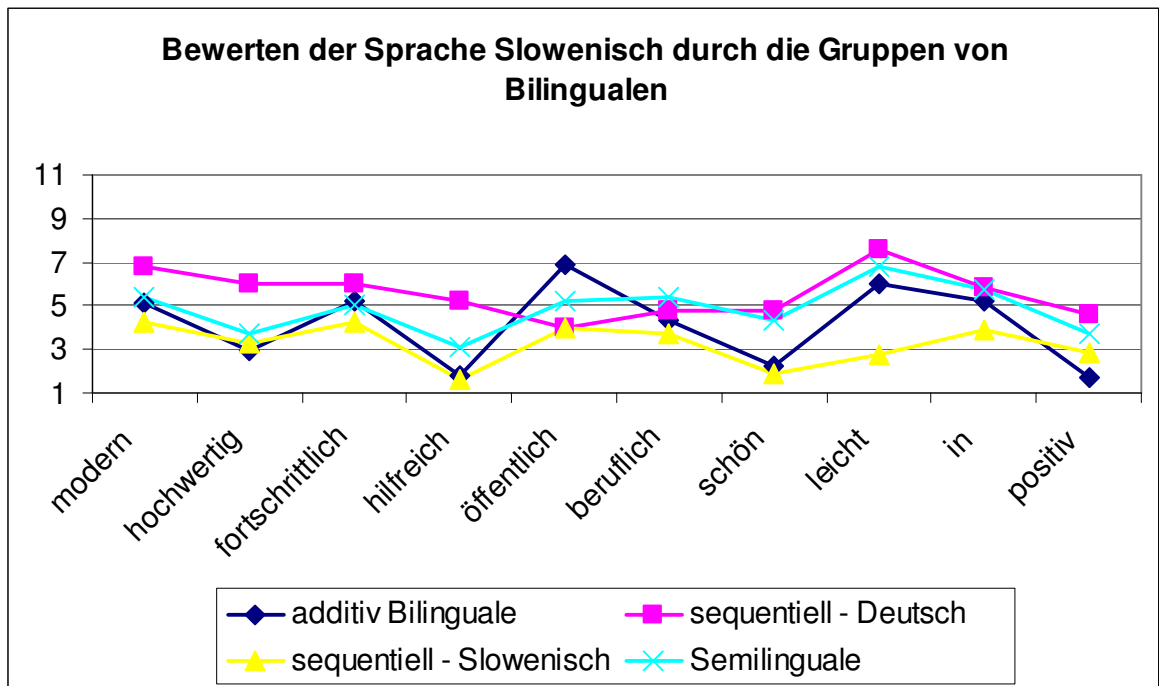


Abbildung 30: Vergleich der Gruppen von Bilingualen im Bewerten von Slowenisch

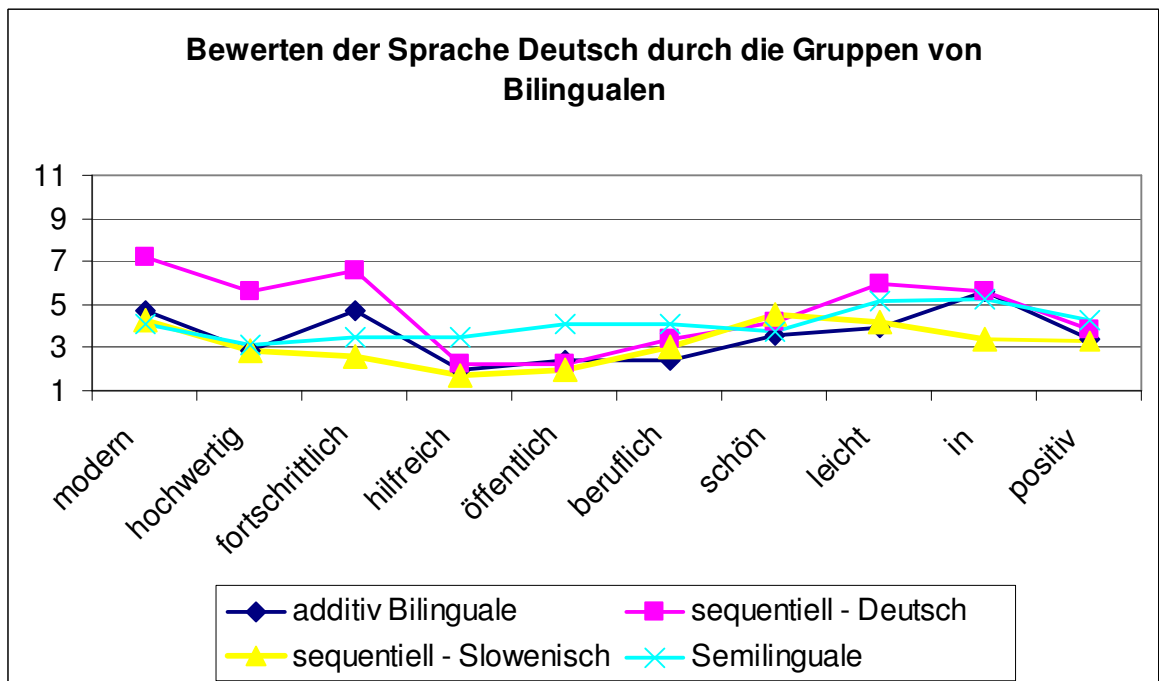


Abbildung 31: Vergleich der Gruppen von Bilingualen im Bewerten von Deutsch

21.2 Wichtigkeit der Sprachen

Im Fragebogen befasst sich eine Frage mit der Einschätzung der subjektiven Wichtigkeit der einzelnen Sprachen für die Schüler. Auf die Frage: „Wie wichtig sind für dich die folgenden Sprachen?“ gibt es vier Antwortmöglichkeiten:

- 1 = sehr wichtig
- 2 = eher wichtig
- 3 = eher unwichtig
- 4 = unwichtig

Die Schüler mussten die Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch einschätzen. Außerdem hatten sie die Möglichkeit, noch weitere Sprachen, die für sie wichtig sind, anzuführen.

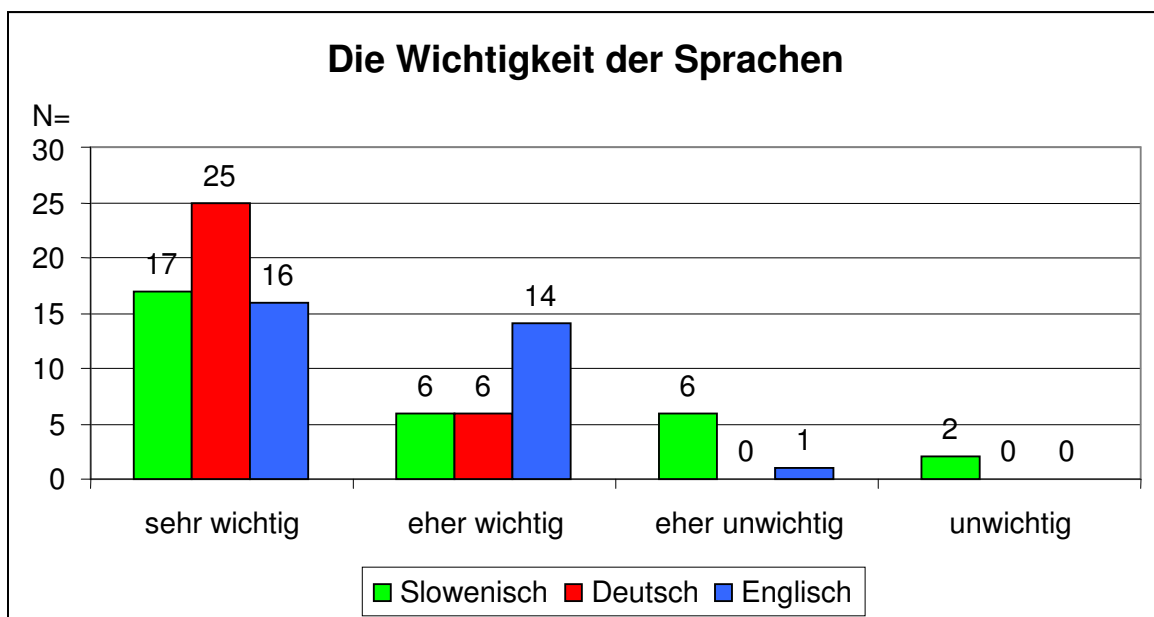


Abbildung 32: Wichtigkeit der Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch

In Abbildung 32 ist die Angabe der Wichtigkeit für die drei Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch zusammengefasst. Für 17 bzw. 16 Schüler sind die Sprachen Slowenisch und Englisch sehr wichtig. Für 25 der 31 Schüler ist

Deutsch sehr wichtig. 14 Schüler geben an, Englisch ist eher wichtig und für jeweils 6 Schüler sind Slowenisch und Deutsch eher wichtig. Deutsch wird laut Abbildung 33 am wichtigsten eingeschätzt.

Die Signifikanzprüfung mittels Friedman-Test zeigt signifikante Unterschiede zwischen der Einschätzung der Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch. Deutsch wird signifikant wichtiger eingeschätzt als Slowenisch und Englisch ($N=31$; $\chi^2=8,2$; $df=2$; $p=.016$).

In Tabelle 40 sind die Mittelwerte der drei rangskalierten Variablen Wichtigkeit von Slowenisch, Deutsch und Englisch angeführt. Die Daten wurden nicht umkodiert (1 = sehr wichtig, 4 = unwichtig).

Tabelle 40: Mittelwerte der drei rangskalierten Variablen Wichtigkeit von Slowenisch, Deutsch und Englisch

Ranks	
	Mean Rank
Wichtig_Slowenisch	2,19
Wichtig_Deutsch	1,68
Wichtig_English	2,13

Deutsch ist die Umgebungssprache, Sprache der Öffentlichkeit (siehe Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit; semantisches Differential) und für den Großteil der Schüler auch die starke Sprache. Daher besitzt Deutsch höheres Prestige als Slowenisch und wird auch als wichtiger eingeschätzt als Slowenisch. Laut Tabelle 40 hat sogar Englisch einen geringeren Mittelwert (bei 1 = sehr wichtig und 4 = unwichtig) als Slowenisch und ist somit wichtiger für die Schüler als Slowenisch.

Im Interview wird u. a. begründet, Sprachen lernen ist wichtig, um bessere Sprachkompetenzen zu erreichen. Der Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der slowenischen Sprache für die Schüler und der Sprachkompetenz in Slowenisch ist mittelstark und signifikant ($N=21$; $\rho=.401$; $p=.036$), in Deutsch nicht signifikant ($N=31$; $\rho=.233$; $p=.104$). Die Variable „Wichtigkeit der Sprachen“

ist eine rangskalierte Variable, daher wird eine Spearmankorrelation gerechnet. Die Items Wichtigkeit von Sprachen wurden umkodiert (1 = unwichtig, 4 = sehr wichtig).

Korreliert man die Wichtigkeit von Slowenisch mit dem Wortschatztest in Slowenisch, ist der Zusammenhang ebenfalls signifikant ($N=21$; $\rho=.528$; $p=.014$). Der Zusammenhang zwischen Wichtigkeit von Deutsch und dem Wortschatztest in Deutsch ist nicht signifikant ($N=31$; $\rho=.198$; $p=.284$).

Als Gründe, warum es wichtig ist, Sprachen zu lernen, werden im Interview genannt:

- die Sprache als solche: „bessere Sprachkompetenzen; bessere Verständigung; Sprache ist schön; liebe Sprachen; Interesse; spreche gerne andere Sprachen; man wird offener“
- Beruf: „berufliche Vorteile“
- Reisen: „Kultur; Verwandte in anderen Ländern; will wegen Politik/Mentalität auswandern; Integration; EU“
- Nachteile: „Leute sollen deutsch reden (wenn Kind ins Krankenhaus muss, versteht es nichts); brauche keine Sprachen, bin sprachlich untalentierte“.

Berufliche Vorteile weisen auf ein instrumentelles Motiv hin, Kultur sowie Verwandte in anderen Ländern weisen auf ein integratives Motiv hin. Antworten im Zusammenhang mit der Sprache, wie z. B. „Ich liebe Sprachen“, sind intrinsisch motiviert. Ein Vergleich der Gruppen zeigt bei allen Gruppen eine starke instrumentelle Motivation für Spracherwerb, Gruppe 1 zeigt als einzige auch starke integrative Motivation, wie z. B. die Antworten „man wird offener; Integration; kennen lernen von Kultur, etc.“ es beweisen. Alle Gruppen weisen im Ansatz auch integrative und sogar intrinsische Motivation. Gruppe 2 und 4 geben aber auch negative Antworten auf die Frage nach der Wichtigkeit von Spracherwerb.

Die Sprachkompetenzen in Slowenisch werden u. a. durch den Besuch des Slowenischunterrichts begründet. Die Schüler müssen sich in Kärnten zum Slowenischunterricht anmelden, wenn sie Slowenisch lernen wollen. Wie bereits

im Kapitel 16 „Slowenischunterricht“ näher erläutert, verringert sich die Anzahl der Schüler, die sich zum Slowenischunterricht anmelden von der Volksschule bis zur Oberstufe von 27 auf 21. Daher wird angenommen, dass sich vor allem diejenigen Schüler zum Slowenischunterricht anmelden, für die Slowenisch wichtig und von Bedeutung ist.

In Tabelle 41 sind die Zusammenhänge zwischen Slowenischunterricht und Wichtigkeit von Slowenisch aufgelistet. Aus ihr geht deutlich hervor, dass die Schüler mit Slowenischunterricht die Sprache Slowenisch vorwiegend als sehr wichtig und eher wichtig einschätzen und Schüler ohne Slowenischunterricht sie vorwiegend als eher unwichtig und als unwichtig einschätzen. Der Zusammenhang ist laut Gatt's 2I-Test in der Volksschule nicht signifikant, in der Unterstufe und Oberstufe signifikant (Tab. 41).

Slowenisch wird als wichtig eingeschätzt, nicht nur weil es die Muttersprache ist, sondern weil laut Interview der Slowenischunterricht bessere Sprachkompetenzen und auch berufliche Vorteile bringt. Es werden von den Schülern sowohl das integrative, instrumentelle als auch das intrinsische Motiv für das Sprachenlernen genannt. Andererseits wird nach der Dissonanztheorie von Festinger (1957. Feger & Sorembe; 1996. S. 570) der zusätzliche Aufwand für den Slowenischunterricht damit gerechtfertigt. Für eine Sprache mit wenig Prestige und Geringschätzung, die ihr von der Öffentlichkeit, Politikern, etc. entgegengebracht wird, sowie erlittene Diskriminierungen, die mit dem Sprachgebrauch einhergehen, muss ein großer Aufwand für ihren Erwerb geleistet werden. Um diese Dissonanz zu verringern, wird die Sprache aufgewertet und die Motivation für den Spracherwerb erhöht. Je höher der Aufwand, umso wichtiger ist die Sprache.

Tabelle 41: Slowenischunterricht und Wichtigkeit von Slowenisch

Crosstabs	Slowenischunterricht					
	Volksschule		Unterstufe		Oberstufe	
Wichtigkeit von Slowenisch	ja	nein	ja	nein	ja	nein
1 = sehr wichtig	16 ^a (14.8) ^b	1 (2.2)	17 (12.6)	0 (4.4)	16 (11.5)	1 (5.5)
2 = eher wichtig	6 (5.2)	0 (0.8)	4 (4.5)	2 (1.5)	4 (4.1)	2 (1.9)
3 = eher unwichtig	5 (5.2)	1 (0.8)	2 (4.5)	4 (1.5)	1 (4.1)	5 (1.9)
4 = unwichtig	0 (1.7)	2 (0.3)	0 (1.5)	2 (0.5)	0 (1.4)	2 (0.6)
	27	4	23	8	21	10
Überprüfung der Unterschiede: Gatt's 2I-Test	N = 31 2I = 5.14 df = 3 p = .162		N = 31 2I = 10.58 df = 3 p = .014		N = 31 2I = 10.93 df = 3 p = .012	

^a beobachtete Werte; ^b erwartete Werte

Dieser Aufwand für die slowenische Sprache spiegelt sich auch im Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit wider: der Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und Wichtigkeit der slowenischen Sprache ist hoch signifikant und mittelstark (N=31; $\rho = -.591$; $p < .000$). Zwischen Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und Wichtigkeit der deutschen Sprache gibt es keinen Zusammenhang (N=31; $\rho = .055$; $p = .769$). Der Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit ist ein Summenwert: hohe Summe bedeutet mehr Deutsch-, niedrige Summe bedeutet mehr Slowenischgebrauch in der Öffentlichkeit (siehe auch Kap. 18.1). Die Wichtigkeit von Sprachen wurde umkodiert, daher ergeben sich auch negative Korrelationen.

Je mehr Slowenisch in der Öffentlichkeit gesprochen wird, desto wichtiger ist den Schülern die slowenische Sprache. Deutsch wird im Vergleich zu Slowenisch und Englisch als wichtigste Sprache angegeben, der Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit bzw. die Sprachkompetenzen in Deutsch haben aber keinen Einfluss auf die Bewertung der Sprache, da in der Öffentlichkeit ohnehin fast überwiegend deutsch gesprochen wird.

Die Vorteile des Slowenischunterrichts erkennen jedoch nur die Schüler, die ihn besucht haben und bewerten daher Slowenisch als sehr wichtig, da sie nicht nur die Nachteile, sondern auch die Vorteile der Zweisprachigkeit in ihrem Alltag erleben und auch bei den Erwachsenen im Berufsleben beobachten können. Im Vordergrund steht aber das integrative Motiv, da im Berufsleben auch weitere Sprachen Vorteile bringen können, Slowenisch aber laut der vorliegenden Untersuchung vor allem die Sprache der Familie, der Gefühle, des Betens, d. h., die Muttersprache ist.

21.3 Leugnen der Zweisprachigkeit

Im Interview wurden die Schüler auch nach Situationen gefragt, in denen sie ihre Zweisprachigkeit lieber leugnen. Die folgenden Antworten beschreiben ein paar solcher Situationen:

- beim KHD-Treffen (Anm.: Kärntner Heimatdienst)
- wenn uns Skinheads verprügelt haben
- im Bus, in der Schule
- aus Angst vor Abweisung
- habe Zweisprachigkeit immer offen zugegeben

Auf die Frage nach den Gefühlen bei Konflikten aufgrund der Zweisprachigkeit wurde geantwortet:

- fühlte Wut
- fühlte mich unwohl
- war gekränkt
- war eingeschüchtert, wollte nicht reden
- früher habe ich geleugnet, jetzt verteidige ich mich
- war enttäuscht
- war mir egal
- fühlte mich gut
- fühlte mich überlegen
- fühlte mich in der Gruppe von Slowenen stark

In Gruppe 1 (additiv Bilinguale) und Gruppe 3 (mit der dominanten Sprache Slowenisch) wurden auch positive Antworten gegeben, während in Gruppe 2 (mit der dominanten Sprache Deutsch) und Gruppe 4 (Semilingualen) nur negative Gefühle aufgezählt wurden. Diese beiden Gruppen beherrschen die Sprache Slowenisch kaum bzw. unterdurchschnittlich und identifizieren sich kaum mit

dieser Sprache. Daher ist die Wut umso größer, wenn sie wegen der slowenischen Sprache auf Konflikte stoßen. In Gruppe 2 antwortete eine Person, dass sie nicht mehr Slowenisch reden will und äußert außerdem auch negative Gefühle gegenüber der slowenischen Sprache. Bei dieser Untersuchung wollte sie die slowenischen Sprachtests nicht machen. Negative Erfahrungen haben zum Teil auch dazu geführt, Slowenisch zu leugnen und zu verdrängen und nicht mehr zu verwenden.

21.4 Träumen, Fluchen und Denken

Beim Träumen geben die meisten Vpn an in Deutsch zu träumen. Hier gibt es zwischen den Gruppen von Bilingualen keine nennenswerten Unterschiede.

In Abbildung 33 sind die Unterschiede zwischen den Gruppen beim Fluchen dargestellt: die additiv Bilingualen reagieren in Konfliktsituationen (Streit, Aufregung, Fluchen) vorwiegend auf Deutsch, die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch sowie die Semilinguale in beiden Sprachen. Nur die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch fluchen vorwiegend auf Slowenisch.

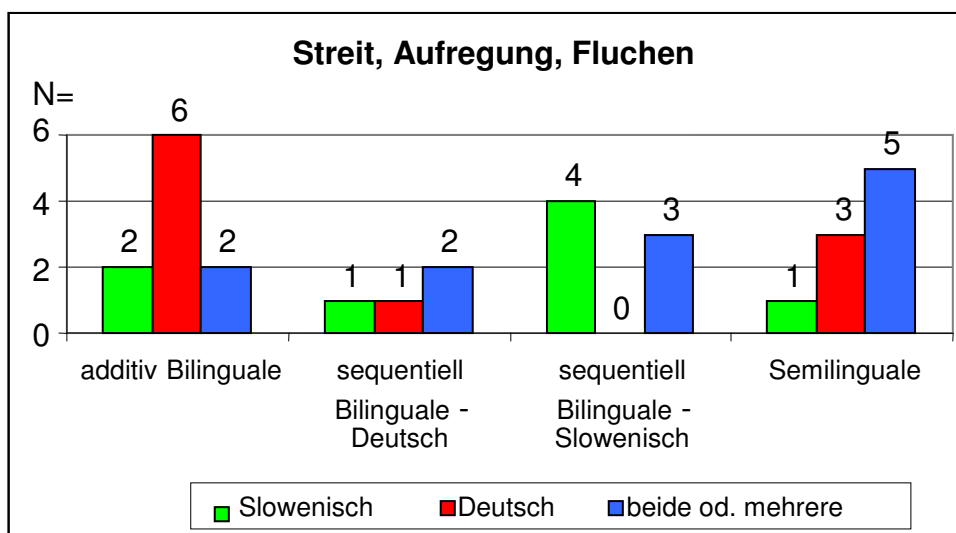


Abbildung 33: Sprachwahl in Konfliktsituationen

Beim Denken halten sich in Gruppe 1 (additiv Bilingualen) Deutsch und beide Sprachen die Waage. Slowenisch denkt nur eine Person in Gruppe 1. Sogar in Gruppe 2 (mit der dominanten Sprache Deutsch) denkt eine Person in Slowenisch, der Rest in Deutsch, obwohl in dieser Gruppe niemand die slowenischen Sprachtests gemacht hat. In Gruppe 3 (mit der dominanten Sprache Slowenisch) halten sich Slowenisch und beide Sprachen die Waage. In Deutsch

denkt nur eine Person dieser Gruppe. Die Semilingualen (Gruppe 4) denken vorwiegend in Deutsch.

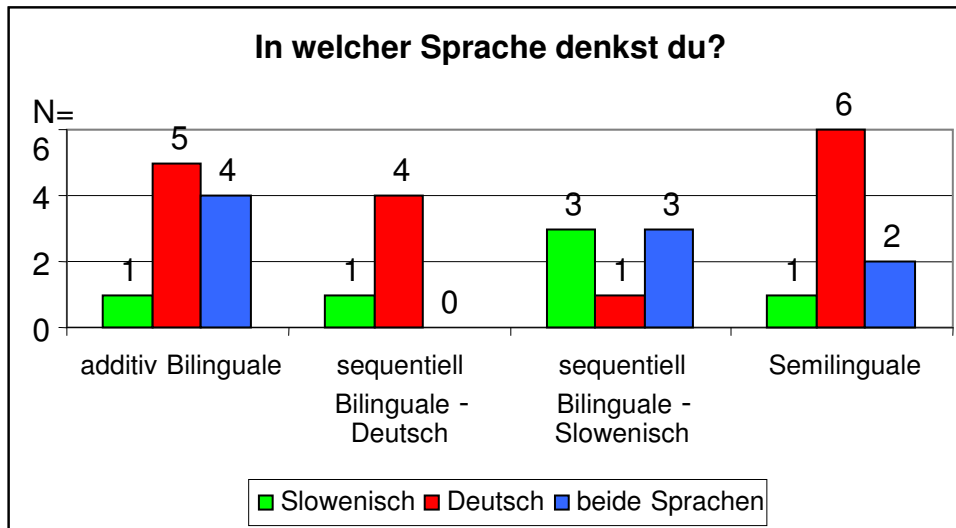


Abbildung 34: Sprache des Denkens

In beiden Sprachen zu denken ist laut Abbildung 34 bei den additiv Bilingualen und in der Gruppe mit der dominanten Sprache Slowenisch zu finden. Diejenigen, die schlechte Sprachkompetenzen in Slowenisch haben, denken kaum in Slowenisch bzw. in beiden Sprachen.

Als Gründe, warum sie in einer bestimmten Sprache denken, geben sie an, es sei abhängig von der gesprochenen Sprache, abhängig von der Situation bzw. vom Gesprächspartner (Gruppen 1, 3 und 4). Weiters wird angegeben, dass in Slowenisch gebetet wird und, dass das Denken in Slowenisch ein „anderes Gefühl“ bewirkt (Gruppe 1).

Affekte werden nur von den additiv Bilingualen genannt, die restlichen Gruppen beschränken sich wiederum auf äußere Faktoren, wie Situation, Person oder gesprochene Sprache.

22 Diskussion

Von den 73 Vpn aus der Erstuntersuchung im Vorschulalter haben 31 an der Folgeuntersuchung im Alter von 18 Jahren teilgenommen. Ein Vergleich der Teilnehmer und Nichtteilnehmer ergibt signifikante Unterschiede in der Sprachstandsmessung in Slowenisch aus der Erstuntersuchung, wobei die 31 Vpn, die einer Teilnahme an der zweiten Untersuchung zustimmten, höhere Werte in den slowenischen Tests erzielten. Im Intelligenztest und in der Sprachstandsmessung in Deutsch gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern und Nichtteilnehmern. Dieses Ergebnis mag auf besonderes Interesse der Teilnehmer für das Thema Zweisprachigkeit hinweisen.

Im Vorschulalter konnten in der Untersuchung von Verdel (1990) keine Geschlechtsunterschiede sowohl in den deutschen und slowenischen Sprachtests als auch im Intelligenztest nachgewiesen werden, während sich die Intelligenzwerte im Alter von 18 Jahren signifikant unterscheiden mit höheren IQ-Werten bei den männlichen Schülern. In den Sprachtests unterscheiden sie sich im Alter von 18 Jahren nicht. Umgekehrt konnte in der ersten Untersuchung ein Schichteffekt nachgewiesen werden, der in der vorliegenden Studie jedoch nicht bestätigt werden konnte. Es sind aber Tendenzen zu erkennen, dass vermehrte Zweisprachigkeit der Kinder mit höherer Bildung der Eltern einhergeht, wie der Vergleich zwischen Ein- und Zweisprachigen zeigt.

Die Ergebnisse der Sprachtests HAWIE-R, WISC-III und Verständiges Lesen zeigen bis auf den Subtest Gemeinsamkeiten Finden in allen Subtests signifikante Unterschiede zwischen Slowenisch und Deutsch mit höheren Testleistungen in Deutsch. Dieses Ergebnis deckt sich mit der asymmetrischen Verteilung der Sprachen Slowenisch und Deutsch in Kärnten. Dasselbe zeigt sich auch beim Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und beim personenbezogenen Sprachgebrauch mit deutlicher Funktionstrennung der Sprachen, was bereits Verdel nachweisen konnte: Slowenisch ist Familiensprache und Deutsch für einen Teil der Schüler auch, jedoch ist die Umgebungssprache fast ausschließlich

Deutsch. Lediglich in den Bereichen Kirche, Bank und Kulturverein wird noch vermehrt Slowenisch gesprochen.

Laut Triarchi-Herrmann (2003) sind für die Ausbildung der starken Sprache die Zahl der angebotenen Gebrauchsmöglichkeiten dieser Sprache, die Intensität des sprachlichen Inputs der Umgebungssprache sowie soziokulturelle Faktoren verantwortlich. Die Verteilung der starken Sprache zeigt eine deutliche Sprachdominanz: 20 Personen geben Deutsch als starke Sprache an, 6 beide Sprachen und 5 Slowenisch. Dieses Ergebnis zeigt die Diskrepanz in den Gebrauchsmöglichkeiten von Slowenisch und Deutsch in Kärnten, jedoch konnten zwischen den Gruppen starker Sprache keine signifikanten Unterschiede in den Sprachkompetenzen in Slowenisch festgestellt werden, was auf andere Faktoren für die Ausbildung von Sprachkompetenzen hinweist.

Die Änderung der Umgebungssprache ist im Längsschnitt mitverantwortlich für die Sprachverschiebung von Slowenisch zu Deutsch. Die markanten Schnittpunkte für den Sprachwechsel zwischen Mutter und Kind sind beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule und von der Volksschule in die Unterstufe zu finden, wodurch sich die Umgebungssprache ändert, was sich auf die Sprachwahl zwischen Mutter und Kind auswirkt. Di Natale (2005) schreibt der Familie eine tragende Rolle beim Spracherhalt oder Sprachwechsel zu und weist u. a. auf die Unwissenheit über die Folgen des Sprachwechsels hin. Die Sprachwahl verändert sich zwischen Mutter und Kind vom 1./2. bis zum 18. Lebensjahr signifikant, zwischen Vater und Kind nicht, es sind jedoch Tendenzen zu erkennen. Diese Sprachverlustlinie über Generationen (Gombos, 1988. zit. nach Verdel, 1990) ist bei den Semilingualen zu finden, auf die bereits Verdel (1990) ebenfalls in der Gruppe der Semilingualen hinweisen konnte. Die Sprachverschiebung setzt sich bei der Sprachwahl mit den eigenen zukünftigen Kindern fort, was die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen beweisen.

Mit ein Grund für die hohen Sprachkompetenzen ist die Begabung der additiv Bilingualen, der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sprachkompetenz ist jedoch nur in Deutsch signifikant, in Slowenisch konnte kein Zusammenhang

festgestellt werden. Die Schwellenhypothese nach Toukomaa & Skutnabb-Kangas (Kap. 3.1) kann nur für Deutsch und nur für die additiv Bilingualen bestätigt werden, während sie für die Semilingualen nicht bestätigt werden kann, da sie mit den Intelligenzwerten im Durchschnittsbereich liegen und daher keine negativen kognitiven Folgen zu erwarten sind, wie es die Schwellenhypothese postuliert. Zwischen den Semilingualen und allen restlichen Gruppen gibt es jedoch signifikante Unterschiede in den Intelligenzwerten, mit den niedrigsten Intelligenzwerten bei den Semilingualen. In der Erstuntersuchung gab es signifikante Unterschiede zwischen den additiv Bilingualen und den Semilingualen.

Der Zusammenhang zwischen den slowenischen und deutschen Sprachtests ist hochsignifikant, womit die Interdependenzhypothese von Cummins (1978, 2000) bestätigt werden kann. Je besser die Muttersprache ausgeprägt ist, umso höher ist das Kompetenzniveau in der Zweitsprache.

Dem zweisprachigen Unterricht kommt laut Skutnabb-Kangas (2000) eine besondere Bedeutung zu, da lediglich die starken Unterrichtsformen additiven Bilingualismus zum Ziel haben. Durchgehender zweisprachiger Unterricht ist bei additiv Bilingualen und bei den sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch zu finden.

Im Längsschnitt gibt es bezüglich Slowenischunterricht in der Volksschule noch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen, in der Unterstufe und Oberstufe sind die Unterschiede bereits signifikant, denn im Laufe der Zeit besuchen immer weniger Schüler den Slowenischunterricht. Die starken Unterrichtsformen mit zweisprachigem Unterricht werden im Slowenischen Gymnasium und in den BHS-slowenisch praktiziert. In der Hauptschule als auch in der AHS-deutsch und BHS-deutsch gibt es Slowenischunterricht lediglich im Ausmaß von vier Wochenstunden, was einer schwachen Unterrichtsform gleichkommt. Laut Tucker (2003. zit. nach Di Natale, 2005) nimmt die Entwicklung von kognitiv-akademischer Sprachbeherrschung (CALP) jedoch vier bis sieben Jahre Unterricht in Anspruch, was sich in der vorliegenden Untersuchung mit durchgehendem Slowenischunterricht deckt. In der Gruppe der Semilingualen und

der sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch sind vorwiegend Hauptschüler zu finden, in den beiden anderen Gruppen besuchen in der Unterstufe alle das Slowenische Gymnasium und in der Oberstufe zum Teil weiterhin das Slowenische Gymnasium bzw. die BHS-slowenisch.

Weiters konnte nachgewiesen werden, dass Schulerfolg mit hohen Sprachkompetenzen einhergeht, was die Annahmen Cummins (2000) bestätigt. Der Zusammenhang ist zwischen Schulnoten und den Sprachkompetenzen sowohl in Slowenisch als auch Deutsch signifikant, jedoch gibt es zwischen den unterschiedlichen Schultypen keine signifikanten Unterschiede in den Noten der unterschiedlichen Fächer. Vergleicht man hingegen die Gruppen von Bilingualen hinsichtlich Schulnoten, so gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Deutsch, mit den besten Noten bei den additiv Bilingualen und den schlechtesten Noten bei den sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch. In allen anderen Fächern unterscheiden sich die Gruppen nicht.

Zwischen dem Slowenischunterricht und der Wichtigkeit von Slowenisch besteht ein signifikanter Zusammenhang. Damit wird auch der zusätzliche Aufwand für den Besuch des Slowenischunterrichts nach der Dissonanztheorie von Festinger gerechtfertigt: Je höher der Aufwand, umso wichtiger die Sprache. Vergleicht man die Sprachen Deutsch, Slowenisch und Englisch in der Einschätzung der Wichtigkeit, gibt es signifikante Unterschiede. Die Sprachen sind unterschiedlich wichtig für die Schüler: Deutsch ist am wichtigsten gefolgt von Englisch und zuletzt von Slowenisch. Aufgeschlüsselt auf die Gruppen von Bilingualen ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: Je höher die Sprachkompetenzen in Slowenisch, umso wichtiger ist die Sprache. Dasselbe gilt für den hochsignifikanten Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und Wichtigkeit von Slowenisch, für die Wichtigkeit von Deutsch besteht aber kein Zusammenhang, da in der Öffentlichkeit ohnehin überwiegend deutsch gesprochen wird.

Di Natale (2005) betont den Einfluss der negativen Einstellung gegenüber der eigenen und der dominierenden Kultur auf den Schulerfolg. Eine offene und

gelassene Haltung gegenüber beiden Sprachen geht hingegen mit hohen Kompetenzen in beiden Sprachen einher. Die additiv Bilingualen der vorliegenden Untersuchung zeigen eine offene Haltung gegenüber beiden Sprachen, haben die besten Schulnoten und die höchsten Sprachkompetenzen, was die Annahmen Di Natales bestätigt. Bei allen Gruppen überwiegt stark die instrumentelle Motivation (Lambert, 1972), die additiv Bilingualen zeigen aber als einzige Gruppe auch starke integrative Motivation für das Sprachenlernen, wie auch Paradis (2004) es postuliert, wonach Motivation der beste Prädiktor für die Sprachkompetenz ist.

Beim Bewerten der Sprachen zeichnen sich die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch (Gruppe 3) durch ihre teils einseitige Orientierung an der slowenischen Sprache aus: wichtigste und starke Sprache ist Slowenisch, sie denken und fluchen vorwiegend in Slowenisch. Slowenisch wird von Gruppe 3 im Vergleich mit den additiv Bilingualen (Gruppe 1) als leicht und tendenziell als Sprache der Öffentlichkeit eingeschätzt, jedoch wird Deutsch stärker als öffentliche Sprache beurteilt als Slowenisch. Gruppe 3, die bei den Slowenischtests schlechtere Ergebnisse erreicht als Gruppe 1, bewertet hingegen Slowenisch als leicht. Weiters wird eine Ambivalenz gegenüber Slowenisch als auch Deutsch dadurch ersichtlich, dass eine als schön und hilfreich bewertete Sprache (Slowenisch) in Zeiten der Globalisierung sowie des EU-Beitritts Sloweniens als weniger fortschrittlich bewertet wird als Deutsch, und das obwohl diese Gruppe überwiegend slowenisch verwendet.

Die additiv Bilingualen hingegen bewerten beide Sprachen als modern, hochwertig, fortschrittlich, hilfreich und in. Slowenisch ist Familiensprache und schwer, Deutsch wird dem öffentlichen und beruflichen Bereich zugeordnet.

Gruppe 2 mit der dominanten Sprache Deutsch (ohne bzw. geringe Slowenischkenntnisse) bewertet beide Sprachen als altmodische, rückständige, tendenziell minderwertige sowie schwere Sprachen ein. Deutsch wird jedoch als hilfreicher empfunden und dem öffentlichen Bereich zugeordnet. Für Gruppe 4 (Semilinguale) sind beide Sprachen nahezu gleich, ohne wesentliche Unterschiede, was auf keinen eindeutigen Bezug zu keiner der beiden Sprachen

hinweist. In dieser Gruppe wurden auch negative Einstellungen festgestellt, die sich negativ auf die Sprachkompetenzen auswirken.

Die Einstellung der Eltern ist ebenfalls von großer Bedeutung, da eine negative oder ambivalente Einstellung der Eltern (Wode, 1993. Kuhs, 1989) gegenüber der eigenen Muttersprache sich negativ auf den Sprachgebrauch und die Sprachkompetenzen des Kindes auswirken kann. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen von Bilingualen beim Sprachgebrauch der Eltern in der Öffentlichkeit und beim personenbezogenen Sprachgebrauch sowie beim Lesen von slowenischen Büchern und Zeitschriften (Väter) untermauert die Vorbildfunktion der Eltern. Hohes Selbstvertrauen und Angstfreiheit beim Sprachgebrauch wirken sich positiv auf die sprachlichen Leistungen aus, womit die Theorie Oksaars (2003) über den Zusammenhang der Sprachkompetenzen und dem Selbstvertrauen bestätigt wird. Der selbstbewusste und selbstverständliche Umgang mit einer Minderheitensprache in der Öffentlichkeit als auch beim personenbezogenen Sprachgebrauch ist als Lernen am Modell (Bandura, 1963. zit. nach Zimbardo, 1999, S. 233) zu verstehen.

Aufgrund der kleinen Stichprobe konnten in der vorliegenden Untersuchung zum Teil nur Tendenzen beobachtet werden, die in einer Folgeuntersuchung mit einer größeren Stichprobe genauere Einblicke gewähren würden. Kritisch anzumerken ist ebenso die Interpretation der Ergebnisse der slowenischen Version des WISC-III, da in der vorliegenden Untersuchung die Versuchsversion zur Verfügung stand. Insbesondere beim Wortschatztest wurde auf die vorsichtige Interpretation hingewiesen, bei dem auch eine sehr große Streuung festgestellt wurde. Für eine Folgeuntersuchung soll noch näher die Einstellung der Jugendlichen zur Zweisprachigkeit, der Einfluss der Arbeitswelt auf die Zweisprachigkeit sowie die Sprachwahl mit den eigenen Kindern und Familien untersucht werden.

In der Primärsozialisation ist neben Begabung und Schichteffekt die konsequente Sprachwahl in der Familie wichtig für die Entwicklung von Zweisprachigkeit. In der Sekundärsozialisation kommt zudem der Schule, d. h. dem Slowenischunterricht

eine wichtige Rolle beim Bilingualismuserwerb zu. Für die Förderung des additiven Bilingualismus sind im Folgenden ein paar wichtige Punkte angeführt:

- positive Einstellung der Umgebung zur Zweisprachigkeit
- Sicherheit und Angstfreiheit der Eltern bezüglich der Sprachverwendung
- Offenheit gegenüber Sprachen und Kulturen
- Bewusstseinsbildung über die Konsequenzen eines Sprachwechsels
- Konsequente Sprachwahl in der Familie
- Durchgehender zweisprachiger Unterricht
- Durchgehende Förderung insbesondere mäßig begabter Kinder

Dies alles gilt es zu beachten, um eine schwache Sprache zu erhalten und zu fördern und die Vorteile des Bilingualismus, seien sie instrumentell oder intrinsisch motiviert, zu betonen.

23 Zusammenfassung

Mit dem Thema: „Zweisprachigkeit und ihre Sozialisationsbedingungen: eine Follow-up-Studie an Kärntner zweisprachigen Schülern“ wird auf die besondere Spracherwerbssituation im zweisprachigen Gebiet Kärntens eingegangen. Die Erstuntersuchung wurde von Verdel (1990) im Rahmen ihrer Diplomarbeit an Vorschulkindern durchgeführt. Beim ersten Untersuchungszeitpunkt wurden 73 zweisprachige und 29 einsprachige Kinder im Vorschulalter getestet. Für die vorliegende Untersuchung wurden 31 von den 73 zweisprachigen Schülern im Alter von 18 Jahren getestet. Kern der Untersuchung ist die Sprachkompetenz in Slowenisch und Deutsch sowie die Sozialisationsbedingungen, die diese beeinflussen.

Die Erstuntersuchung ergab vier Gruppen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen:

1. additiv Bilinguale mit guten Sprachkenntnissen in beiden Sprachen (N=15)
2. sequentiell Bilinguale mit der dominanten Sprache Slowenisch (N=15)
3. sequentiell Bilinguale mit der dominanten Sprache Deutsch (N=31)
4. Semilinguale mit geringen Sprachkenntnissen in beiden Sprachen (N=11)

Ein Vergleich dieser vier Gruppen ergab signifikante Unterschiede zwischen Gruppe 1 und 4 hinsichtlich:

- Intelligenz
- Ausbildungsniveau der Eltern
- Sprachverhalten in der Familie

Aus dieser Untersuchung stellt sich für die Folgeuntersuchung die nachstehende Frage:

Unter welchen Bedingungen haben die unterschiedlichen Gruppen von Bilingualen ihre Sprachkompetenzen weiter entwickeln können?

Für die Erfassung der Sprachkompetenzen wurden drei Subtests aus dem HAWIE-R für Deutsch und aus dem WISC-III für Slowenisch ausgewählt: Allgemeines Verständnis, Gemeinsamkeiten Finden und Wortschatztest. Zusätzlich wurde das Verständige Lesen 7-9 in beiden Sprachen vorgegeben. Die Intelligenz wurde mit dem sprachfreien Intelligenztest CFT-20 getestet. Für die Erfassung der Sozialisationsbedingungen wurden ein Schüler- und ein Elternfragebogen erstellt. Zusätzlich wurden Interviews mit den Schülern durchgeführt, mit dem sensible Themen wie Leugnen der Zweisprachigkeit, Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit, Nutzen der Zweisprachigkeit für die Zukunft, starke Sprache, Wichtigkeit der Sprachen, etc. erfasst wurden.

Von den 73 zweisprachigen Vorschulkindern der Erstuntersuchung haben 31 an der Zweituntersuchung teilgenommen. Ein Vergleich der Teilnehmer (31) und Nichtteilnehmer (42) hinsichtlich der Testergebnisse aus der Erstuntersuchung zeigt höhere Slowenischkompetenzen der Teilnehmer (31) bereits im Vorschulalter, was auf stärkeres Interesse für Zweisprachigkeit hinweist. In den Intelligenzwerten und Deutschtests unterscheiden sie sich nicht signifikant voneinander. 14 der 31 Schüler besuchen in der Oberstufe das Slowenische Gymnasium, 5 die BHS-slowenisch, 3 die AHS-deutsch, 6 die BHS-deutsch und 2 die Berufsschule. Der Notendurchschnitt der Hauptfächer unterscheidet sich in den unterschiedlichen Schultypen nicht signifikant voneinander.

Die Auswertung der Sprachtests der Folgeuntersuchung ergibt signifikante Unterschiede zwischen Slowenisch und Deutsch. Die Wertpunkte der slowenischen Subtests liegen zum Teil weit unter den deutschen Subtests. Zwischen den Sprachkompetenzen in Deutsch und Slowenisch besteht aber ein signifikanter Zusammenhang. Die Interdependenzhypothese nach Cummins, die besagt, dass das Kompetenzniveau in der einen Sprache abhängig ist vom Kompetenzniveau der zweiten Sprache, kann somit bestätigt werden. Je besser die Schüler ihre Muttersprache beherrschen, umso besser sind die sprachlichen Leistungen in der Zweitsprache.

Ein Vergleich der Ein- (N=10) und Zweisprachigen (N=21) in den Deutschkompetenzen und Intelligenzwerten zeigt keine signifikanten Unterschiede.

Die retrospektive Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen zeigt eine mäßige Gleichverteilung von sehr guten bis geringen Kompetenzen im Kindergarten und in der Volksschule und eine Zweiteilung im Alter von 18 Jahren. Die subjektiv eingeschätzten Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch in den Kategorien Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben unterscheiden sich im Kindergarten nicht signifikant voneinander. In der Volksschule und im Alter von 18 Jahren gibt es signifikante Unterschiede in allen vier Kategorien. Die subjektiv eingeschätzten Sprachkompetenzen sind anfangs noch nicht sehr unterschiedlich ausgeprägt, die Unterschiede werden jedoch im Laufe der Zeit immer größer.

Um aufgrund der Sprachkompetenzen Gruppen zu bilden, werden die Schüler mittels Mediansplit in Gruppen mit guten bzw. schlechten Sprachkompetenzen in Deutsch bzw. Slowenisch eingeteilt. Daraus ergeben sich vier Gruppen von Bilingualen, die identisch sind mit der Erstuntersuchung:

1. additiv Bilinguale mit guten Sprachkompetenzen in beiden Sprachen (N=10)
2. sequentiell Bilinguale mit guten Sprachkompetenzen in Deutsch und schlechten Sprachkompetenzen in Slowenisch (N=5)
3. sequentiell Bilinguale mit guten Sprachkompetenzen in Slowenisch und schlechten Sprachkompetenzen in Deutsch (N=7)
4. Semilinguale mit schlechten Sprachkompetenzen in beiden Sprachen (N=9)

Verglichen mit den Sprachkompetenzen im Vorschulalter, haben sich 4 Schüler verbessert, 4 haben sich verschlechtert und 22 Schüler sind in der gleichen Gruppe geblieben. Es besteht sowohl in Slowenisch als auch in Deutsch ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen aus der ersten und der zweiten Untersuchung.

Beim Gruppenvergleich der Zweituntersuchung unterscheiden sich die additiv Bilingualen (Gruppe 1) in Slowenisch stark von allen restlichen Gruppen. Sie erbringen signifikant höhere Leistungen als alle anderen Schüler. In Deutsch erbringen die additiv Bilingualen und die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch (Gruppe 2) signifikant bessere Leistungen als die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch (Gruppe 3) und die Semilingualen (Gruppe 4).

Zwischen dem Notendurchschnitt und den Sprachkompetenzen besteht ein signifikanter Zusammenhang. Schüler, die in der Schule gute Leistungen erbringen, haben auch hohe Sprachkompetenzen. Der Zusammenhang zwischen Intelligenz und der Sprachkompetenz in Deutsch ist signifikant, zwischen Intelligenz und Slowenisch jedoch nicht. Die Höhe der Sprachkompetenz in Slowenisch wird demnach durch andere Faktoren stärker beeinflusst, wie z. B. durch den Slowenischunterricht. Ein Vergleich der Gruppen von Bilingualen zeigt signifikante Unterschiede in den Intelligenzwerten zwischen den Semilingualen und allen restlichen Gruppen. Nach der Schwellenhypothese müssen zumindest in einer Sprache gute Kompetenzen erreicht werden, damit keine negativen kognitiven Wirkungen zu erwarten sind, wie es für die sequentiell Bilingualen mit einer dominanten Sprache der Fall ist. Werden in beiden Sprachen gute Kompetenzen erreicht, sind positive kognitive Wirkungen möglich, was in der vorliegenden Untersuchung für die additiv Bilingualen zutrifft. Jedoch kann von keiner negativen kognitiven Wirkung bei den Semilingualen gesprochen werden, da ihre Intelligenzwerte im Durchschnittsbereich liegen.

Die Gruppen von Bilingualen unterscheiden sich signifikant beim Besuch des Slowenischunterrichts, jedoch erst in der Unterstufe und Oberstufe, während sie sich in der Volksschule noch nicht signifikant unterscheiden. Der Besuch des Slowenischunterrichts nimmt im Laufe der Zeit ab und die Unterschiede in den Sprachkompetenzen in Slowenisch nehmen im Laufe der Zeit zu. Ebenso unterscheidet sich die Einschätzung der Wichtigkeit von Slowenisch in Bezug auf den Besuch des Slowenischunterrichts in der Unter- und Oberstufe signifikant zwischen den Gruppen. In der Volksschule gibt es noch keine signifikanten Unterschiede, da zu der Zeit der Großteil der Schüler den Slowenischunterricht

besucht hat. Mit dem Besuch des Slowenischunterrichts wird die Sprache Slowenisch immer wichtiger. Damit wird nach der Dissonanztheorie von Festinger auch der zusätzliche Aufwand gerechtfertigt. Den größten Nutzen des zweisprachigen Unterrichts sehen ebenfalls vor allem die additiv Bilingualen und die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch. Die restlichen beiden Gruppen sehen kaum Vorteile im Slowenischunterricht.

Die Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch werden von den Schülern signifikant unterschiedlich wichtig eingeschätzt: Deutsch ist am wichtigsten gefolgt von Englisch und zuletzt von Slowenisch. Die Wichtigkeit von Slowenisch hängt mit der Höhe der Sprachkompetenz in Slowenisch zusammen, in Deutsch jedoch nicht. Je wichtiger die Sprache Slowenisch ist, umso höher sind die Sprachkompetenzen in Slowenisch.

Bei der Erstuntersuchung ist ein wichtiges unterscheidendes Merkmal zwischen additiv Bilingualen und Semilingualen das Ausbildungsniveau der Eltern und der Beruf der Mutter. Die Eltern der additiv Bilingualen haben ein signifikant höheres Ausbildungsniveau als Eltern der Semilingualen und bei den Semilingualen sind häufiger Mütter mit weniger qualifizierten Berufen zu finden. In der vorliegenden Untersuchung sind die Berufsgruppen der Eltern nicht signifikant unterschiedlich, weder beim Vergleich der Gruppen von Bilingualen noch beim Vergleich der Ein- und Zweisprachigen. Es sind jedoch Tendenzen zu erkennen, dass höhere Bildung der Eltern mit vermehrter Zweisprachigkeit der Kinder einhergeht.

Die personenbezogene Sprachwahl verteilt sich auf den familiären (Eltern, Geschwister, Großeltern, Verwandte) und außerfamiliären (Schulkollegen, Freunde, Nachbarn, Lehrer) Personenkreis. In der Familie wird mehrheitlich nur Slowenisch und nur Deutsch gesprochen, während bei Personen außerhalb der Familie mehrheitlich nur Deutsch angegeben wird. Diese Funktionstrennung wurde bereits in der Erstuntersuchung beobachtet: Slowenisch ist Familiensprache, Deutsch für einen Teil der Schüler ebenso, für alle ist die Umgebungssprache aber Deutsch. Diese asymmetrische Verteilung der Sprachen ist auch beim Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit zu finden. Lediglich in den Bereichen Kulturverein, Kirche und Bank wird vermehrt Slowenisch gesprochen, in

allen anderen Bereichen überwiegt Deutsch. Es besteht jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der personenbezogenen Sprachwahl und den Sprachkompetenzen. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die Gruppen von Bilingualen signifikant in der personenbezogenen Sprachwahl. Wiederum sprechen die additiv Bilingualen (Gruppe 1) und die Gruppe 3 mit der dominanten Sprache Slowenisch überwiegend slowenisch in der Familie. Beim ersten Untersuchungszeitpunkt unterscheiden sich die Gruppen signifikant in der Sprachwahl in der Familie.

Die Sprachwahl zwischen Mutter und Kind unterscheidet sich signifikant zwischen dem 1./2. und dem 18. Lebensjahr. Die Sprachwahl zwischen Vater und Kind verändert sich nicht signifikant, es ist lediglich eine Tendenz erkennbar. Zwischen Mutter und Kind findet vor allem bei einigen Semilingualen eine Sprachverschiebung von Slowenisch zu Deutsch statt. Interessanterweise findet diese Verschiebung beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule oder von der Volksschule in die weiterführende Schule statt. Als Gründe dafür werden angegeben: Initiative der Mutter, anderssprachige Umgebung (Schule), anderssprachige Freunde.

Ein Vergleich der Gruppen bei der Sprachwahl mit den Eltern und Großeltern ergibt keine signifikanten Unterschiede, jedoch sehr wohl in der Sprachwahl mit ihren eigenen zukünftigen Kindern: die additiv Bilingualen und Gruppe 3 mit der dominanten Sprache Slowenisch wollen mit ihren eigenen Kindern überwiegend slowenisch sprechen, Gruppe 2 deutsch und Gruppe 4 deutsch oder beide Sprachen, nur Slowenisch gibt niemand in Gruppe 4 an. Spracherhalt ist bei den Gruppen 1 und 3 anzunehmen und Sprachverlust bei den Gruppen 2 und 4.

Die Gruppen von Bilingualen unterscheiden sich jedoch signifikant in der personenbezogenen Sprachwahl der Eltern innerhalb und außerhalb der Familie, was auf eine starke Vorbildfunktion der Eltern hinweist.

Ähnlich verhält es sich beim Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit: obwohl zwischen der Sprachkompetenz in Slowenisch und dem Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit kein signifikanter Zusammenhang besteht, gibt es zwischen den Gruppen von Bilingualen signifikante Unterschiede im Sprachgebrauch in der

Öffentlichkeit. Wiederum sprechen Gruppe 1 und 3 vermehrt slowenisch und Gruppe 2 und 4 vermehrt deutsch in der Öffentlichkeit. Die Eltern übernehmen auch hier die Vorbildfunktion.

Der Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und der Wichtigkeit von Slowenisch ist ebenfalls signifikant. Je mehr Slowenisch in der Öffentlichkeit gesprochen wird, desto wichtiger ist den Schülern die slowenische Sprache. Durch das Slowenischsprechen in der Öffentlichkeit deklarieren sie sich als Slowenen und können dadurch unter Umständen auch Vorurteilen und Diskriminierungen begegnen. Gruppe 2 und 4 äußern nur negative Gefühle bei Konflikten aufgrund von Zweisprachigkeit, während Gruppe 1 und 3 auch positive Antworten geben, wie z. B. „Überlegenheit“. Gruppe 2 leugnet mitunter Slowenisch aufgrund von Konflikten, da sie Slowenisch kaum beherrschen und zudem noch mit Vorurteilen konfrontiert werden.

Beim Lesen, Radiohören, Fernsehen sowie bei sportlichen und kulturellen Tätigkeiten überwiegt stark die deutsche Sprache. Das Leseverhalten hat in dieser Untersuchung keinen Einfluss auf die Sprachkompetenzen gezeigt. Zwischen den Eltern und den Schülern besteht hingegen ein signifikanter Zusammenhang beim Lesen von slowenischen Büchern und zwischen Vater und Schüler beim Lesen von slowenischen Zeitschriften. Wenn die Eltern slowenische Bücher oder Zeitschriften lesen, zeigen die Kinder auch eine Bereitschaft dafür.

Medien haben einen unterschiedlichen Einfluss auf die Sprachkompetenzen: das Radiohören in Slowenisch oder Deutsch hat keinen Einfluss auf die Sprachkompetenzen. Das Fernsehen hat hingegen einen negativen, aber schwachen Einfluss auf die Sprachkompetenzen in Deutsch und keinen auf die Sprachkompetenzen in Slowenisch, womit möglicherweise Rückschlüsse auf die Qualität des Fernsehprogramms gezogen werden können. Jedoch ist das Angebot sowohl an slowenischen Medien als auch an slowenischen Zeitungen und Zeitschriften viel geringer als das Angebot an deutschen Medien und Zeitschriften.

Die Sprachdominanz zeigt sich ebenso überwiegend deutschdominiert: 20 Schüler geben Deutsch als starke Sprache an, 5 Slowenisch und 6 beide Sprachen gleich. Ein Vergleich dieser drei Gruppen starker Sprache hinsichtlich der Sprachkompetenzen in Slowenisch ist jedoch nicht signifikant.

Das Wechseln von Sprachen innerhalb eines Gesprächs wird nach Oksaar als situationelles (externes) und kontextuelles (internes) Codeswitching genannt. In der vorliegenden Untersuchung wird extern aufgrund des Formalitätsgrades von Situationen bzw. aus Höflichkeit gegenüber Gesprächspartnern gewechselt. Das interne Codeswitching äußert sich aufgrund von Wortnot, Gewohnheit oder Dialekt. Beim Gruppenvergleich zeigen sich Unterschiede zwischen den additiv Bilingualen und allen restlichen Gruppen: die additiv Bilingualen wechseln nie nur aufgrund einer äußeren Situation. Sie sprechen mit der gleichen Person in den unterschiedlichsten Situationen immer in der gleichen Sprache, außer wenn ein weiterer Gesprächspartner die Sprache nicht beherrscht.

Die Präferenz für eine Sprache in bestimmten Situationen ist für die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch (Gruppe 3) und für die Semilingualen (Gruppe 4) vorwiegend abhängig von anderen Personen, sie wählen nicht selbst. Die additiv Bilingualen (Gruppe 1) geben sehr wohl persönliche oder Fachthemen bei Deutsch und den familiären Kreis bei Slowenisch an.

In der Literatur wird der Einfluss der Einstellung gegenüber Sprachen, der Motivation und der affektiven Faktoren auf die Höhe der Sprachkompetenz beschrieben. Die Sprachen Slowenisch und Deutsch werden von den Schülern bei den Attributen „fortschrittlich – rückständig“, „beruflich – privat“ und „öffentlich – familiär“ signifikant unterschiedlich bewertet. Deutsch wird als fortschrittlicher gesehen als Slowenisch. Beide Sprachen werden der beruflichen Hälfte zugeordnet, das Slowenische liegt jedoch näher dem privaten Bereich als Deutsch. Die Sprache der Öffentlichkeit ist für die Schüler Deutsch und die Familiensprache ist Slowenisch.

Der Gruppenvergleich zeigt jedoch interessante Unterschiede im Bewerten der Sprachen: für Gruppe 1 ist Slowenisch tendenziell schwer und die

Familiensprache, für Gruppe 3 hingegen tendenziell eine Sprache der Öffentlichkeit und leicht, obwohl sie geringere Slowenischkompetenzen aufweist als Gruppe 1. Für Gruppe 3 ist Deutsch schöner und fortschrittlicher als Slowenisch, obwohl beide Sprachen als hilfreich angesehen werden. Obwohl diese Gruppe im Sprachgebrauch stark slowenischdominiert ist und durchgehend den Slowenischunterricht besucht, ist in der Bewertung der Sprachen eine Ambivalenz gegenüber Slowenisch erkennbar: obwohl berufliche Vorteile des Bilingualismus angegeben werden sowie Slowenischunterricht besucht wird, Slowenisch dennoch als rückständig bewertet wird. Hingegen bewertet Gruppe 1 beide Sprachen als hochwertig, hilfreich, schön und positiv.

Gruppe 2 bewertet beide Sprachen als tendenziell altmodische, rückständige, minderwertige sowie schwere Sprachen, wenn auch Deutsch ihre dominante Sprache ist. Deutsch wird aber als hilfreicher und eher als Sprache der Öffentlichkeit bewertet als Slowenisch.

Gruppe 4 bewertet beide Sprachen nahezu gleich, sie haben zu keiner der beiden Sprachen einen eindeutigen Bezug, was ihre niedrigen Sprachkompetenzen in beiden Sprachen untermauern.

Die Wichtigkeit von Spracherwerb wird von allen Gruppen vor allem durch berufliche Vorteile begründet, was auf ein instrumentelles Motiv hinweist. Im Ansatz sind auch integrative („Kultur“) und intrinsische Motivation („liebe Sprachen“) vorhanden, lediglich Gruppe 2 mit der dominanten Sprache Deutsch zeigt keinerlei integrative Motivation. Gruppe 2 und 4 geben auch negative Antworten auf die Frage nach der Wichtigkeit von Spracherwerb. Gruppe 1 (additiv Bilinguale) hingegen zeigt als einzige auch starke integrative Motivation durch die Bereitschaft für Integration, für das Kennenlernen von anderen Kulturen und einer Offenheit gegenüber Sprachen. Je positiver die Einstellung, angstfreier und motivierter der Spracherwerb verläuft, desto höher sind die Sprachkompetenzen.

Gruppe 1 (additiv Bilinguale) hebt sich hervor durch die besten Testleistungen sowohl in Deutsch als auch in Slowenisch zu beiden Testzeitpunkten. Sie haben die höchsten Intelligenzwerte, die besten Schulnoten, besuchen durchgehend den

Slowenischunterricht und können auf durchgehende slowenischsprachige Sozialisation in der Familie weisen. Mit einer gewissen Offenheit gegenüber Sprachen und selbstbewusstem Umgang mit Sprachen in der Öffentlichkeit werden die Wichtigkeit und der Nutzen von Sprachen verstärkt und positiv bewertet. Die additiv Bilingualen zeigen als einzige Gruppe neben der instrumentellen Motivation auch verstärkt integrative Motivation beim Spracherwerb.

Gruppe 2 mit der dominanten Sprache Deutsch hat den zweithöchsten IQ, gleich hohe Sprachkompetenzen in Deutsch wie Gruppe 1, jedoch kaum Slowenischkenntnisse. Sowohl die Familien- als auch die Umgebungssprache ist überwiegend Deutsch und mit ihren eigenen zukünftigen Kindern werden sie ebenfalls deutsch sprechen. Der Slowenischunterricht wurde kaum besucht, daher wird in der Zweisprachigkeit kein Nutzen gesehen, was sich zum Teil auch in der negativen Einstellung gegenüber Zweisprachigkeit äußert.

Gruppe 3 mit der dominanten Sprache Slowenisch weist wie auch Gruppe 1 eine slowenischsprachige Sozialisation in der Familie und durchgehenden Slowenischunterricht auf. Zweisprachigkeit ist für sie von großem Nutzen für die Zukunft, jedoch ist eine gewisse Ambivalenz in den Bewertungen der beiden Sprachen erkennbar, was jedoch weiterer Überprüfungen bedarf. Gruppe 3 kann auf die stärkste Förderung durch slowenische Ferienkurse weisen.

Gruppe 4 hat die niedrigsten Sprachkompetenzen in Slowenisch und gleich niedrige Sprachkompetenzen in Deutsch wie Gruppe 3, den niedrigsten IQ und fällt durch den abgebrochenen Slowenischunterricht auf. In dieser Gruppe ist auch verstärkt eine Sprachverschiebung von Slowenisch zu Deutsch bei der Sprachwahl zwischen Mutter und Schüler erkennbar. Der Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und in der Familie ist deutschdominiert. Sie haben keine Nachhilfe und nur wenige slowenische Ferienkurse besucht. Sie haben keinen eindeutigen Bezug zu den Sprachen und eine teils negative Einstellung gegenüber Slowenisch.

Im Vergleich der Gruppen wird die Vorbildfunktion der Eltern im Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit und in der personenbezogenen Sprachwahl deutlich. Additiver Bilingualismus kann erreicht werden durch konsequenten slowenischen Sprachgebrauch in der Familie, durchgehenden zweisprachigen Unterricht sowie durch Offenheit und positive Einstellung gegenüber Sprachen und Kulturen. Durch gezielte Förderung der schwachen Sprache Slowenisch und der bewussten Vermittlung von Vorteilen und Nutzen der Zweisprachigkeit durch die Schule, Familie und Öffentlichkeit wird das Selbstvertrauen gestärkt und additiver Bilingualismus ermöglicht.

24 Literaturverzeichnis

- Aleemi, J. (1991). *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Anger, H., Bargmann, R. & Voigt, M. (1969). *Verständiges Lesen VL 7-9*. Wien: Eugen Ketterl.
- Aronin, L. & Ó Laoire, M. (2003). Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In Hoffmann, C., & Ytsma, J. (Hrsg.), *Trilingualism in Family, School and Community*. (S. 11 – 29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. (2003). Who's Afraid of Bilingualism? In Dewaele, J.-M., Housen, A., & Wei, L. (Hrsg.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. (S. 10 – 27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boeckmann, K. B., Brunner, K. M., Egger, M., Gombos, G., Juric, M., & Larcher, D. (1987). *Zweisprachigkeit und Identität*. Klagenfurt: Slovenski znanstveni inštitut.
- Boeckmann, K. B. (1997). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland*. Frankfurt: Lang.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Byram, M. (1998). Cultural Identities in Multilingual Classrooms. In Cenoz, J., & Genesee, F. (Hrsg.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. (S. 96 – 116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit: Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Center za psihodiagnostična sredstva (1999). *Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za otroke*. Neobjavljena verzija. Ljubljana.
- Clyne, M. (2003). Towards a More Language-centred Approach to Plurilingualism. In Dewaele, J.-M., Housen, A., & Wei, L. (Hrsg.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. (S. 43 – 55). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deminger, S. (2004). *Spracherhalt und Sprachverlust in einer Sprachinselsituation: Sprache und Identität bei der deutschen Minderheit in Ungarn*. Frankfurt: Lang.
- Di Natale, P. (2005). *Sprachpolitik und Linguistic Human Rights*. Lang: Frankfurt.
- Domej, T. (2001). Minderheitenschulwesen in Kärnten: offener Weg in ein gemeinsames Leben. In Anderwald, K., Hren, K., Karpf, P., & Novak-Trampusch, M. (Hrsg.), *Kärnten Dokumentation: Perspektiven*

zweisprachiger Erziehung und Bildung. Bd. 17 (S. 162 – 174). Klagenfurt: Mohorjeva/Hermagoras.

Feger, H., & Sorembe, V. (1996). Konflikt und Entscheidung. In Thomae, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Theorien und Formen der Motivation*. Bd. 1 (S. 536 – 711). Göttingen: Hogrefe.

Fishman, J. A. (2000). Who speaks what language to whom and when? In Wei, L. (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 89-108). London, New York: Routledge.

Franceschini, R. (2004). Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In Franceschini, R., & Miecznikowski, J. (Hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues* (S. 121 – 146). Bern: Peter Lang.

Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thrul, R., & Walbinger, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.

Gnambs, T. (2004). SPSS Einführung in die Syntax. URL: <http://timo.gnambs.at> (21.1.2005)

Gombos, G. (2002). *Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Wie Kinder im Kindergarten mit Sprachen umgehen*. [Online im Internet]. URL: <http://boltzmann-inst.uni-klu.ac.at/mehrsprachigkeit.htm> (21.2.2003).

Jodlbauer, R. (1996). Die Kärntner Slowenen. In: R. Hinderling, *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. (S. 121-165). Tübingen: Gunter Narr.

- Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (1995). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Koehn, C., & Müller, N. (1990). Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung. *Der Deutschunterricht*, 42, S. 49-59.
- Kuhs, K. (1989). *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb: Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Kukovica, F. (2002). *Dvojezična ljudska šola na Koroškem od začetka do danes. Die zweisprachige Volksschule in Kärnten von Beginn an bis heute*. Celovec/Klagenfurt: Norea Repro.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Landesschulrat für Kärnten (2005). *Minderheitenschulwesen – Schülerzahlen im Schuljahr 2005/2006*. Presseaussendung.
- Lin-Huber, M. A. (1998). *Kulturspezifischer Spracherwerb: sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich*. Bern: Huber.
- Luchtenberg, S. (1995). *Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Luchtenberg, S. (1998). Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In Kuhs, K., & Steinig, W. (Hrsg.), *Pfade durch Babylon*. (S. 137 – 156). Freiburg: Fillibach.

- Mackey, W. F. (2000). The discription of bilingualism. In L. Wei (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 26-56). London, New York: Routledge.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., & Cantone, K. (2006). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Ogris, T. (1994). Das zweisprachige Schulwesen in Kärnten. In: R. Gauß, A. Harasek, G. Lau (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Eine Einführung* (1, S. 163-189). Wien: Jugend & Volk Schulbuchverlag.
- Ogris, T. (2000). *1+1=2. Zweisprachige Erziehung und Bildung in Kärnten. Dvojezična vzgoja in izobraževanje na Koroškem*. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva.
- Ogorevc-Feinig, L. (2005). Dvojezični otroški vrtci na Koroškem od 1945 do danes. *Sova*. 16. S. 8–11.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rollett, B. (1997). *Lernen und Lehren: Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Wien: Universitätsverlag.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Schneider, K. (1996). Intrinsisch (autotelisch) motiviertes Verhalten – dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter

- Verhaltenssysteme (Spielen und leistungsmotiviertes Handeln). In Kuhl, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Motivation, Volition und Handlung*. Bd. 4 (S. 119 – 152). Göttingen: Hogrefe.
- Schroeder, C. & Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen. In Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Stary, J. (1989). *ZWEI. PC-Programm zur Berechnung eines Zweii-Tests*. Wien: Universität, Institut für Psychologie, Abteilung für Entwicklungspsychologie.
- Tewes, U. (Hrsg.) (1991). *Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Erwachsene - Revision*. Bern: Huber.
- Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 495-529). Göttingen: Hogrefe.
- Triarchi-Herrmann, V. (2003). *Mehrsprachige Erziehung. Wie sie ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.
- Verdel, I. (1990). *Zweisprachigkeit und ihre Sozialisationsbedingungen. Eine empirische Studie zur Situation zweisprachiger Vorschulkinder in Südkärnten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Vrbinc, M. (2005). Infobroschüre: Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za slovence.

- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. In L. Wei (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 3-25). London, New York: Routledge.
- Weiß, R. (1987). *Grundintelligenztest Skala 2. CFT-20*. Göttingen: Hogrefe.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Zavratnik-Zimic, S. (1998). *Pogovori s koroškimi Slovenci: o etnični identeti, slovenščini, dvojezični vzgoji in samopodobi*. Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva založba.
- Zimbardo, P., & Gerrig, R. (1999). *Psychologie*. Berlin: Springer.

25 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die vier Sprachfähigkeiten (Baker, C. & Prys Jones, S. 1998)	21
Tabelle 2 Vergleich der Teilnehmer und Nichtteilnehmer mittels U-Test hinsichtlich der Testergebnisse aus der ersten Untersuchung (Verdel, 1990)	80
Tabelle 3: Verteilung der Schüler auf die Schultypen in der Unterstufe und weiterführend in der Oberstufe	82
Tabelle 4: Gegenüberstellung der Testergebnisse in Deutsch und Slowenisch: Mittelwerte und Standardabweichungen der slowenischen und deutschen Subtests des HAWIE-R und WISC-III, des Verständigen Lesens sowie des CFT-20	86
Tabelle 5: T-Werte der deutschen und slowenischen Subtests des HAWIE-R und des WISC-III sowie des Verständigen Lesens	87
Tabelle 6: T-Test für abhängige Variablen zur Überprüfung der Unterschiede in den Subtests des HAWIE-R und WISC-III sowie im Verständigen Lesen	88
Tabelle 7: Zusammenhang der Sprachkompetenz zwischen erstem und zweitem Untersuchungszeitpunkt	90
Tabelle 8: Testergebnisse im CFT-20 und HAWIE-R der Ein- (N=10) und Zweisprachigen (N=21) mit Überprüfung der Unterschiede mittels U-Test	92
Tabelle 9: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Testergebnissen (Varianzanalyse)	93
Tabelle 10: Korrelationen zwischen CFT-20 und Sprachkompetenzen in Deutsch und Slowenisch	94
Tabelle 11: Korrelationen zwischen CFT-20 (IQ) und den einzelnen Subtests in Slowenisch und Deutsch (Rohwerte) für die Zweisprachigen (N=21), Einsprachigen (N=10) und die gesamte Stichprobe (N=31)	96
Tabelle 12: Korrelationen zwischen Notendurchschnitt und Sprachkompetenz in Deutsch und in Slowenisch sowie Wortschatztests in Deutsch und Slowenisch	97
Tabelle 13: Überprüfung der Unterschiede in der subjektiven Einschätzung der Sprachkompetenzen in Slowenisch und Deutsch retrospektiv für die Zeit im Kindergarten und in der Volksschule sowie für den aktuellen Untersuchungszeitpunkt mittels Wilcoxon-Test (N=30)	100
Tabelle 14: Kreuztabelle: Verteilung der Gruppen von Bilingualen zum Zeitpunkt 1 und 2	102
Tabelle 15 Mittelwerte und Standardabweichung des CFT-20 verteilt auf die 4 Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede (Kruskal-Wallis)	104
Tabelle 16: Vergleich der einzelnen Gruppen im CFT-20 mittels U-Test	105
Tabelle 17: Verteilung der Mittelwerte und Standardabweichungen des HAWIE-R, WISC-III und des Verständigen Lesens auf die Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Kruskal-Wallis-Test	107
Tabelle 18: Vergleich der einzelnen Gruppen im HAWIE-R, WISC-III und Verständigem Lesen mittels U-Test	108
Tabelle 19: Noten der Hauptfächer verteilt auf die Schultypen	110

Tabelle 20: Gruppenvergleich der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Slowenisch, Englisch, Italienisch und Mathematik mittels Kruskal-Wallis-Test	111
Tabelle 21: Gruppen von Bilingualen verteilt auf die Berufsgruppen der Mütter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)	112
Tabelle 22: Gruppen von Bilingualen verteilt auf die Berufsgruppen der Väter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)	113
Tabelle 23: Mittelwerte der Subtests des HAWIE-R und WISC-III, des Verständigen Lesens sowie des CFT-20 verteilt auf die Berufsgruppen der Mütter mit Überprüfung der Unterschiede mittels Kruskal-Wallis-Test	114
Tabelle 24: Mittelwerte der Subtests des HAWIE-R und WISC-III, des Verständigen Lesens sowie des CFT-20 verteilt auf die Berufsgruppen der Väter mit Überprüfung der Unterschiede mittels Kruskal-Wallis-Test	115
Tabelle 25: Zwei- bzw. einsprachige Schüler verteilt auf die Berufsgruppen der Mütter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)	116
Tabelle 26: Zwei- bzw. einsprachige Schüler verteilt auf die Berufsgruppen der Väter mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's 2I-Test)	116
Tabelle 27: Anmeldung zum Slowenischunterricht der Gruppen von Bilingualen	120
Tabelle 28: Korrelationen zwischen personenbezogener Sprachwahl und den Sprachkompetenzen in Deutsch und in Slowenisch sowie den Wortschatztests in Deutsch und Slowenisch	128
Tabelle 29: Sprachwahl zwischen Vp und Mutter im 1./2. und 18. Lebensjahr	131
Tabelle 30: Sprachwahl zwischen Vp und Vater im 1./2. und 18. Lebensjahr	133
Tabelle 31: Sprachwahl beim eigenen zukünftigen Kind nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede (Gart's-2I-Test)	136
Tabelle 32: Sprachwahl zwischen Vp und Mutter nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test	138
Tabelle 33: Sprachwahl zwischen Vp und Vater nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test	138
Tabelle 34: Sprachwahl zwischen Vp und Großeltern mütterlicherseits nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test	139
Tabelle 35: Sprachwahl zwischen Vp und Großeltern väterlicherseits nach Gruppen von Bilingualen mit Überprüfung der Unterschiede mittels Gart's 2I-Test	139
Tabelle 36: Zusammenhang des Lesens von slowenischen Büchern (Eltern und Kind)	153
Tabelle 37: Zusammenhang des Lesens von slowenischen Zeitschriften (Eltern und Kind)	153
Tabelle 38: Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Radiohören sowie Fernsehen	156
Tabelle 39: Mittelwerte der Sprachkompetenz in Slowenisch für Personen mit unterschiedlich starker Sprache	158
Tabelle 40: Mittelwerte der drei rangskalierten Variablen Wichtigkeit von Slowenisch, Deutsch und Englisch	168
Tabelle 41: Slowenischunterricht und Wichtigkeit von Slowenisch	171

26 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schwellenhypothese von Cummins; Toukomaa & Skutnabb-Kangas; erstellt: Katz D., 2006.....	18
Abbildung 2: Grad der kognitiven Beteiligung und Kontextunterstützung in der Kommunikation (Cummins, 2000, S. 68)	23
Abbildung 3: Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens in Kärnten (gelb) ...	67
Abbildung 4: Ausbildung der Mutter und des Vaters	83
Abbildung 5: Beruf der Mutter und des Vaters	84
Abbildung 6: Mittlere Wertpunkte der Subtests des HAWIE-R (Deutsch) und des WISC-III (Slowenisch)	89
Abbildung 7: Scatterplot mit Regressionsgerade: Sprachkompetenz in Slowenisch zum 1. und 2. Zeitpunkt.....	90
Abbildung 8: Scatterplot mit Regressionsgerade: Sprachkompetenz in Deutsch zum 1. und 2. Zeitpunkt.....	91
Abbildung 9: Selbsteinschätzung im Sprechen im Kindergarten, in der Volksschule und jetzt	99
Abbildung 10: Einteilung der Personen nach guten und schlechten Sprachkenntnissen	101
Abbildung 11: Verteilung der Mittelwerte der Schulnoten auf die Schultypen	110
Abbildung 12: Verteilung der ein- und zweisprachigen Schüler auf die Berufsgruppen der Mütter	117
Abbildung 13: Verteilung der ein- und zweisprachigen Schüler auf die Berufsgruppen der Väter	117
Abbildung 14: Anmeldung zum Slowenischunterricht	118
Abbildung 15 Personenbezogene Sprachwahl (Anmerkung: N>31 wegen Mehrfachnennungen)	124
Abbildung 16: Personenbezogene Sprachwahl verteilt auf die Gruppen von Bilingualen	128
Abbildung 17: Sprachwahl der Mutter mit Versuchsperson im Längsschnitt	129
Abbildung 18: Sprachwahl des Vaters mit Versuchsperson im Längsschnitt	132
Abbildung 19: Sprachwahl beim eigenen Kind nach Gruppen von Bilingualen ...	137
Abbildung 20: Sprachgebrauch der Schüler in der Öffentlichkeit (Anmerkung: N>31 wegen Mehrfachnennungen)	141
Abbildung 21: Verteilung der Mittelwerte des Sprachgebrauchs in der Öffentlichkeit auf die Gruppen von Bilingualen	145
Abbildung 22: Sprachgebrauch bei kulturellen und sportlichen Aktivitäten	148
Abbildung 23: Lesen von Zeitungen.....	149
Abbildung 24: Lesen von Zeitschriften	150
Abbildung 25: Lesen von Büchern	151
Abbildung 26: Häufigkeit des Radiohörens in Slowenisch, Deutsch und Englisch	154
Abbildung 27: Häufigkeit des Fernsehens in Slowenisch, Deutsch und Englisch	155
Abbildung 28: Starke Sprache.....	157
Abbildung 29: Semantisches Differential: Bewerten von Slowenisch und Deutsch	163

Abbildung 30: Vergleich der Gruppen von Bilingualen im Bewerten von Slowenisch	166
Abbildung 31: Vergleich der Gruppen von Bilingualen im Bewerten von Deutsch	166
Abbildung 32: Wichtigkeit der Sprachen Slowenisch, Deutsch und Englisch	167
Abbildung 33: Sprachwahl in Konfliktsituationen	175
Abbildung 34: Sprache des Denkens	176
Abbildung 35: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die additiv Bilingualen	219
Abbildung 36: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch	219
Abbildung 37: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch	220
Abbildung 38: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die Semilingualen	220

27 Anhang A

Tabelle: Gruppenvergleich

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Gruppengröße	N = 10 (4 w; 6 m)	N = 5 (2 w; 3 m)	N = 7 (4 w; 3 m)	N = 9 (6 w; 3 m)
Notendurchschnitt	M = 1,97	M = 2,78	M = 2,84	M = 2,54
CFT-20 (IQ)	M = 118,2 (Min = 96, Max = 139)	M = 116 (Min = 107, Max = 131)	M = 110,14 (Min = 100, Max = 127)	M = 99,2 (Min = 90, Max = 119)
Sprachkompetenz Slowenisch (Summenw. RW)	M = 123,5 (Min = 92, Max = 143)	0	M = 96,29 (Min = 84, Max = 115)	M = 64,75 (Min = 39, Max = 77)
T-Werte: WISC-III Podobnosti (GF)	Md = 58,33 (Min = 50, Max = 70)	0	Md = 53,33 (Min = 37, Max = 57)	Md = 28,33 (Min = 23, Max = 57)
WISC-III Besednjak (WT)	Md = 46,67 (Min = 23, Max = 73)	0	Md = 26,67 (Min = 20, Max = 40)	Md = 20 (Min = 20, Max = 20)
WISC-III Razumevanje (AV)	Md = 53,33 (Min = 33, Max = 70)	0	Md = 36,67 (Min = 30, Max = 53)	Md = 23,33 (Min = 20, Max = 37)
VL 7-9 Slowenisch	Md = 56 (Min = 36, Max = 64)	0	Md = 45 (Min = 36, Max = 53)	Md = 45 (Min = 35, Max = 52)

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Sprachkompetenz Deutsch (Summenwert RW)	M = 107,3 (Min = 93, Max = 121)	M = 107,4 (Min = 102, Max = 116)	M = 75,86 (Min = 54, Max = 89)	M = 79,22 (Min = 68, Max = 88)
<u>T-Werte:</u> HAWIE-R Gemeinsamkeiten finden	Md = 58,33 (Min = 53, Max = 67)	Md = 56,67 (Min = 53, Max = 67)	Md = 50 (Min = 40, Max = 57)	Md = 53,33 (Min = 43, Max = 60)
HAWIE-R Wortschatztest	Md = 61,67 (Min = 57, Max = 67)	Md = 63,33 (Min = 60, Max = 67)	Md = 50 (Min = 43, Max = 57)	Md = 50 (Min = 43, Max = 57)
HAWIE-R Allgemeines Verständnis	Md = 60 (Min = 53, Max = 67)	Md = 60 (Min = 53, Max = 60)	Md = 50 (Min = 40, Max = 57)	Md = 50 (Min = 43, Max = 60)
VL 7-9 Deutsch	Md = 61 (Min = 49, Max = 66)	Md = 58 (Min = 57, Max = 66)	Md = 51 (Min = 40, Max = 56)	Md = 50 (Min = 39, Max = 55)
Slowenischtest (6. Lebensjahr)	Md = 467 (Min = 288, Max = 526)	Md = 164 (Min = 72, Max = 300)	Md = 459 (Min = 269, Max = 495)	Md = 238 (Min = 82, Max = 466)
Deutschtest (6. Lebensjahr)	Md = 90 (Min = 75, Max = 94,5)	Md = 87,5 (Min = 87, Max = 91,5)	Md = 78,5 (Min = 45, Max = 88,5)	Md = 82,5 (Min = 66, Max = 88,5)

=

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
subj. Einsch. der Sprachk. - Slow. Verstehen	6 sehr gut 3 gut 1 befriedigend	2 genügend 3 nicht genügend	5 sehr gut 2 gut	1 sehr gut, 3 gut 2 befriedigend 1 genügend 2 nicht genügend
subj. Einsch. der Sprachk. - Deutsch Verstehen	9 sehr gut 1 gut	5 sehr gut	7 sehr gut	6 sehr gut 3 gut
Slowenisch- unterricht Oberstufe	10	1	7	3
Slowenischunterricht. Unterstufe	10	1	7	5
Slowenischunterricht. Volksschule	9	2	7	9
Wichtig Slowenisch	9 sehr wichtig 1 eher wichtig	1 eher wichtig 2 eher unwichtig 2 unwichtig	6 sehr wichtig 1 eher wichtig	2 sehr wichtig 3 eher wichtig 4 eher unwichtig
Wichtig Deutsch	9 sehr wichtig 1 eher wichtig	4 sehr wichtig 1 eher wichtig	5 sehr wichtig 2 eher wichtig	7 sehr wichtig 2 eher wichtig

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
starke Sprache	Slowenisch = 1 Deutsch = 6 beide gleich = 3	Deutsch = 5	Slowenisch = 4 Deutsch = 1 beide gleich = 2	Deutsch = 8 beide gleich = 1
erste Sprache erworben	Slowenisch = 6 beide gleichzeitig = 2	Deutsch = 4	Slowenisch = 6	Slowenisch = 1 Deutsch = 4 beide gleichzeitig = 2
Sprachwahl Mu - Vp	nur slow. = 4 überwieg. slow. = 3 beide gleich = 2 überwieg. deutsch = 1	nur deutsch = 5	nur slow. = 5 überwieg. slow. = 1 überwieg. deutsch = 1	nur slow. = 1 überwieg. slow. = 1 überwieg. deutsch = 3 nur deutsch = 3
Sprachwahl Vp - Mu	nur slow. = 3 überwieg. slow. = 4 beide gleich = 3	nur deutsch = 5	nur slow. = 4 beide gleich = 2 nur deutsch = 1	nur slow. = 2 beide gleich = 1 überwieg. deutsch = 2 nur deutsch = 3
Sprachwahl Va - Vp	nur slow. = 4 überwieg. slow. = 2 beide gleich = 2	nur deutsch = 4	nur slow. = 6 beide gleich = 1	nur slow. = 1 überwieg. slow. = 1 überwieg. deutsch = 2 nur deutsch = 5
Sprachwahl Vp - Va	nur slow. = 5 überwieg. slow. = 2 beide gleich = 2 nur deutsch = 1	nur deutsch = 5	nur slow. = 5 beide gleich = 2	nur slow. = 2 beide gleich = 1 überwieg. deutsch = 3 nur deutsch = 3

2

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Sprachwahl Vp - Mu (6. Lebensjahr)	nur slow. = 7 beide gleich = 2 überwieg. deutsch = 1	nur deutsch = 5	nur slow. = 6 nur deutsch = 1	nur slow. = 3 überwieg. slow. = 2 beide gleich = 1 überwieg. deutsch = 1 nur deutsch = 2
Sprachwahl Vp - Va (6. Lebensjahr)	nur slow. = 6 überwieg. slow. = 1 beide gleich = 2 nur deutsch = 1	nur deutsch = 5	nur slow. = 6 überwieg. deutsch = 1	nur slow. = 2 überwieg. deutsch = 2 nur deutsch = 5
Ausbildung der Mutter	Lehre = 2 BMS = 1 BG f. Slowenen = 1 Akademie = 2 Hochschule = 4	Lehre = 3 BMS = 1 Hochschule = 1	Lehre = 1 BMS = 1 BHS = 1 Akademie = 3	Hauptschule = 1 Lehre = 2 BMS = 1 BG f. Slowenen = 1 Akademie = 1 Hochschule = 2
Ausbildung des Vaters	Lehre = 2 BG f. Slowenen = 1 Akademie = 2 Hochschule = 2	Lehre = 4	Lehre = 2 BHS = 2 Hochschule = 3	Lehre = 6 BMS = 1 Hochschule = 2
Beruf der Mutter	1 Arbeiterin 4 Angest./Beamtinnen 3 Akademikerinnen 2 Lehrerinnen	2 Arbeiterinnen 3 Angest./Beamtinnen	1 Arbeiterin 3 Angest./Beamtinnen 3 Lehrerinnen	5 Arbeiterinnen 2 Akademikerinnen 1 Lehrerin

<

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Beruf des Vaters	2 Arbeiter 3 Angestellte/Beamte 2 Akademiker	4 Arbeiter	1 Arbeiter 3 Angestellte/Beamte 3 Akademiker	7 Arbeiter 2 Akademiker
Zweisprachigkeit - Zukunft	Beruf = 7 Familie = 2 Reisen, Kontakte = 1 weiß nicht = 3	keinen Nutzen = 1	Beruf = 3 Familie = 3 weiß nicht = 2	Beruf = 4 Familie = 1 weiß nicht = 1 Sprachgebrauch = 2
Nutzen des zweispr. Unterrichts	Sprachkenntnisse = 9 Beruf = 4 Toleranz = 3	Kontakt = 1 Vertrautheit = 1 zusätzl. Unterr.std. = 1 nichts = 2	Sprachkenntnisse = 4 Beruf = 3	Sprachkenntnisse = 1 Beruf = 3 Toleranz = 1 Vorteile = 3 nichts = 1
Sprache - Kind	Slowenisch = 7 beide = 2 beide u. andere = 1	Deutsch = 1 Deutsch u. andere = 2 Englisch = 1	Slowenisch = 5 Deutsch = 1 beide = 1	Deutsch = 3 beide = 4 beide u. andere = 1
Unterstufe - Nachhilfe	nein = 9 ja = 1	nein = 2 ja = 3	nein = 4 ja = 3	nein = 8

≤

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Unterstufe - Schultyp	BG f. Slowenen = 10	AHS = 2 HS = 3	BG f. Slowenen = 7	BG f. Slowenen = 4 HS = 5
Oberstufe - Schultyp	BG f. Slowenen = 7 TAK = 3	AHS = 3 HTL = 1 HAK = 1	BG f. Slowenen = 6 HLWB = 1	BG f. Slowenen = 1 TAK = 1 HAK = 2 HTL = 1 BAKIP = 1 Lehre = 3
slow. Ferienkurse	15	3	30	5
Lesen: slow. Buch	mehrm. wöch. = 2 1x wöch. = 1 1x mon. = 4 nie = 3	nie = 4	mehrm. wöch. = 2 1x wöch. = 1 1x mon. = 4	mehrm. wöch. = 2 1x mon. = 1 nie = 6
Lesen: slow. Zeitung	mehrm. wöch. = 2 1x wöch. = 8	nie = 4	mehrm. wöch. = 1 1x wöch. = 5	täglich = 1 1x wöch. = 2 1x mon. = 2 nie = 3

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Lesen: slow. Zeitschrift	mehrm. wöch. = 1 1x wöch. = 2 nie = 7	nie = 4	1x mon. = 4 nie = 2	mehrm. wöch. = 1 1x wöch. = 1 1x mon. = 3 nie = 3
Lesen: dt. Buch	täglich = 3 mehrm. wöch. = 3 1x wöch. = 3 nie = 3	täglich = 3 mehrm. wöch. = 1 1x wöch. = 1	täglich = 1 mehrm. wöch. = 5 1x mon. = 1	täglich = 1 mehrm. wöch. = 3 1x wöch. = 1 1x mon. = 3 nie = 1
Lesen: dt. Zeitung	täglich = 10	täglich = 4 1x wöch. = 1	täglich = 4 mehrm. wöch. = 3	täglich = 8 mehrm. wöch. = 1
Lesen: dt. Zeitschrift	täglich = 1 mehrm. wöch. = 4 1x wöch. = 3 1x mon. = 2	täglich = 1 1x wöch. = 2 1x mon. = 2	mehrm. wöch. = 3 1x wöch. = 4	täglich = 3 mehrm. wöch. = 1 1x wöch. = 3 1x mon. = 2
Sprachwechsel: Mutter	2 zu Slowenisch 1 zu Deutsch	0	1 zu Slowenisch 2 zu Deutsch	4 zu Deutsch
Sprachwechsel: Vater	1 zu Slowenisch 1 zu Deutsch	1 zu Deutsch	1 zu Deutsch	1 zu Deutsch

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
In welcher Situation - lieber Slowenisch	abh. v. Person = 4 zu Hause = 1 m. Verwandten = 1	in slow. Kreisen grüße ich slow. = 1	abh. v. Person = 5 betrunken = 1	abh. v. Person = 4 keine solchen Sit. = 1
In welcher Situation - lieber Deutsch	abh. v. Person = 4 bei Fachthemen = 2 bei persönl. Themen = 1 bei Problemen = 1 in allen Sit. = 1	0	abh. v. Person = 3 argumentiere lieber in Deutsch = 1	abh. v. Person = 2 immer Deutsch = 2
Zweisprachigkeit - Konflikte	ja = 6 nein = 2	ja = 2 nein = 2	ja = 7	ja = 1 nein = 6
Zweisprachigkeit - Konflikte - Grund	Skinheads wg. slow. Lied = 1 Freund = 1 im Gasthaus/Zug beschimpft worden = 2 beschimpft: wer braucht Slowenisch = 2	Meidung des Kontakts = 1 bekomme Krise wenn andere Slow. spr. = 1 wegen Namen = 1	Demo am 1. Okt. = 1 eifersüchtige Freunde = 1 beschimpft: wer braucht Slow. = 3 Skinheads wg. slow. Lied = 1	ignoriere solche Situationen = 1

✕

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Vorurteile von anderen	Beschimpfungen = 5 Vorurteile gegenüber Kärnten = 2	wohnst bei den Windischen, brauchst ein Visum = 1 in Salzburg in VS wg. ktn. Dialekt verprügelt worden = 1	Beschimpfungen = 4 Pädakkollegin: Slow. ist nicht attraktiv = 1 in VS gehänselt worden = 1	Beschimpfungen = 2 Lehrerin: woher kommst du? Kannst eh nicht Deutsch! = 1 Schule: kein Wunder, dass er nichts kann, ist ja ein Slowene? = 1
Leugnen	KHD-Treffen = 1 Skinheads verprügelt = 1	immer offen zugegeben = 1	Bus = 1 Angst vor Abweisung = 1	Schule = 2
Träumen	Slowenisch = 1 Deutsch = 4 beide = 2 weiß nicht = 2 abh. v. Person = 1	Deutsch = 4 weiß nicht = 1	Slowenisch = 1 Deutsch = 2 beide = 1 weiß nicht = 1 keine Träume = 2	Deutsch = 6 beide = 1 weiß nicht = 2
Denken	Slowenisch = 1 Deutsch = 5 beide = 4	Slowenisch = 1 Deutsch = 4	Slowenisch = 3 Deutsch = 1 beide = 3	Slowenisch = 1 Deutsch = 6 beide = 2

×

Gruppen- vergleich	1 additiv Bilinguale	2 sequentiell Bilinguale- Deutsch	3 sequentiell Bilinguale - Slowenisch	4 Semilinguale
Codeswitching	abh. v. Person = 4 Wortnot = 4 im Dialekt = 1 wechsle nicht = 1	Zeitdruck = 1 wenn ich meine Schuhe suche = 1	abh. v. Situation = 4 Wortnot = 2 Gewohnheit = 2 weiß nicht = 1	abh. v. Person = 1 abh. v. Situation = 2 Wortnot = 2 wechsle nicht = 1
Codemixing	Gewohnheit = 1 Wortmangel = 7 im Dialekt = 1 klingt auf Dt. besser = 1	0	Gewohnheit = 1 Wortmangel = 4 im Dialekt = 2	Wortmangel = 4 im Dialekt = 1 weiß nicht = 1

⊗

28 Anhang B

Bewerten der Sprachen Slowenisch und Deutsch mit Hilfe des semantischen Differentials durch die Gruppen von Bilingualen.

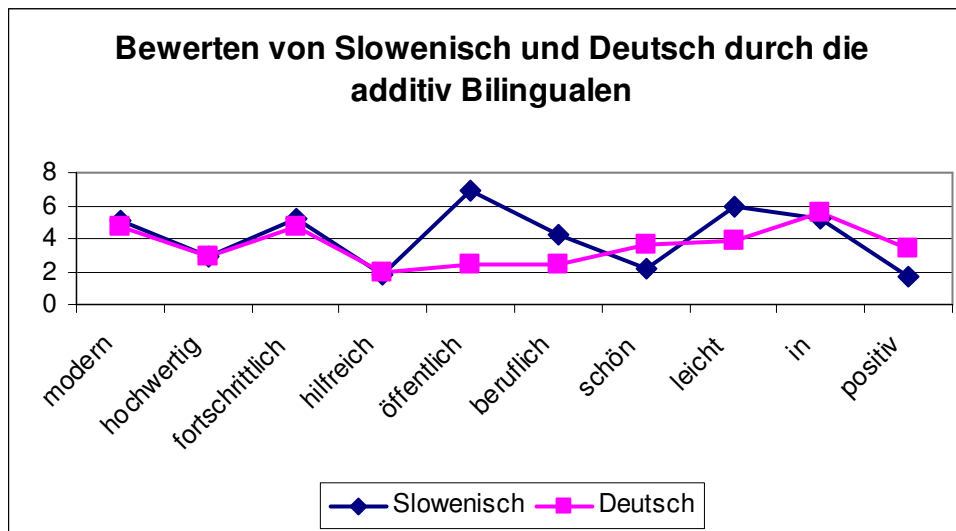


Abbildung 35: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die additiv Bilingualen

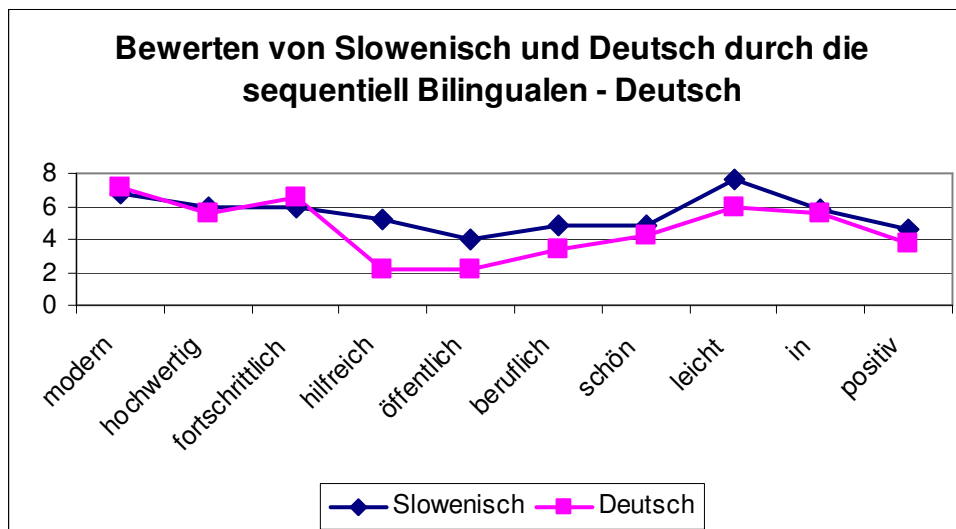


Abbildung 36: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Deutsch

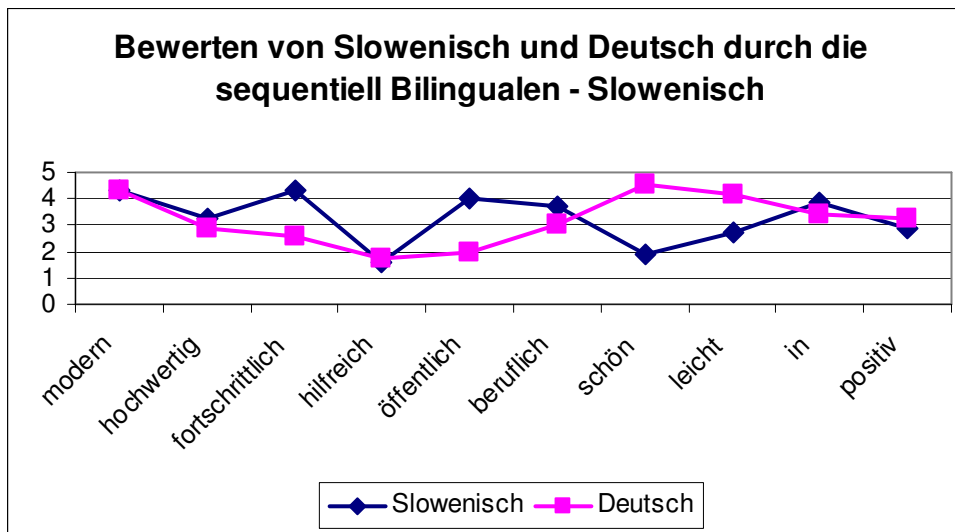


Abbildung 37: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die sequentiell Bilingualen mit der dominanten Sprache Slowenisch

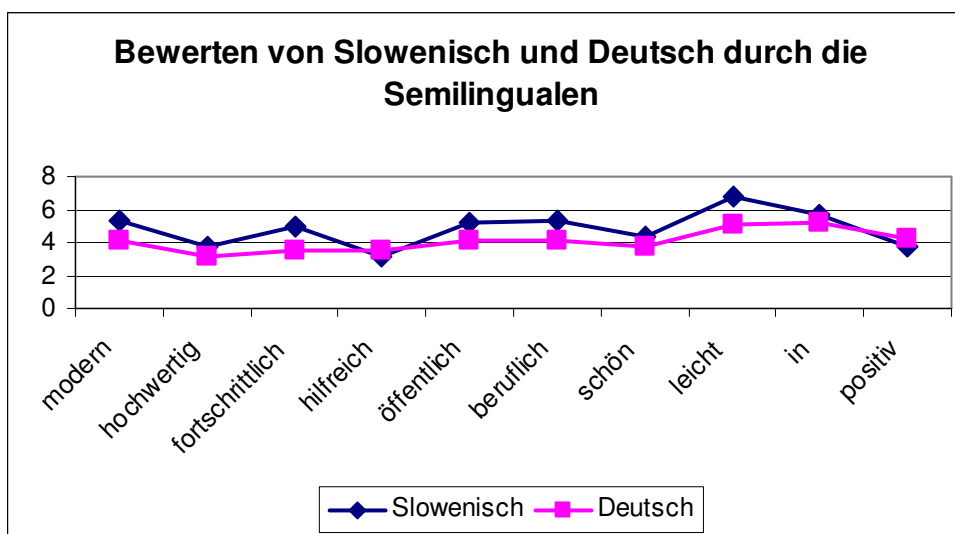


Abbildung 38: Bewerten von Slowenisch und Deutsch durch die Semilingualen

29 Anhang C

Schülerfragebogen

Elternfragebogen

Interviewleitfaden

Liebe/r Schüler/in!

Vor Dir liegt ein Fragebogen mit dem ich ergründen möchte, mit wem Du wo in welcher Sprache sprichst, welche Schule Du besuchst und wie Du Deine Freizeit gestaltest.

Ich bitte Dich, diesen Fragebogen wahrheitsgetreu auszufüllen und die Fragen, die sich an Deine Eltern richten, von ihnen ausfüllen zu lassen. Die Fragen sind so gestaltet, dass Du die Antworten einfach ankreuzt, falls nicht ausdrücklich eigene Antworten gewünscht sind. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern lediglich Antworten, die Deine Situation beschreiben.

Ich versichere Dir, die Antworten vertraulich und anonym zu behandeln!

Vielen Dank für Deine Mitarbeit und viel Spaß beim Ausfüllen!

Dragi/a učenec/ka!

Pred tabo je vprašalnik, s katerim bi rada ugotovila, s kom, kje in v katerem jeziku govoriš, katero šolo obiskuješ in kako prosti čas oblikuješ.

Prosim, da odgovarjaš resnično. Vprašalnik, ki je namenjen staršem, naj ga oni izpolnijo. Vprašanja so oblikovana tako, da odgovore nakrižaš, razen v primerih, kjer vprašanja zahtevajo daljše odgovore. Pravilnih ali napačnih odgovorov ni, odgovori le opišejo tvojo situacijo.

Zagotavljam ti, da bom obravnavala odgovore zaupno!

Hvala lepa za sodelovanje in mnogo veselja pri izpolnjevanju!

Gitka Sadjak-Opetnik

Schülerfragebogen

Geburtsdatum: _____.____.____ (TT/MM/JJ)

Geschlecht: ☐ männlich
☐ weiblich

Welche Schule besuchst Du derzeit? _____

Welche Klasse besuchst Du? _____

1. Was machst Du in Deiner Freizeit? Bist Du in Vereinen oder Gruppen aktiv? Führe auch an, welche Sprache dabei verwendet wird!

	nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
Sport	☐	☐	☐	☐	☐
Musikschule	☐	☐	☐	☐	☐
Chorgesang	☐	☐	☐	☐	☐
Tanzgruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Puppentheater	☐	☐	☐	☐	☐
Theater	☐	☐	☐	☐	☐
Pfadfinder	☐	☐	☐	☐	☐
Jungschar	☐	☐	☐	☐	☐

sonstige
Aktivitäten
(bitte ausfüllen)

	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

2. Wie viel Stunden pro Woche wendest Du für die Freizeitbeschäftigungen auf und seit wie viel Jahren bzw. Monaten nimmst Du daran teil?

	Stunden pro Woche	seit wie viel Jahren/ Monaten
Sport		
Musikschule		
Chorgesang		
Tanzgruppe		
Puppentheater		
Theater		
Pfadfinder		
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)		

3. Hast Du ab Deinem 6. Lebensjahr an Freizeitbeschäftigungen teilgenommen, an denen Du jetzt nicht mehr teilnimmst? Welche Sprache wurde dabei verwendet?

	nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
Sport	☐	☐	☐	☐	☐
Musikschule	☐	☐	☐	☐	☐
Chorgesang	☐	☐	☐	☐	☐
Tanzgruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Puppentheater	☐	☐	☐	☐	☐
Theater	☐	☐	☐	☐	☐
Pfadfinder	☐	☐	☐	☐	☐
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

4. Wie viel Stunden pro Woche hast Du für die Freizeitbeschäftigungen aufgewendet und wie viel Jahre bzw. Monate hast Du sie ausgeübt?

	Stunden pro Woche	seit wie viel Jahren/ Monaten
Sport		
Musikschule		
Chorgesang		
Tanzgruppe		
Puppentheater		
Theater		
Pfadfinder		
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)		

5. An welchen Ferienkursen (z.B. slowenische Sprachferien, Malwochen in Rechberg, etc.) hast Du bereits teilgenommen? Wie oft hast Du teilgenommen?

Ferienkurse (bitte ausfüllen)	Wie oft?

6. Denk an einen Zeitraum von einem Monat, wie oft liest Du in ...

... Slowenisch					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

... Deutsch					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

7. Liest Du auch in anderen Sprachen? Trage die Sprachen in die oberen Felder ein.

Sprache:					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

Sprache:					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

8. Stell Dir ein Monat vor und kreuze an, in welcher Sprache Du Dir *Radiosendungen* anhörst.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
slowenischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
deutschsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
englischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

9. Stelle Dir noch einmal ein Monat vor und kreuze an, in welcher Sprache Du Dir *Fernsehsendungen* ansiehst.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
slowenischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
deutschsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
englischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

14. In welcher Sprache würdest Du mit Deinem eigenen Kind sprechen?

15. Welche Sprache verwendest Du:

[illegible]

16. Wie schätzt Du Deine Sprachkenntnisse im Kindergarten, in der Volksschule und jetzt ein? (1 = sehr gute Kenntnisse, 5 = keine Kenntnisse)

Slowenisch															
	im Kindergarten					in der Volksschule					jetzt				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sprechen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lesen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schreiben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Deutsch															
	im Kindergarten					in der Volksschule					jetzt				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sprechen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lesen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schreiben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Wie wichtig sind für Dich die folgenden Sprachen?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	unwichtig
Slowenisch	☐	☐	☐	☐
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐
andere (bitte ausfüllen)	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

18. Schätze die Sprachen nach folgenden Kriterien ein:

Slowenisch												
— modern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	altmodisch
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— hochwertig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	minderwertig
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— fortschrittlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	rückständig
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— hilfreich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	behindernd
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— öffentlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	familiär
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— beruflich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	privat
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— schön	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	hässlich
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— leicht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	schwer
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— in	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	out
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	
— positiv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	negativ
	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	

Deutsch												
modern	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	altmodisch
hochwertig	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	minderwertig
fortschrittlich	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	rückständig
hilfreich	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	behindernd
öffentlich	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	familiär
beruflich	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	privat
schön	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	hässlich
leicht	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	schwer
in	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	out
positiv	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	negativ

19. Trage in die Tabelle die Noten der Hauptfächer Deines letzten Zeugnisses ein!

[illegible]

Liebe Eltern!

Vor Ihnen liegt ein Fragebogen mit dem ich ergründen möchte, mit wem Sie wo in welcher Sprache sprechen, wie Sie Ihre Freizeit gestalten und wie die Schullaufbahn Ihres Kindes bisher ausgesehen hat.

Die Fragen sind so gestaltet, dass Sie die Antworten einfach ankreuzen, falls nicht ausdrücklich eigene Antworten gewünscht sind. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern lediglich Antworten, die Ihre Situation beschreiben. Ich bitte Sie, diesen Fragebogen wahrheitsgetreu auszufüllen.

Ich versichere Ihnen, die Antworten vertraulich und anonym zu behandeln!
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und viel Spaß beim Ausfüllen!

Dragi starši!

Pred vami je vprašalnik, s katerim bi rada ugotovila, s kom, kje in v katerem jeziku govorite, kako oblikujete prosti čas in kako je doslej izgledalo šolanje vašega otroka.

Vprašanja so oblikovana tako, da odgovore nakrižate, razen v primerih, kjer vprašanja zahtevajo daljše odgovore. Pravilnih ali napačnih odgovorov ni, odgovori le opišejo vašo situacijo. Prosim, da odgovarjate resnično.

Zagotavljam, da bom obravnavala podatke zaupno!

Hvala lepa za sodelovanje in mnogo veselja pri izpolnjevanju!

Gitka Sadjak-Opetnik

Elternfragebogen

--

Erklärung

Teil A befasst sich mit der Schullaufbahn Ihres Kindes.

Teil B richtet sich persönlich an die Mutter.

. Teil C richtet sich persönlich an den Vater.

In den Teilen *B* und *C* möchte ich Ihr Sprachverhalten erheben.

Füllen Sie den Bogen bitte sorgfältig aus und beachten Sie zusätzliche fragenspezifische Anweisungen.

Teil A

1. Geben Sie das Alter und das Geschlecht Ihrer weiteren Kinder an.

[illegible]

2. Tragen Sie bitte in die untenstehende Tabelle ein, welche Einrichtung Ihr Kind wie lange besucht hat? War es eine öffentliche oder private Einrichtung?

Kinderkrippe	einsprachig	zweisprachig
Dauer (in Jahren bzw. Monaten)	____ J. ____ M.	____ J. ____ M.
	☐ öffentlich ☐ privat	☐ öffentlich ☐ privat
Anmerkungen:		

Tagesmutter	einsprachig	zweisprachig
Dauer (in Jahren bzw. Monaten)	____ J. ____ M.	____ J. ____ M.
	☐ öffentlich ☐ privat	☐ öffentlich ☐ privat
Anmerkungen:		

Kindergarten	einsprachig	zweisprachig
Dauer (in Jahren bzw. Monaten)	____ J. ____ M.	____ J. ____ M.
	☐ öffentlich ☐ privat	☐ öffentlich ☐ privat
Anmerkungen:		

Vorschule	einsprachig	zweisprachig
Dauer (in Jahren bzw. Monaten)	____ J. ____ M.	____ J. ____ M.
	☐ öffentlich ☐ privat	☐ öffentlich ☐ privat
Anmerkungen:		

Volksschule	einsprachig	zweisprachig
Dauer (in Jahren bzw. Monaten)	_____ J. _____ M. ☐ öffentlich ☐ privat	_____ J. _____ M. ☐ öffentlich ☐ privat
Anmerkungen:		

3. Wenn ihr Kind eine zweisprachige Einrichtung besucht hat, in welcher Sprache hat es dort gesprochen?

	nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
Kinderkrippe	☐	☐	☐	☐	☐
Tagesmutter	☐	☐	☐	☐	☐
Kindergarten	☐	☐	☐	☐	☐
Vorschule	☐	☐	☐	☐	☐
Volksschule	☐	☐	☐	☐	☐

4. Wenn Ihr Kind in der Volksschule zum zweisprachigen Unterricht angemeldet war, welche Sprachunterrichtsmethode wurde verwendet?

	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
zweisprachig in annähernd gleichem Ausmaß	☐	☐	☐	☐
getrennt nach Themen	☐	☐	☐	☐
in allen Gegenständen zweisprachig	☐	☐	☐	☐
nur in einzelnen Gegenständen zweisprachig	☐	☐	☐	☐
abwechselnd einen Tag deutscher, einen Tag slowenischer Unterricht	☐	☐	☐	☐
andere Methoden (bitte ausfüllen):				
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

5. Falls Ihr Kind eine Schulstufe wiederholt hat, welche Schulstufe war das?

1.	2.	3.	4.
☐	☐	☐	☐

6. Hat Ihr Kind in der Volksschulzeit Sprachheilunterricht, Nachhilfeunterricht oder privaten Förderunterricht erhalten?

Ja	Nein
☐	☐

Wenn ja, in welcher Sprache, in welchen Fächern und wie lange?

	Slowenisch	Deutsch	Fächer:	Dauer
Sprachheilunterricht	☐	☐		
Nachhilfeunterricht	☐	☐		
Förderunterricht privat	☐	☐		

7. Haben Sie Ihrem Kind während der Volksschulzeit bei den Hausaufgaben geholfen?

Ja	Nein
☐	☐

8. Wenn ja, in welchen Fächern?

9. Wie schätzen Sie die Sprachkenntnisse Ihres Kindes nach dem Besuch der Volksschule ein?

	sehr gut	gut	mittelmäßig	weniger gut	keine Kenntnisse
Slowenisch	☐	☐	☐	☐	☐
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen:					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

10. Welche Schulen besuchte Ihr Kind nach der Volksschule?

Schulform:	Slowenischunterricht	
	Ja	Nein
	☐	☐
	☐	☐
	☐	☐
	☐	☐

11. Hat Ihr Kind in diesen Schulen Sprachheilunterricht, Nachhilfeunterricht oder privaten Förderunterricht erhalten?

Ja	Nein
☐	☐

Wenn ja, in welcher Sprache, in welchen Fächern und wie lange?

	Slowenisch	Deutsch	Fächer:	Dauer
Sprachheil- unterricht	☐	☐		
Nachhilfe- unterricht	☐	☐		
Förder- unterricht privat	☐	☐		

12. Wohnt Ihr Kind in einem Schülerinternat?

Ja	Nein
☐	☐

Wenn ja, welche Sprache wird dort bevorzugt?

nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
☐	☐	☐	☐	☐

Fragebogen wurde ausgefüllt von:

Vater	Mutter
☐	☐

Teil B (von der Mutter auszufüllen)

1. Welche Sprachen beherrschen Sie?

2. Wenn Sie zweisprachig sind, welche Sprache verwenden Sie heute häufiger?

Slowenisch	Deutsch
☐	☐

Welche Sprache beherrschen Sie besser?

Slowenisch	Deutsch	beide gleich
☐	☐	☐

**3. An welchen organisierten Freizeitbeschäftigungen nehmen Sie *aktiv* teil?
Führen Sie auch an, welche Sprache dabei verwendet wird.**

	nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
Sport	☐	☐	☐	☐	☐
Musik	☐	☐	☐	☐	☐
Chorgesang	☐	☐	☐	☐	☐
Tanzgruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Puppentheater	☐	☐	☐	☐	☐
Theater	☐	☐	☐	☐	☐
Ausstellungen	☐	☐	☐	☐	☐
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

4. Führen Sie an, wie viel Stunden pro Woche Sie dafür aufwenden und seit wie viel Jahren Sie daran teilnehmen.

	Stunden pro Woche	seit wieviel Jahren/ Monaten
Sport		
Musik		
Chorgesang		
Tanzgruppe		
Puppentheater		
Theater		
Ausstellungen		
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)		

5. Führen Sie an, an welchen Veranstaltungen Sie *als Besucher* teilnehmen.

	nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
Sport	☐	☐	☐	☐	☐
Theater	☐	☐	☐	☐	☐
Ausstellungen	☐	☐	☐	☐	☐
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

6. Führen Sie an, in welcher Sprache Sie wie oft lesen.

Slowenisch					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

Deutsch					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

7. Lesen Sie auch in anderen Sprachen? Tragen Sie die Sprachen in das obere Feld ein.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

8. Stellen Sie sich ein Monat vor und kreuzen Sie an, in welcher Sprache Sie sich *Radiosendungen* anhören.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
slowenischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
deutschsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
englischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

9. Stellen Sie sich noch einmal ein Monat vor und kreuzen Sie an, in welcher Sprache Sie sich *Fernsehsendungen* ansehen.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
slowenischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
deutschsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
englischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

10. In welcher Sprache sprechen Sie mit:

		nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	in beiden Sprachen	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
dem befragten Kind		☐	☐	☐	☐	☐
mit Ihren anderen Kindern	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
dem Partner		☐	☐	☐	☐	☐
Ihren Eltern		☐	☐	☐	☐	☐
Ihren Schwiegereltern		☐	☐	☐	☐	☐
den Verwandten		☐	☐	☐	☐	☐
Ihren Freunden		☐	☐	☐	☐	☐
den Nachbarn		☐	☐	☐	☐	☐
den Kollegen		☐	☐	☐	☐	☐

11. Wie häufig haben Sie mit den folgenden Personen Kontakt? (z.B.: täglich, mehrmals wöchentlich, einmal wöchentlich, etc.)

		Wie häufig?
dem befragten Kind		
mit Ihren anderen Kindern	Alter:	
	Alter:	
	Alter:	
	Alter:	
	Alter:	
dem Partner		
Ihren Eltern		
Ihren Schwiegereltern		
den Verwandten		
Ihren Freunden		
den Nachbarn		
den Kollegen		

12. Welche Sprache verwenden Sie:

[illegible]

Persönliche Daten:**Abgeschlossene Ausbildung:**☐ Volksschule☐ Hauptschule☐ Polytechnischer Lehrgang☐ Berufsschule☐ Berufsbildende mittlere Schule☐ Berufsbildende höhere Schule☐ AHS☐ BG/BRG für Slowenen☐ Akademie (z.B. Pädak, MTA, ...)☐ Hochschule

Sonstiges:

☐☐☐☐

Alter: ____ Jahre

Derzeit ausgeübter Beruf: _____

Teil C (vom Vater auszufüllen)**1. Welche Sprachen beherrschen Sie?**

2. Wenn Sie zweisprachig sind, welche Sprache verwenden Sie heute häufiger?

Slowenisch	Deutsch
☐	☐

Welche Sprache beherrschen Sie besser?

Slowenisch	Deutsch	beide gleich
☐	☐	☐

**3. An welchen organisierten Freizeitbeschäftigungen nehmen Sie *aktiv* teil?
Führen Sie auch an, welche Sprache dabei verwendet wird.**

	nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
Sport	☐	☐	☐	☐	☐
Musik	☐	☐	☐	☐	☐
Chorgesang	☐	☐	☐	☐	☐
Tanzgruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Puppentheater	☐	☐	☐	☐	☐
Theater	☐	☐	☐	☐	☐
Ausstellungen	☐	☐	☐	☐	☐
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

4. Führen Sie an, wie viel Stunden pro Woche Sie dafür aufwenden und seit wie viel Jahren Sie daran teilnehmen.

	Stunden pro Woche	seit wie viel Jahren/ Monaten
Sport		
Musik		
Chorgesang		
Tanzgruppe		
Puppentheater		
Theater		
Ausstellungen		
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)		

5. Führen Sie an, an welchen Veranstaltungen Sie *als Besucher* teilnehmen.

	nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	beide gleich	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
Sport	☐	☐	☐	☐	☐
Theater	☐	☐	☐	☐	☐
Ausstellungen	☐	☐	☐	☐	☐
sonstige Aktivitäten (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

6. Führen Sie an, in welcher Sprache Sie wie oft lesen.

Slowenisch					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

Deutsch					
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

7. Lesen Sie auch in anderen Sprachen? Tragen Sie die Sprachen in das obere Feld ein.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐
	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
in Büchern	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐

8. Stellen Sie sich ein Monat vor und kreuzen Sie an, in welcher Sprache Sie sich *Radiosendungen* anhören.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
slowenischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
deutschsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
englischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

9. Stellen Sie sich noch einmal ein Monat vor und kreuzen Sie an, in welcher Sprache Sie sich *Fernsehsendungen* ansehen.

	täglich	mehrmals wöchentlich	einmal wöchentlich	einmal monatlich	nie
slowenischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
deutschsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
englischsprachige Sendungen:	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte ausfüllen)					
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

10. In welcher Sprache sprechen Sie mit:

		nur Slowenisch	überwiegend Slowenisch	in beiden Sprachen	überwiegend Deutsch	nur Deutsch
dem befragten Kind		☐	☐	☐	☐	☐
mit Ihren anderen Kindern	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
	Alter:	☐	☐	☐	☐	☐
dem Partner		☐	☐	☐	☐	☐
Ihren Eltern		☐	☐	☐	☐	☐
Ihren Schwiegereltern		☐	☐	☐	☐	☐
den Verwandten		☐	☐	☐	☐	☐
Ihren Freunden		☐	☐	☐	☐	☐
den Nachbarn		☐	☐	☐	☐	☐
den Kollegen		☐	☐	☐	☐	☐

11. Wie häufig haben Sie mit den folgenden Personen Kontakt? (z.B.: täglich, mehrmals wöchentlich, einmal wöchentlich, etc.)

	Wie häufig?
dem befragten Kind	
mit Ihren anderen Kindern	Alter:
	Alter:
	Alter:
	Alter:
	Alter:
dem Partner	
Ihren Eltern	
Ihren Schwiegereltern	
den Verwandten	
Ihren Freunden	
den Nachbarn	
den Kollegen	

12. Welche Sprache verwenden Sie:

[illegible]

Persönliche Daten:**Abgeschlossene Ausbildung:**☐ Volksschule☐ Hauptschule☐ Polytechnischer Lehrgang☐ Berufsschule☐ Berufsbildende mittlere Schule☐ Berufsbildende höhere Schule☐ AHS☐ BG/BRG für Slowenen☐ Akademie (z.B. Pädak, MTA, ...)☐ Hochschule

Sonstiges:

☐☐☐☐

Alter: ____ Jahre

Derzeit ausgeübter Beruf: _____

Interviewleitfaden

--

1. Wie wichtig ist es für Dich, Sprachen zu lernen (sehr wichtig – sehr unwichtig)? Nenne Gründe für Deine Antwort.

Ali je zate važno, da se učiš jezike (zelo važno – sploh ne važno)? Zakaj?

2. Hast Du beide Sprachen gleichzeitig erlernt?

Si se naučil oba jezika istočasno?

ja: ☐

nein: ☐

a) Wenn ja, hast Du Dich durch das gleichzeitige Erlernen von zwei Sprachen überfordert gefühlt? Wenn ja, warum?

Če da, si bil preobremenjen zaradi tega? Zakaj?

b) Wenn nein, welche Sprache hast Du zuerst erlernt? Wann hast Du die zweite erlernt?

Če ne, kateri jezik si se naučil prej? Kdaj si se naučil drugi jezik?

3. Mit wem lebst Du derzeit zusammen? Führe auch an, wenn Du früher bei jemand anderem aufgewachsen bist.

S kom živiš? Navedi, če si prej živel pri kom drugim.

4. In welcher Sprache sprichst Du mit ...
Kako govoriš

	nur slowenisch	überwiegend slowenisch	in beiden Sprachen	überwiegend deutsch	nur deutsch
der Mutter z mamó	☐	☐	☐	☐	☐
dem Vater z očetom	☐	☐	☐	☐	☐
den Geschwistern z brati in sestrami	☐	☐	☐	☐	☐
den Großeltern (mütterl.seits) s stari starši	☐	☐	☐	☐	☐
den Großeltern (väterl.seits)	☐	☐	☐	☐	☐
den Verwandten s sorodniki	☐	☐	☐	☐	☐
den Schulkollegen s sošolci	☐	☐	☐	☐	☐
den Freunden außerh. der Schule s prijatelji izven šole	☐	☐	☐	☐	☐
den Nachbarn s sosedi	☐	☐	☐	☐	☐
den Lehrern z učitelji	☐	☐	☐	☐	☐
im Internat v internatu	☐	☐	☐	☐	☐
den Erziehern z vzgojitelji	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

5. Wie häufig hast Du mit den folgenden Personen Kontakt? (z.B.: täglich, mehrmals wöchentlich, einmal wöchentlich, etc.)

Kolikokrat si v stiku z/s ...

	Wie häufig?
der Mutter	
dem Vater	
den Großeltern (mütterl.seits)	
den Großeltern (väterlicherseits)	
den Schulkollegen	
den Freunden außerhalb der Schule	
den Nachbarn	
den Lehrern	
im Internat	
den Erziehern	

6. Hast Du in der Volksschulzeit mit den folgenden Personen häufiger Slowenisch gesprochen als jetzt? (Sprachwechsel)

Kako si v času ljudske šole govoril z/s ...

Wenn ja, warum und wann hat sich das geändert?

	ja	nein	warum?
der Mutter	☐	☐	
dem Vater	☐	☐	
den Geschwistern	☐	☐	
den Großeltern (mütterl.seits)	☐	☐	
den Großeltern (väterl.seits)	☐	☐	
den Verwandten	☐	☐	
den Schulkollegen	☐	☐	
den Freunden außerh. d. Schule	☐	☐	
den Nachbarn	☐	☐	
den Lehrern	☐	☐	
im Internat	☐	☐	
den Erziehern	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	

7. Welche Sprache würdest Du als Deine „starke“ Sprache bezeichnen (in der Du Dich sicherer fühlst)?

Kateri jezik bi označil/a za tvoj močni jezik (v katerem se počutiš močnejšega)?

8. Führe an, in welchen Situationen Du lieber in der einen und in welchen Du lieber in der anderen Sprache sprichst.

Povej, v katerih situacijah govoriš raje v enem in v katerih situacijah raje v drugem jeziku.

9. Wie schätzt Du Deine Sprachkenntnisse in bezug auf Deine einsprachigen Freunde ein?

Kako visoka je tvoja jezikovna kompetenca v primeru z enojezičnimi prijatelji?

10. Glaubst Du, daß Du durch Deine zweisprachige Erziehung sprachbegabter bist?

Ali si zaradi dvojezične vzgoje bolj nadarjen za jezike?

11. Hat Dir Deine zweisprachige Erziehung beim Erlernen von anderen Fremdsprachen Vorteile gebracht?

Si imel pri učenju tujih jezikov prednosti zaradi tvoje dvojezične vzgoje?

12. Bist Du jemals Vorurteilen (positiver und negativer Art) bezüglich Deiner Zweisprachigkeit begegnet? Welchen?

Si bil soočen s predsodki (pozitivnimi in negativnimi) zaradi tvoje dvojezičnosti?

13. Welche Vor- und Nachteile, denkst Du, hast Du durch Deine Zweisprachigkeit erlebt (jetzt und früher)?

Katere koristi in neugodnosti si imel zaradi dvojezičnosti?

14. Hat es Situationen gegeben, in denen Du lieber geleugnet hättest, zweisprachig zu sein? Wenn ja, beschreibe sie!

Si že bil v situaciji, v kateri bi raje zatajil dvojezičnost?

15. Hat Deine Zweisprachigkeit Konflikte in bestimmten Situationen verursacht? Wenn ja, beschreibe sie! (Hat Dich jemand angepöbelt wegen Deiner Zweisprachigkeit?)

Si že bil kdaj v sporu s komu zaradi dvojezičnosti?

a) Wenn ja, wie hast Du Dich dabei gefühlt?

Ce da, kako si se počutil?

b) Hast Du Konsequenzen daraus geschlossen, hat sich dadurch für Dich etwas geändert?

Je to imelo posledice za te, se je kaj spremenilo?

16. In welcher Sprache träumst Du?
V katerem jeziku sanjaš?

17. In welcher Sprache denkst Du?
V katerem jeziku misliš?

18. In welcher Sprache reagierst Du in Konfliktsituationen (im Streit, bei Aufregung, beim Fluchen)?
Kako govoriš/preklinjaš/se kregaš v konfliktnih situacijah?

19. Wann wechselst Du von der einen in die andere Sprache?
Kdaj menjaš jezike? Zakaj?

20. Verwendest Du deutsche Wörter, wenn Du Slowenisch sprichst?
Ali uporabljaš nemške besede, kadar govoriš slovensko?

Wenn ja, warum?

21. Wie sprichst Du mit Deinen Freunden?

Kako govoriš s prijatelji? Zakaj?

22. Was machst Du, wenn jemand in der Gruppe nicht Slowenisch spricht?

Kaj narediš, če nekdo v skupini ne govori slovensko?

(23. Hast Du Kontakt zu Anderssprachigen?

Ali imaš nemškogovoreče prijatelje? Imaš stike z ..)

24. Fühlst Du Dich akzeptiert von Deinen Freunden/Bekannten, wenn Du Slowenisch sprichst?

Se počutiš od prijateljev in znancev , če govoriš slovensko?

Wenn nein, warum?

Če ne, zakaj?

25. Was glaubst Du hat Dir der zweisprachige Unterricht (Schule) gebracht?

Kaj misliš, da ti je prinesel dvojezični pouk?

26. Wie willst Du Deine Zweisprachigkeit in Zukunft nutzen?

Kako boš koristil/a dvojezičnost v bodočnosti?

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Brigitte Sadjak-Opetnik
Geburtsdatum: 27. März 1968
Geburtsort: Aich bei Bleiburg
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet

Bildungsweg

1974 – 1980 Volksschule Heiligengrab
1980 – 1984 Hauptschule Bleiburg
1984 – 1987 HAK Völkermarkt
1988 – 1989 Studium der Anglistik und Romanistik
1989 – 2007 Studium der Psychologie

Berufstätigkeit

1987 – 1988 Auslandsaufenthalt als au-pair in Amerika, New York City
1994 – 1995 Betreuung behinderter Kinder während der Sommer-,
Weihnachts- und Semesterferien
1996 Mitarbeiterin der Sozialhilfe des Caritasverbandes in
Klagenfurt
1996 – 2001 Karenz, Diplomarbeit
2001 – 2004 Arbeitsberaterin in der Frauen- und Familienberatungsstelle
Wiff in Völkermarkt
2004 – 2007 Karenz, Diplomarbeit, Mitarbeit im dreisprachigen
Kindergarten Kekec in Völkermarkt