



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

*Vergleich der Zweitsprachenaneignung und der
Zweitsprachenverwendung im Kontext der Minderheit zum
Kontext der Migration*

verfasst von / submitted by

Elena Rutar, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr. İnci Dirim, M.A.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. <u>EINLEITUNG</u> | 4 |
| 1.1 FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN | 6 |
| 2. <u>BEGRIFFSKLÄRUNGEN</u> | 7 |
| 2.1 ERSTSPRACHE..... | 7 |
| 2.2 ZWEITSPRACHE | 8 |
| 2.3 MEHRSPRACHIGKEIT | 10 |
| 2.4 MINDERHEIT UND VOLKSGRUPPE..... | 11 |
| 2.4.1 KÄRNTNER SLOWEN*INNEN | 13 |
| 2.5 MIGRATION..... | 16 |
| 2.5.1 MIGRATION IN ÖSTERREICH | 18 |
| 3. <u>FORSCHUNGSSTAND</u> | 20 |
| 3.1 ZWEITSPRACHENANEIGNUNG UND ZWEITSPRACHENVERWENDUNG..... | 20 |
| 3.1.1 EINFLUSSFAKTOREN FÜR DIE (ZWEIT)SPRACHENANEIGNUNG | 20 |
| 3.1.2 VERWENDUNG DER ZWEITSPRACHE | 24 |
| 3.2 SPRACHERLEBEN | 27 |
| 3.3 PROBLEMAUFRISS/DESIDERAT | 28 |
| 4. <u>SPRACHENPOLITIK UND PRESTIGE</u> | 30 |
| 4.1. SPRACHENPOLITIK IN ÖSTERREICH | 31 |
| 4.2. PRESTIGE DER SPRACHEN | 33 |
| <u>5. DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM IN BEZUG AUF DAS ZWEITSPRACHENLERNEN</u> | 35 |
| 5.1 ALLGEMEINE UNTERSCHIEDE SAZ UND DAZ | 37 |
| 5.2 SAZ IN DER SCHULE..... | 38 |
| 5.2.1 ‚MÖGLICHKEIT‘ DES SLOWENISCHLERNENS | 41 |
| 5.2.2 UNTERRICHTSMODELLE AN ZWEISPRACHIGEN VOLKSSCHULEN | 43 |
| 5.2.3 MITTLERE UND HÖHERE SCHULE MIT SLOWENISCH ALS UNTERRICHTSSPRACHE..... | 45 |
| 5.2.4 ALTERNATIVER PFLICHTGEGENSTAND UND FREIGEGENSTAND | 46 |
| 5.3 DAZ IN DER SCHULE | 47 |
| 5.3.1. ‚PFLICHT‘ DES DEUTSCHLERNENS..... | 47 |
| 5.3.2. DER AUßERORDENTLICHE STATUS | 48 |
| 5.3.3. DEUTSCHFÖRDERKLASSEN & DEUTSCHFÖRDERKURSE | 49 |
| 5.3.4. ADDITIVE VS. INTEGRATIVE SPRACHFÖRDERUNG..... | 52 |
| 5.3.5. DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG..... | 53 |
| 6. <u>FORSCHUNGSDESIGN</u> | 54 |
| 6.1 FORSCHUNGSFRAGE UND ERKENNTNISINTERESSE..... | 54 |
| 6.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE | 54 |
| 6.2.1 ERHEBUNGSMETHODE | 55 |
| 6.2.2 INTERVIEWLEITFADEN..... | 58 |

| | | |
|--|---|------------------|
| 6.3 | INTERVIEWPARTNER*INNEN UND INTERVIEWSITUATION | 59 |
| 6.4 | AUSWERTUNG DES SPRACHENPORTRÄTS UND DER INTERVIEWS | 59 |
| 6.4.1 | QUALITATIVE INHALTSANALYSE: DEДУKTIVE KATEGORIEN | 59 |
| 6.4.2 | KATEGORIENSYSTEM..... | 60 |
| <u>7. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE</u> | | <u>64</u> |
| 7.1 | VERORTUNG DER SPRACHEN AM SPRACHENPORTRÄT | 64 |
| 7.1.1 | KONTEXT MINDERHEIT | 64 |
| 7.1.2 | KONTEXT MIGRATION | 66 |
| 7.2 | EINSTUFUNG DER SPRACHEN NACH SCHWIERIGKEIT..... | 69 |
| 7.2.1 | KONTEXT DER MINDERHEIT | 69 |
| 7.2.2 | KONTEXT DER MIGRATION..... | 70 |
| 7.3 | DAUER DES BISHERIGEN ZWEITSPRACHENLERNENS | 70 |
| 7.3.1 | KONTEXT MINDERHEIT | 71 |
| 7.3.2 | KONTEXT MIGRATION | 71 |
| 7.4 | MOTIVATION FÜR DAS ZWEITSPRACHENLERNEN | 71 |
| 7.4.1 | KONTEXT MINDERHEIT | 72 |
| 7.4.2 | KONTEXT MIGRATION | 72 |
| 7.5 | ZWEITSPRACHENLERNEN..... | 73 |
| 7.5.1 | KONTEXT DER MINDERHEIT | 74 |
| 7.5.2 | KONTEXT MIGRATION | 74 |
| 7.6 | VERWENDUNG DER ZWEITSPRACHE | 76 |
| 7.6.1 | KONTEXT MINDERHEIT | 76 |
| 7.6.2 | KONTEXT MIGRATION | 78 |
| 7.7 | ERFAHRUNGEN..... | 82 |
| 7.7.1 | KONTEXT MINDERHEIT | 82 |
| 7.7.2 | KONTEXT MIGRATION..... | 82 |
| <u>8. DISKUSSION DER ERGEBNISSE</u> | | <u>84</u> |
| <u>9. RESÜMEE.....</u> | | <u>87</u> |
| <u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u> | | <u>90</u> |
| <u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u> | | <u>96</u> |
| <u>VERZEICHNIS DER TABELLEN</u> | | <u>96</u> |
| <u>ANHANG</u> | | <u>97</u> |

1. Einleitung

Vor dem Masterstudium DaF/Z an der Universität Wien habe ich bereits ein Volksschullehramtsstudium abgeschlossen. Ich studierte an der Pädagogischen Hochschule in Klagenfurt, da in Kärnten/Koroška auch die Möglichkeit besteht, die zweisprachige Ausbildung zu absolvieren. Diese Ausbildung befähigt zur Lehre in zweisprachigen Klassen. In Kärnten/Koroška gibt es das Minderheitenschulwesen in für die slowenische Minderheit. Dazu gehören Schulen in Orten, denen zu Beginn des Schuljahres 1958/59 per Gesetz die Umsetzung für den Unterricht an Volks- und Hauptschulen zweisprachig erteilt wurde (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959). Kinder, die eine zweisprachige Schule besuchen, nehmen nicht automatisch am zweisprachigen Unterricht teil, sondern müssen von den Eltern aktiv angemeldet werden (Feinig, 2008). Dabei gibt es unterschiedliche Formen der Umsetzung:

- „Volks- und Hauptschulen mit slowenischer Unterrichtssprache
- Volksschulen mit deutscher und slowenischer Sprache [...]
- Abteilungen für den Unterricht in slowenischer Sprache, die in Hauptschulen mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet sind“ (Art 3 §12 Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959).

In den Volks- und Hauptschulen mit slowenischer Unterrichtssprache ist der gesamte Unterricht in slowenischer Sprache und Deutsch ein Pflichtfach. An zweisprachigen Volksschulen (Volksschulklassen und -abteilungen) ist der gesamte Unterricht in annähernd gleichem Ausmaß in Deutsch und Slowenisch abzuhalten (50:50) (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959). Wie diese 50:50-Regelungen umgesetzt werden, hängt von der Schule bzw. von der Anzahl der angemeldeten Schüler*innen ab. Es werden das Teamteaching-Modell oder auch Immersionsmodelle mit wöchentlichem oder täglichem Sprachenwechsel angewendet (Sandrieser 2013, Wakounig 2013). Neben den Volks- und Hauptschulen gibt es auch noch ein Gymnasium, eine HAK und eine HLW mit slowenischer Unterrichtssprache.

Das Slowenische in Kärnten stellt für viele Schüler*innen die zweite Sprache dar und sie lernen diese somit neben ihrer Erstsprache. Dies gleicht dem Erlernen von Deutsch als Zweisprache bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien. Im Bereich des Deutschen als Zweitsprache gibt es auch Rahmenbedingungen. Vor dem Schuleintritt wird die Sprachkompetenz aller Schüler*innen getestet. Je nach Erst- oder Zweitsprache gibt es unterschiedliche Varianten der Erfassung des Sprachstandes im Deutschen. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, welche Deutschförderung nach dem jeweiligen Verfahren notwendig erscheint (BMBWF, 2021).

Wenn Schüler*innen „die dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können, werden [diese] im Sinne der Chancengerechtigkeit und für deren bessere Eingliederung in den Klassenverband seit dem Schuljahr 2018/19 in eigenen Deutschförderklassen oder in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet“ (Bundesministerium für Bildung, 2021).

Die Faktoren für die Aneignung einer zweiten Sprache werden vielseitig erforscht. Hierbei stellte sich heraus, dass sich beim Lernen einer Sprache auch emotionale Faktoren auf die Zweitsprachenaneignung auswirken (Jeuk, 2018; Harr et al., 2018). Für diese Arbeit spielt vor allem der Faktor der Motivation eine Rolle: Warum wird diese Sprache gelernt?

Im Kontext der Migration kann von einer Art „Pflicht“ des Deutschlernens gesprochen werden, denn der Erwerb des Deutschen ist Grundlage für die Beteiligung an Bildungsprozessen und somit eine wesentliche Bedingung für den Schulerfolg und die spätere Integration in den Arbeitsmarkt (Andergassen, 2020).

Im Kontext der Minderheit ist das Zweitsprachenlernen freiwillig. Hier spielt das Prestige der Sprache eine wichtige Rolle, da dieses sich auf die Entscheidung auswirkt, ob ein Kind Slowenisch lernen soll oder nicht (Kremnitz, 2017; Marten, 2016).

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Aneignung einer zweiten Sprache ist das Umfeld bzw. die Gelegenheit (Jeuk, 2010). Im Kontext der Minderheit ist die slowenische Sprache im alltäglichen Umfeld unterschiedlich präsent. Innerhalb der Familie kommt es darauf an, ob jemand Slowenisch kann und es auch spricht oder nicht. Im erweiterten Umfeld hängt es davon ab, ob jemand z.B. einem slowenischen Kultur- oder Sportverein angehört und so außerhalb der Schule in Kontakt mit der Sprache bleibt. Auch die Kirche spielt durch die zweisprachigen Messen eine wichtige Rolle. Das weitere öffentliche Leben wie u.a. das Amt oder im Geschäft ist kaum slowenisch (Vouk, 2020).

Im Kontext der Migration sind das gesamte öffentliche Umfeld wie das Amtswesen oder sonstige öffentliche Anlaufpunkte größtenteils deutschsprachig gestaltet. Das familiäre Umfeld ist je nach Generation mehr oder weniger deutschsprachig, was auch oft auf den Freundeskreis zutrifft (Statistik Austria, 2019).

Im Fall des Slowenischen in Kärnten und des Deutschen in Wien sind die beiden Sprachen für Teile der österreichischen Bevölkerung eine Zweitsprache, die im schulischen Kontext gelernt wird. Jedoch gibt es mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten, wenn die gesetzlichen Grundlagen, Unterrichtsmodelle, die mögliche Motivation für das Sprachenlernen und die Sprachverwendung in verschiedenen Sprachdomänen näher betrachtet werden. Auch die Geschichte der Migration bzw. der

Minderheit und das Prestige der Sprachen dürfen dabei nicht außer Acht gelassen werden. Genau diese Unterschiede und deren Gründe stellen das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit dar.

1.1 Forschungsfrage und Hypothesen

Schlussfolgernd aus obigen Ausführungen stellt sich hier folgende **Forschungsfrage**: Inwiefern unterscheiden sich die Zweitsprachenaneignung und die Verwendung der Zweitsprache bei Schüler*innen der Sekundarstufe im Kontext der Minderheit am Beispiel des Slowenischen in Kärnten im Vergleich zum Kontext der Migration am Beispiel des Deutschen in Wien?

Darüber hinaus werden zwei Hypothesen aufgestellt, die aus der Theorie abgeleitet wurden und die durch den empirischen Teil der Arbeit verifiziert bzw. falsifiziert werden sollen:

Hypothese 1: Das deutschsprachige Umfeld ermöglicht eine bessere Anwendung der Zweitsprache als das slowenischsprachige Umfeld, weil das deutschsprachige Umfeld präsenter ist als das slowenischsprachige.

Hypothese 2: Gründe für das Zweitsprachenlernen unterscheiden sich in den beiden Kontexten. Deutsch *muss* gelernt werden, während Slowenisch gelernt werden *kann*.

Der empirische Teil der Arbeit basiert auf einem qualitativen Zugang. Durch die generierten Ergebnisse eines Leitfadenterviews mit Schüler*innen und durch Sprachenporträts sollen vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse die Forschungsfrage beantwortet sowie die Hypothesen überprüft werden.

Vor dem Interview wurden Sprachenporträts von den Interviewpartner*innen angefertigt. Das Sprachenporträt (Busch, 2011; Galling, 2011) soll einerseits als Einstieg in die Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Sprache(n) und des Sprach(en)gebrauchs dienen und andererseits die persönliche Eingliederung der Sprache(n) aufzeigen. Die Sprachenporträts werden unter der Berücksichtigung ihrer Kritik für diese Forschungsarbeiten verwendet und wurden dementsprechend adaptiert (Kapitel 6.2.1).

Der Leitfaden des Interviews setzt sich aus insgesamt vier Bereichen zusammen. Der erste Bereich beinhaltet Fragen zum angefertigten Sprachenporträt. Danach folgen insgesamt neun Fragen aus den drei weiteren Bereichen: Erstens Fragen zum Hintergrund und zur Motivation, zweitens Fragen zur Anwendung und zum Umfeld und drittens

Fragen zu den gemachten Erfahrungen. Die Bereiche wurden zur besseren Orientierung während des Interviews selbst sowie als Erleichterung für die spätere Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage und der Hypothesen gebildet.

Somit ist die Arbeit in zwei Hauptteile gegliedert. Der theoretische Teil umfasst einerseits relevante Begriffsklärungen sowie die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und andererseits Thematiken, die den Unterschied der Zweitsprache und des Zweitsprachlernens der beiden Kontexte aufzeigen. Dazu gehört zum einen die Sprachenpolitik und das Prestige und zum anderen das Österreichische Bildungssystem in Bezug auf das Zweitsprachenlernen.

Im empirischen Teil werden die Sprachenporträts sowie die Leitfadenterviews analysiert. Die Interviews werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aufgearbeitet. Dafür wird die induktive Kategorienbildung verwendet.

2. Begriffsklärungen

Im folgenden Kapitel werden relevante Begrifflichkeiten für die vorliegende Arbeit angeführt, definiert und von ähnlichen Konstrukten abgegrenzt. Während einige Begriffe klar definiert sind, gibt es auch Begriffe, bei denen die Definitionen weiter gefasst sind oder die Begriffe auch unterschiedlich aufgefasst und verwendet werden. Einige Begriffe stellen ein direktes Forschungsinteresse dar, während andere wiederum dazu dienen, Klarheit in Bezug darauf zu schaffen, welche Definitionen der Begriffe in dieser Arbeit gelten. Außerdem sind die Nennung und das Eingehen auf manche Begriffe notwendig, da sie für ein tieferes Verständnis der Materie Voraussetzung sind.

2.1 Erstsprache

In Bezug auf die Erstsprache ist den Definitionen gemein, dass sie die erste erworbene Sprache des Menschen ist und dass der Erwerb in einer natürlichen Umgebung – meist im familiären Kontakt – durch die Interaktion mit anderen Personen stattfindet (Ballweg et al., 2013; Jung & Günther, 2016; Ahrenholz, 2020). Erstsprache kann auch den Anfang der Erwerbsfolge bezeichnen und damit indirekt darauf verweisen, dass der Mensch mehrere Sprachen spricht (Ahrenholz, 2020). Ein weiterer, viel diskutierter Definitionsansatz ist die synonyme Verwendung von Erstsprache und Muttersprache. Der Begriff ‚Muttersprache‘ ist in diesem Kontext irreführend, denn es wird davon ausgegangen, dass die Kinder immer die Sprache der Mutter als Erstes erwerben bzw. nur die Mutter an diesem Prozess beteiligt ist, was nicht immer den Realität entspricht, da

beispielsweise auch Väter, Tagesmütter oder Geschwister dazu beitragen. Außerdem wurde beobachtet, dass Kinder von Müttern mit ausländischem Akzent oder starken Dialektfärbungen trotzdem die korrekte Erstsprache erwerben und somit nicht die Art und Weise übernehmen, wie die Mutter diese Sprache verwendet (Ballweg et al., 2013; Jung & Günther, 2016). Der Begriff ‚Muttersprache‘ scheint eine emotionale Dimension aufzuweisen, die der Ausdruck der Erstsprache nicht hat (Ahrenholz, 2020).

In dieser Arbeit wird nur der Terminus ‚Erstsprache‘ verwendet und beschreibt hierbei die Sprache, die als Erstes erworben wurde. Der Terminus ‚Muttersprache‘ wird lediglich für das bessere Verständnis der Schüler*innen im Leitfadeninterview synonym verwendet, da der Terminus ‚Muttersprache‘ in der Alltagskommunikation stärker verankert ist als der Terminus ‚Erstsprache‘.

2.2 Zweitsprache

Auch die Definitionsansätze des Begriffs ‚Zweitsprache‘ sind sehr unterschiedlich. Einerseits soll damit jede Sprache bezeichnet werden, die nach der Erstsprache erworben wird. Der Erwerb läuft hierbei also nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache, sondern zeitversetzt ab (de Cillia, o. J.; Ahrenholz 2020). Zweitens wird er oft mit dem Terminus ‚Fremdsprache‘ gleichgesetzt (Jung & Günther, 2016). Dies geht auf Lewandowski (1990) zurück, der das gesteuerte Lernen im Schulunterricht als Fremdsprache bezeichnet und das ungesteuerte Erwerben im natürlichen Umfeld als Zweitsprache. Dabei bezieht sich die Aneignung auf Prozesse, die nicht intentional gesteuert sind, wie beispielsweise die alltägliche Kommunikation, während das Lernen ein absichtlicher Prozess ist, wie z.B. ein Sprachkurs (Ahrenholz, 2020). Jedoch gibt es auch hier Unterschiede. So differenziert Krashen laut Ahrenholz (2020), der dieser Unterscheidung überhaupt Bekanntheit verschaffte, dass das Lernen eine starke Selbstkontrolle in Bezug auf die Regelverwendung aufzeigt, während dies beim Erwerben unkontrolliert geschieht.

Auch diese beiden Termini, Zweit- und Fremdsprache, werden unterschiedlich verwendet. Wenn der Terminus ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘ betrachtet wird, geht es um das Lernen des Deutschen in Ländern mit Deutsch als Landessprache¹. Mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) hingegen ist das Lernen des Deutschen außerhalb des deutschen Sprachraumes gemeint. Somit werden die beiden Erwerbskontexte als Spracherwerb im

¹ Landessprache wird oft mit Staatssprache gleichgesetzt. Staatssprache ist die offizielle Sprache des Staates, während Landessprache die offizielle Sprache eines Bundeslandes ist (Marko, 2021).

Inland oder Spracherwerb im Ausland bezeichnet. Dabei ist zu erwähnen, dass sich die beiden Erwerbskontexte neben der Bezeichnung auch durch andere Aspekte und Dimensionen wie Politik, Gesellschaft oder Wissenschaft unterscheiden (Ahrenholz, 2020), worauf jedoch in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird, da diese Dimensionen kein primäres Forschungsinteresse sind. Auch Krumm (2010) bezieht sich in seiner Definition auf den Lernort, um ‚DaF‘ und ‚DaZ‘ zu unterscheiden: „Im engeren Sinn zielt DaF auf spezifische Situationen des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht“ (Krumm, 2010, S. 47 zit. nach Springsits 2012). Ein weiterer Ansatz für die Unterscheidung ist, dass mit DaZ der „Deutscherwerb in der Migrationsgesellschaft“ und mit DaF „Deutsch in Mehrsprachigkeitskontexten“ (Fandrych u.a., 2010, S. 9 zit. nach Springsits, 2012) verstanden wird. Diese Definition für DaZ ist passend für diese Arbeit, da der Migrationskontext und das Lernen der Zweitsprache in diesem Kontext essentiell sind. Ein Beispiel von Springsits (2012) untermauert diese Definition. Springsitz zeigt in ihrem Beispiel als ‚typischen‘ DaZ-Kontext den Schulunterricht an einer Wiener Volksschule. Der Aneignungskontext hat unterschiedliche Merkmale, die sich „auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen einer Merkmalsausprägung positionieren“ (Springsits, 2012, S. 96) lassen. Die folgende Grafik zeigt Merkmale für den DaZ-Kontext:

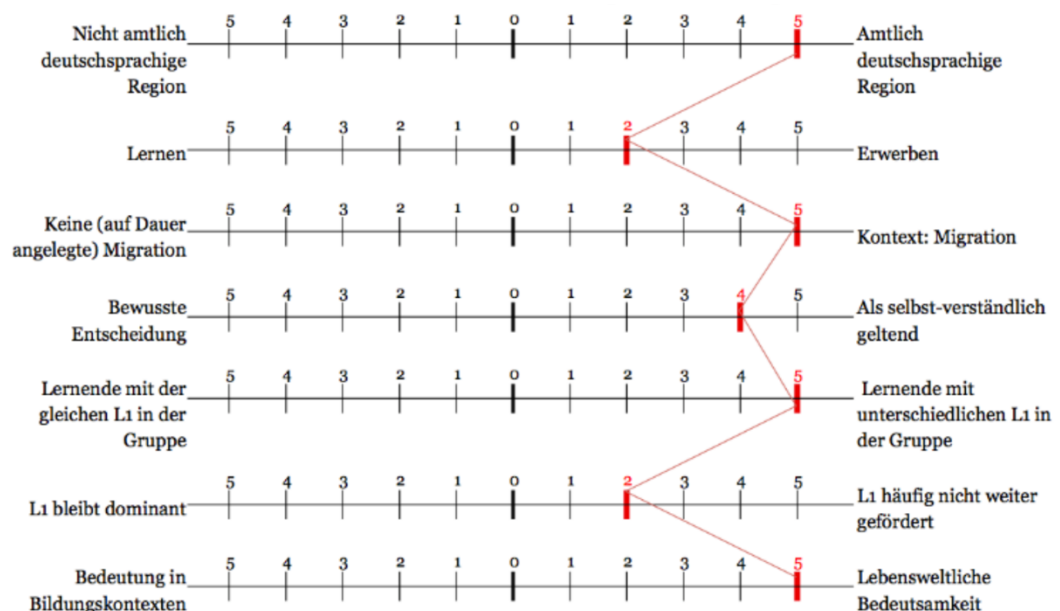


Abbildung 1 "Typischer" DaZ-Kontext nach Springsits, 2012, S. 98

Die Punkte, die für diese Arbeit von Relevanz sind, markieren eindeutig den DaZ-Kontext. Das ist einerseits die Verortung in der amtlich deutschsprachigen Region, hier

Wien, und andererseits auch den Kontext der Migration, wie auch die lebensweltliche Bedeutsamkeit, die sich auf den Bildungsbereich und auf das alltägliche Leben bezieht.

Das Slowenische in Kärnten ist aufgrund der ähnlichen Merkmalausprägung mit dem Konzept Deutsch als Zweitsprache in Wien vergleichbar. Beim Slowenischen als Zweitsprache (SaZ²) bleibt die lebensweltliche Bedeutsamkeit erhalten, jedoch ändert sich der Kontext in Bezug auf die Minderheit. Die Umlegung der Verortung in eine amtlich slowenischsprachige Region kann auch vorgenommen werden. Zwar ist das Slowenisch nicht Landessprache, jedoch in Teilen Kärntens Amtssprache (Volksgruppengesetz, 1976). Was unter den beiden Begriffen zu verstehen ist, wird zu einem späteren Zeitpunkt der Arbeit genauer behandelt (Kapitel 3.2.1).

2.3 Mehrsprachigkeit

Eine einheitliche bzw. adäquate Beschreibung des Terminus ‚Mehrsprachigkeit‘ existiert nicht. Doch die Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit war in den letzten Jahren in der soziolinguistischen Forschung ein zentraler Schwerpunkt. Dabei spielen die Konzepte ‚translanguaging‘ (Canagarajah, 2013; García & Li, 2014) oder ‚plurilingualism‘ (Canagarajah, 2013) eine wichtige Rolle, da diese andere Blickwinkel auf die Ein- und Mehrsprachigkeit aufzeigen als bisher. ‚Plurilingualism‘ beschreibt die Koexistenz von Sprachen, trennt aber dennoch die Sprachen voneinander. ‚Plurilingualism‘ geht davon aus, dass die Kompetenz unterschiedliche Bereiche in jeder Sprache umfasst. ‚Translanguaging‘ hingegen beschränkt die kommunikative Kompetenz nicht auf vordefinierte Bedeutungen einzelner Sprachen, sondern die Fähigkeit, Sprachressourcen in situierten Interaktionen zu neuen Bedeutungen zusammenzuführen (Canagarajah, 2013). Dabei ist Kompetenz „[...] not an arithmetical addition of the resources of different languages, but the transformative capacity to mesh their resources for creative new forms and meanings“ (Canagarajah, 2013, S. 2). „Unter Translanguaging versteht man die Praxis mehrsprachiger Sprecher [sic], auf unterschiedliche Strukturen oder Ausdrucksformen, die autonomen Sprachen zugeschrieben werden, zuzugreifen. Damit maximieren die Sprecher [sic] ihr kommunikatives Potential“ (García, 2009, S. 140 zit. nach Riehl, 2018).

Auch Busch (2012) ist der Auffassung, dass unter der Berücksichtigung der inneren Mehrsprachigkeit und der Heteroglossie niemand einsprachig ist. Mit dem

² Im wissenschaftlichen Kontext wird es so nicht verwendet bzw. ist nicht vorhanden. Zur Analogie an DaZ hat die Autorin diesen Begriff für diese Arbeit eingeführt.

Begriff der Heteroglossie ist die „vielschichtige und facettenreiche Differenzierung, die lebendiger Sprache innewohnt“ (Busch, 2012, S. 11) gemeint. Die innere Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die unterschiedlichen Varietäten einer Sprache, wie es im Deutschen einerseits die unterschiedlichen Standardvarietäten des Schweizer Deutsch, des österreichischen Deutsch und deutschländischen Deutsch sind und zweitens die Diglossie zwischen Dialekt und Hochsprache (de Cillia, 2010).

Hinzu kommt noch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Gogolin, 1988), die vor allem in dieser Arbeit von Bedeutung ist, denn die lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezieht sich einerseits auf die autochthonen Minderheitensprachen und andererseits auf die Migrationssprachen. Dabei geht es um den Miteinbezug dieser Sprachen vor allem im schulischen Kontext (de Cillia, 2010). Die Etablierung der Minderheiten- und Migrationssprachen im österreichischen Bildungssystem wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher beleuchtet und gegenübergestellt.

Immer häufiger ist in Bezug auf Mehrsprachigkeit auch die Rede von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit oder migrationsbedingter bzw. migrationsspezifischer Mehrsprachigkeit. Hierbei ist nicht genau definiert, welche Sprachen gemeint sind (Dirim & Mecheril, 2018). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit „meint die Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, einem Staat, einer politischen Einheit“ (de Cillia, 2010, S. 247). Migrationsbedingte bzw. migrationsspezifische Mehrsprachigkeit beziehen sich eher auf Migrationssprachen (Dirim & Mecheril, 2018).

2.4 Minderheit und Volksgruppe

Ist in Österreich die Rede von Kärntner Slowen*innen oder Burgenland Kroat*innen, werden dabei unterschiedliche Termini verwendet: ‚Volksgruppen‘ oder ‚(autochtone) Minderheiten‘. Darum wird im Folgenden auf diese zwei Termini eingegangen.

Eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs ‚Minderheit‘ ist eine wissenschaftliche Herausforderung, da es kaum klare Beschreibungskategorien für einen generellen Minderheitenbegriff gibt (Wakounig, 2008³). Nach Kolonovits (1999⁴), gibt es selbst im internationalen Recht keine allgemein anerkannte Definition. Er selbst stützt

³ Die bereits etwas ältere Literatur wurde herangezogen, da es in Bezug auf die Auseinandersetzung mit (der Slowenischen) Minderheit weniger Literatur vorhanden ist und vor allem für die Begriffsklärung keine aktuellere Literatur aufzufinden war. Außerdem ist es ein oft zitiertes Werk bei Thematiken rund um die slowenische Minderheit.

⁴ Kolonovits ist prägend für die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Minderheit und wird oft in Werken, die sich mit dem Minderheitenkontext auseinandersetzen verwendet wie z.B. Sandrieser (2013)

sich auf die Definition von Capotorti, die auf breite Akzeptanz stößt und ‚Minderheit‘ folgendermaßen beschreibt:

Die zahlmäßige Unterlegenheit gegenüber der Mehrheitsbevölkerung; die nicht herrschende Stellung (in politischem, wirtschaftlichem oder kulturellem Sinn); ethnische, religiöse oder – hier besonders interessant – sprachliche Besonderheiten, die sie vom Rest der Bevölkerung unterscheiden, und der gemeinsame Wunsch auf Bewahrung ihrer Kultur, Gebräuche, Religionen und Sprachen; besonders ist zu beachten, dass der Minderheitenstatus – nach traditioneller Begriffsbildung – nur Staatsangehörigen eingeräumt wird. (Kolonovits, 1999, S. 55)

Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen kommt laut Wakounig (2008) in die Nähe einer Definition über die Sprache als identitätsstiftendes Merkmal einer sprachlichen Minderheit. Jedoch kritisiert er, dass die Personengruppe hierbei nicht durch einen Gruppenbegriff geschützt wird, sondern das Schutzobjekt Sprache, womit dies nicht die sprachlichen Minderheiten, sondern Minderheitensprachen betrifft (Wakounig, 2008).

Hipold (2001⁵) zieht den Terminus ‚Minderheit‘ vor, bemerkt aber, dass dieser manchmal abwertend, im Sinn von minderwertig, konnotiert wird, während der Terminus ‚Volksgruppe‘ eher als positiv angesehen wird. Außerdem hält er fest, dass der Terminus ‚Volksgruppe‘ eine österreichische Besonderheit ist. Im Alltag werden die Termini ‚Volksgruppe‘ und ‚Minderheit‘ synonym verwendet (Hipold, 2001).

Das Volksgruppengesetz aus dem Jahr 1976 führte den Begriff Volksgruppe ein und gab auch eine Definition an: „Volksgruppen im Sinne dieses Bundesgesetzes sind die in Teilen des Bundesgebietes wohnhaften und beheimateten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum“ (Art. 1, Abs. 2, Volksgruppengesetz, 1975).

Zu den Volksgruppen in Österreich zählen die Tschechische Volksgruppe (Češi), die Kroatische Volksgruppe (Hrvati), die Ungarische Volksgruppe (Magyrok), die Slowakische Volksgruppe (Slováci), die Slowenische Volksgruppe (Slovenci) und die Volksgruppe der Roma. Angehörige der Volksgruppen in Österreich haben die gleichen Rechte wie alle anderen österreichischen Staatsbürger*innen. Darüber hinaus gibt es jedoch einige Rechtsvorschriften⁶ und Bestimmungen, die sich auf besondere Regelungen für ‚(autochthone) Volksgruppen‘ und ‚sprachliche Minderheiten‘ beziehen (Bundeskanzleramt, 2021). Mit autochthon sind alteingesessene Minderheiten gemeint (Oksaar, 2003⁷). Unter besondere Regelungen fällt z.B. das Minderheiten-Schulgesetz für

⁵ Obwohl es nicht die aktuellste Literatur ist, fasst es jedoch die Bedeutung und die Handhabung zweier zentraler Begriffe dieser Arbeit zusammen und wurde darum verwendet.

⁶ siehe z.B. das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten oder das Volksgruppengesetz

⁷ Diese Literatur ist von Bedeutung, da auf Begriffe wie *autochthon* und *allochthon* eingegangen, die wichtig für das Verständnis der Gesetzeslage in Österreich sind.

Kärnten/Koroška, das im weiteren Verlauf der Arbeit zur Sprache kommen wird und als eine der Grundlagen für den Vergleich der beiden Kontexte dient. Grund dafür ist, dass aufgrund der Minderheit der Kärntner Slowen*innen auch Slowenisch als (Zweit-)Sprache an Kärntner Schulen gelernt und gelehrt wird und diese im empirischen Teil der Arbeit mit dem Deutschen als Zweitsprache verglichen wird.

Im nächsten Kapitel wird darum auf die Minderheit der Kärntner Slowen*innen genauer eingegangen.

2.4.1 Kärntner Slowen*innen

Die Geschichte der Kärntner Slowen*innen reicht weit zurück und wird daher in dieser Arbeit nur überblicksmäßig behandelt, weshalb nur auf die prägendsten Ereignisse der Geschichte eingegangen wird.

Zum Ende der Völkerwanderung im letzten Drittel des 6. Jahrhunderts kam es zur Einwanderung der Slowen*innen in das südlichste Gebiet des heutigen Österreichs. Nach dem Ersten Weltkrieg kam es zur Volksabstimmung im Jahr 1920. Grund dafür war, dass mit dem Zerfall der Habsburger Monarchie die Grenzen neu gezogen werden mussten. Der neu entstandene SHS-Staat (Jugoslawien) stellte Gebietsanforderungen an Österreich, um alle Slowen*innen zu vereinen. Nach langjährigen bewaffneten Auseinandersetzungen kam es zu den Friedensverhandlungen von Saint Germain, wo entschieden wurde, dass Teile des SHS⁸-Staats (z.B. das Seelan/Jezersko) und das Kanaltal an Italien abzugeben ist. Die Bevölkerung Kärntens jedoch sollte über ihre staatliche Zugehörigkeit selbst durch eine Volksabstimmung entscheiden dürfen. Am 10. Oktober 1920 hat die Mehrheit der Kärntner Bevölkerung für den Verbleib bei Österreich gestimmt. Dabei spielten die Stimmen der Kärntner Slowen*innen eine wichtige Rolle, die sich vor allem aufgrund der Versprechungen der damaligen Regierung für den Schutz der slowenischen Sprache und Kultur so entschieden. Das Einlösen dieser Versprechungen wurde nur sehr rudimentär und nachlässig vorgenommen (Entner, 2015, Wakounig 2020) und bis heute, 102 Jahre nach der Volksabstimmung, sind immer noch nicht alle umgesetzt worden (Vouk, 2019; Vouk, 2020). Abgesehen von den nicht eingehaltenen Versprechen kam es zur Verfolgung und Diskriminierung der Kärntner Slowen*innen, was dazu führte, dass viele assimilierten. Durch den Anschluss von Österreich an das Deutsche Reich im Jahr 1938 wurde diese Verfolgung und Diskriminierung gesteigert und Hauptziel der NS-Politik in Kärnten/Koroška war es, die

⁸ Staat der Slowenen, Kroaten und Serben

slowenische Sprache und Kultur abzuschaffen. Von untersagten Veranstaltungen, über das Verbot des Slowenisch-Unterrichts bis hin zu den Aussiedlungen und Deportationen in Lager. Die Zurückgebliebenen wussten, dass es jeden treffen kann, der an der Kultur und Sprache festhält, was viele verunsicherte. Zu diesem Zeitpunkt kamen im Sommer 1942 erste Widerstandsgruppen (Osvobodilna Fronta/Befreiungsfront) über die Karawanken und suchten nach Unterstützung. Durch die Verunsicherung der Kärntner Slowen*innen konnte die Widerstandsgruppe schnell Unterstützer*innen für sich gewinnen. Viele, die nicht in den bewaffneten Widerstand gingen, stellten Lebensmittel und ein Dach über dem Kopf zur Verfügung und versorgten sie mit Informationen. Nur so konnte sich dieser bewaffnete Widerstand der sogenannten Partisan*innen über fast drei Jahre bis zum Kriegsende halten (Entner, 2015).

Die Erinnerungs- und Gedenkkultur wurde den Kärntner Slowen*innen selbst überlassen. Von deutschsprachigen Kärntner*innen gab es Anfeindungen, kulturelle Veranstaltungen wurden gesprengt und Kinder von Partisan*innen wurden tödlich angegriffen. Im Jahr 1955 wurde der Staatsvertrag unterzeichnet und im Artikel 7 wurde der Schutz der Minderheiten in Österreich festgeschrieben. Damit zeichnete sich der Beginn neuer Ausgrenzungsstrategien ab. Kinder mussten ab diesem Zeitpunkt zum Slowenisch-Unterricht angemeldet werden und es war nicht mehr wie bis dato so, dass alle Kinder beide Sprachen zu lernen hatten. Auch die verpflichtenden zweisprachigen topografischen Aufschriften wurden nicht angebracht. Erst 1972 wurden die ersten Ortstafeln aufgestellt und im Zuge des orchestrierten Protests (Ortstafelsturm) wieder abgerissen. 2011 konnte die ‚Ortstafelfrage‘ gelöst werden (Entner, 2015). Geregelt wurde er indem, dass statt der bisher 91 nun 164 Orte mit zweisprachigen Ortstafeln vorgesehen waren. Das ist weniger als die Hälfte dessen, was laut Verfassungsgerichtshofes umgesetzt werden müsste (Vouk, 2019).

Somit leben heute im südlichsten Teil Kärntens/Koroška Menschen zwei Völker: die deutschsprachige und die slowenischsprachige Bevölkerung. In den letzten Jahren hat sich auch die Stimmung zwischen den beiden Völkern im Land teilweise zum Positiven gewandelt, was daran zu sehen ist, dass es immer mehr Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht gibt (Sandrieser, 2013). Dennoch sind Versprechen und im Staatsvertrag festgehaltene Verbindlichkeiten bis heute nicht zur Gänze erfüllt worden und Diskriminierung ist in aktuellen Erfahrungsberichten festgehalten (Klubaški Autor*innenkollektiv, 2020; Vouk, 2020). Auf diese Thematik wird in dieser Arbeit im Kapitel 4 zur Sprachenpolitik in Österreich näher eingegangen.

Im Bereich der Politik verfügt die Minderheit der Kärntner Slowen*innen aktuell über drei Organisationen und eine regionale Partei, die sich für die Umsetzung der Minderheitenrechte bemühen. Das sind:

- Der Rat der Kärntner Slowenen - Narodni svet koroških Slovencev (NSKS)
- Die Gemeinschaft der Kärntner Slowenen und Sloweninnen - Skupnost koroških Slovencev in Slovenk (SKS)
- Der Zentralverband Slowenischer Organisationen - Zveza slovenskih organizacij na Koroškem (ZSO) und die regionale Liste
- Die Einheitsliste - Enotna Lista (EL) (Plattform Politische Bildung, 2021)

Die slowenische Minderheit in Kärnten/Koroška hat sich in den Jahren ein großes kulturelles Erbe geschaffen. Insgesamt gibt es über 60 slowenische Kulturvereine mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie z.B. Chöre, Theatergruppen oder auch den Alpenverein. Dachverbände sind der Christliche Kulturverband – Krščanska Kulturna Zveza (KKZ) und der Slowenische Kulturverband – Slovenska Prosvetna Zveza (SPZ). Die beiden Dachverbände machten sich die Ermöglichung von Bildung, die Förderung kultureller Schöpfung und Interessen der Kärntner Slowen*innen wie auch das Vermitteln der Kultur zwischen den beiden Volksgruppen zur Aufgabe (KKZ, 2021; SPZ, 2021). Auch die Slowenische Musikschule - Slovenska glasbena šola bietet den Instrumental- und Gesangsunterricht in slowenischer Sprache an (Slowenische Musikschule-Slovenska glasbena šola, 2021).

In Bezug auf die Medien gibt es aktuell im ORF jeden Sonntag um 13:30 Uhr die halbstündige regionale TV-Sendung 'Dober dan, Koroška-Dober dan, Štajerska' in slowenischer Sprache und täglich eine einstündige Radiosendung auf 'ORF Slovenski spored'. Weiters existiert der Radiosender Agora, der ebenfalls slowenischsprachige Sendezeit enthält. Bei den Printmedien sind die slowenische Wochenzeitung bzw. Zeitung der Diözese Gurk ‚Nedelja‘ wie auch die Wochenzeitung ‚Novice‘ zu finden (Redakcija/Redaktion Nedelja, 2020; Österreichisches Volksgruppenzentrum (Wien), 2001).

Auch im Bereich des Sports sind slowenische Verbände vorhanden. Der Dachverband 'Slovenska športna zveza - Slowenischer Sportverband' hat 36 Sportverbände aus verschiedenen Sportrichtungen als Mitglieder. Darunter fallen u.a. der Fußballklub ‚SAK‘ oder der Basketballverein ‚KOŠ‘ (SSZ, 2021).

Im Schulbereich gibt es die Zeitschrift ‚Mladi rod‘ sowie Schulbücher für den Primar- und Sekundarbereich. Jedoch ist Vouk (2020) der Meinung, dass immer noch

Unterrichtsmaterialien fehlen. Die bestehenden Lehrmittel sind nur vorhanden, weil engagierten Lehrer*innen diese erstellen, was lediglich die Grundversorgung darstellt (Vouk, 2020).

Nachdem nun der Kontext der Minderheit überblicksmäßig erläutert wurde, wird im nächsten Unterkapitel auf den Kontext der Migration eingegangen.

2.5 Migration

Migration ist eine globale Erscheinung, die Bewegung von Menschen über Landesgrenzen hinweg hat es immer schon gegeben. Migration ist daher eine weltweite Praxis. Migrant*innen bzw. Bürger*innen aus anderen Staaten wandern aus religiösen, politischen oder persönlichen Gründen in ein fremdes Land ein. Jedoch waren noch nie so viele Menschen aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen oder anderen Bedrohungen bereit oder gezwungen, ihr Heimatland zu verlassen wie aktuell (Mecheril, 2010). Erst jüngste Ereignisse, wie die Machtübernahme der Taliban in Afghanistan (siehe dazu z.B. ORF, 2021), die zahlreichen Ankünfte von Flüchtlingen aus Libyen über das Mittelmeer (siehe dazu z.B. UNO-Flüchtlingshilfe, 2021) oder der Krieg in der Ukraine, zeigen, dass Migration aktuell ist und vermehrt auftritt. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass in einer globalisierten und technologisierten Welt in Hinblick auf Mobilität und Kommunikation Migration unvermeidbar ist (Dirim & Mecheril, 2009).

Oksaar (2003) spricht in Bezug auf die Nachkriegsmigration von allochthonen Minderheiten, also von neu zugewanderten Minderheiten, die im Gegensatz zu den autochthonen Minderheiten stehen. Mecheril (2010) sieht im Ausdruck ‚Migration‘ eine allgemeinere Bedeutung als z.B. ‚Zuwanderung‘ oder ‚Einwanderung‘. Dies ermöglicht eine vielschichtige Thematisierung von Phänomenen, die charakteristisch „in der Aus- und Einwanderung, das [sic] Entstehen von Zwischenwelten oder ‚Fremdheit‘ erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind“ (Mecheril, 2010, S. 11). Laut Mecheril war Migration „immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (Mecheril, 2010, S. 8). Dabei können Migrant*innen als Akteur*innen gesehen werden, die neues Wissen, neue Erfahrungen und eine neue Sprache mit sich bringen. Jedoch ist in Europa eine negative Perspektive verankert, die Migration mit Kriminalität und Armut verbindet und Migrant*innen als Bedrohung und Störung ansieht. Die Politik zielt darauf ab, Migrant*innen/Ausländer*innen/Menschen mit Migrationshintergrund als Nicht-Dazugehörige zu definieren. Migration ist in sämtlichen

Bereichen zum Teil der Gesellschaftsstruktur geworden. So wird, wie in anderen Bereichen, auch das Bildungswesen vor neue Herausforderungen gestellt. Die Schwierigkeiten, welche Migrationsprozesse mit sich bringen, können aus zwei Blickwinkeln beschrieben werden. Einerseits ist Neugestaltung in allen Funktionsebenen notwendig, was als pragmatisch-technische Herausforderung bezeichnet werden kann. Andererseits geht es um moralische Herausforderungen, da moderne Staaten mit Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten umdenken müssen, weil Migrant*innen sich größtenteils in marginalisierten Positionen wiederfinden (Mecheril, 2010). Mecheril und Dirim (2009) sehen beide Problembeschreibungen als bezeichnend für das Verhältnis von Pädagogik und Migration. Das pädagogische Handeln wie auch die Institutionen sind in Bezug auf Handlungsfähigkeit und Legitimität durch die Anwesenheit von Migrant*innen vor Herausforderungen gestellt. Auch pädagogische Programme haben in Bezug auf die Vielfalt eine Aktualisierung notwendig (Dirim & Mecheril, 2009). Die Diskussionen der letzten Jahre über Bildungsgerechtigkeit und verschiedene Förderversuche bilden genau diese Herausforderungen ab.

Migration problematisiert Grenzen. Dabei geht es nicht um territoriale Grenzen, sondern um symbolische Grenzen und um die individuelle, soziale und gesellschaftliche Zugehörigkeit der Personen (Dirim & Mecheril, 2018). Migration wird als ein Phänomen beschrieben, „das die politische, mediale, künstlerische und alltagsweltliche Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ nach sich zieht und damit sowohl die Infragestellung einer fundamentalen Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung vornimmt als auch ihre Stärkung“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 161). Genau dieses ‚Wir‘ bzw. ‚Nicht-Wir‘-Gefühl wird im Rahmen der Arbeit durch die Befragung sowie die Auseinandersetzung mit dem österreichischen Bildungssystem genauer beleuchtet.

Im Zusammenhang mit Migration ist auch der Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ zu beleuchten. Dieser wird seit der Jahrtausendwende genutzt, um zugewanderte Personen sowie ihre Nachkommen zu beschreiben (Petschel & Will, 2020). 1998 führte Ursula Boos-Nünning im deutschen Kinder- und Jugendbericht diesen Begriff mit kritischer Absicht ein, weil in den 1990er-Jahren in Deutschland Förderung in Deutsch an den Ausländer*innenstatus gebunden wurde, den z.B. Kinder aus Russland, die die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen, nicht hatten, aber trotzdem Sprachförderung in Deutsch benötigten (Dirim & Mecheril, 2018).

In Österreich werden Menschen, als Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ bezeichnet, wenn sie selbst oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden (Statistik

Austria, 2021a). Der Begriff ist eine statistische Kategorie, die anhand des Mikrozensus⁹ in Österreich beispielsweise durch die Statistik Austria erhoben wird. Dieser Begriff wird oft als Fremdenbezeichnung kritisiert, weil er diskriminierend ist (Petschel & Will, 2020). Es ist keine Bezeichnung, welchen die damit Bezeichneten für sich selbst gewählt haben, sondern eben eine Kategorie für die Statistik (Ahyoud et al., 2018). Perchinig & Troger (2011, S. 304) kritisieren den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ als „Biologisierung gesellschaftlicher Zugehörigkeit“, weil der eigene Geburtsort und jener der Eltern zum Unterscheidungsmerkmal werden. Der Begriff wird im öffentlichen Diskurs oft negativ konnotiert (Ahrenholz, 2020).

Der deutsche Mediendienst Integration kritisiert am Begriff ‚Migrationshintergrund‘, dass er nichts über die Lebensrealität aussagt, da dieser keine Auskunft über die soziale Lage gibt, weil der Begriff oft mit Problemen in Zusammenhang gebracht wird, wie z.B. das schlechte schulische Abschneiden. Auch geht es gar nicht um Migration, da auch Personen damit bezeichnet werden, die nie zugewandert sind, sondern hier geboren wurden. Es wurden auch Alternativen aufgezeigt, die weniger abstrakt sind wie z.B. Einwanderer und ihre Nachkommen, Menschen aus Einwandererfamilien, Menschen mit internationaler Geschichte (Gräf & Prückhauer, 2020).

Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ sollte weiterhin kritisch betrachtet werden. Da aber die negative Bedeutung für den öffentlichen Diskurs gilt, nicht aber für den wissenschaftlichen (Ahrenholz, 2020), wird in dieser Arbeit der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ weiterhin verwendet.

2.5.1 Migration in Österreich

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam es in Österreich, neben anderen wohlhabenden Industrienationen, zur Arbeitsmigration. Im Laufe der Jahre gab es auch mehrere Fluchtbewegungen. 2015 wurden weltweit ca. 60 Millionen Flüchtlinge registriert, die aufgrund von Kriegen, Katastrophen und Konflikten fliehen mussten. So viele wurden seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr registriert (Diendorfer & Reitmair-Juárez, o. J.). Dies führte zur sogenannten Flüchtlingskrise in Europa. Österreich war im Gegensatz zu Deutschland, welches das Zielland für viele Flüchtlinge war, Transitland.

⁹ „Der Mikrozensus liefert international vergleichbare Daten zu Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Bildung und stellt weiteres eine Ergänzung zur Volkszählung dar, die seit 2011 als Registerzählung durchgeführt wird“ (Statistik Austria, 2021b).

Im Jahr 2015 zählten die österreichischen Behörden rund 900 000 Transmigrant*innen gegenüber 87 000 Asylbewerber*innen. Als Krise wurde die Situation deshalb bezeichnet, da die Länder der EU mit derart hohen Personenzahlen überfordert waren. Dabei ging es vor allem um Unterkünfte für Flüchtlinge (Roth, 2017).

Im Durchschnitt des Jahres 2020 lebten in Österreich ca. 2.100 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. In Bezug auf die Gesamtbevölkerung Österreichs sind das 24,4 % (Statistik Austria, 2021c). Am 01.01.2020 lebten ca. 701.700 Personen mit ausländischem Geburtsort in Wien, somit 36,7 % der Wiener Gesamtbevölkerung. In Bezug auf Sprache und Bildung gab es im Schuljahr 2018/19 in Wien mit 52,5 % der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den höchsten Wert im Bundesländervergleich (ÖIF, 2020). Es soll erwähnt werden, dass bei der Abbildung solcher Zahlen nicht immer die Wirklichkeit repräsentiert wird, denn Statistiken bieten ein breites Spektrum an Interpretationsmöglichkeiten. Somit kommt es oft dazu, dass verzerrte Teilausschnitte präsentiert werden, was die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit beeinflusst (Hoesch, 2018).

In Bezug auf die Migration in Österreich ist auch die Auseinandersetzung mit der Asylpolitik in Österreich notwendig, um die rechtlichen Grundlagen zu kennen.

Geflüchteten Menschen internationalen Schutz zu gewähren ist eine Verpflichtung. Der Internationale Schutz (Asylantrag) wird in zwei Formen gewährt: Status der/des Asylberechtigten (Flüchtling, Asyl) oder Status der/des subsidiär Schutzberechtigten (subsidiärer Schutz) (Österreichs digitales Amt, 2021).

Das Asylverfahren in Österreich klärt bei jedem Antrag, ob Gründe für einen subsidiären Schutz oder humanitären Aufenthalt vorliegen. Asylberechtigt sind all jene Personen, die wegen „ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung“ (Österreichs digitales Amt, 2021) fliehen mussten, da sie den Schutz ihres Herkunftsstaates nicht in Anspruch nehmen können oder aufgrund dessen nicht in Anspruch nehmen wollen. Wird der Asylantrag genehmigt, gilt dieser für drei Jahre. Asylberechtigte haben auch Zugang zum Arbeitsmarkt. Sollte sich nach den drei Jahren die Situation im Herkunftsland gebessert haben, wird ein Aberkennungsverfahren eingeleitet. Zu diesem Verfahren kommt es auch, wenn ein Aberkennungsgrund vorliegt wie z.B. eine rechtskräftige Verurteilung. Kommt es zur Aberkennung des Asylstatus, wird die Person abgeschoben.

Subsidiären Schutz bekommen Personen, deren Asylantrag wegen mangelnder Verfolgung abgewiesen wurde, die aber trotzdem im Herkunftsstaat bedroht werden. Sie

sind nicht asylberechtigt, bekommen aber einen befristeten Schutz vor Abschiebung (Österreichs digitales Amt, 2021).

Der Asylprozess bzw. die Abschiebegründe sind teilweise sehr komplex und wurden deshalb hier nur grob skizziert, da sie für das Forschungsinteresse nicht von Relevanz sind.

3. Forschungsstand

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist der Vergleich der Zweitsprachenaneignung und der Zweitsprachenverwendung im Kontext der Migration zum Kontext der Minderheit. Darum werden diese beiden Termini im Vorhinein erklärt sowie der Forschungsstand aufgezeigt.

3.1 Zweitsprachenaneignung und Zweitsprachenverwendung

Wie bei den Definitionsversuchen von Zweitsprache ersichtlich wurde, gibt es unterschiedliche Verwendungen von Lernen und Erwerben wie auch Zweit- und Fremdsprache. Darum wird in weiterer Folge von der Zweitsprachenaneignung (Ahrenholz 2020) gesprochen. Aus den Definitionen in Bezug auf die Zweitsprache ist zu entnehmen, dass es sich also um die Sprache handelt, die – nach der Erstsprache – zeitversetzt gelernt wird. Im Kontext der Migration wie auch im Kontext der Minderheit findet die Aneignung der Zweitsprache im schulischen Kontext statt.

Mit dem Begriff ‚Zweitsprachenverwendung‘ soll in dieser Arbeit ausgedrückt werden, wie und wann die zweite Sprache im Alltag verwendet wird. Dabei geht es um den außerschulischen Kontext, beispielsweise im Geschäft, im Kulturverein oder im Restaurant.

3.1.1 Einflussfaktoren für die (Zweit)sprachenaneignung

Einflussfaktoren für die Kompetenz in der Zweitsprache im schulischen Kontext sind durch das schlechte Abschneiden von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem immer mehr zum Forschungsinteresse geworden (Kuhs, 2020). Es handelt sich dabei um die „Suche nach Variablen, die durch institutionelle und pädagogische Maßnahmen beeinflussbar sind, [...] verbunden mit der Hoffnung, den Bildungserfolg dieser Schülergruppe steuerbar zu machen“ (Kuhs, 2020, S. 518). Der Untersuchungsgegenstand gestaltet sich komplex. Einerseits sind die inner- und

außerschulischen Einflussfaktoren sehr vielfältig und somit ist ihre Wirkung auf die Kompetenz in der Zweitsprache sehr groß. Andererseits ist nicht klar, was unter dem Begriff ‚Kompetenz in der Zweitsprache (Deutsch)‘ verstanden wird. Außerdem wird an vorliegenden Studien in Bezug auf forschungsmethodische Aspekte Kritik geübt (Kuhs, 2020). Hierbei stützt sich Kuhs (2020) auf die Kritik von Limbird und Stanat (2006), laut denen ein großer Teil der Studien methodische Mängel aufweisen. Dies bezieht sich auf das divergente Verständnis von Begriffen und Faktoren, wodurch allgemeine Schlussfolgerungen nicht möglich sind. Da in dieser Arbeit die Einflussfaktoren im schulischen Kontext nicht primäres Forschungsinteresse sind, wird nicht weiter darauf eingegangen. Es soll lediglich der aktuelle Forschungsstand dargelegt werden, da dieser Kontext nicht außer Acht gelassen werden darf.

Zu den Faktoren, die sich positiv auf die (Zweit)sprachenaneignung auswirken, gibt es unterschiedliche Meinungen und auch unterschiedliche Untersuchungsergebnisse. Es besteht ein Variablenkomplex, der verschiedene Bereiche abdeckt. Diese können in sprachliche, individuelle und soziale Variablen unterteilt werden (Oksaar, 2003). Rösler (2012) teilt die Einflussfaktoren in lerner-endogene Faktoren (z.B. Alter, Lernstile, Motivation) und lerner-exogene Faktoren (z.B. soziale Herkunft). Kersten (2020) hat Einflusszusammenhänge im sprachlichen und kognitiven Entwicklungsprozess zusammengefasst. Es gibt viele Faktoren, die nicht direkt beobachtbar sind. Jeuk (2018) zählt neben sozialen Faktoren, wie z.B. die Migration, unter anderem auch die Motivation als emotionalen Faktor dazu. So berücksichtigen Kersten (2020), Rösler (2012) und Oksaar (2003) ebenfalls die Motivation als Einflussfaktor. Edmondson hat 1984 in seinem Modell den Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex bezeichnet und zählt auch Motivation zu den personenbezogenen Faktoren, die sich auf die Sprachaneignung auswirken (Edmondson & House, 2011). Zwar hat er das Modell für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, jedoch kann dies auch auf die Zweitsprache übertragen werden.

Unter dem Terminus ‚Motivation‘ werden alle Faktoren verstanden, „die Entscheidungen und Handlungen eines Individuums beeinflussen“ (Oksaar, 2003, S. 62). Darunter fallen z.B. die soziale Stellung der zweiten Sprache, ihre Verwendbarkeit, Einstellungen zu der Sprache und deren Sprecher*innen, aber auch politische, wirtschaftliche, kulturelle und religiöse Grundlagen, die sich von Lerner*in zu Lerner*in unterscheiden (Liedke & Riehl, 2018).

In dieser Arbeit ist die Motivation der Zweitsprachenaneignung ein wichtiges Thema, da im Vergleich der beiden Kontexte der Grund der Zweitsprachenaneignung

sehr unterschiedlich sein kann bzw. die gegebenen Lebensumstände die Entscheidung beeinflussen.

Hierbei ist zu beachten, dass nicht die allgemeine (Lern-)Motivation gemeint ist, die für den Erfolg der Sprachenaneignung verantwortlich gemacht wird. Dieser Begriff bezeichnet eher eine Sammlung aller Einflussfaktoren und Prozesse, wie das Spannungsfeld zwischen Lerner*in und Lehrperson oder den Medien. In Bezug auf diese Arbeit geht es jedoch um die Motivation, eine Sprache zu lernen, womit sich die Sprachlehrforschung beschäftigt. Hierbei wird erforscht, welche Einstellungen und Zusammenhänge erforderlich sind, damit sich Lerner*innen mit der Sprache auseinandersetzen (Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020). Die beiden Arten der Motivation sind nicht strikt trennbar, denn wenn der Grund für die Sprachenaneignung motivierend ist, wirkt sich dies auch positiv auf die Leistung aus. „Lerner [sic], die Sprachlernsituationen als motivierend empfinden und sich einen Handlungsimpuls geben, sind wahrscheinlich dadurch erfolgreicher als Lerner [sic], die solche Situationen meiden“ (Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020, S. 131). Die Ergebnisse bisheriger Forschungen, die sich mit der Motivation beschäftigen, werden im Folgenden überblicksmäßig skizziert.

Holstein und Wildenauer-Józsa (2020) präsentieren in ihrem Buchkapitel vier Studien, die sie nach Art der Erhebungsformen eingeteilt haben. Somit gibt es jeweils eine Studie mit Fragebogen, Fragebogen und Testaufgaben, Lerntagebuch und eine Longitudinalstudie, deren Forschungsinteresse und Ergebnisse aufgezeigt werden.

Holstein und Wildenauer-Józsa (2020) zufolge untersuchte Gardner (1985) in den 1970er-Jahren mittels Fragebogen die Einstellungen, Sprechanxiety und Motivation von Lerner*innen in verschiedenen Kontexten. Die Annahme war, dass es einen Unterschied gibt, ob Lerner*innen eine Sprache aus Integrationsinteresse lernen oder ob es nur „instrumenteller Natur ist“ (Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020, S. 131). Es kam zu keiner Bestätigung dieser Annahme, da mehrere Faktoren auf die Motivation einwirken (Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020).

Holstein und Wildenauer-Józsa (2020) führen weiterhin aus, dass Dörnyei (1994) das Lernen in drei Ebenen unterteilt. Erstens die sprachbezogenen Ebene, die sich auf die Motive des Sprachlernens und die Einstellung gegenüber den Sprecher*innen bezieht. Die zweite Ebene, die der Lerner*innen, achtet auf affektive und kognitive Aspekte des Lernprozesses. Die dritte Ebene ist die Situationsebene, die sich auf die Lerner*innengruppe und die Lehrperson bezieht. Durch die Ergebnisse des Fragebogens wurde ein Motivationsprofil erstellt. Die Testaufgabe war eine Aufgabe zur

Konversation, bei welcher Qualität und Quantität mit dem Profil in Zusammenhang gesetzt wurden. In Dörnyeis Modell spielt Motivation in allen Bereichen eine Rolle (Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020).

Aus diesem Grund ist es notwendig, die impliziten Hypothesen der Lerner*innen mit einzubeziehen. Die Auswertung des Lerntagebuchs von Edmondson (2004) geht hierbei auf die Bereiche der „Bewertung der Situation, des Aufwandes und des Nutzens des Lernens durch die Lernenden selbst ein“ (Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020, S. 132). Er formulierte externe und interne Faktoren und beschrieb bei Konflikten zwischen den beiden Faktoren die Reaktionstendenzen. So wurde gezeigt, dass Bedingungen von außen zwar wichtig sind, es aber dennoch davon abhängt, wie Lerner*innen darauf reagieren (Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020).

Auch die Longitudinalstudie von Riemer (1997) beschäftigt sich mit den individuellen Unterschieden der Lerner*innen. Zu den untersuchten individuellen Bedingungen gehört u.a. die Motivation. Mittels Leitfadeninterview, Lerntagebuch und Lehrer*inneneinschätzungen wurde herausgefunden, dass sich die Motivation im Laufe der Zeit verändert und die Bedingungen der Lerner*innen so beeinflusst werden, dass jede*r Lerner*in als „Einzelkämpfer“ (Riemer, 1997, S. 230 zit. nach Holstein & Wildenauer-Józsa, 2020, S. 132) fungiert.

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Forschungen und Studien zeigen, dass Motivation ein komplexes Phänomen ist und dabei stets die Individualität der Lerner*innen zu berücksichtigen ist. Darum werden in der vorliegenden Arbeit Schüler*innen durch ein Leitfadeninterview befragt, das ihnen den Raum für individuelle Antworten gibt und die Möglichkeit, ihre individuellen Erfahrungen zu teilen. Mit dem Forschungsinteresse dieser Arbeit können Parallelen zu der Forschung von Gardner gezogen werden. Denn auch hierbei ist der Unterschied zwischen zwei Kontexten und möglichen Gründen bzw. Lerner*inneninteressen die Annahme.

Werden Gründe gesucht, warum sich Lerner*innen Deutsch oder Slowenisch als Zweitsprache aneignen, so könnte im Kontext der Migration von einer Art „Pflicht“ des Deutschlernens gesprochen werden, da das Können des Deutschen die Grundlage für die Beteiligung an Bildungsprozessen und somit eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg und die spätere Integration in den Arbeitsmarkt ist (Plutzar, 2010; Andergassen, 2020). Im Kontext der Minderheit ist die Zweitsprachenaneignung des Slowenischen freiwillig, also eine optionale Möglichkeit und wird zunehmend als positive zusätzliche sprachliche Ressource gesehen (Sandrieser, 2013). Hier spielt jedoch das Prestige der Sprache eine wichtige Rolle, weil es sich auf die Entscheidung auswirkt,

ob ein Kind Slowenisch lernen soll oder nicht (Edmondson & House, 2011). Darauf wird im Kapitel 4 näher eingegangen.

Zu betonen ist, dass das Forschungsinteresse nicht darin liegt herauszufinden, welcher Motivationsgrund sich auf den besseren Outcome in der Sprache auswirkt, sondern es soll lediglich herausgefunden werden, ob es denn einen motivationsbedingten Unterschied bei der Wahl der beiden Sprachen gibt und ob die oben genannten Gründe dabei tatsächlich eine Rolle spielen.

Ein weiterer Faktor, der sich auf den Zweitspracherwerb auswirkt, ist die Gelegenheit für die Anwendung bzw. für das In-Kontakt-Treten mit der Sprache. Darunter fällt unter anderem der Zugang zu Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten, somit das Umfeld, in dem Lernende aufhalten (Jeuk, 2010). Eine Studie von Röhr-Sendlmeier aus dem Jahr 1985 zeigte, dass Kinder im Alter von 7 und 8 Jahren mit Deutsch als Zweitsprache durch den Kontakt mit deutschsprachigen Kindern am Pausenhof und am Spielplatz sowie durch den Kontakt mit Erwachsenen beim täglichen Einkaufen signifikant gute Leistungen in der deutschen Sprache aufwiesen (Jeuk, 2010).

3.1.2 Verwendung der Zweitsprache

Wie bereits erwähnt, soll mit dem Begriff ‚Zweitsprachenverwendung‘ in dieser Arbeit ausgedrückt werden, wie und wann die zweite Sprache im Alltag außerhalb der Schule verwendet wird. Der Vergleich der Kontexte wird im Verlauf der Arbeit zeigen, dass es zwei unterschiedliche Ausgangspunkte gibt. Einer der Hauptpunkte ist, dass Deutsch in Österreich Staatssprache ist, während Slowenisch nur Amtssprache in Kärnten ist. Somit gibt es unterschiedliche Bedingungen für die Verwendung der Zweitsprache (Bundesministerium, 2021). Die Staatssprache ist die offizielle Sprache der Republik Österreich. Dazu zählt unter anderem auch die Unterrichtssprache an Schulen und auch die Amtssprache (Marko, 2021). Die Amtssprache „ist die Sprache, die bei Behörden und Gerichten verwendet wird, und zwar sowohl zwischen den Ämtern untereinander als auch zwischen den Ämtern und den Bürgerinnen/Bürgern“ (Bundesministerium, 2021). Es wird darauf verwiesen, dass in einigen Regionen Österreichs auch die Minderheitensprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch als Amtssprache gelten (Bundesministerium, 2021). In Bezug auf das Slowenische gibt es amtlich anerkannte zweisprachige Gemeinden in Kärnten/Koroška, in denen über einen Antrag, der mit Mehraufwand verbunden ist, Slowenisch als Amtssprache verwendet werden kann. Zusätzlich dazu kann Slowenisch als Amtssprache in drei Bezirkshauptmannschaften

verwendet werden sowie auf weiteren Ämtern, wie z.B. dem Arbeitsamt. Für das Gerichtswesen gibt es jedoch nur drei Gerichte in ganz Kärnten/Koroška, die eine Verwendung der slowenischen Sprache ermöglichen (Österreichisches Volksgruppenzentrum (Wien), 2001). Auch der Begriff ‚Landessprache‘ soll hier erwähnt werden, denn damit wird die offizielle Sprache des Bundeslandes bezeichnet (Marko, 2021), welche in Wien und Kärnten Deutsch ist.

Bei der Anwendung einer Sprache spielt somit auch das (sprachliche) Umfeld bzw. die Gelegenheit der Sprachanwendung eine große Rolle. Damit ist gemeint, ob und wann die Sprache verwendet wird bzw. ob sie verwendet werden kann. Hierzu wurde die Hypothese aufgestellt, dass das deutschsprachige Umfeld präsenter ist als das slowenischsprachige und dadurch Deutschlerner*innen mehr vom Umfeld profitieren als Slowenischlerner*innen und im Zuge dessen Deutsch als gelernte Zweitsprache öfter verwendet werden kann.

Das deutschsprachige Umfeld ist in Wien auch ohne den Bildungskontext in Geschäften, auf Ämtern, in Restaurants, in Kultur- und Sportvereinen, wie auch durch Medien, sei es Zeitung, Radio, Fernsehen oder soziale Netzwerke präsent. Es soll auch darauf hingewiesen werden, dass z.B. in Wien trotz des deutschsprachigen Umfelds die Zweitsprachaneignung dadurch nicht unbedingt gefördert werden muss bzw. nicht immer den großen Einfluss hat, der bei der Zweitspracheneignung in der Theorie wünschenswert wäre. Ein Beispiel dafür: Eine Familie mit Türkisch als Erstsprache hat viele Freunde mit Türkisch als Erstsprache, gibt die Kinder in einen Kindergarten, wo viele anderen Kinder ebenfalls Türkisch sprechen oder die Familie geht in ein Geschäft, das einer türkischsprechenden Person gehört. Somit ist trotz des großen deutschsprachigen Umfelds der Kontakt mit der Zweitsprache gering, da die Komfortzone, sich in der eigenen Erstsprache unterhalten zu können, nicht verlassen werden muss, um viele alltägliche Dinge zu erledigen.

Im slowenischsprachigen Gebiet in Österreich ist das Umfeld wesentlich kleiner. Wie bereits erwähnt, gibt es Ämter in gewissen Gebieten, die Anliegen in slowenischer Sprache bearbeiten (Österreichisches Volksgruppenzentrum (Wien), 2001). In Bezug auf Medien wurde bereits im vorherigen Kapitel (2.4.1) festgestellt, dass es zwei Wochenzeitungen, eine wöchentliche dreißigminütige Fernsehsendung und zwei Radiosender mit slowenischsprachiger Sendezeit gibt (Redakcija/Redaktion Nedelja, 2020; Österreichisches Volksgruppenzentrum (Wien), 2001). Die Vielfalt an Kulturvereinen wie auch die Sportvereine bieten sehr wohl ein slowenischsprachiges Umfeld (KKZ, 2021; SPZ, 2021, SSZ 2021), jedoch ist der Zugang zu diesen Vereinen

oft durch den familiären Umgang mit Kultur oder Sport verbunden. Es ist davon auszugehen, dass die Wahrscheinlichkeit, ihr Kind dorthin zu schicken, geringer ist, wenn Eltern selbst nie in einem Verein tätig waren. Dies trifft dabei auf beide Kontexte zu.

Laut Kolb (2018) gibt es in Bezug auf Slowenisch im Freizeitkontext wenig Studien bzw. lediglich Studien, die sich mit den Kulturvereinen beschäftigen. Darum erörtert Kolb (2018) in seiner Studie die Performance¹⁰ des Slowenischen in der Freizeit. Dabei geht er nicht nur auf die Aktivität in Vereinen ein, sondern vor allem auf die Aktivitäten außerhalb dieser. Die kurze folgende Auseinandersetzung mit dieser Studie soll einen Einblick geben, wo slowenischsprachige Menschen in Kärnten/Koroška außerhalb der Familie oder des Freundeskreises in Kontakt und zur Anwendung der slowenischen Sprache kommen bzw. was sie dafür tun, um die slowenische Sprache zu bewahren. Zu beachten ist, dass sich diese Studie auf Kärntnerslowen*innen bezieht und nicht auf das Slowenische als Zweitsprache. Dies ist dennoch von Relevanz und wichtig für den Kontext der Zweitsprachenlerner*innen, denn nur das In-Kontakt-Treten mit der slowenischsprachigen Volksgruppe macht einen Sprachgebrauch des Slowenischen in Österreich möglich.

In Bezug auf die kulturelle Arbeit und die Vereinsaktivitäten schreibt Kolb Folgendes: „[...] diese Aktivitäten sind keineswegs nur als künstlerische Selbstverwirklichung oder als Traditionspflege zu sehen, sondern zeigen auch einen aktiven, performativen Einsatz gegen das Verschwinden der slowenischen Sprache an“ (Kolb, 2018, S. 243). In verschiedenen Vereinen gibt es bereits ab dem Kindesalter Angebote, um mit dem Kulturleben in Kontakt zu kommen. Dies reicht von mehrtägigen Veranstaltungen bis hin zu wöchentlichen Proben im Kinderchor (Kolb, 2018).

Außerhalb der Familie, Freunde, der Kulturvereine oder auch Sportvereine können Kärntnerslowen*innen bis auf die weiter oben genannten Medien nicht wirklich in Kontakt mit dem Slowenischen bleiben bzw. das Slowenische anwenden und es sichtbar bzw. hörbar machen. Den Kärntnerslowen*innen ist das Verschwinden ihrer Sprache bewusst. Darum gibt es auch immer wieder Versuche, auf diese aufmerksam zu machen, z.B. durch das Tragen eines T-Shirts mit zweisprachigen Aufschriften oder durch das laute Unterhalten in slowenischer Sprache im Geschäft (Kolb, 2018).

Für Zweitsprachenlerner*innen fällt neben den geringen Möglichkeiten im Freizeitkontext auch noch das familiäre Umfeld weg. Umso wichtiger ist daher der

¹⁰ Mit Performance bezeichnet Kolb „Strategien, mittels derer die Slowenischsprachigkeit sichtbar gemacht und mitunter auch gezielt demonstriert wird“ (Kolb, 2018, S. 244).

außerschulische Alltagsbereich, um in Kontakt mit der slowenischen Sprache zu kommen, auch wenn das Umfeld klein ist.

Hinzu kommt noch, dass Kärntner Slowen*innen nicht primär in der Standardsprache miteinander kommunizieren, wie sie Zweitsprachenlerner*innen in der Schule lernen, sondern im slowenischen Dialekt. Bei Anwesenheit von Unbekannten oder Nichtdialektsprecher*innen wird vom Slowenischen ins Deutsche gewechselt. Dieser Wechsel tritt immer öfter auf und ist u.a. auf die Dominanz des Deutschen in der Öffentlichkeit zurückzuführen (Prilasnig, 2013).

3.2 Spracherleben

Neben der eigenen Verwendung der Zweitsprache ist auch das Spracherleben im Kontext der Zweitsprachenaneignung von Bedeutung. Schüler*innen, die eine Zweitsprache lernen und diese verwenden, müssen dabei ihre Komfortzone verlassen. Dadurch wird ihnen bewusst gemacht, dass sie durch ihre Erstsprache ‚anderssprachig‘ sind als die Personen in ihrem Umfeld. Wie sich Personen dabei fühlen oder was die Erfahrungen bei der Sprachverwendung sind, wird durch sprachbiografische Zugänge erforscht. Hierbei ist die Rede vom Spracherleben und dabei geht es „darum, wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch, 2021, S. 20). Beim Spracherleben geht es um emotionale Erfahrungen, also darum, ob sich jemand in einer Sprache bzw. beim Verwenden der Sprache wohlfühlt oder nicht. Lange Zeit wurde das Spracherleben in Bezug auf Mehrsprachigkeit nicht beachtet, da der Fokus auf der Kompetenz und den messbaren Leistungen einer Sprache lag (Busch, 2021). „Eine Intention sprachbiografischer Forschung ist, sich sprachlichen Phänomenen aus der Perspektive der Sprecher*innen anzunähern, um auch solche Elemente in die wissenschaftliche Betrachtung einzubeziehen, die aus einer externen Beobachterposition kaum zugänglich sind [...]“ (Busch, 2021, S. 18). Dazu zählen beispielsweise das subjektive Erleben, das emotionale Empfinden und sprachideologische Wertungen.

Busch (2021) hat über Jahre sprachbiografische Aufzeichnungen gesammelt. Einige davon werden in ihrem Buch *Mehrsprachigkeit* behandelt. In diesem Buch geht sie, mit dem Wissen, dass Spracherleben singular ist und in Situationen entsteht, auf grundlegende Achsen des Spracherlebens ein. Das Verhältnis von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung ist eine Achse davon. Ein*e Sprecher*in versucht, sich der Umgebung anzupassen, um nicht mehr als ‚anders‘ wahrgenommen zu werden, was dazu führt, sich selbst als ‚anders‘ bzw. fremd zu sehen. Die zweite Achse ist die Frage nach der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit (Busch, 2021). „Das kann sowohl den Wunsch

beinhalten, sich mittels Sprache mit einer Gruppe zu identifizieren, als auch die Erfahrung, von anderen aufgrund von Sprache ungefragt mit einer bestimmten Gruppe identifiziert zu werden“ (Busch, 2021, S. 20). Die dritte Achse beschäftigt sich mit dem Erleben von Macht oder Ohnmacht. Es ist ein Machtgefälle und eine Hierarchisierung der Sprachen (Busch, 2021). Dieses Machtgefälle führt auch dazu, dass einige Sprachen als wertvoller oder wichtiger gesehen werden als andere Sprachen. Hierbei spricht kann vom Prestige einer Sprache gesprochen werden. Auch die Auseinandersetzung damit ist von Bedeutung für diese Arbeit und wird, wie bereits am Beginn des Kapitels erwähnt, im nächsten Kapitel ausführlicher diskutiert.

Busch hat sich mit den Sprachenporträts als Instrument für die sprachbiografische Forschung auch mit dem Kontext der Minderheit auseinandergesetzt. In Bezug auf die slowenischsprachige Minderheit in Kärnten/Koroška hat Busch zum Thema ‚Lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ Schüler*innen des BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu Sprachenporträts anfertigen lassen. Dies geschah im Rahmen eines Workshops (Busch, 2021).

Im Kontext der Migration hat z.B. Krumm (2010) durch Sprachenporträts Personen mit Migrationshintergrund befragt, um zu erfahren, „wie Migrantinnen und Migranten Mehrsprachigkeit, Sprachwechsel, Sprachunterdrückung, Angebote oder – wie im Fall der staatlich verordneten Integrationskurse in Deutschland und Österreich – Zwang und Sanktionen, eine neue Sprache zu lernen, erfahren und darauf reagieren“ (Krumm, 2010, S. 16).

Spracherleben wurde somit bereits in beiden Kontexten durch den sprachbiografischen Zugang des Sprachenporträts untersucht. Das zeigt die Wichtigkeit der emotionalen Ebene bei der Sprachenaneignung und der Sprachenanwendung.

3.3 Problemaufriss/Desiderat

Die Studien zur Motivation (Kapitel 3.1.1), sich die deutsche bzw. die slowenische Sprache anzueignen, zeigen, dass Motivation ein komplexes Phänomen ist. Dies wird durch die verschiedenen Forschungsinteressen und Annahmen der Studien klar. Trotz Ähnlichkeit bzw. Überschneidungen mit der Studie von Gardner (1985) wurden die Gründe für die Wahl des Deutschen oder des Slowenischen als Zweitsprache im wissenschaftlichen Kontext noch nicht erhoben. Dieser Forschungslücke wird mit dieser Arbeit Beachtung geschenkt.

Bis auf die hier genannte Studie von Kolb (2018) haben sich andere Studien¹¹ in Bezug auf die Verwendung der slowenischen Sprache im Bildungskontext lediglich mit den Kulturvereinen beschäftigt. Auch die Studie von Kolb (2018) ist im Kontext des Alltags zwar auf die Kulturvereine eingegangen, hat jedoch auch das Verschwinden der slowenischen Sprache und die Auseinandersetzung der Kärntnerslowen*innen mit dem Verschwinden beleuchtet. Jedoch hat die Studie von Kolb (2018) keine weiteren konkreten Hinweise dazu gegeben, wann und wo das Slowenische im Alltag noch zum Einsatz kommt. Dies soll in dieser Arbeit mit Hilfe des Leitfadeninterviews konkreter herausgearbeitet werden, durch die Berichte von Erfahrungen der Slowenischlerner*innen.

Im Bereich des Deutschgebrauchs außerhalb der Schule im Kontext der Zweitsprachenverwendung existiert keine Studie, die mit dem Forschungsinteresse dieser Arbeit vergleichbar wäre. 1997 hat Dirim unter Mitarbeit von Lange den Sprachgebrauch von Schüler*innen im Freizeitkontext untersucht. Jedoch ging es in dieser Forschung um mehrsprachig aufwachsende Kinder, die je nach Kommunikationssituation die Sprachen wechseln (z.B. Türkisch und Deutsch) (Dirim, 1997), was in dieser Arbeit nicht von Relevanz ist.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Zweitsprachverwendung in der vorliegenden Forschungsarbeit wird auch auf das Spracherleben eingegangen. Schüler*innen werden durch ein Leitfadeninterview neben der Motivation auch zur Sprachanwendung befragt. Dabei wird auch auf die emotionale Ebene eingegangen. Dies wird durch das Erstellen eines Sprachporträts (Busch, 2021) visualisiert. Nach kritischer Auseinandersetzung mit dem Sprachenporträt wurde das von Busch entwickelte Instrument angepasst. Darauf wird zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit eingegangen.

Da in dieser Arbeit Schüler*innen zu ihrer Sprachanwendung befragt werden, ist die Auseinandersetzung mit dem Spracherleben notwendig. Dies zeigt, wie sehr der emotionale Bereich von Bedeutung ist. Dieser lässt sich mit Hilfe von Sprachenporträts veranschaulichen. Wie bei Busch (2021), werden auch in der vorliegenden Forschungsarbeit im Kontext der Minderheit Schüler*innen des BG/BRG für Slowenen

¹¹ Siehe z.B. Sienčnik (2010): *Izobraževalno delo slovenskih kulturnih društev na Koroškem s posebnim poudarkom na SPD »Srce« v Dobrli vasi / Die Bildungsarbeit der slowenischen Kulturvereine in Kärnten mit besonderem Bezug auf den Kulturverein »Srce« in Eberndorf*

in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu befragt und gebeten, ein Sprachenporträt anzufertigen. Im Vergleich zu der Forschung von Busch ist das Sprachenporträt in der vorliegenden Forschungsarbeit nur ein Teil der Befragung und dient als Einstieg in das Leitfadenterview und als Gesprächseröffnung. Außerdem werden in dieser Forschung auch Deutschlerner*innen mit Migrationshintergrund zu ihren Beweggründen, Deutsch zu lernen, und zu ihrer Sprachverwendung und den Erfahrungen hierzu befragt. Der Sprachwechsel (Code-Switching oder Code-Mixing), wie bei Dirim (1997) und bei Krumm (2010), spielen für diese Forschung keine Rolle, während jedoch die Sprachunterdrückung und der „Zwang“ des Deutschlernens wie bei Krumm (2010) auch hier Forschungsinteresse sind.

Bereits 1992 hat Skuttnab-Kangas eine Reihe von Überlegungen angestellt, wie eine große Anzahl an Kindern zur Zweisprachigkeit geführt werden kann bzw. woran dies scheitert (Belke, 2019). Die Typologie von Skuttnab-Kangas ist bis heute noch tragend bei bildungspolitischen Diskussionen. Hierbei sind drei Faktoren entscheidend:

- Unterrichtssprache: Sprache, in der Wissen erworben werden soll
- Faktor Minderheit oder Mehrheit: Status der Sprachen
- Frage nach dem Ziel des Schulmodells (Belke, 2019; Jeuk, 2013).

Genau diese drei Faktoren sind auch in dieser Forschungsarbeit Kernpunkte, um mögliche Unterschiede der Zweitsprachenaneignung und Zweitsprachenverwendung aufzuzeigen.

4. Sprachenpolitik und Prestige

Bei Betrachtung der (Zweit-)sprachenaneignung und der Anwendung der (Zweit)sprache, spielen Sprachenpolitik des Landes und das Prestige der lernenden Sprache eine essenzielle Rolle. Die Sprachenpolitik hat großen Einfluss darauf, wie z.B. die Bildungsmöglichkeit in der Sprache gestaltet sind. Das Prestige, also das Ansehen einer Sprache, beeinflusst, ob diese Sprache in den Augen der Lerner*innen überhaupt gelernt werden soll bzw. ob sie verwendet wird.

Da es beim Deutschen in Österreich um die Mehrheitssprache geht und das Slowenische eine Minderheitensprache in Österreich ist, unterscheiden sich in diesem Zusammenhang Sprachenpolitik und Prestige.

4.1. Sprachenpolitik in Österreich

„Sprachenpolitik befasst sich mit politischen Maßnahmen, die sich auf eine Einzelsprache beziehen (z.B. das Verbot bestimmter Wörter) oder auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Sprachen, deren gesellschaftliche Bedeutung, Funktion, internationalen Verkehrswert etc.“ (de Cillia, 2012, S. 186). Es geht um die Funktion und Bedeutung von einzelnen Sprachen auf (inter)nationaler wie auch regionaler Ebene. Dazu zählen unter anderem Sprachförderung, Spracherhaltung oder auch Sprachdurchsetzung (de Cillia, 2012). De Cillia und Dorostkar (2014) zählen mehrere Aspekte zu den sprachpolitischen Rahmenbedingungen Österreichs, die im Folgenden beleuchtet werden.

Deutsch ist in der österreichischen Verfassung als „Staatsprache der Republik“ verankert:

- (1) Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatsprache der Republik.
- (2) Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern.
- (3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze (Art 8 Abs 1-3 Bundes-Verfassungsgesetz, 1945)

Per Gesetz ist Deutsch in Österreich auch Unterrichtssprache (Schulorganisationsgesetz, 1996) und Erziehungsberechtigte haben seit 2007 „dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (§ 3 Abs 3 Schulorganisationsgesetz, 2022).

Zu beachten sind auch die autochthonen Minderheitensprachen, die durch das Volksgruppengesetz anerkannt sind. Zusätzlich gibt es jedoch auch nicht anerkannte sprachliche Minderheiten, für die es keine gesetzlichen Grundlagen gibt. Diese Gruppen sind zahlenmäßig teilweise größer als die anerkannten Minderheiten. Dazu zählen z.B. Türkisch und Kurdisch (de Cillia & Dorostkar, 2014). Die letzte Volkszählung, die auch Sprachen erhob, fand im Jahr 2001 statt. Diese zeigte, dass nur 1,5 % der österreichischen Wohnbevölkerung eine autochthone Minderheitensprache sprechen, während Kurdisch und Türkisch bei 2,3 % lagen (de Cillia, 2012). „Die Mehrsprachigkeit in Österreich ist v. a. auf die Zuwanderungsminderheiten zurückzuführen“ (de Cillia, 2012, S. 187). Vor allem an Schulen sind die neun sprachlichen Minderheiten stark präsent, welchen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugeordnet werden (de Cillia, 2012).

Hier wird oft auch Deutsch als Schlüssel zur Integration gesehen. Seit 2003 muss für einen Aufenthalt in Österreich per Integrationsvereinbarung ein Deutschkurs mit 300 Stunden besucht werden sowie das Sprachniveau A2 nachgewiesen werden. Den Nachweis erhalten die Teilnehmer*innen nach bestandener Prüfung. Wird die Prüfung nicht bestanden, drohen Sanktionen bis hin zur Ausweisung aus Österreich nach fünf Jahren. Außerdem sind die Kosten von den Kursteilnehmer*innen selbst zu bezahlen und werden erst nach bestandener Prüfung innerhalb von zwei Jahren zur Hälfte bezahlt, nach drei Jahren zu 25 % (Plutzar, 2010).

In der Sprachwissenschaft stößt die Integrationsvereinbarung auf Kritik. Ein Hauptkritikpunkt ist der Zwangscharakter. „Das Gesetz unterstellt in dieser Form, dass man MigrantInnen zum Erwerb des Deutschen zwingen müsse und reagiert dabei vordergründig auf die Beobachtung, dass viele ZuwanderInnen trotz jahrelangen Aufenthalts in Österreich nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen“ (Plutzar, 2010, S.124). Dabei wurde außer Acht gelassen, dass es kaum ausreichende Möglichkeiten des Deutschlernens für Migrant*innen gab bzw. dass auch die Anreize, Deutsch zu lernen, nicht vorhanden waren. Auch mit der Einführung des oben genannten Gesetzes hat sich im Wesentlichen nichts verändert.

Rein sprachenpolitisch betrachtet ist die deutsche Sprache als Zweitsprache dem Slowenischen als Zweitsprache überlegen. Ein jüngstes Ereignis aus dem Jahr 2017 aus Kärnten/Koroška, wo seit jeher Deutsch und Slowenisch gesprochen wird, zeigt, wie scharf die Trennlinie zwischen einer Mehrheitsprache und einer Minderheitensprache gezogen wird. Dabei ging es um die Diskussion, ob Slowenisch in Kärnten auch Landessprache wird. Nach vielen Beiträgen, Stellungnahmen und Kommentaren für oder gegen Slowenisch als Landessprache wurde für die Kärntner Landesverfassung ein Kompromiss gefunden. Die deutsche Sprache als einzige Landessprache „(mit dem aus der Bundesverfassung entlehnten Beisatz ‘unbeschadet der der Minderheit bundesgesetzlich eingeräumten Rechte‘), aber auch die ‘slowenische Volksgruppe‘ (beiläufig, als Ausdruck der ‘gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt‘)“ (Wutti, 2020) wurde erwähnt. Somit blieb Slowenisch zumindest in Teilen Kärntens Amtssprache. Dieses Beispiel dient nicht nur zur Veranschaulichung sprachenpolitischer Entscheidungen, sondern auch als Beispiel für das Prestige einer Sprache. Auch viele niedergeschriebene Rechte aus dem Staatsvertrag mussten von Kärntner Slowen*innen oft durch Verfassungsgerichtshofentscheide erzwungen werden. Ein Beispiel dafür ist die Ortstafelverordnung. Dabei ging es immer um die Sprache bzw. um den Stellenwert der Sprache (Wakounig, 2020).

4.2. Prestige der Sprachen

In den meisten Ländern der Welt, anders als in Österreich und anderen europäischen Nationalstaaten, ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein Normalfall. Einsprachige Staaten sind erst in der Zeit des Nationalismus entstanden, als die Einsprachigkeit durch staatliche Repression durchgesetzt wurde (Jeuk, 2018). Auch Mecheril (2010) sieht die Entstehung der Nationalstaaten als Ursprung dafür,

[...]dass Mehrsprachigkeit in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten eher als Problem und Abweichung wahrgenommen wird, lässt sich mit den Ursprüngen einer bestimmten Form heutiger Nationalstaaten in Zusammenhang bringen. Die Wahrnehmung von Einsprachigkeit als Normalität und von Mehrsprachigkeit als Ausnahme und Abweichung ist weitgehend kennzeichnend [...]. (Mecheril, 2010, S. 108)

Das Gleichsetzen der Termini ‚Volk‘, ‚Nation‘ und ‚Sprache‘ in monolingualen Nationalstaaten führt dazu, dass Mehrsprachigkeit als Bedrohung wahrgenommen und die sprachliche Vereinheitlichung legitim erzwungen wird (Mecheril, 2010).

Am Beispiel des Deutschen ist an Wörtern wie ‚Chemie‘ oder ‚Mütze‘ zu erkennen, dass es Entlehnungen aus dem Arabischen sind. Die meisten Wörter aus dem Deutschen haben ihren Ursprung in anderen Sprachen. Spannend ist jedoch, dass sich die Meinung verfestigt hat, dass Sprache isoliert von anderen Sprachen existieren kann, was die entlehnten Wörter aber widerlegen (Jeuk, 2018).

Busch (2021) spricht in ihrem Buch ‚Mehrsprachigkeit‘ von Sprachideologien. „Sprachideologien lassen sich in [...] Spracheinstellungen, in Sprachpraktiken oder in der raumspezifischen Reglementierung von Sprachgebrauch (Sprachregime) festmachen“ (Busch, 2021, S. 86). Damit ist auch das Prestige von Sprachen zu einer jeweiligen Zeit an jeweiligen Orten gemeint. Prestige der Sprache bedeutet das Ansehen bzw. die soziale Stellung einer Sprache (Liedke & Riehl, 2018). Dieses Ansehen kann sehr unterschiedlich sein. Beispielsweise hat Englisch im Vergleich zu indischen oder arabischen Sprachen ein wesentlich höheres Prestige. Grund dafür ist, dass hierbei betrachtet wird, welche Sprachen global und gesellschaftlich als „wertvoll“ erachtet werden. So sind Sprachen wie Englisch, Italienisch und Französisch in den Lehrplänen der Schulen zu finden und beliebte Fremdsprachen, während Sprachen wie Türkisch und Polnisch nicht „wertvoll“ genug sind, um an Schulen gelehrt zu werden (Busch, 2021; Mecheril & Vorrink, 2018). In Bezug auf die Sprachregime kommt es zu Sprachhierarchisierungen. Diese sind geprägt durch Sprachideologien, die Sprachen u.a. als relevant und weniger relevant ansehen. Bei Statistiken sind diese Hierarchisierungen klar zu erkennen. Deutsch als

Umgangssprache in Österreich ist an erster Stelle, danach kommen die einzelnen Minderheitensprachen Österreichs und zum Schluss sogenannte ‚Indianersprachen¹²‘ (Busch, 2021).

Wie zu Beginn des Unterkapitels genannt, wurde versucht, Einsprachigkeit mittels staatlicher Repression durchzusetzen. Dies geschah im Zweiten Weltkrieg auch in Kärnten/Koroška, als das Slowenische im Unterricht abgeschafft wurde und slowenische Familien ausgesiedelt wurden, um Deutsch sprechende Familien aus dem Kanaltal¹³ auf deren Höfen anzusiedeln. Auch die historische Entwicklung des Begriffs „Windisch“ oder „Windische¹⁴“ (Entner, 2015) zeigt, wie das Slowenische in der Geschichte immer wieder unterdrückt wurde, unerwünscht war und als Bedrohung angesehen wurde. Obwohl die Minderheitensprachen in Österreich in der Hierarchisierung weit über Kategorien wie „Indianersprachen“ stehen, ist die Trennlinie zum Deutschen sehr klar. Diese Trennlinie wurde im südlichsten Bundesland Kärnten/Koroška, wie im obigen Kapitel beschrieben, zuletzt 2017 klar sichtbar gemacht. Anzumerken ist jedoch, dass sich die Lage an Schulen in Bezug auf den zweisprachigen Unterricht gebessert hat. Obwohl Slowenisch als Umgangssprache kontinuierlich sinkt, sind die Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht (vor allem in den Volksschulen) gestiegen. Daraus folgt, dass immer mehr deutschsprachige Eltern ihre Kinder anmelden. Dies zeigt eine Entspannung der Lage, trotzdem ist das Prestige des Slowenischen im Vergleich zum Italienischen immer noch bescheiden (Kremnitz, 2017). Der positive Anstieg der Anmeldungen „soll nicht vergessen machen, dass das Slowenische in Kärnten in seiner kommunikativen Bedeutung insgesamt gewaltige Verluste erlitten hat. Es dürfte heute, meiner Einschätzung nach, schwierig sein, in Südkärnten 'auf Slowenisch zu leben'“ (Kremnitz, 2017, S. 25). Diese Aussage kann auch durch die Ergebnisse aus der Studie von Prilasnig (2013) verstärkt werden, der den Sprachenwechsel vom Slowenischen ins Deutsche damit begründet, dass die deutsche Sprache die Öffentlichkeit dominiert.

Deutsch ist in Österreich die einzige Staatssprache und Grundlage für die Beteiligung an Bildungsprozessen und somit auch eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und Integration in den Arbeitsmarkt (Andergassen & Manz'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung, 2020). Für zugewanderte Personen ist das Beherrschen des Deutschen somit nicht nur Kommunikationsmittel, denn die gesellschaftliche

¹² rassistischer Sprachgebrauch (Busch, 2021)

¹³ Näheres dazu siehe z.B. Karner (2005): Kärnten und die nationale Frage/ Aussiedlung-Verschleppung-nationaler Kampf

¹⁴ Als „Windische“ galten die Slowenisch sprechenden Personen, die 1920 bei der Volksabstimmung für den Verbleib bei Österreich gestimmt haben. Dadurch haben sie Heimmattreue bewiesen und galten nicht mehr als Slowe*innen und ihr Dialekt wurde als eigene Sprache (Windisch) definiert (Entner, 2015).

Anerkennung hängt mit den Sprachkenntnissen zusammen (Mecheril, 2010). Daraus kann geschlossen werden, dass das Prestige des Deutschen in Österreich und somit in Wien sehr hoch ist. Wie aber die Auseinandersetzung mit der Integrationsvereinbarung zeigt, ist für Migrant*innen das hohe Prestige der deutschen Sprache im Land nicht immer Grund genug Deutsch zu lernen bzw. sind sie nicht bereit, dies unter den gegebenen Umständen zu tun.

5. Das österreichische Bildungssystem in Bezug auf das Zweitsprachenlernen

Die Auseinandersetzung mit dem Prestige der Sprache Deutsch und Slowenisch hat gezeigt, dass es in Österreich klare Trennlinien zwischen den beiden Sprachen gibt. Diese trennenden Elemente finden sich aber nicht nur in Bezug auf das Prestige. Im folgenden Kapitel soll aufgezeigt werden, wo der allgemeine Unterschied zwischen dem Deutschen als Zweitsprache und dem Slowenischen als Zweitsprache in Österreich liegt und wie der dazugehörige Unterricht im österreichischen Bildungssystem verankert ist. Es geht hierbei lediglich um den Kontext Schule und nicht um weitere Bildungsangebote, wie z.B. Sprachkurse.

Zuvor werden die Grundtypen der zweisprachigen Erziehung erläutert, da sich diese im österreichischen Bildungssystem zum Teil wiederfinden.

Belke (2019) hat die zweisprachige Erziehung in fünf Grundtypen unterteilt, die unterschiedlich mit der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit umgehen.

1. Segregation: ‚Zweisprachigkeit‘ als Rückkehrpolitik

Schüler*innen mit einer Minderheitensprache werden gesondert in Klassen bzw. Schulen nach den Richtlinien des Herkunftslandes unterrichtet. Dabei ist die Unterrichtssprache die Erstsprache der Schüler*innen. Ziel ist die Einsprachigkeit in der Erstsprache, damit die Möglichkeit einer Rückkehr in das Schulsystem im Herkunftsland offengehalten wird. Die Zweitsprache wird als Fach unterrichtet, damit die Mehrheitssprache erworben wird (Belke, 2019).

2. Maintenance: Förderung der Ressource Mehrsprachigkeit

Schüler*innen der Minderheit, deren Erstsprache einen niedrigen Status hat, werden zuerst in ihrer Erstsprache unterrichtet. Die Zweitsprache wird in den ersten Schuljahren als Fach unterrichtet und später als Unterrichtssprache eingesetzt. Der Übergang in die Regelklasse ist jederzeit möglich und verläuft im besten Fall fließend. Ziel dieses Typs ist die Zweisprachigkeit (Belke, 2019).

3. Submersion: ‚Ertränken‘ in der Mehrheitssprache

Schüler*innen der Minderheit, deren Erstsprache einen niedrigen Status hat, werden gezwungen, den Unterricht in der ihnen fremden Mehrheitssprache zu besuchen. Dabei werden Schüler*innen der Mehrheitsgesellschaft als Native Speaker gemeinsam mit Schüler*innen, die die Mehrheitssprache als Zweitsprache lernen, unterrichtet. Die Lehrkräfte sprechen die Erstsprache der Minderheitenschüler*innen nicht. Die Mehrheitssprache stellt eine Bedrohung für die Minderheitensprache dar. Denn die Erstsprache der Minderheitenschüler*innen wird im Schulkontext ignoriert und somit wird die Sprache nur noch auf das familiäre Umfeld beschränkt. Dadurch vergessen sie ihre Erstsprache schneller, als sie die Zweitsprache erlernen. Ziel ist bei diesem Typ die Einsprachigkeit in der Zweitsprache (Belke, 2019).

4. Immersion: ‚Sprachbad‘ als Fremdsprachenunterricht für Mehrheitskinder

Schüler*innen der Mehrheit, deren Erstsprache die Landessprache ist, entscheiden sich dazu, den Unterricht in einer ihnen fremden Minderheitensprache zu besuchen. Es sind Klassen mit ausschließlich Mehrheitskindern und so ist die Unterrichtssprache für alle fremd. Die Lehrpersonen sind zweisprachig und können so bei Notwendigkeit mit Schüler*innen in ihrer Erstsprache kommunizieren, welche dadurch nicht vernachlässigt wird (Belke, 2019). Es gibt verschiedene Arten der Immersion, auf die zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird.

5. Zusammengesetzte Klassen: Kombination von Maintenance und Immersion für Minder- und Mehrheitskinder

In den zusammengesetzten Klassen werden Schüler*innen der Mehrheit und Minderheit gemeinsam unterrichtet. Somit besuchen Schüler*innen mit der Landessprache als Erstsprache und Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache gemeinsam den Unterricht. Dabei findet ein Teil des Unterrichtes in der Mehrheitssprache und ein Teil des Unterrichtes in der jeweiligen Herkunftssprache statt und die Mehrheitskinder lernen die Herkunftssprache der Minderheitenkinder als Begegnungssprache (Belke, 2019).

Bei diesen Beschreibungen handelt es sich lediglich um einen Überblick über die verschiedenen Typen. Es gibt noch detailliertere Informationen zu diesen Begriffen, auf die aber hier nicht weiter eingegangen wird, da sie für das Forschungsinteresse nicht von primärer Relevanz sind. Notwendige Ergänzungen zu den Begriffen werden an den passenden Stellen getätigt¹⁵.

¹⁵ Für weitere Ergänzungen siehe z.B. Caprez-Krompàk (2010); Tedick et al. (2011)

5.1 Allgemeine Unterschiede SaZ und DaZ

Die Gemeinsamkeit der Sprachen Deutsch und Slowenisch ist, dass sie für Teile der österreichischen Bevölkerung die Zweitsprache darstellen. Was durch die vorhergehenden Auseinandersetzungen in den Kapiteln hervorgeht, ist, dass die beiden Sprachen als Zweitsprache an zwei unterschiedliche Kontexte gebunden sind. Das Deutsche, als Österreichs einzige Staatssprache, ist für Migrant*innen, die in Österreich leben und arbeiten, die Zweitsprache. Das Deutsche ist in Österreich per Bundesgesetz die Staatssprache (Bundes-Verfassungsgesetz, 1945) und wird von der Mehrheit der österreichischen Bevölkerung gesprochen. „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik“ (Art 8, Abs. 1 Bundes-Verfassungsgesetz, 1945). Minderheitensprachen sind die Sprachen der anerkannten Minderheiten in Österreich worunter auch wie bereits erwähnt, die slowenische Sprache fällt (Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, 2001), die für Österreicher*innen eine Zweitsprache sein kann. „Die Standardsprache Slowenisch ist identisch mit der in Slowenien verwendeten Standardsprache“ (de Cillia, 2013, S. 14). Im Bundesland Kärnten/Koroška ist Slowenisch, neben Deutsch als Landessprache, Amtssprache (Volksgruppengesetz, 1976).

Die beiden Zweitsprachen werden durch die unterschiedlichen Kontexte der Mehrheit und Minderheit beleuchtet. Durch den unterschiedlichen Status der Sprache, den die Kontexte mit sich bringen, ist auch das Schulwesen davon beeinflusst. Die genauen Auswirkungen auf Unterricht und Schulstruktur werden im Folgenden beleuchtet.

Zunächst wird jedoch kurz auf die wissenschaftliche Praxis, die sich mit dem Verhältnis Mehrheit-Minderheit beschäftigt, eingegangen, um die Positionierung dieser Arbeit klarzustellen. „Entsprechend der Ordnung – hier Mehrheit, dort Minderheit – gibt es so etwas wie eine Indienstnahme wissenschaftlicher Tätigkeiten, die jeweils einem dieser entgegengesetzten Pole ihr Engagement, ihre Zielsetzung, ihre Aufmerksamkeit und ihre Loyalität zum Ausdruck bringen soll“ (Wakounig, 2008, S. 21). Diese Forschungsarbeit soll keinesfalls diese Trennung von Zugehörigkeit und Zuständigkeit unterstützen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Zweitsprachenaneignung und der Zweitsprachenanwendung in den Kontexten Minderheit und Migration. Sie streift nur in Bezug auf das Schulwesen und die Definition von Deutsch als Zweitsprachen den Kontext der Mehrheit.

5.2 SaZ in der Schule

Bevor auf Slowenisch als Zweitsprache in der Schule eingegangen werden kann, müssen zunächst die wichtigsten Eckdaten des zweisprachigen Schulwesens in Kärnten/ Koroška erläutert werden.

Im Jahr 1774 wurde in Österreich die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Bis 1848 erfolgte der Unterricht an den Schulen nur in deutscher Sprache. Da aber die Schüler*innen in den slowenischsprachigen Gebieten größtenteils keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufwiesen, musste der Unterricht oft als Hilfestellung auch in slowenischer Sprache stattfinden (Bildungsdirektion für Kärnten, 2019; Domej, 2013). So ist im Erlass des Ministeriums für Unterricht vom 2. September 1848 festgehalten: „In den Volksschulen, zu denen hier die untersten Schulen mit Einschluß [sic] der drei Classen [sic] der Hauptschulen gerechnet sind, soll künftig der Unterricht den Schülern [sic] in ihrer Muttersprache erteilt [sic] werden“ (Domej, 2013, S. 95). Nach 1848 verbesserte sich die Lage des Schulwesens für die Kärntner Slowen*innen. Im Jahr 1858 gab es neben 216 deutschen Schulen in Kärnten/Koroška auch 15 slowenische, wie auch 67 zweisprachige (slowenisch-deutsche) Schulen. Die Aufsicht der Kirche über das Schulwesen, wie sie bis 1869 bestand, hatte einen positiven Einfluss auf das slowenische Schulwesen (Sienčnik, 1984¹⁶).

Nachdem die Kirche die Aufsicht abgeben musste, entstand die erste konsequent durchgeführte Form des Unterrichts im slowenischsprachigen Gebiet, die sogenannte *utraquistische* Schule. Das Reichsvolksschulgesetz bestimmte, dass der Unterricht in allen landesüblichen Sprachen erfolgen muss, jedoch wurde die Entscheidung darüber der Schulleitung übertragen. An den *utraquistischen* Volksschulen war der Anfangsunterricht in slowenischer Sprache, da Deutschkenntnisse fehlten, jedoch nach ein oder zwei Jahren wurde zur deutschen Unterrichtssprache gewechselt. Im Laufe der Ersten Republik kam es zur weiteren Einschränkung des Unterrichts in slowenischer Sprache. 1938 wurden schließlich die *utraquistischen* Schulen abgeschafft und in der NS-Zeit durch deutsche Schulen ersetzt (Domej, 2013).

Mit dem Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrages wurde der slowenischen und kroatischen Minderheit der Unterricht in slowenischer bzw. kroatischer Sprache an Volksschulen garantiert. 1958, nur wenige Jahre später, wurde in Kärnten/Koroška der allgemeine zweisprachige Unterricht abgeschafft. Eine Abmeldung vom zweisprachigen

¹⁶ Die historische Beleuchtung des slowenischen Schulwesens erforderte auch den Einsatz älterer Literatur, da sich keine neuere so intensiv mit diesem Thema beschäftigt.

Unterricht war nun möglich und ab 1959 mussten Schüler*innen explizit für den zweisprachigen Unterricht angemeldet werden. Dieses Anmeldeprinzip ist auch heute noch gesetzlich¹⁷ verankert (Bildungsdirektion Kärnten, 2019; Domej, 2013). Die Entwicklung der Anmeldezahlen wird in zwei Phasen geteilt. Die erste Phase von 1958 bis zum Schuljahr 1976/77 zeigt einen konstanten Rückgang an Anmeldungen. Ein Grund dafür war der Konflikt in der Volksgruppenproblematik (Klemenčič & Klemenčič, 2006). In der zweiten Phase ab dem Schuljahr 1977/78 bis heute ist ein andauernder Anstieg der Anmeldezahlen zu verzeichnen, obwohl die Zahl der Kärntner Slowen*innen sinkt. Grund dafür ist, dass auch Eltern der Mehrheitsbevölkerung ihre Kinder zum zweisprachigen Unterricht anmelden, obwohl dies zuhause nicht Slowenisch sprechen (Bildungsdirektion Kärnten 2021; Landesschulrat für Kärnten, 2017; Sandrieser, 2013). Somit wird Slowenisch als Zweitsprache erst seit gut 20 Jahren unterrichtet, da davor nur Kinder mit Slowenisch als Erstsprache den zweisprachigen Unterricht bzw. Slowenischunterricht besuchten. Die Anzahl der Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht zeigt in den letzten Jahren die Trendwende, dass immer mehr Schüler*innen mit anderen Erstsprachen auch den zweisprachigen Unterricht besuchen. Zumindest ist dies bis zur vierten Klasse der Volksschule so. Auf diese Trendwende warten die Mittelschulen und höherbildenden zweisprachigen bzw. slowenischsprachigen Schulen noch. So besuchten im Schuljahr 2019/20 von 519 Schüler*innen der vierten Klassen Volksschule in Kärnten/Koroška, die zum zweisprachigen Unterricht angemeldet waren, nur 225 die Sekundarstufe 1 mit Angeboten des Slowenischunterrichts. In weitere Folge schwindet die Zahl auch nach dem Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 (Bildungsdirektion Kärnten 2021; Urbinc, 2020).

¹⁷ siehe dazu Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten

| Kärnten insgesamt | | | | | |
|--|--------------------------------|-----------------------------|---|---|-------------------|
| 4.112 | | | | | |
| Schulen im Geltungsbereich des Minderheiten-Schulgesetzes | | | | Schulen außerhalb d. Geltungsbereiches d. Minderheiten-Schulgesetzes | |
| Anmeldungen gesamt | | | | Anmeldungen gesamt | |
| 3.332 | | | | 780 | |
| 9. bis 12./13 Schulstufe | BG/BRG für Slow. 212 | Zweispr. BHAK 252 | HLW + 1jähr. FS St. Peter 145 | AHS 47 | BHS 405 |
| 5. bis 8. Schulstufe | BG/BRG f Slow. 357 | NMS 343 | | AHS 131 | NMS 0 |
| 1. bis 4. Schulstufe | VS 2023 | | | VS 197 | |

Abbildung 2 Aufteilung der zum zweisprachigen Unterricht / Slowenischunterricht angemeldeten Schüler/innen auf die verschiedenen Schultypen (Bildungsdirektion für Kärnten, 2021, S. 55).

An Abbildung 2 ist abzulesen, dass ab der Volksschule immer weniger Schüler*innen weiterhin den Slowenischunterricht bzw. den zweisprachigen Unterricht besuchen. Dieser Übergang stellt ein großes Problem dar. Auch nach dem nächsten Übergang von der Unter- in die Oberstufe werden es weniger Schüler*innen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass es nicht in allen Bildungsbereichen ein zweisprachiges Unterrichtsangebot gibt. Zum Beispiel bestehen (noch) keine Möglichkeiten des zweisprachigen Unterrichts an höheren technischen Schulen (HTL) oder an höheren Schulen für Elementarpädagogik (BAfEP). Das Angebot am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 ist vor allem nach der Etablierung der Neuen Mittelschulen gewachsen. So wurde Slowenisch z.B. in den regulären Stundenplan aufgenommen und auch der Lehrplan wurde erneuert. Trotzdem nimmt nach der Volksschule nur fast die Hälfte der Schüler*innen diese Angebote in Anspruch (Vrbinc, 2020). Ein weiterer Mitgrund ist, dass die Schüler*innen keine emotionale Bindung zur Sprache haben und dadurch rational gehandelt wird. Beispielsweise schicken Eltern ihre Kinder aus dem Gailtal nicht nach Klagenfurt in das BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu, weil die Anreise zu weit ist und es auch nähere Gymnasien gibt. Dabei spielt das Angebot des Slowenischunterrichtes keine Rolle mehr (Karasek, Hočevár & Mračnikar, 2022).

Welche Möglichkeiten es für den SaZ-Unterricht in Kärnten gibt und in welcher Form der Unterricht angeboten wird, wird im Folgenden beleuchtet. Im Voraus ist anzumerken, dass sich die Angebote des Slowenischunterrichts in Kärnten für Schüler*innen mit

Slowenisch als Erstsprache und Slowenisch als Zweitsprache nicht unterscheiden, sondern lediglich im Unterricht durch Lehrpersonen differenziert wird. Beispielsweise durch sprachlich leichtere oder schwerere Arbeitsaufträge.

5.2.1 ‚Möglichkeit‘ des Slowenischlernens

Das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten hat einen fest definierten Geltungsbereich. Dazu gehören die Gemeinden, an deren Volks- und Mittelschulen am Anfang des Schuljahres 1958/59 zweisprachig unterrichtet wurde. Durch Novellierungen des Minderheiten-Schulgesetzes für Kärnten 1990 kann bei Notwendigkeit des slowenischen bzw. zweisprachigen Unterrichts der Geltungsbereich erweitert werden. So entstanden auch in Klagenfurt zwei zweisprachige Volksschulen (Vrbinc, 2020; Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959).

Das Recht, die slowenische Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen oder als Pflichtgegenstand zu erlernen, ist jedem Schüler in dem gemäß § 10 Abs. 1 dieses Bundesgesetzes umschriebenen Gebiet in den gemäß § 10 Abs. 1 dieses Bundesgesetzes festzulegenden Schulen zu gewähren, sofern dies der Wille des gesetzlichen Vertreters ist. Ein Schüler kann nur mit Willen seines gesetzlichen Vertreters verhalten werden, die slowenische Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen oder als Pflichtgegenstand zu erlernen. (Art. 1 § 7 Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959)

Somit gibt es durch das Anmeldeprinzip die Möglichkeit Slowenisch zu lernen, für die sich Schüler*innen bzw. deren gesetzliche Vertreter bewusst zu entscheiden haben. Wie bereits im letzten Kapitel erwähnt, steigen die Anmeldezahlen, vor allem im Volksschulbereich, durch die Anmeldung von Kindern aus der Mehrheitsbevölkerung mit anderen Erstsprachen als Slowenisch (Bildungsdirektion Kärnten 2021; Landesschulrat für Kärnten, 2017; Sandrieser, 2013). Den Vergleich zum Deutschen beschreibt Domej: „Der größte Unterschied besteht darin, dass Deutsch Schülerinnen und Schülern ge-/erlernt werden muss und im Gegensatz der Unterricht der slowenischen Sprache von den Erziehungsberechtigten gewählt wird – oder eben nicht“ (Domej, 2012, S. 34 zit. nach Vrbinc, 2019, S. 107)

Im Schuljahr 2019/20 gab es in Kärnten insgesamt 57 zweisprachige Volksschulen (Bildungsdirektion Kärnten, 2021). In den Volksschulen im Geltungsbereich des Minderheiten-Schulgesetzes in Kärnten/Koroška sind die Organisation und das Personal an den zweisprachigen Schulen für die Durchführung des zweisprachigen Unterrichts hervorzuheben. In erster Linie wird dabei zwischen dem zweisprachigen Unterricht, bei dem alle Kinder der Klasse für beide Sprachen angemeldet sind, und dem integrierten Unterricht, bei dem sich in einer Klasse sowohl die zum

zweisprachigen Unterricht angemeldeten als auch die nicht angemeldeten Schüler*innen befinden, unterschieden (Wakounig & Wakounig, 2018).

Im Schuljahr 2019/20 gab es 17 Mittelschulen mit dem Angebot des Slowenischunterrichts als alternativem Pflichtgegenstand und/oder Freigegegenstand, seit 1957 das BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu mit Slowenisch als Unterrichtssprache, seit 1957 die zweisprachige BHAK/dvojezična TAK in Klagenfurt/Celovec und seit 1989 die zweisprachige HLW in St. Peter im Rosental/VŠ Šentpeter v Rožu mit jeweils Deutsch und Slowenisch als Unterrichtssprachen sowie acht AHSen und sechs BHSen mit Slowenisch als alternativem Pflichtgegenstand oder Freigegegenstand (Bildungsdirektion Kärnten, 2021; Vrbinč, 2019). Dieses Angebot des Unterrichts in slowenischer Sprache richtet sich an Schüler*innen mit Slowenisch als Erst- oder Zweitsprache.

Folgende Grafik zeigt, in welchen Schulstufen es das Angebot des Slowenischen als Unterrichtssprache gibt:

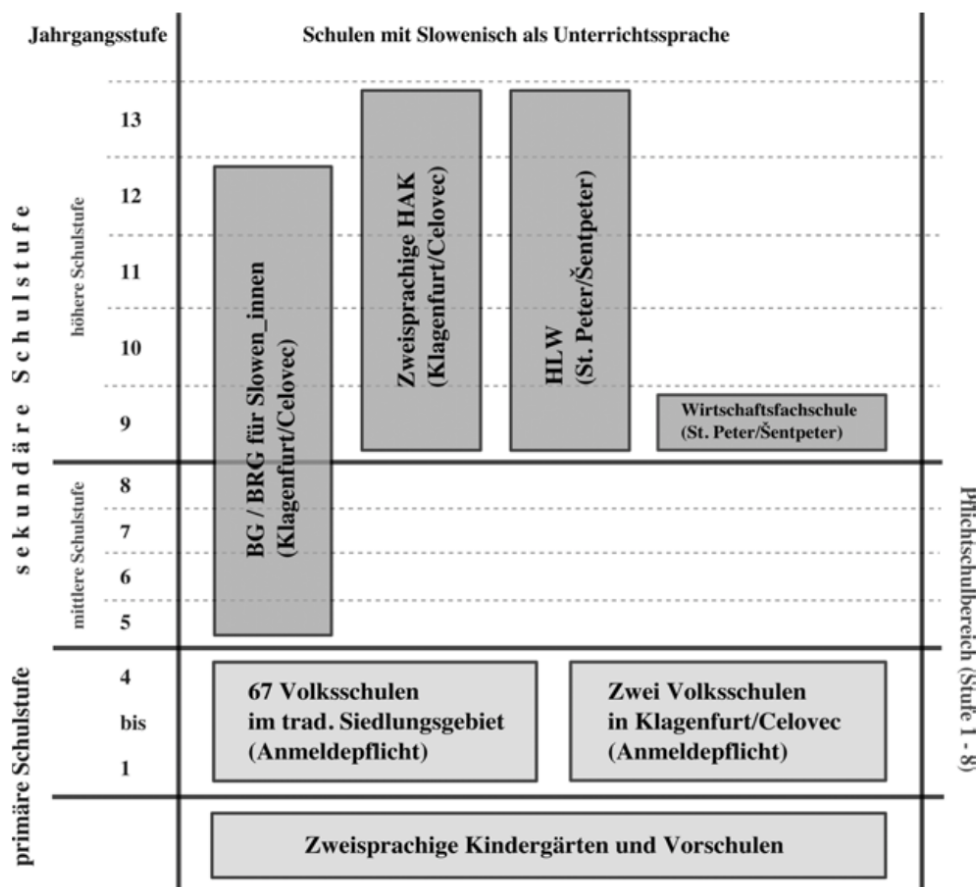


Abbildung 3 Schulen mit Slowenisch als Unterrichtssprache (Kolb, 2018, S. 184)¹⁸

¹⁸ Die Zahl der Volksschulen im traditionellen Siedlungsgebiet ist innerhalb der Jahre 2018 und 2021 von 67 auf 57 Schulen gesunken (Bildungsdirektion Kärnten, 2021).

Bei der Abbildung 3 ist zu beachten, dass es hier allgemein dargestellt wird, an welchen Schulen Slowenisch als Unterrichtssprache verwendet wird. Im Folgenden soll genauer darauf eingegangen werden, in welcher Form die slowenische Sprache unterrichtet wird.

5.2.2 Unterrichtsmodelle an zweisprachigen Volksschulen

International betrachtet ist der immersive Sprachunterricht die umfassendere Kategorie des zweisprachigen Unterrichts (Tedick et al., 2011). Der deutsche Begriff Immersion geht auf das englische Wort ‚to immerse‘ bzw. auf das lateinische Wort ‚immersio‘ zurück, das mit ‚eintauchen‘ oder ‚einbetten‘ ins Deutsche übersetzt werden kann. Darum wird Immersion auch als Sprachbad bezeichnet, da die Lernenden in die zu lernende Sprache eintauchen (Caprez-Kropfak, 2010; Cathomas, 2005¹⁹). So ist die Sprache, die gelernt wird, kein Unterrichtsfach mehr, sondern die Unterrichtssprache. Dabei ist die zu lernende Sprache in allen oder nur gewissen Fächern die Unterrichtssprache (Cathomas, 2005). Trotz des Vertiefens in die Zweitsprache wird die Erstsprache bei der Immersion nicht vernachlässigt (Cathomas & Carigiet, 2008³). Der Fokus liegt bei der Immersion nicht an den Strukturen der Sprache, sondern am Inhalt des Sachgegenstandes. Dabei werden bei der Gestaltung des Unterrichts die Sprachkompetenzen in der Erstsprache berücksichtigt. Wichtig dafür ist, dass die Lehrperson beide Sprachen beherrscht. Häufig ist die Lehrperson selbst zweisprachig (Caprez-Kropfak, 2010).

Es gibt unterschiedliche Programme der Immersion. Im Rahmen dieser Arbeit werden nur zwei vorgestellt, um den Unterschied aufzuzeigen. Da dies jedoch nicht primäres Interesse der Arbeit ist wird nicht vertiefender darauf eingegangen.

Unter dem englischen Terminus ‚one-way immersion program‘ ist zu verstehen, dass sprachlich homogene Lerner*innen, die in der Regel die Mehrheitsprache beherrschen, eine Minderheitensprache lernen, wie beispielsweise das Schwedische in Finnland, das Französische in Kanada oder eben das Slowenische in Österreich. Das ‚two-way immersion program‘ ist vor allem in den Vereinigten Staaten zu finden und unterscheidet sich von dem ‚one-way immersion program‘ durch die Lerner*innengruppe. Lernende aus Minderheits- und Mehrheitssprachen kommen zusammen, die in den Sprachen der jeweils anderen unterrichtet werden, wie z.B. die hawaiianische Sprache in den Vereinigten Staaten (Tedick et al., 2011). Der bereits

¹⁹ Cathomas 2005 wie auch Cathomas und Carigiet 2008 befassen sich ausführlich mit der Immersion und bieten damit den Grundstein für die Auseinandersetzung mit Immersionsmodellen. Darum wurden diese zwei älteren Werke hinzugezogen.

beschriebene fünfte Grundtyp der zweisprachigen Erziehung von Belke (2019) in Kapitel 5 kann damit verglichen werden.

In Kärnten/Koroška gibt es zwei verschiedene Modelle der Immersion. Das Modell des täglichen oder des wöchentlichen Sprachenwechsels. An der zweisprachigen katholischen Privaten Volksschule Hermagoras/Mohorjeva in Klagenfurt/Celovec verläuft der Sprachwechsel täglich (Prinzip der Rotation zwischen Deutsch und Slowenisch). Alle Kinder sind zum zweisprachigen Unterricht angemeldet und in der Klasse befinden sich Kinder mit Slowenisch als Erst- oder Zweitsprache (Purkarthofer & Mossakowski, 2011). Da immer mehr Kinder mit anderen Erstsprachen als Slowenisch zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind, ist es zu Beginn des ersten Schuljahres oft eine Herausforderung, den täglichen Wechsel durchzuführen.

Eine Weiterentwicklung dieses Modells gibt es unter anderem an der Öffentlichen zweisprachigen Volksschule 24/javna dvojezična Ljudska šola 24 in Klagenfurt/Celovec, die einen wöchentlichen Sprachenwechsel vornimmt (Busch, 2008). Alle Kinder sind zum zweisprachigen Unterricht angemeldet und auch hier sind immer mehr Kinder mit anderen Erstsprachen als Slowenisch zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. Zusätzlich zum wöchentlichen Sprachwechsel (Prinzip der Rotation) ist jede Sprache an eine Person gebunden (Prinzip ‚Eine Person – eine Sprache‘). Das Sprachkonzept verfolgt nicht nur das Ziel, die Sprachbildung in beiden Sprachen zu ermöglichen, sondern auch den Zeitraum für längere Sprachphasen zu ermöglichen (Oraže & Kernjak, 2011).

In den letzten Jahren nehmen sich immer mehr Schulen/Klassen des Immersionsunterrichts an. Natürlich ist es in Schulen/Klassen, in denen nicht alle Schüler*innen zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind, wesentlich schwieriger, dies umzusetzen. Eine Studie von Wakounig und Wakounig aus dem Jahr 2016 hat bei der Befragung von Lehrer*innen im Bereich des Minderheitenschulwesens ergeben, dass etwa die Hälfte die beiden Unterrichtssprachen – Slowenisch und Deutsch – innerhalb einer Unterrichtseinheit bzw. -stunde wechseln, 18 % machen einen wöchentlichen und 16 % einen täglichen Wechsel der zwei Unterrichtssprachen. Zudem kommt noch die Option von ein bis zwei slowenischen Sprachtagen pro Woche hinzu (Wakounig & Wakounig, 2018).

Wenn in einer zweisprachigen Volksschulklasse nicht alle Schüler*innen zum Slowenischunterricht angemeldet sind, kommt das Team-Teaching-Modell zum Einsatz. Bei der Novellierung des Minderheiten-Schulgesetzes für Kärnten im Jahr 1988 wurde der Einsatz von Teamlehrer*innen beschlossen, die für 10-12 Wochenstunden mit der zweisprachigen Lehrperson im Team unterrichten. Dabei sind Teamlehrer*innen in

Phasen des Unterrichts in slowenischer Sprache für die nicht angemeldeten Schüler*innen zuständig (Sandrieser, 2013).

5.2.3 Mittlere und höhere Schule mit Slowenisch als Unterrichtssprache

Das BR/ BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu wurde 1957 gegründet und ist die einzige mittlere und höherbildende Schule mit Slowenisch als alleiniger Unterrichtssprache. Deutsch und Slowenisch werden als Fächer jedoch im gleichen Stundenausmaß unterrichtet. Darüber hinaus werden je nach Schwerpunkt auch noch weitere Sprachen erlernt, wie u.a. Englisch und Italienisch. Zentrale Herausforderung ist die Differenzierung im Sprachunterricht, da Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen in allen Sprachen das Gymnasium besuchen (Vrbinc, 2020, Kolb, 2018; Vrbinc, 2013). Aufgrund der Nähe zu Italien und Slowenien besuchen auch viele Schüler*innen aus diesen Ländern das Gymnasium. So können in Bezug auf die slowenische Sprache Schüler*innen der slowenischen Minderheit aus Kärnten, Schüler*innen aus Slowenien und der slowenischen Minderheit aus Italien mit jeweils Slowenisch als Erstsprache, wie auch Schüler*innen der Mehrheitsbevölkerung und aus Italien mit Slowenisch als Zweitsprache gemeinsam in einer Klasse sitzen. Auf Nachfrage bei der Direktorin Frau Mag. Kuchling wurden folgende Informationen zum Slowenischunterricht gegeben: Am Gymnasium wird im Fach Slowenisch in den ersten drei Klassen differenziert unterrichtet. Alle ersten, zweiten und dritten Klassen haben gleichzeitig Slowenisch und werden in drei Gruppen unterteilt. Ab der vierten Klasse werden alle Schüler*innen gemeinsam unterrichtet (Z. Kuchling, persönliche Kommunikation per E-Mail, 19.6.2022). Durch die Durchgängigkeit der slowenischen Sprache als Unterrichtssprache in allen Fächern kann nach den Definitionen von Caprez-Kropčak (2010) und Cathomas (2005) auch hier von Immersion gesprochen werden.

Auf der Homepage der BHAK/TAK ist zu lesen, dass Schüler*innen unterstützt werden, „die in Deutsch oder Slowenisch noch nicht über ausreichende Kenntnisse verfügen, durch zusätzliche Angebote, wie z.B. durch Teamlehrer in den Hauptfächern, durch Sprachwochen und durch die Vermittlung von zusätzlichen Kursen außerhalb der Schule“ (HAK/TAK, 2022). Auf Nachfrage bei Herrn Direktor Mag. Pogelschek wurden diese Informationen konkretisiert. Der Unterricht findet, wie per Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten verordnet, in annähernd gleichem Ausmaß statt. Somit wird in allen Fächern, mit Ausnahme der Sprachen, nach den Prinzip 50 % Slowenisch und 50 % Deutsch unterrichtet. Ab der dritten Schulstufe werden die Unterrichtssprachen monatlich gewechselt. Somit könnte auch hier nach Caprez-Kropčak (2010) und Cathomas (2005)

von Immersion gesprochen werden. Zusätzlich kommen auch Teamlehrer*innen zum Einsatz. An der BHAK/TAK sind Teamlehrer*innen Assistent*innen für den Slowenischunterricht. Dabei wird gemeinsam mit den Professor*innen unterrichtet oder separat in Kleingruppen mit einzelnen Schüler*innen gearbeitet. Dies hängt laut Pogelschek immer davon ab, wie unterschiedlich die Sprachkenntnisse in der Klasse sind (H. Pogelschek, persönliche Kommunikation per E-Mail, 19. und 20.6.2022).

Die HLW St. Peter im Rosental/VŠ Šentpeter v Rožu wurde im Jahr 1908 als slowenischsprachige Volksschule von Ordensschwwestern aus Maribor im heutigen Slowenien gegründet. 1989 wurde die Schule in eine maturaführende berufsbildende höhere Schule mit fünf Jahrgängen transformiert und ist heute die älteste der mittleren und höheren Schulen in Kärnten/Koroška mit Slowenisch als Unterrichtssprache. Slowenisch und Deutsch werden in allen Fächern in annähernd gleichem Ausmaß unterrichtet (Schellander & Konvent šolskih sester v Št Petru pri Št. Jakobu, 2018).

5.2.4 Alternativer Pflichtgegenstand und Freigegegenstand

Das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten sieht vor, dass es Mittelschulen mit Slowenisch als Unterrichtssprache geben kann oder, dass es „Abteilungen für den Unterricht in slowenischer Sprache [gibt], die in Hauptschulen mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet sind“ (Art 3 § 12 Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959). An den 17 Mittelschulen aus dem Schuljahr 2019/20 wird Slowenisch als alternativer Pflichtgegenstand oder als Freigegegenstand angeboten (Bildungsdirektion für Kärnten, 2021).

Außerhalb des Geltungsbereiches des Minderheiten-Schulgesetzes gibt es sechs AHS, an denen Slowenisch als Freigegegenstand angeboten wird und an einer weiteren AHS wird zusätzlich auch Slowenisch als alternativer Pflichtgegenstand angeboten. Von den sechs BHS außerhalb des Geltungsbereiches, mit dem Angebot des Slowenischunterrichts, bieten zwei Slowenisch als alternativen Pflichtgegenstand, zwei Slowenisch als Freigegegenstand und zwei Slowenisch als alternativen Pflichtgegenstand und als Freigegegenstand an (Bildungsdirektion für Kärnten, 2021).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Schuljahr 2019/20 insgesamt 4.112 Schüler*innen zum zweisprachigen Unterricht bzw. zum Slowenischunterricht angemeldet waren (Bildungsdirektion für Kärnten, 2021).

5.3 DaZ in der Schule

Durch die Globalisierung sowie durch aktuelle Krisen, wie dem Krieg in der Ukraine, kommt es vermehrt zur Migration nach Österreich. Dadurch werden auch das Lehren und Lernen des Deutschen als Zweitsprache immer wichtiger bzw. die Nachfrage und die Notwendigkeit dafür steigen. Welche Formen des Deutschlernens als Zweitsprache es in Österreichs Schulen gibt, wird in diesem Kapitel erläutert.

5.3.1. ‚Pflicht‘ des Deutschlernens

Deutsch ist in Österreich die einzige Landessprache. Um den Inhalten in der Schule folgen zu können oder später arbeiten zu können, muss die deutsche Sprache beherrscht werden. Dies betrifft alle in Österreich lebenden Menschen. Im Kontext der Migration bedeutet das, dass für eine Integration in das Leben in Österreich, Deutsch als Voraussetzung zu sehen ist.

Bevor näher auf die Verankerung des Deutschen als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem eingegangen wird, soll zunächst der Begriff ‚Integration‘ beleuchtet werden.

Nach Esser (2001) kann Integration als „eine (Wieder-)Herstellung eines ‚systematischen‘ Ganzen aus sich unterscheidenden Elementen“ (Ott, 2020, S. 264) beschrieben werden. Nach soziologischer Definition bedeutet Integration einerseits die Eingliederung von Einzelnen oder Gruppen in eine Aufnahmegesellschaft oder aber eine Verbindung sozialer Gruppen in eine gesellschaftliche oder kulturelle Einheit (Esser, 2001 zit. nach Ott, 2020). Laut Jeuk (2013) wird oft unter Integration verstanden, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund „integrieren“ müssten, was als problematisch zu betrachten ist, da damit diesen Personen die Möglichkeit, ihre eigene Identität zu wahren, genommen wird. Daher ist dies streng genommen nicht Integration, sondern Assimilation. Bei der Integration ist es einerseits wichtig, dass Migrant*innen die Möglichkeit bekommen, ihre Identität zu wahren und andererseits auch Beziehungen zur aufnehmenden Gesellschaft herstellen können. In der Realität wird Migrant*innen z.B. das Ausüben der Religion zugestanden, jedoch sollte es sich nur im privaten Raum abspielen und nicht das öffentliche Leben beeinflussen (Jeuk, 2013).

Der österreichische Staat versteht unter Integration einen gesamtgesellschaftlichen Prozess der „[...] insbesondere [erfordert], dass die Zugewanderten aktiv an diesem Prozess mitwirken, die angebotenen Integrationsmaßnahmen wahrnehmen und die Grundwerte eines europäischen

demokratischen Staates anerkennen und respektieren“ (§ 2 Abs 1 Integrationsgesetz, 2017). Diese Integrationsmaßnahmen sollen zur Teilhabe am Leben in Österreich befähigen und eine der Integrationsmaßnahmen sind verpflichtende Deutschkurse.

Die Bundesministerin, die für die Angelegenheiten der Integration zuständig ist, hat für Personen nach § 3 Z 1, 2 und 4 ab dem vollendeten 15. Lebensjahr Deutschkurse, die – wenn erforderlich – die Alphabetisierung in lateinischer Schrift und das Erreichen eines Sprachniveaus zumindest von B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ermöglichen, zur Verfügung zu stellen.

In den Deutschkursen gemäß Abs. 1 sind Werte und Orientierungswissen verpflichtend zu behandeln (§ 5 Abs. 4). [...]. (§ 4 Abs 1-2 Integrationsgesetz, 2017).

Kinder unter 15 Jahren sind zwar von dieser Integrationsmaßnahme ausgenommen, doch wenn sie eine österreichische Schule besuchen, ist dort die Unterrichtssprache zumeist Deutsch bzw. ist Deutsch ein Pflichtfach (Schulorganisationsgesetz, 1962). Um eine Klasse und/oder die Matura zu bestehen, muss also Deutsch gelernt werden. Damit auch Kindern und Jugendlichen eine Teilhabe am Leben in Österreich ermöglicht werden kann, ist eine angemessene schulische Integration unverzichtbar. Der Staat sollte die Rahmenbedingung für so eine schulische Integration schaffen. Bildungssystemen, die sozialintegrativ arbeiten, gelingt dies besser als Bildungssystemen, die sozialselektiv arbeiten. Dies haben z.B. internationale Vergleichsstudien²⁰ wie PISA oder IGLU gezeigt (Ott, 2020).

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das Lernen des Deutschen als Zweitsprache im österreichischen Schulsystem verankert ist.

5.3.2. Der außerordentliche Status

Die Aufnahme in die Schule erfolgt für alle Kinder, wenn sie die Schulreife sowie das Alter für die betreffende Schulart erreicht haben. Den außerordentlichen Status erhalten schulpflichtige Schüler*innen, die das Alter und die Schulreife haben, jedoch mangelnde Kenntnisse in der Unterrichtssprache (größtenteils Deutsch) aufweisen oder zu einer Einstufungsprüfung zugelassen sind. Der außerordentliche Status gilt maximal zwölf Monate (Schulorganisationsgesetz, 1962). Dieser Status bringt mit sich, dass die Leistungen nicht beurteilt werden. Der Status wird aufgehoben, sobald Schüler*innen dem Unterricht in der deutschen Sprache folgen können. Dies wird durch einen standardisierten Test zu Beginn des Schuljahres bzw. des Semesters erfasst. Das Ergebnis

²⁰ Vergleichsstudien sind bildungswissenschaftlich auch kritisch zu betrachten. Oft kommt es zum sogenannten *teaching to the test*, bei dem spezifisch für den Test Übungen und Schemas trainiert werden und dadurch die Repräsentanz der Ergebnisse fragwürdig sind (siehe z.B. Koretz, 2017). Dennoch sind die Vergleichsstudien wichtig zu erwähnen, da aufgrund von den Ergebnissen in Österreich die Entwicklung des Bildungssystems beeinflusst wird. Wie z.B. die Etablierung der Deutschförderklassen.

des Tests bestimmt, ob Schüler*innen weiter die Deutschförderklasse oder in Zukunft eine Regelklasse mit Deutschförderkurs zu besuchen haben (Andergassen, 2018).

5.3.3. Deutschförderklassen & Deutschförderkurse

Seit dem Schuljahr 2018/19 wurden für Schüler*innen mit mangelnden Deutschkenntnissen Deutschförderklassen und Deutschförderkurse eingerichtet (BGBl. I Nr. 35/2018). Die Absicht der Regierung ist es, dadurch die Bildungschancen für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu verbessern (Andergassen, 2018; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). Der Handlungsbedarf wurde erkannt, als die Ergebnisse aus PIRLS²¹ im Jahr 2016 und den Bildungsstandards nicht die erwünschten Ergebnisse erbrachten und vor allem den Unterschied zwischen den Fertigkeiten von Schüler*innen mit und ohne Deutsch als Erstsprache verdeutlichten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

Ziel dieses Deutschfördermodells ist es, dass Schüler*innen mit dem außerordentlichen Status frühzeitig intensiv Deutsch lernen, um möglichst schnell in die Regelklassen wechseln können. Wer als ordentlich oder außerordentlich eingestuft wird bzw. eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs zu besuchen hat, entscheidet das Ergebnis des MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), ein österreichweit einheitliches, standardisiertes Sprachstandsdiagnoseverfahren. Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen werden Deutschförderklassen zugeteilt und Schüler*innen mit mangelnden Deutschkenntnissen den Deutschförderkursen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). Ab acht Schüler*innen pro Schule ist eine Deutschförderklasse einzurichten, was klassenübergreifend, schulstufenübergreifend oder auch schulartenübergreifend erfolgen kann, weil es einen eigenen Lehrplan gibt. Je nach Schulstufe variiert die Wochenstundenanzahl. Die Primarstufe hat 15 und die Sekundarstufe hat 20 Wochenstunden zur Verfügung (Andergassen, 2018; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). In den verbleibenden Stunden „nehmen, im Sinne der Integration und zur Anwendung und Festigung des Gelernten, je nach individuellen Voraussetzungen und organisatorischen Möglichkeiten auch an bestimmten Unterrichtsgegenständen und Aktivitäten des Regelunterrichts im Rahmen des regulären Klassen- und Schulverbandes teil“

²¹ Ist eine weltweite Lesestudie, die die Lesekompetenz von Schüler*innen der 4. Klasse Volksschule überprüft (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, 2022)

(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 8). Die Deutschförderklasse kann bis zu vier Semester besucht werden. Am Ende jedes Semesters entscheidet erneut das Testergebnis über die weiteren Fördermaßnahmen. Ist das Testergebnis ausreichend, wird in die Regelklasse gewechselt und zusätzlich der Deutschförderkurs besucht. Dieser ist ab acht Schüler*innen einzurichten und ist in der Primarstufe und in der Sekundarstufe mit sechs Wochenstunden parallel zum Regelunterricht zu führen. Wird die Schüler*innenzahl von acht unterschritten, wird weder eine Deutschförderklasse noch ein Deutschförderkurs eingerichtet. Dann findet die Förderung integrativ im Unterricht statt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019; Andergassen, 2018).

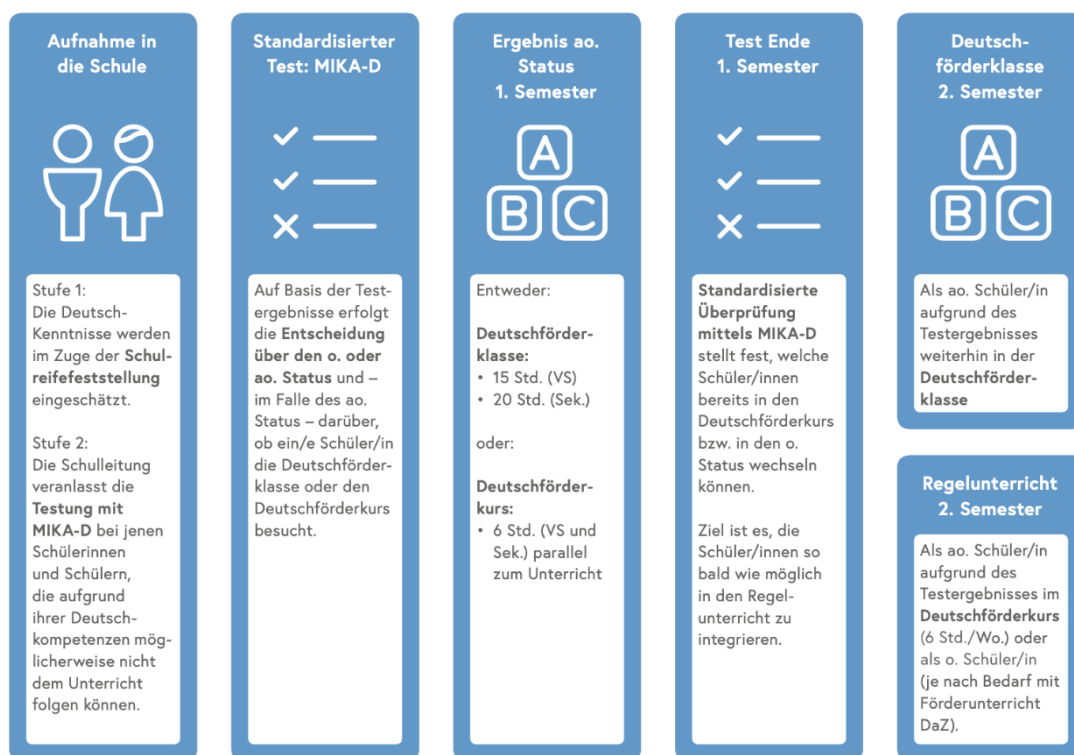


Abbildung 4 Modell der Deutschförderung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 7)

Abbildung 4 zeigt eine Kurzzusammenfassung des Modells der Deutschförderklassen, welches von Bildungsexpert*innen kritisiert wird.

Deutschförderklassen sind additive Fördermaßnahmen²². Die Ergebnisse internationaler Forschungen zum Thema haben gezeigt, dass vorwiegend integrative Maßnahmen erfolgreich sind. Außerdem führt die hohe Stundenanzahl, die

²² Für genaue Definition und Auseinandersetzung mit additiven und integrativen Fördermaßnahmen siehe Kapitel 5.3.4

Schüler*innen in Deutschförderklassen verbringen, zu Segregation. Diese werden zu lange von ihrer Regelklasse getrennt, was nicht förderlich für das Zusammenleben ist. Außerdem führen segregierte Förderklassen zu schlechteren Lernergebnissen (Institut für Germanistik, 2018; ÖFEB, o.J.). Darüber hinaus fehlen seriöse Grundlagen für die Umsetzung der Maßnahmen zur Sprachförderung: „Zum Zeitpunkt der Begutachtung des Gesetzesentwurfs liegen weder die vorgesehenen Curricula für die Deutschförderklassen noch seriöse Verfahren zur Sprachstandsdiagnose und damit zur Entscheidung über die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu den Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen vor“ (Institut für Germanistik, 2018, S. 2).

Untersuchungsergebnisse der Universität Wien zur Praxis der Deutschförderklassen zeigen Probleme im Alltag auf. Die Mehrheit der befragten Lehrer*innen sieht Deutschförderklassen als problematisch an. Einerseits, da Schüler*innen ausgegrenzt werden, andererseits aufgrund organisatorischer Probleme wie der Mangel an entsprechenden Ausbildungen der Lehrpersonen und Ressourcenmangel. Die befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie sich nicht ausreichend ausgebildet fühlen. Weniger als die Hälfte der Lehrer*innen, die in Regelklassen, Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen unterrichten, habe eine DaZ-Ausbildung. Zeitliche wie auch räumliche Ressourcen für einen adäquaten Förderunterricht sind laut Lehrkräften auch nicht vorhanden (Schwab, 2022a; Schwab, 2022b).

Wildemann (2019) fasst die Problematik der Deutschförderklassen gut zusammen und findet, dass die Einführung der Deutschförderklassen in Österreich der

Ausdruck eines defizitorientierten und segregierenden Blicks auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. Sprachkönnen, vor allem die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch, wird dabei als wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme am Regelunterricht zum Maßstab gemacht. In der Begründungsstruktur werden wissenschaftliche Erkenntnisse zu zweitsprachlichen Leistungen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern größtenteils eindimensional betrachtet. Wirkstarken Einflussfaktoren für die Sprachkompetenzen und Schulleistung, wie der sozio-ökonomische Status und das kulturelle Kapital im Elternhaus wird dabei zu wenig Beachtung geschenkt. Das ist aus wissenschaftlicher, pädagogischer und ethischer Sicht bedenklich, da Sprachenlernerinnen und -lerner per se als defizitär deklariert werden. (Wildemann, 2019, S. 43f.)

Das neue Modell der Deutschförderklassen ist nach wie vor ein sehr umstrittenes Thema und könnte noch weiter ins Detail eruiert werden. Dies würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und wird darum hier lediglich kurz angeschnitten. Da die Deutschförderklassen jedoch unter Kritik stehen wird als alternatives Konzept die durchgängige Sprachbildung vorgestellt. Davor werden jedoch noch kurz die zwei konträren Organisationsformen der additiven und integrativen Förderung erläutert, um die Eingliederung der Deutschförderklassen als additive Fördermaßnahme nachvollziehen zu können.

5.3.4. Additive vs. integrative Sprachförderung

Die Deutschförderklasse wurde als Sprachförderform in Österreich eingeführt und ist eine additive Fördermaßnahme. In Bezug darauf werden in diesem Kapitel zwei konträre Organisationsformen der DaZ-Förderung vorgestellt: Einerseits die additive Förderung und andererseits die integrative Förderung. Aus diesen zwei Organisationsformen ergeben sich für Knapp (2022) drei Möglichkeiten, wie der DaZ-Unterricht erfolgen kann: Erstens findet Förderung in der Regelklasse statt, was als integrativ bezeichnet werden kann, zweitens können Schüler*innen zusätzlich, also additiv, zum Regelunterricht gefördert werden und drittens besuchen Schüler*innen sogenannte Vorklassen, was in Österreich den Deutschförderklassen entspricht.

Auch Jeuk (2015) unterscheidet zwischen der additiven und der integrativen Sprachförderung und definiert dabei das Lehrgangs- und Integrationsprinzip. Das Lehrgangsprinzip bezieht sich auf die additive Förderung. Bei den Lehrgängen findet die sprachliche Förderung parallel zum Regelunterricht statt. Diese dienen als eine vorübergehende bzw. ergänzende Maßnahme vor allem für Seiteneinsteiger*innen und werden oft in Vorbereitungsklassen, Sprachlernklassen oder Willkommensklassen angewendet (Jeuk, 2015). Dies trifft in Österreich auf Deutschförderklassen zu.

Als ein Vorteil bei additiven Maßnahmen kann die relativ homogene Gruppe angesehen werden, da dort Zweitsprachenlerner*innen unter sich sind und sich so die Lehrperson beim Unterrichten an einer Progression²³ orientieren kann (Jeuk, 2015). Der zusätzliche Förderunterricht ist durchwegs auf den Regelunterricht bezogen und kann als Nachbereitung oder Vorbereitung gesehen werden. Bei der Nachbereitung werden nicht korrekt verstandene Inhalte erneut bearbeitet. Die wird jedoch nicht als sehr effektiv betrachtet, da die Motivation der Lernenden gering ist und der Nutzen fast nicht in den Regelunterricht zurückfließt. Bei der Vorbereitung werden Inhalte bearbeitet, die in der kommenden Stunde im Regelunterricht Thema sind (Knapp, 2022). Problematisch steht dem die Segregation gegenüber, da Schüler*innen in gesonderten Klassen untergebracht sind.

Der additiven Maßnahme steht das Integrationsprinzip als integrative Fördermaßnahme entgegen. Hierbei findet der Regelunterricht unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache statt (Jeuk, 2015). Integrative Fördermaßnahmen können unterschiedlich verlaufen. Submersion gehört genauso dazu wie Immersion. Darum muss

²³ Reihenfolge, in der Inhalte vermittelt werden bzw. die Intensität in der ein Inhalt bearbeitet wird (Rösler, 2012)

auch bei den integrativen Maßnahmen gut überlegt werden, nach welchem Konzept gefördert wird (Harr et al., 2018). Eine Form der integrativen Förderung wäre auch das Team-Teaching, bei dem eine Lehrperson gezielt den DaZ-Lernenden hilft (Knapp, 2022).

5.3.5. Durchgängige Sprachbildung

Ein Konzept, das den Deutschförderklassen als additive Fördermaßnahme entgegensteht, ist die ‚Durchgängige Sprachbildung‘. Entstanden ist dieses im Zuge des Modellprogramms ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)‘. Grund der Entstehung dieses Programms war die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund (Gogolin, 2020; Gogolin & Lange, 2011). „Zu den Hauptaufgaben des Programms gehörte, Konzepte zu entwickeln und zu erproben, die nicht nur für die Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten geeignet sind, sondern auch dafür, dass Brüche in der Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen vermieden werden“ (Gogolin, 2020, S. 166). Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung beschäftigt sich somit einerseits mit dem Erwerb der Bildungssprache²⁴ und andererseits mit der Durchgängigkeit der Förderung. Damit ist gemeint, dass die Förderung nicht nur beispielsweise im Primarbereich stattfindet und danach endet, sondern die gesamte Bildungslaufbahn begleitet, denn die Bildungssprache entwickelt sich schrittweise und wird ausgebaut. Wichtig ist hierbei auch die Zusammenarbeit der beteiligten Personen und Institutionen. Grundlegend ist außerdem, dass die Mehrsprachigkeit als eine allgemeine Bildungsvoraussetzung anerkannt wird (Gogolin, 2020; Lange & Gogolin, 2010).

Insgesamt gibt es sechs Qualitätsmerkmale der Durchgängigen Sprachbildung. Diese lauten wie folgt:

- Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
- Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
- Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- Q4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

²⁴ Bildungssprache unterscheidet sich von Alltagssprache dadurch, dass sich „Sprecher auf Inhalte, die sich nicht im unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontexten befinden“ (Lange & Gogolin, 2010, S. 12) beziehen. Darüber hinaus hat Bildungssprache die konzeptionelle Schriftlichkeit, was bedeutet, dass Aussagen mündlich und schriftlich durch raumzeitliche Distanz beeinflusst sind. Um diese Distanz zu überwinden, sind komplexe sprachliche Strukturen erforderlich, was auf die Alltagssprache nicht zutrifft (Lange & Gogolin, 2010).

- Q5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- Q6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung. (Gogolin & Lange, 2011, S. 13)

Diese Qualitätsmerkmale ermöglichen es Schüler*innen, einen Zugang zur Bildungssprache zu erhalten sowie die Chance, die sprachlichen Anforderungen der Schule weitmöglichst zu erfüllen (Gogolin & Lange, 2011). Dieses Konzept ist ein Beispiel, das häufig als Alternative zu den Deutschförderklassen genannt wird. Es ist auch ein Konzept, das auf den Kontext der Minderheit umgelegt werden kann bzw. dort durch das gesetzlich geregelte Minderheitenschulwesen bereits zum Teil etabliert ist.

6. Forschungsdesign

6.1 Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Bevor im empirischen Teil der Arbeit auf die Methodik eingegangen wird und später die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden, werden noch einmal kurz die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse vorgestellt.

Die **Forschungsfrage** dieser Arbeit, die vor dem Hintergrund der Theorie beantwortet werden soll, lautet: *Inwiefern unterscheidet sich die Zweitsprachenaneignung und die Verwendung der Zweitsprache bei Schüler*innen der Sekundarstufe im Kontext der Minderheit am Beispiel des Slowenischen in Kärnten zum Kontext der Migration am Beispiel des Deutschen in Wien?*

Darüber hinaus ergaben sich durch die Literaturrecherche auch **zwei Hypothesen**, welche durch die Aussagen aus den Interviews verifiziert bzw. falsifiziert werden sollen.

Hypothese 1: Das deutschsprachige Umfeld ermöglicht eine bessere Anwendung der Zweitsprache als das slowenischsprachige Umfeld, weil das deutschsprachige Umfeld präsenter ist als das slowenischsprachige.

Hypothese 2: Gründe für das Zweitsprachenlernen unterscheiden sich in den beiden Kontexten. Deutsch *muss* gelernt werden, während Slowenisch gelernt werden *kann*.

6.2 Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit näher beleuchtet. Dazu zählen die Erläuterung der Erhebungsmethode sowie die Beschreibung

des verwendeten Materials. Außerdem wird auch auf die Auswahl der Teilnehmer*innen und das Analyseverfahren eingegangen.

6.2.1 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde die qualitative Forschung gewählt. Diese Art der Forschung hat den Anspruch, die Lebenswelt der befragten Personen ‚von innen heraus‘ zu beschreiben. Das dient dem besseren Verständnis von sozialer Wirklichkeit. Durch die Zugangsweise der qualitativen Forschung ist diese häufiger offener und somit ‚näher dran‘ als andere Forschungsansätze, beispielsweise durch das Antworten auf Fragen in einem Leitfadeninterview wird konkreter deutlich, was Teilnehmer*innen über das Thema der Befragung denken (Flick et al., 2019). Darum wurde für die vorliegende Arbeit als Erhebungsverfahren das Leitfadeninterview gewählt. Die konkrete Abbildung der sozialen Wirklichkeit der Teilnehmer*innen ist von Bedeutung, um vor allem die Hypothesen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Für diese Abbildung sind persönliche Erfahrungen notwendig, die in der Literatur nicht zu finden sind.

Das Leitfadeninterview ist eine semi-offene Form des qualitativen Interviews. Durch diese etwas stärker vorstrukturierte mündliche Befragung kann sichergestellt werden, dass das Forschungsinteresse zur Sprache kommt. Dies geschieht durch (Impuls)Fragen. Trotz der Vorstrukturiertheit sollen die Fragen offengehalten werden, damit die Befragten die Möglichkeit bekommen, individuelle Schwerpunkte zu setzen. Somit soll der Leitfaden als Orientierung dienen und nicht als strikter Ablaufplan gesehen werden. Er soll Spielräume durch Frageformulierungen, das Nachfragen sowie den Ablauf der Fragen zulassen. Die Befragten sollen dazu ermutigt werden, möglichst ausführliche Antworten zu geben. Außerdem soll den Teilnehmer*innen zu Beginn des Interview Platz für eigene Erzählungen gegeben werden (Riemer, 2022; Flick et al., 2019). In dieser Arbeit wurde als Gesprächseröffnung die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachenporträt gewählt. Einerseits, um die Befragten zum Erzählen zu ermutigen und andererseits, um die Reflexion über die eigenen Sprachen anzuregen.

Sprachenporträts sind eine weitverbreitete Methode, um das Sprachbewusstsein zu fördern. Krumm und Neumann entwickelten diese Methode, welche in den letzten Jahren im Rahmen von Workshops und in Forschungsprojekten verwendet wurde (Busch, 2013, S. 36). Der Ablauf ist wie folgt:

Die Beteiligten werden eingeladen, über die sprachlichen Ressourcen, Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten nachzudenken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen, und sie – ihren Bedeutungen entsprechend – mit farbigen Filzstiften in Beziehung zu einer vorgegebenen Körpersilhouette [...] zu setzen. Die Zeichnungen werden anschließend von den Zeichner_innen mit einer Legende versehen und erläutert. (Busch, 2013, S. 30)

Die Farben werden individuell gewählt und verallgemeinernde Deutungen der Farbwahl sind zu unterlassen, da sie in die Irre führen. Auch die einzelnen Körperteile werden unterschiedlich belegt und es ist nicht vordefiniert, was alles zur ‚Sprache‘ gehört und somit können auch Dialekte oder Jargons von den Teilnehmer*innen eingezeichnet werden (Busch, 2013). „Der multimodale biografische Zugang begünstigt also tendenziell die Dekonstruktion voretablierter Kategorien, wie die Vorstellung von Sprachen als abzählbare, voneinander abgrenzbare und in sich geschlossene Einheiten, oder von Dichotomien, wie jene zwischen Herkunft- und Zielsprache, zwischen Erst- und Integrations-sprache“ (Busch, 2013, 39). Doch gerade in Bezug auf diese Schlussfolgerung von Busch gibt es auch Kritik. So sehen etwa Panagiotopoulou und Rose (2016) keine Dekonstruktion von voretablierten Kategorien. Denn bereits Kinder erfahren im Sozialisierungsprozess, dass „Sprachen von sozialen Gruppen von Menschen verwendet werden, und dass innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen sowohl den Gruppen als auch deren Sprachen unterschiedliches Prestige verliehen wird“ (Panagiotopoulou & Rose, 2016, S. 250). Auch Kategorien wie ‚Nationalsprachen‘ sind allgemein bekannt, die im Porträt farblich abgegrenzt werden. Diese Abgrenzungen entstehen auch durch die unterschiedlichen Funktionen von Körperteilen, wie z.B. die Sprache des Denkens ist im Kopf. Anders als Busch (2013) annimmt, sind Panagiotopoulou und Rose (2016) sehr wohl der Meinung, dass aufgrund der Legende die Sprachen abgezählt und konkreten Farben zugeordnet werden. So gibt es ein Beispiel, bei dem in einem Sprachenporträt das Herz mit den Farben der türkischen Flagge angemalt wurde. Auch die Wahl der Filzstifte für die Gestaltung sehen die Autorinnen kritisch, da sich z.B. zwei parallel verlaufende Linien im Sprachenporträt nicht treffen können. Bei der Verwendung von beispielsweise Wasserfarben wäre so eine Vermischung möglich. Doch dieses Mischen von Farben bzw. Mischen von Sprachen ist in diese Sprachenporträts anscheinend nicht vorgesehen (Panagiotopoulou und Rose, 2016).

Nach der Auseinandersetzung mit der Kritik zu den Sprachenporträts wurde die Methode für diese Arbeit adaptiert. Ein Verzicht auf die Sprachenporträts stand für die Forschende außer Frage, da es immer noch ein Mittel für eine Gesprächseröffnung ist und sich auch gut als Einstieg zur Beschäftigung mit den eigenen Sprachen anbietet.

Die Teilnehmer*innen bekamen keine vorgefertigte Silhouette eines Sprachenporträts, sondern lediglich Bleistift und ein leeres Blatt Papier, auf das sie ihre eigene Silhouette zeichneten. So wurde auch die Geschlechterzuordnung bei den vorgefertigten Silhouetten weggelassen. Außerdem wurde der Vorschlag von

Panagiotopoulou und Rose (2016) angenommen und statt Filzstiften wurden Wasserfarben verwendet²⁵, um eine Mischung der Farben bzw. Sprachen zu ermöglichen. Darüber hinaus wurde den Teilnehmer*innen mitgeteilt, dass sie Farben auch mischen können, bevor sie diese auftragen. Beim Gespräch wurde lediglich nach der Verortung der Sprache gefragt und nicht nach der Wahl der Farbe. Obwohl die Funktion der Körperteile nach Panagiotopoulou und Rose (2016) auch eine Abgrenzung darstellen, wurde den Teilnehmer*innen zu Beginn gesagt, dass eine Sprache auch mehrmals in unterschiedlichen Bereichen der Silhouette vorkommen kann und somit trotzdem bei der Analyse der Porträts herausgearbeitet wird. Grund dafür ist, dass die Aussagen der Teilnehmer*innen zur Verortung durch weitere Fragen aus dem Leitfadeninterview in einen größeren Kontext gesetzt werden, wie z.B. das Ordnen der Sprachen nach Schwierigkeit sowie die prozentuelle Schätzung der Häufigkeit der Verwendung. So kann die Begründung für die Verortung mit weiteren Aussagen gestützt werden. Denn nicht die Verortung primär ist für diese Arbeit aussagekräftig, sondern die Begründung. So wird der Gebrauch der Sprache aufgezeigt, ohne eine konkrete Fragestellung zu verwenden, wozu die Sprache verwendet wird.

Der Ablauf des Interviews war wie folgt: Zuerst wurden die Einverständniserklärungen kontrolliert und eingesammelt. Danach vergewisserte sich die Forschende darüber, dass im Kontext der Minderheit alle Teilnehmer*innen Slowenisch als Zweitsprache haben und im Kontext der Migration alle Teilnehmer*innen Deutsch als Zweitsprache, was bei allen Teilnehmer*innen zutreffend war. Zusätzlich wurde im Kontext der Migration darum gebeten, Angaben zum Geburtsland der Eltern und des eigenen zu machen, um sich zu vergewissern, dass ein Migrationshintergrund vorliegt. Alle bis auf eine*n Teilnehmer*in haben Angaben zu ihrem Geburtsland gemacht. Zu dem ihrer Eltern haben drei Schüler*innen keine Informationen angegeben. Dies wurde auch respektiert. Dennoch kann mit Sicherheit gesagt werden, dass zu 75 % ein Migrationshintergrund bei den Teilnehmer*innen vorliegt. Bevor mit der Aufnahme begonnen wurde, wurde den Teilnehmer*innen das Forschungsinteresse genannt und darauf hingewiesen, dass ihre Identität anonym bleibt. Danach wurde als Einstieg ein Sprachenporträt mit Wasserfarben angefertigt und anschließend wurde mit der ersten Frage des Leitfadens die Aufnahme des Interviews gestartet.

²⁵ Zwei Sprachenporträts wurde mit Buntstiften angefertigt, weil diese Interviews über Zoom stattgefunden haben und die Teilnehmer*innen zuhause keine Wasserfarben hatten.

6.2.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden (siehe Anhang) wurde nach intensiver Beschäftigung mit der Fachliteratur erstellt. Er umfasst Fragen zu Bereichen, die im theoretischen Teil der Arbeit durch die Literaturrecherche bereits bearbeitet wurden und soll durch die Antworten der Teilnehmer*innen erweitert werden. Die Fragen des Leitfadens sollen genau wie die Literaturrecherche dazu beitragen, die Forschungsfrage zu beantworten, wie auch die beiden Hypothesen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren.

Der Interviewleitfaden ist in vier größere Kategorien geteilt. Als erstes wird das eigene Sprachenporträt von den Teilnehmer*innen analysiert. Danach geht es um den Hintergrund und die Motivation. Also einerseits um die Dauer und andererseits um die Motivation des Erlernens der Zweitsprache. Im nächsten Teil des Leitfadens werden Fragen zur Sprachanwendung im Umfeld gestellt. Dabei geht es um die Anwendung der Erst- und Zweitsprache z.B. im Gespräch mit Eltern und Freunden sowie beim Verwenden von Medien. In Bezug auf die letzte Kategorie wurden Fragen zu den Erfahrungen, die die Teilnehmer*innen in Zusammenhang mit der Zweitsprache gemacht haben, gestellt. Einerseits zu den Erfahrungen in Bezug auf den Fakt, dass sie diese Zweitsprache lernen und andererseits auf die Anwendung der Zweitsprache.

Im Laufe der Literaturrecherche wurde der Leitfaden öfters überarbeitet. Vor allem die Fragen zu den Erfahrungen wurden immer wieder umformuliert, um sie so offen wie möglich zu halten. Auch das Integrieren der Sprachenporträts als Einstieg in das Interview war aufgrund der zugrunde liegenden Kritik nur durch eine Adaption möglich. Anschließend und nach der Auseinandersetzung mit der Kritik wurden die Porträts als hilfreiches Instrument gesehen und deshalb dem Leitfaden hinzugefügt. Vor allem sind die Fragen zum Sprachenporträt als Art Impulsfragen zu sehen und dienen als Gesprächseröffnung, um die Teilnehmer*innen zum Erzählen zu leiten. Außerdem ergeben sich durch das Sprachenporträt auch emotionale Einblicke, hinsichtlich der Einstellung der Teilnehmer*innen zu ihren Sprachen, was sich eventuell in deren Motivation widerspiegeln kann. Um auch die Fragen zur Anwendung der Sprachen im Umfeld möglichst offen zu halten, aber dennoch einen konkreteren Einblick in die Nutzung der Sprache zu bekommen, wurden die Teilnehmer*innen gebeten ihre Nutzung in Prozenten bzw. Minuten anzugeben.

Die Kategorien *Hintergrund und Motivation* sowie *Anwendung im Umfeld* dienen neben der Beantwortung der Forschungsfrage vor allem der Verifizierung bzw. Falsifizierung der beiden aufgestellten Hypothesen.

6.3 Interviewpartner*innen und Interviewsituation

Die Auswahl der Teilnehmer*innen für die durchgeführten Interviews erfolgte über verschiedene Wege. Einerseits durch persönlichen Kontakt zu Schüler*innen, andererseits auch durch Kontakte zu Lehrer*innen und Direktor*innen, die die Organisation und Kontaktaufnahme zu den Schüler*innen an den Schulen übernommen haben bzw. ermöglicht haben.

Für die Interviews wurden Schüler*innen der Sekundarstufe ausgewählt, da diese durch ihr Alter die Sprachen und deren Gebrauch besser reflektieren können als jüngere Schüler*innen. Es wurde nur solche gesucht, welche die Zweitsprache ihres Kontextes erst in der Schule gelernt haben. Ein Kontakt mit der Zweitsprache vor dem Eintritt in die Schule war kein Ausschlusskriterium, da dies vor allem im Kontext der Migration, aufgrund der Staatssprache Deutsch, kaum möglich ist.

Geplant waren insgesamt 20 Interviews, also 10 pro Kontext. Es haben sich auch genug Schüler*innen gefunden. Jedoch am Tag des Interviews waren coronabedingt einige davon in Quarantäne und, bis auf zwei, nicht bereit, ein Interview über Zoom zu führen. Somit wurden insgesamt nur 14 Interviews durchgeführt (6 Interviews im Kontext der Minderheit und 8 im Kontext der Migration). Dennoch ist die Anzahl der durchgeführten Interviews ausreichend für eine qualitative Untersuchung.

Für den Kontext der Minderheit wurden Interviews mit Schüler*innen des BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu geführt. Im Kontext der Migration wurden Schüler*innen des BRG16 Schuhmeierplatz in Wien befragt.

6.4 Auswertung des Sprachenporträts und der Interviews

Für die Auswertung des gewonnenen Datenmaterials aus den Sprachenporträts und den Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Im Folgenden wird auf dieses Analyseverfahren eingegangen und das verwendete Analyseinstrument präsentiert.

6.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse: Deduktive Kategorien

Die qualitative Inhaltsanalyse ist „ein Verfahren zur systematischen und zusammenfassenden Beschreibung von Datenmaterial durch Zuordnung von relevanten Dateneinheiten in Kategorien mit relevanten Bedeutungsaspekten“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 36). Diese Art der Analyse hat somit die systematische Bearbeitung von

Kommunikationsmaterial zum Ziel (Flick et al., 2019). Das bedeutet, dass das Material durch ein Kategoriensystem systematisch analysiert wird. Somit ist dieses das zentrale Instrument für die Analyse. Das Kategoriensystem kann durch die deduktive Kategorienanwendung oder die induktive Kategorienbildung entstehen (Mayring, 2022). Für diese Arbeit wurde die deduktive Kategorienanwendung herangezogen. Hierbei werden die Kategorien vor der Analyse des Datenmaterials aufgestellt und definiert. Alle Textteile, die von einer Kategorie angesprochen werden, werden aus dem Material extrahiert. Ob und wann ein Textteil zu einer Kategorie gehört, muss genau festgelegt werden (ebd.). Dafür bewährt sich ein Verfahren aus drei Schritten, welches auch hier verwendet wurde:

- Definition der Kategorien: Es wird definiert, welche Bestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.
- Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen aus dem Protokoll oder Transkript des Interviews als Musterbeispiele für die Kategorie angeführt.
- Kodierregeln: Dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen einzelnen Kategorien bestehen, werden Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen sicherzustellen. (Mayring, 2022, S. 96)

Die deduktive Kategorienanwendung hat sich für diese Arbeit als Analyseinstrument angeboten, weil bereits Hypothesen bezüglich des Forschungsgegenstandes aufgestellt wurden und ein (teil-)standardisiertes Erhebungsinstrument, der Interviewleitfaden, verwendet wurde. Somit war die Basis für das Aufstellen und Definieren von Kategorien für das Kategoriensystem bereits gelegt.

6.4.2 Kategoriensystem

Im Folgenden wird das erstellte Kategoriensystem für die Analyse des Datenmaterials in tabellarischer Form vorgestellt.

Tabelle 1 Darstellung des Kategoriensystems

| Kategorien | Unterkategorien | Ankerbeispiel | Kodierregeln |
|--|---------------------------------------|---|---------------------|
| 1. Verortung der Sprachen am Sprachenporträt | | | |
| | 1.1 Erstsprache mit ihren Varietäten | „Also, in der Mitte, im Oberkörper ist Deutsch Dialekt, weil, mir das irgendwie am Nächsten ist und in mir drinnen.“ (B1, Zeile 9-10) | |
| | 1.2 Zweitsprache mit ihren Varietäten | „Dann Slowenisch ist irgendwie beim Mundbereich, weil, | |

| | | | |
|---|---------------------------|--|--|
| | | ich da mittlerweile nur noch spreche und nicht mehr so viel nachdenken muss und es kommt einfach raus, aber es ist halt noch nicht so nahe, wie die Muttersprache.“ (B1, Zeile 10-12) | |
| | 1.3 weitere Fremdsprachen | „Und dann oben im Kopf sind Englisch und Italienisch, weil, ich bei den Sprachen noch extrem, also, nicht extrem viel, aber einfach noch nachdenken muss, bevor ich was sage und noch ein bisserl auf Grammatik und so schauen muss, was bei den anderen zwei, Slowenisch und Deutsch einfach nicht mehr so ist.“ (B1, Zeile 13-16) | |
| 2. Einstufung der Sprachen aus dem Sprachenporträt nach Schwierigkeit | | „Deutsch fällt mir am leichtesten, weil, ich einfach damit aufgewachsen bin. Dann kommt Englisch, weil, es einfach eine sehr leichte Grammatik hat. Dann Slowenisch und als letztes Italienisch.“ (B4, 20-22) | |
| 3. Dauer des bisherigen Zweitsprachenlernens | | „Ich habe begonnen das zu lernen in der Volksschule, also, mit sechs Jahren.“ (B5, Zeile 21) | |

| | | | |
|---|---|--|---------------------------------|
| 4. Motivation für das Zweitsprachenlernen + Meinung über das Zweitsprachenlernen | | „Also, ich lebe hier in einem deutschsprachigen Land und ich gehe hier halt auch auf die Schule und habe meine Freunde hier und ich brauch halt Deutsch, um hier leben zu können und arbeiten zu können, in der Zukunft.“ (B11, Zeile 44-46) | |
| 5. Zweitsprachenlernen | | | |
| | 5.1 Persönlicher Ansatz/Art des Lernens | „Und dann in der Unterstufe am Anfang vor allem, Grammatik üben und so Grundregeln lernen. Und dann halt mit viel reden auch in der Klasse mit den Leuten.“ (B3, Zeile 37-38) | |
| | 5.2 Unterricht in der Schule | „Ja, Kommunikation natürlich, weil, der ganze Unterricht in Slowenisch abläuft. Das hat mir auf jeden Fall sehr geholfen beim Lernen der Sprache, und sonst tun wir eigentlich jedes Jahr die Grammatik ein bisserl wiederholen, was ich eigentlich ganz gut finde.“ (B6, Zeile 51-54) | |
| 6. Verwendung der Zweitsprache | | | |
| | 6.1 Zeitpunkt der Verwendung | „Also, eigentlich hier in Österreich | Kontext Schule bezieht sich auf |

| | | | |
|----------------|-------------------------------|--|---|
| | | eh Deutsch, aber wenn ich merke, dass die Angestellten auch Serbisch sprechen könnten, dann wechsele ich auch.“ (B14, Zeile 52-53) | den Unterricht; Kontext außerhalb der Schule bezieht sich auf die Freizeit (Geschäfte, Medien, Restaurants etc.) |
| | 6.2 Ort der Verwendung | „Mit Lehrern Slowenisch aber mit meinen Freunden halt Deutsch.“ (B6, Zeile 79) | Der Ort hat einen Personenbezug: Ort <i>Schule</i> sind Lehrer*innen, Mitschüler*innen Ort <i>zu Hause</i> sind Eltern, Verwandte, Freund*innen, die keine Mitschüler*innen sind |
| | 6.3 Häufigkeit der Verwendung | „Boah, ich würde sagen, 60 % Deutsch, 40 % Türkisch.“ (B13, Zeile 72) | |
| 7. Erfahrungen | | „Eigentlich waren immer alle positiv eingestellt dem gegenüber. Und vor allem meine Eltern, die sind Migranten und können selber nicht so gut Deutsch und deswegen finden sie es gut, dass die nächste Generation, also wir, es besser lernen, um es ihnen beizubringen und sie dann auszubessern und alles.“ (B12, Zeile 91-94) | |

Quelle: Eigene Darstellung

Auf die konkreten Inhalte der einzelnen Kategorien wird im nächsten Kapitel vor den Darstellungen der Ergebnisse eingegangen. Dies liegt in der leichteren Lesbarkeit der Arbeit begründet. Denn die Erklärung der Kategorie und die Ergebnisse der Forschungsarbeit werden hintereinander angeführt und bilden somit eine Einheit.

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewanalyse vorgestellt. Jede der sechs Kategorien wird zu Beginn erläutert und die Ergebnisse werden durch Zitate untermauert. Die Kategorien richten sich an beide Kontexte, die aber getrennt voneinander analysiert wurden, damit später die Unterschiede übersichtlicher herausgearbeitet werden können.

7.1 Verortung der Sprachen am Sprachenporträt

Die **Verortung der Sprachen am Sprachenporträt** soll zeigen, welche Beziehung die Teilnehmer*innen zu ihren einzelnen Sprachen haben. Da jene neben Erst- und Zweitsprache auch noch weitere Sprachen lernen und verwenden, wurden auch mehrere Sprachen eingezeichnet. Darum werden bei der Verortung die Erstsprache(n) und die Zweitsprache(n) einzeln analysiert und als Fremdsprachen alle weiteren Sprachen, die in der Schule gelernt werden, zusammengefasst. Darüber hinaus werden der Erstsprache und der Zweitsprache auch alle ihre Varietäten zugeordnet, wie z.B. der Kärntner Dialekt. Zu betonen ist, dass die Farbwahl und die Form der Verortung, wie ein gerader Strich, welliger Strich, ausgemalte Körperteile etc., nicht analysiert werden. Für diese Arbeit sind lediglich die Begründung der Positionierung der Sprache sowie das Ausmaß der Platzeinnahme von Bedeutung, damit herausgefiltert werden kann, wozu die Sprache verwendet wird. Zu beachten ist auch, dass alle Befragten ein eigenes Porträt angefertigt haben und somit nicht alle zwischen Unter- und Oberkörper unterscheiden bzw. die Arme nicht vom Oberkörper und die Beine nicht vom Unterkörper trennen. Außerdem gibt es eingezeichnete Bereiche, auf welche die Teilnehmer*innen nicht näher eingegangen sind. Dies vor allem, wenn die Sprachen an mehreren Orten eingezeichnet wurden.

7.1.1 Kontext Minderheit

Keines der sechs Sprachenporträts ist mit den anderen vergleichbar. In den meisten überwiegt Deutsch als Erstsprache und nimmt die Hälfte dessen oder sogar mehr ein. In

allen Sprachenporträts wurden zumindest vier Sprachen eingezeichnet. Um systematisch vorzugehen, beginnt die Analyse der Verortung am Kopf und endet bei den Füßen.

In den Kopf wurden die Sprachen Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Latein und Slowenisch eingezeichnet. Die Gründe für diese Verortung sind sehr unterschiedlich. Deutsch wurde in den Kopf eingezeichnet, weil in dieser Sprache in der Regel gedacht wird (B3, B6) oder weil nur diese Sprache zuhause gesprochen wird und sie darum sehr präsent ist (B4). Englisch wurde in den Kopf eingezeichnet, weil in dieser Sprache viel gelesen wird oder Serien angesehen werden (B4), weil beim Verwenden der Sprache noch viel über Grammatik nachgedacht wird (B1), oder weil in der Sprache gedacht wird (B6). Auch Italienisch wurde hier eingezeichnet, weil bei der Verwendung noch viel überlegt werden muss (B1) oder weil die Sprache einfach nur gelernt, aber nicht verwendet wird (B2). Spanisch ist im Kopf lokalisiert, weil die Sprache nicht so gut beherrscht wird (B5). Gleiches gilt auch für Latein mit der Ergänzung, dass die Sprache auch nicht so gemocht wird (B6). Slowenisch wurde im Kopf eingezeichnet, weil es Situationen gibt, in denen Slowenisch auch in Gedanken verwendet wird (B3). Im Mundbereich des Kopfes wurde Slowenisch auch eingezeichnet, weil in dieser Sprache einfach gesprochen wird, ohne, dass viel darüber nachgedacht werden muss (B1).

In den Oberkörper wurde der deutsche Dialekt eingezeichnet, weil er der Person sehr nahe ist (B1). Deutsch im Brustbereich wurde eingezeichnet, weil es die Sprache ist, die am meisten verwendet wird und von der Familie mitgegeben wurde (B3). Slowenisch wurde im Oberkörper verortet, weil es die Sprache ist, die oft verwendet wird (B2) und diese Person die Sprache in der Familie mitbekommen hat (B3) oder weil die Sprache gemocht wird (B6). Ein Porträt unterscheidet nicht zwischen Ober- und Unterkörper sowie Armen. Dort wurde vom Kopf abwärts bis zu den Beinen alles als Deutsch markiert, ohne es weiter auszuführen (B4). In einem Porträt wurden die beiden Sprachen Deutsch und Slowenisch gleichermaßen in den Oberkörper bzw. Brustbereich beim Herzen eingezeichnet, weil es die beiden Sprachen sind, die am längsten gelernt werden und der Person am nächsten sind (B5).

Die Arme und/oder Hände symbolisieren bei denen, die dort etwas eingezeichnet habe ein Art Werkzeug, weil mit der Sprache etwas ‚gemacht‘ wird (B2, B3) oder weil die Sprache für sie greifbar ist (B5). Hier wurden die Sprachen Deutsch (B5), Englisch (B3, B5) Italienisch (B3, B5) und Slowenisch (B2, B5) aufgezählt. Konkretisiert wurde ein Beispiel, bei dem Italienisch in den Händen angesiedelt ist, da die Person in dieser Sprache besser schreibt als spricht (B6).

In den Unterkörper wurde die deutsche Bildungssprache eingezeichnet, „weil, mir das immer irgendwie so vorkommt, als würde ich so in Kleider von anderen Menschen reinkommen, wenn ich Hochdeutsch sprechen muss. Das ist ganz komisch und halte ich auch nicht lange durch“ (B1, Zeile 18-20).

In den Beinen und/oder Füßen wurden Spanisch und Französisch eingezeichnet, weil sie bei Familienmitgliedern zur Anwendung kommen, aber eher nur zum Spaß (B2), oder Russisch und Französisch, weil es die Sprachen sind, die am wenigsten beherrscht werden (B3).

Ein*e Teilnehmer*in hat die Sprachen auch außerhalb des Sprachenporträts gezeichnet. Während die Sprache Englisch und Deutsch im Sprachenporträt vermerkt sind, umkreist die slowenische Sprache das Porträt, weil die Sprache nur in der Schule verwendet wird und Italienisch ist ganz auf dem Rand des Blattes vermerkt, da die Sprache zwar wichtig ist, aber im Leben für die Person keine Rolle spielt: „Dann Slowenisch ist rundherum, weil ich nur mit der Schule eigentlich mit Slowenisch in Verbindung bin, und dann Italienisch ist ganz außen, weil es auch wichtig für mich ist, aber nicht wirklich in meinem Leben eine Rolle spielt“ (B4, Zeile 13-16).

7.1.2 Kontext Migration

In allen sieben Interviews wurden vier Sprachen eingezeichnet. Deutsch, Englisch sowie die Erstsprache und eine weitere Fremdsprache (Italienisch oder Französisch). Deutsch als Zweitsprache nimmt bei allen Sprachenporträts den Großteil oder zumindest die Hälfte des Körpers ein. Genannte Gründe dafür sind, weil „Deutsch die Sprache ist, in der ich mich am besten ausdrücken kann“ (B7, Zeile 10-11), weil sich die Person in der deutschen Sprache am wohlsten fühlt (B9), oder weil die Person mit Deutsch aufgewachsen ist und die Sprache auch in der Schule und im Alltag präsent ist: „[...] ich habe am meisten Arabisch und Deutsch, weil, ich mit den Sprachen aufgewachsen bin. Überhaupt Deutsch, weil ich zur Schule gehe und hier wohne, lebe“ (B11, Zeile 8-9).

Der Großteil der Teilnehmer*innen hat die Sprachen bewusst im Sprachenporträt verortet. Dabei wurde in den Bereich des Kopfes immer die deutsche Sprache eingezeichnet. Deutsch wurde hier angeführt, weil es die Sprache ist, in der gedacht wird und auch die Sprache ist, die im Alltag oft verwendet wird (B8, B12, B14), weil Deutsch eine Sprache ist, die gelernt wurde (B11) oder sich die Person in der deutschen Sprache gut artikulieren kann (B13). Aber auch andere Sprachen wurden in den Kopfbereich eingezeichnet. „Deutsch, Englisch und Französisch habe ich im Kopf eingezeichnet, weil, das sind die Sprachen, die ich halt gelernt habe, bzw., immer noch lerne“ (B11, Zeilen 8-

10). „In meinem Kopf habe ich Deutsch und Englisch eingezeichnet. Englisch habe ich erst später gelernt, jedoch ist es auch eine Sprache, wo ich, meiner Meinung nach, mich gut artikulieren kann“ (B13, Zeile 11-13). „Französisch hier auch ein bisschen im Kopf, aber halt nur ganz wenig, weil ich meinen Kopf benutzen muss, um Französisch sprechen zu können, wenn es anstrengend ist. Und Englisch auch hier oben, weil ich auch manchmal auf Englisch denke“ (B12, Zeile 14-17). „Also, ich habe oben Englisch in Blau, weil ich oft bemerke, dass ich auf Englisch denke und dann gleich drunter Deutsch, weil es sich meistens so vermischt, halt Englisch und Deutsch“ (B14, 6-8).

Im Bereich des Herzens wurden die Erstsprachen Türkisch (B8, B13), Polnisch (B11), Tagalog (B12) und Serbisch (B14) wie auch die Zweitsprache Deutsch (B12, B13) eingezeichnet. Die Erstsprache wurde im Bereich des Herzens eingezeichnet, da sie ein Teil der Identität ist (B8), sie die erste Sprache ist, die gelernt wurde und sie auch zuhause verwendet wird (B11). Auch, weil die Person mit dieser Sprache aufgewachsen ist (B12) oder, „da ich Türkisch als eine sehr leidenschaftliche Sprache sehe, und ich es aber leider nicht so sprechen kann, wie ich es eigentlich gerne sprechen wollen würde“ (B13, Zeile 7-9). Deutsch wurde beim Herzen eingezeichnet „weil, ich finde, Deutsch ist die Sprache, die ich am besten spreche und, quasi, auch die Sprache, die mein Herz spricht, sozusagen“ (B12, Zeile 10-12) und mit der Begründung: „Auf Deutsch kann ich mich am besten, meiner Meinung nach, artikulieren und es ist auch ein Teil von mir“ (B13, Zeile 10-11).

Auch in anderen Körperteilen wurden verschiedene Sprachen verortet. In den Beinen das Englische, weil die Person einmal in ein englischsprachiges Land auswandern will (B11). Im Bereich des Bauches das Englische (B13) oder das Deutsche (B11) als Symbol des Bauchgefühls oder als Symbol des Knotens im Bereich des Halses die Sprache Italienisch, die als Problemsprache bezeichnet wurde (B13).

Andere Teilnehmer*innen haben die Sprachen nicht direkt in einen Körperbereich des Sprachenporträts verortet. Hier wurden die Sprachen willkürlich eingezeichnet und die Größe ist ausschlaggebend. So nimmt die Erstsprache Arabisch viel Platz ein, weil „es ist halt meine Muttersprache und ich habe auch eine Verbindung mit meiner Familie mit der Sprache“ (B7, Zeile 12-13) und die Fremdsprachen Englisch und Französisch wurden im Körper verteilt oder nehmen weniger Platz ein: „Dann habe ich noch Englisch so aufgeteilt, am ganzen Körper. Weil, ich habe es eigentlich in der Schule gelernt, aber ich schaue meine Serien und meine Bücher auf Englisch und deswegen habe ich das Gefühl, ich kann mich auf Englisch manchmal auch gut ausdrücken. Und Französisch ist das Geringste, weil, ich lerne das seit ein paar Jahren in der Schule, aber ist, glaube ich, die Sprache, die ich am wenigsten kann“ (B7, Zeile 13-18). „Italienisch habe ich nur ein

bisschen, weil ich erst seit zwei Jahren Italienisch habe, aber es nicht so gut kann“ (B10, Zeile 10-11).

Interpretation

Bei der Betrachtung von beiden Kontexten ist zu erkennen, dass im Kontext der Minderheit die Zweitsprache weniger Platz einnimmt als im Kontext der Migration, wo der Großteil die Zweitsprache ist. Deutsch als Zweitsprache im Kontext der Migration wird oft als Sprache der Kommunikation genannt oder als eine Sprache, in der die Befragten sich gut artikulieren können und die präsent ist. Slowenisch als Zweitsprache wird sehr unterschiedlich gesehen. Als Sprache, die neben Deutsch am längsten gelernt wird, als Sprache, in der gedacht und gesprochen wird oder die Sprache, welche die Teilnehmer*innen zuhause mitbekommen haben. Hier ist es individueller als im Kontext der Migration.

Interessant zu sehen ist, dass in beiden Kontexten neben der Erst- und Zweitsprache zumindest noch zwei weitere Fremdsprachen gelernt werden.

Als ein Grund, warum Deutsch als Zweitsprache im Kontext der Migration so viel Platz einnimmt, kann die Verwendung als Kommunikationssprache bzw. Sprache im Alltag genannt werden. Das Slowenische als Zweitsprache hingegen bietet sich vor allem im Schulkontext als Kommunikationssprache an, was aber einen kleineren Teil des alltäglichen Sprachgebrauchs einnimmt. Der restliche Alltag ist primär von der deutschen Sprache geprägt (Vouk, 2020).

Während im Kontext der Migration bei allen Befragten neben anderen Sprachen auch immer die Zweitsprache im Bereich des Kopfes eingezeichnet wurde, ist im Kontext der Minderheit die Zweitsprache nur einmal im Kopfbereich verortet worden. Der häufigste Grund dafür ist das Denken in dieser Sprache und die Verwendung im Alltag (B3, B8, B12, B14). Somit ist es die Sprache, die für die Person sehr präsent ist, denn das Denken nimmt sehr viel Zeit am Tag in Anspruch, wie auch die Kommunikation im Alltag. Daraus kann gefolgert werden, dass bei den Teilnehmer*innen Deutsch präsenter ist als Slowenisch.

Spannend ist auch, dass im Kontext der Minderheit nur eine befragte Person das Herz als Verortung gewählt hat, mit der Begründung: „Deutsch und Slowenisch ist im Oberkörper bzw. so im Brustbereich, im Herz, weil, das sind zwei Sprachen, die ich am längsten kann und lerne und dass auch die Sprachen sind, die mir am nächsten liegen“ (B5, Zeile 15-18). Alle anderen sprechen von Oberkörper oder Brustbereich. Im Kontext der Migration hingegen hat mehr als die Hälfte Verortungen von Sprachen beim Herz

getätigt. Vier Teilnehmer*innen haben ihre Erstsprache dort angesiedelt, da sie ein Teil der Identität ist (B8), weil es die erste Sprache ist, die gelernt wurde und sie auch zuhause verwendet wird (B11) und die Person mit dieser Sprache aufgewachsen ist (B12) oder, weil die Person die Sprache besser sprechen will (B13). Dies kann ein Indiz dafür sein, das im Kontext der Migration die eigene Erstsprache emotional gesehen eine wichtige Rolle spielt, da sie nur im intimen Bereich, wie der Familie, verwendet wird. Während im Kontext der Minderheit die Erstsprache die Mehrheitssprache ist und somit im breiten Kontext zur Verwendung kommt.

7.2 Einstufung der Sprachen nach Schwierigkeit

Es geht hier nicht primär um die einzelnen Reihungen der Sprachen oder die persönliche Einschätzung des Könnens, sondern der Fokus ist, herauszufiltern, warum welche Sprache als schwerer oder leichter empfunden wird und ob die Einteilung Erst-, Zweit- oder Fremdsprache von den Befragten stattfindet bzw. als Grund definiert wird.

7.2.1 Kontext der Minderheit

Bis auf eine*n Teilnehmer*in haben alle Deutsch als leichteste Sprache für sich eingestuft mit der Begründung, dass es die Erstsprache ist (B1, B2, B4, B5, B6): „Also, am leichtesten fällt mir Deutsch, weil, es natürlich meine Muttersprache ist“ (B6, Zeile 34). Aber auch Englisch wurde als leichteste Sprache, vor Französisch und Italienisch und sogar vor Deutsch eingestuft (B3). Zwei der Teilnehmer*innen haben Slowenisch nach Deutsch als zweitleichteste Sprache eingestuft, einerseits „weil, es einfach schon so drinnen ist in mir“ (B1, Zeile 40) oder „Slowenisch als zweite Sprache, obwohl sie grammatikalisch wahrscheinlich die schwierigste ist von allen. Aber so von dem Wissen her, was ich kann, wahrscheinlich die zweite Sprache“ (B2, Zeile 44-46). Bei zwei Teilnehmer*innen wurde Englisch an die zweite Stelle gesetzt (B4, B5, B6), „weil, es einfach eine sehr leichte Grammatik hat“ (B4, Zeile 21-22) oder „weil, ich finde, Englisch ist eine ziemlich leichte Sprache zum Lernen, weil, es gibt keine Fälle. Man muss nicht wirklich was konjungieren, es ist einfach ziemlich leicht zum Lernen und dazu dem Deutschen ziemlich ähnlich“ (B6, Zeile 35-37). Wenn Slowenisch an zweiter Stelle liegt, dann folgt Englisch vor den anderen Fremdsprachen (B2) bzw. liegt gleichauf (B1).

7.2.2 Kontext der Migration

Bis auf zwei Teilnehmer*innen gaben alle an, dass Deutsch die leichteste Sprache ist (B7, B8, B10, B11, B13). „Die leichteste Sprache, würde ich sagen, ist Deutsch, weil, ich einfach meinen Alltag auf Deutsch führe“ (B7, Zeile 25-26). „Die Einfachste, würde ich sagen, ist Deutsch, weil, ich da auch am sichersten bin“ (B11, Zeile 23-24). Die anderen drei Teilnehmer*innen gaben an, dass entweder Englisch (B12, B14) bzw. Englisch und die Erstsprache jene Sprachen sind, die am leichtesten erlernt wurden (B9). Den zweiten Platz teilen sich Englisch (B8, B11), die Erstsprache (B7, B10, B12) oder Englisch und die Erstsprache (B13). Auch Deutsch und die Erstsprache teilen sich einmal den zweiten Platz (B14). Wenn Englisch nicht an der ersten oder zweiten Stelle liegt, dann folgte Englisch als drittleichteste Sprache vor anderen Fremdsprachen (B7) oder sogar vor der Erstsprache (B11). Auch Deutsch als Zweitsprache und Französisch als Fremdsprache wurden nach Englisch und der Erstsprache als die schwereren Sprachen bezeichnet (B9). Ein*e Teilnehmer*in gab Deutsch als die schwerste Sprache an (B12).

Interpretation

Während im Kontext der Minderheit bei allen Befragten die Erstsprache als leichteste Sprache definiert wurde, wurde dabei im Kontext der Migration bei den meisten Teilnehmer*innen die Zweitsprache genannt. In beiden Fällen ist es die Sprache Deutsch. Im Kontext der Minderheit ist der Fakt, dass alle mit dieser Sprache aufgewachsen sind, Grund dafür, Deutsch als leichteste Sprache einzustufen, weil es die Erstsprache ist. Interessant ist jedoch, dass auch im Kontext der Migration Deutsch als leichteste Sprache verstanden wird und beispielsweise die Begründung: „[...] weil, ich einfach meinen Alltag auf Deutsch führe“ (B7, Zeile 26) zeigt, dass sich das Umfeld bzw. die Gelegenheit (Jeuk, 2010) auf die Sprachaneignung und Sprachverwendung auswirkt und darum Slowenisch als Zweitsprache aufgrund fehlender Möglichkeiten für die Anwendung und Übung als eine schwerere Sprache eingestuft wird. Wenn eine Sprache nicht geübt und angewendet werden kann, wird der Gebrauch nicht als leicht empfunden.

7.3 Dauer des bisherigen Zweitsprachenlernens

Unter Dauer des bisherigen Zweitsprachenlernens fallen alle Aussage, die beschreiben, wie lange die Teilnehmer*innen bereits ihre Zweitsprache lernen bzw. sprechen können. Denn vor allem im Kontext der Migration sind viele bereits vor dem Kindergarten in

Kontakt mit der Zweitsprache gekommen oder haben diese parallel zur Erstsprache zuhause gesprochen.

7.3.1 Kontext Minderheit

Alle Teilnehmer*innen haben in der ersten Klasse Volksschule begonnen, Slowenisch zu lernen (B1, B2, B3, B4, B5, B6). Ein*e Teilnehmer*in hat sich erst im zweiten Semester zum Slowenischunterricht in der Volksschule angemeldet (B4). Zwei Teilnehmer*innen hatten bereits vor dem Eintritt in die Volksschule durch Familienmitglieder Kontakt zur slowenischen Sprache, haben es aber erst in der Volksschule angefangen diese zu lernen (B2, B3).

7.3.2 Kontext Migration

Bis auf eine*n Teilnehmer*in geben alle an, dass sie Deutsch schon von klein auf sprechen können (B8, B9, B10, B12, B14) oder, dass sie Deutsch gleichzeitig mit der Erstsprache erworben haben (B7) bzw. zuhause Deutsch und die Erstsprache gemischt gesprochen wurden (B13). Nur ein*e Teilnehmer*in hat Deutsch erst im Kindergarten gelernt und konnte davor nur die Erstsprache (B11).

Interpretation

Im Kontext der Minderheit haben alle Befragten mit Schuleintritt die Zweitsprache gelernt und nur zwei hatten davor Kontakt zur Sprache durch Familienmitglieder, während im Kontext der Migration alle vor Schuleintritt bereits zumindest in Kontakt mit der Zweitsprache waren. Die meisten gaben an, schon von klein auf die deutsche Sprache sprechen zu können²⁶. Hierbei kann der Grund dafür sein, dass die Sprache im Umfeld und im Alltag präsent war und sich so Gelegenheiten (Jeuk, 2010) für die Kommunikation bzw. Aufnahme der deutschen Sprache ergaben, während dies auf den Kontext der Minderheit nicht zutrifft. Dies würde sich dadurch erklären lassen, dass das Umfeld und der Alltag in Kärnten/Koroška größtenteils deutschsprachig ist (Vouk, 2020).

7.4 Motivation für das Zweitsprachenlernen

Die Motivation für das Zweitsprachenlernen beschäftigt sich mit der Frage, warum die Zweitsprache von den Teilnehmer*innen gelernt wird.

²⁶ Was genau unter ‚können‘ fällt, ist hier nicht klar. Ob es das Verstehen der Sprache oder die fehlerhafte bzw. korrekte Anwendung der Sprache damit gemeint ist, wird offengelassen.

7.4.1 Kontext Minderheit

Die Gründe, warum die Teilnehmer*innen Slowenisch lernen, sind sehr unterschiedlich. Zwei Teilnehmer*innen lernen Slowenisch, weil sie von klein auf Kontakt hatten (B2, B3) und in ihrer Großelterngeneration alle Personen Slowenisch sprechen. In der Generation der Eltern ist dies leider verloren gegangen. Also wird Slowenisch gelernt, „weil, ich es sehr schade finde, dass es in meiner Familie so verloren gegangen ist“ (B2, Zeile 59-60). Ein weiterer Grund ist, da die ältere Schwester Slowenisch lernte und das Interesse an der Sprache dadurch sehr groß war: „[...] weil, ich schon früh beeindruckt davon war, dass meine Schwester auch eine andere Sprache können hat vor mir, in der sie sich einfach so verständigen hat können und ich wollte immer herausfinden, wenn ich einmal dann später

Slowenisch kann, wie sich das dann anfühlt. Ich habe mir dann vorgestellt, wenn ich die Sprache dann höre, dass ich dann im Kopf so automatisch, wie im Deutschen“ (B1, Zeile 66-70). Auch die geografische Nähe zu Slowenien ist ein Grund, der genannt wurde (B5). Eine*r der Teilnehmer*innen wohnt in einer zweisprachigen Gemeinde und wurde darum von der Mutter auch zum zweisprachigen Unterricht angemeldet (B6). Die Empfehlung einer Freundin hat eine*n Teilnehmer*in dazu bewogen, nach der Volksschule das Slowenische Gymnasium zu besuchen. Angaben zu dem Grund, warum bereits in der Volksschule der zweisprachige Unterricht besucht wurde, wurden nicht getätigt (B4).

7.4.2 Kontext Migration

Für das Lernen des Deutschen wurden verschiedene Gründe genannt, beispielsweise weil die Teilnehmer*innen in Österreich geboren sind (B9, B12, B13), weil die Alltagssprache Deutsch ist (B7) bzw. weil die Teilnehmer*innen in einem Land leben, in dem hauptsächlich Deutsch gesprochen wird (B8, B10, B11). Außerdem wird das Können der deutschen Sprache als wichtig für die Zukunft gesehen (B8) und als eine wichtige Sprache bezeichnet, weil sie in mehreren Ländern gesprochen wird oder im Arbeitsleben nützlich ist (B8, B9, B13). Deutsch wird auch als Sprache verstanden, die notwendig ist: „Naja, weil, ich hier lebe und dann muss ich es halt sprechen können“ (B14, Zeile 33). „[...] ich gehe hier halt auch auf die Schule und habe meine Freunde hier und ich brauch halt Deutsch, um hier leben zu können und arbeiten zu können“ (B11, Zeile 44-46). „Weil man hier auch manchmal vielleicht auch ein wenig ausgeschlossen wird, ausgegrenzt aus der Gesellschaft, wenn man jetzt nicht perfekt Deutsch sprechen kann. Das merkt man

auch manchmal, man wird eigentlich tagtäglich dazu gezwungen, Deutsch zu sprechen, weil, anders geht es nicht“ (B12, Zeile 54-58).

Interpretation

Slowenisch wird als Zweitsprache gelernt, weil Familienmitglieder sie schon gelernt haben oder weil die Sprache in der Familie vorhanden war, aber leider verloren gegangen ist (vgl. dazu Entner, 2015). Das sind Gründe, die aus der Emotion heraus entstanden sind. Andere Anlässe sind einerseits die geografische Nähe zu Slowenien und andererseits das Wohnen in einer zweisprachigen Gemeinde. Somit wird Slowenisch für die Verständigung mit anderen Slowenisch sprechenden Personen erlernt.

Deutsch als Zweitsprache wird erworben, weil die Teilnehmer*innen in Österreich geboren sind und hier im Alltag die deutsche Sprache verwendet wird. Dies dient zur Verständigung mit anderen deutschsprachigen Personen, die die Mehrheit in Österreich darstellen. Im Zusammenhang damit, ist Deutsch auch wichtig und nützlich für das Arbeitsleben in einem deutschsprachigen Land. Um in Zukunft beispielsweise in Österreich arbeiten zu können, sind Deutschkenntnisse Voraussetzung. Auch dies wurde als ein Grund genannt. Zwei der Teilnehmer*innen haben die Wörter ‚muss‘ und ‚gezwungen‘ im Zusammenhang damit verwendet, dass, wenn sie hier leben, Deutsch gesprochen werden muss bzw. sie dazu gezwungen werden, weil die Kommunikation in einer anderen Sprache nicht möglich ist. Genau solche Aussagen spiegeln das, was beispielsweise durch die Integrationsvereinbarungen bestimmt wurde: Deutsch muss gelernt werden, damit jemand integriert sein kann. Im Kontext der Minderheit wurden persönliche Gründe und das Interesse an der Sprache des/der Nachbar*in bzw. des Nachbarlandes genannt. Hierbei sind keine Bezeichnungen, die einen Zwang andeuten lassen, verwendet worden.

7.5 Zweitsprachenlernen

Mit Zweitsprachenlernen ist die Art und Weise gemeint, wie die Sprache gelernt wird. Einerseits der persönliche Zugang zum Lernen der Zweitsprache und andererseits die Form des Unterrichts in der Schule. Dabei wird auf die Ordnung der Sprachen nach Schwierigkeit eingegangen, welche die Teilnehmer*innen selbst vorgenommen haben.

Bevor die Aussagen der Teilnehmer*innen zusammengefasst werden, muss betont werden, dass lediglich Aussagen zur Form und zur Methodik des persönlichen Lernens und des Unterrichts angeführt werden. Persönliche Wertungen über die Qualität des Unterrichts an der Schule werden nicht bearbeitet, weil es nicht Forschungsinteresse ist.

7.5.1 Kontext der Minderheit

Persönlicher Ansatz/Art des Lernens

Den meisten Aussagen der Teilnehmer*innen ist gemein, dass sie die slowenische Sprache eher nebenbei gelernt haben. Einerseits durch die Kommunikation mit Mitschüler*innen (B2), andererseits, weil Slowenisch Unterrichtssprache und somit im Schulalltag immer präsent ist (B5). Ein*e Teilnehmer*in meinte, dass das Lernen nicht durch intensives Üben der Grammatik, wie bei den Fremdsprachen Englisch und Italienisch, erfolgte (B1), während ein*e andere*r Teilnehmer*in doch auch durch das Grammatiküben lernte: „Also, bis zur Unterstufe Gymnasium habe ich eher so, also, mit mir ist Slowenisch geredet worden, aber ich habe meistens auf Deutsch zurück geredet. Das heißt, ich habe schon so ein Hintergrundwissen gehabt, aber noch nicht so gut sprechen können. Und dann in der Unterstufe am Anfang vor allem, Grammatik üben und so Grundregeln lernen. Und dann halt mit viel reden auch in der Klasse mit den Leuten“ (B3, Zeile 34-38). Auch die allgemeine Annahme, dass das Sprachenlernen manchen Personen einfach leichtfällt, wurde als Grund gesehen, warum Slowenisch nie richtig zu Lernen war: „Ich lerne eigentlich nicht wirklich, ich weiß nicht, ich habe nie wirklich lernen müssen. Aber es ist halt einfach – ich tu mir sehr leicht mit Sprachen, deswegen“ (B4, Zeile 33-34).

Unterricht in der Schule

In Bezug auf die Form gab es die Information, dass in der Sekundarstufe 1 der Slowenischunterricht in Leistungsgruppen geteilt wurde: „in der Unterstufe waren wir so eingeteilt in die Besseren und die Schlechteren“ (B4, Zeile 36-37). In Bezug auf das methodische Vorgehen wurden das spielerische Lernen in der Primarstufe genannt (B1) wie auch das Lernen von Grammatik und das kommunikative Lernen in der Sekundarstufe (B3, B4, B5, B6). Die Gewichtung, ob eher Grammatikvermittlung oder doch eher Kommunikation im Unterricht stattfindet, ist unterschiedlich. Zwei Teilnehmer*innen meinen, es ist mehr durch Kommunikation geprägt (B3, B6), andere wiederum meinen es ist ausgeglichen (B4, B5) und manche haben dazu keine Aussage getätigt (B1, B2).

7.5.2 Kontext Migration

Persönlicher Ansatz/Art des Lernens

Die Herangehensweisen der Teilnehmer*innen sind unterschiedlich. Manche gaben an, dass sie durch das Lesen von Zeitungen und/oder Büchern Deutsch lernen (B9, B10,

B11). Andere meinten, dass sie es durch den Alltag, da sie die deutsche Sprache dort durchgehend begleitet, lernen (B7, B13), oder durch die Kommunikation mit anderen (B12). Ein*e Teilnehmer*in hat in Bezug auf das Lernen der deutschen Sprache ein konkretes Beispiel gebracht: Die Vorbereitung auf die Schularbeit. Da beschäftigt er*sie sich konkret mit den Inhalten, die zur Schularbeit kommen, und diese werden auch geübt (B8).

Unterricht in der Schule

Auch die Aussagen zum Unterricht an der Schule sind sehr unterschiedlich. Während Teilnehmer*innen meinen, dass der Unterricht sehr gemischt ist und sich auf Grammatik wie auch auf Kommunikation bezieht (B7, B10), meinen andere, der Unterricht ist einerseits eher mehr auf die Kommunikation fokussiert (B8) oder vermissen andererseits sogar die Kommunikation im Unterricht (B12, B13): „ich vermisse irgendwie mehr dieses Sprechen über verschiedene Themen“ (B13, Zeile 55-56). Auch das Arbeiten mit Literatur bzw. die Literaturgeschichte wird mehrmals erwähnt und unterschiedlich aufgenommen (B9, B11, B13), aber auch der Fokus auf Ausdruck und Rechtschreibung wird genannt (B14).

Interpretation

Persönlicher Ansatz/Art des Lernens

Beiden Kontexten ist gemein, dass gewisse Teilnehmer*innen angeben, die Zweitsprache durch die Kommunikation mit anderen und durch die Präsenz im Alltag gelernt zu haben. Der Unterschied ist jedoch, dass Deutsch als Zweitsprache eher im Alltag abseits der Schule präsent ist, wie z.B. durch Medien, während sich Slowenisch als Zweitsprache auf den Schulalltag bezieht. Dies untermauert die Erkenntnisse aus der Theorie, dass im Kontext der Minderheit Slowenisch außerhalb der Schule im Vergleich zum Deutschen als Zweitsprache im Kontext der Migration weniger präsent ist (Vouk, 2020; Kremnitz, 2017; Prilasnig, 2013). Auch andere Zugänge, wie das Lernen der Grammatik oder konkrete Übungen für die Schularbeit, wurden genannt. Jedoch sind diese Aussagen für die Forschungsarbeit nicht von Relevanz und werden dadurch auch nicht näher analysiert.

Unterricht in der Schule

In beiden Kontexten sind die Methoden sehr ähnlich. Die Sprachen wurden durch Grammatikvermittlung wie auch Kommunikation erlernt. Im Kontext der Minderheit gab es eine Information bezüglich der Form des Unterrichts, Leistungsgruppen für

Slowenisch in der Sekundarstufe 1 und im Kontext der Migration keine einzige. Da Interviews mit Schüler*innen der Sekundarstufe 2 geführt wurden, hat es beispielsweise im Kontext der Migration zu Beginn ihrer Schullaufbahn noch keine Deutschförderklassen oder Deutschförderkurse gegeben. Darum konnten dazu kaum Aussagen erwartet werden. Jedoch gab es auch davor eine DaZ-Förderung, die aber auch nicht erwähnt wurde. Interessant ist, dass im Kontext der Minderheit, bis auf eine Aussage, keine weitere bzw. keine Beschreibungen des Unterrichts zu finden sind, die auf ein Immersionsmodell oder das Team-Teaching hinweisen, da sich diese mehr oder weniger durch alle Schulstufen durchziehen (siehe dazu Kapitel 5.2). Trotzdem kann dadurch nicht angenommen werden, dass keine*r der Befragten nach so einem Modell, beispielsweise in der Volksschule unterrichtet wurde, da die Erinnerungen an die Volksschulzeit unter Umständen nicht mehr im Detail vorhanden sind. Darüber hinaus sind Schüler*innen über die Form des Unterrichts bzw. den Zugang des Sprachunterrichts oft nicht informiert.

7.6 Verwendung der Zweitsprache

Bei der **Verwendung der Zweitsprache** werden drei Punkte berücksichtigt.

Erstens der *Zeitpunkt der Verwendung*, der auch ortsgebunden ist, also in der Schule und im Unterricht sowie in der Freizeit außerhalb der Schule wie z.B. im Restaurant oder auf Social Media.

Zweitens der *Ort der Verwendung*, der gleichzeitig auch personenbezogen ist. Hierbei wird zwischen Schule und außerhalb der Schule unterschieden. Zum Ort Schule zählen Lehrer*innen und Mitschüler*innen, während zum Ort zu Hause die Verwandten und Freunde zählen.

Drittens die *Häufigkeit der Verwendung*, die sich auf die prozentuelle Einschätzung der Teilnehmer*innen bezieht, also wie häufig sie die Zweitsprache pro Tag verwenden. Hierbei geht es einerseits um das Sprechen in der Zweitsprache und andererseits um die Verwendung von Medien in der Zweitsprache.

7.6.1 Kontext Minderheit

Zeitpunkt der Verwendung

Unterricht: Während des Unterrichts wird meistens Slowenisch gesprochen (B2). In allen Fächern wird auf Slowenisch unterrichtet, außer natürlich in den anderen Sprachen, wobei auch dort in Slowenisch kommuniziert wird (B1).

Freizeit: Im Restaurant oder im Geschäft sprechen alle Befragten größtenteils Deutsch. Manche sprechen immer nur Deutsch (B1, B2, B4, B6) oder es wird davon abhängig gemacht, ob die Angestellten Slowenisch sprechen: „Je nachdem, was für eine Sprache sie mitbringen. Also, wenn jemand aus Slowenien kommt, dann Slowenisch, wenn es Österreicher sind, dann Deutsch“ (B3, Zeile 74-75). In einer slowenischen Bücherei in Klagenfurt wird auch Slowenisch gesprochen (B5). Ein*e Teilnehmer*in ist noch gar nicht auf die Idee gekommen, in Klagenfurt an diesen Orten Slowenisch zu sprechen: „Deutsch, weil, ich wohne in Klagenfurt, also, da in Geschäften bin ich noch nicht auf die Idee gekommen, dass ich Slowenisch sprechen würde“ (B1, Zeile 119-120). Teilnehmer*innen, die in einem Verein aktiv tätig sind, kommunizieren nur auf Deutsch (B2, B3, B4, B6), bis auf ein*e Teilnehmer*in, die mit der Trainerin Slowenisch spricht, weil dies eine Lehrerin aus dem Slowenischen Gymnasium ist. Bei den Medien macht die Art des Mediums auch einen Unterschied. Printmedien werden nicht von allen Teilnehmer*innen genutzt. Jene, die Printmedien nutzen, verwenden sie größtenteils in der deutschen Sprache (B1, B3, B5, B6), aber auch die slowenischen Wochenzeitungen *Novice* und *Nedelja* (B1, B3) oder das zweisprachige Pfarrblatt (B6) werden genutzt. Bücher werden auf Deutsch (B2) oder Englisch gelesen und Bücher in Slowenisch nur für die Schule (B4). Ferngesehen wird, wenn überhaupt, dann auf Deutsch (B5, B6) und nur hin und wieder auf Slowenisch (B6) oder auf Englisch (B4, B6). Social Media, wie Facebook oder Instagram, sind entweder auf Deutsch oder auf Englisch (B2, B3, B4, B5, B6). Ein*e Teilnehmer*in hat aber das Handy teilweise auf Slowenisch eingestellt (B2).

Ort der Verwendung

Schule: Alle Teilnehmer*innen haben angegeben, dass sie in der Schule mit den Lehrer*innen nur Slowenisch sprechen (B1-B6). In Bezug auf die Mitschüler*innen ist es unterschiedlicher. Mit Schüler*innen, die aus Slowenien und Italien kommen, wird Slowenisch gesprochen (B2, B3, B4, B5). Mit Mitschüler*innen, die ebenfalls erst in der Schule Deutsch gelernt haben, wird auch nur auf Deutsch kommuniziert (B3, B4, B5, B6). Mit Mitschüler*innen, die Kärntner Slowen*innen sind, wird unterschiedlich gesprochen. Manche sprechen mit ihnen immer Slowenisch (B3), manche je nach Situation Deutsch oder Slowenisch (B2, B5) und manche immer Deutsch (B1, B4, B6). Ein*e Teilnehmer*in hat gemeint, dass deswegen auch mit Kärntner Slowen*innen Deutsch gesprochen wurde, da zu Beginn das Slowenische noch nicht ausgereicht hat oder sich die Person noch nicht getraut hat, auf Slowenisch zu kommunizieren und jetzt die Sprache zu wechseln, fühlt sich komisch an (B1).

Zuhause: Zuhause sprechen die Teilnehmer*innen nur Deutsch, da dort niemand Slowenisch kann (B4) oder weil die Eltern nicht Slowenisch können und die Schwester schon, aber: „obwohl meine Schwester auch Slowenisch kann, könnte ich nie mit ihr Slowenisch reden, weil, das für mich absolut komisch ist, in einer anderen Sprache als Deutsch Dialekt mit ihr zu sprechen“ (B1, Zeile 96-98). Zwei der Teilnehmer*innen sprechen mit den Geschwistern Slowenisch (B2, B3) bzw. mit der Großmutter und deren Geschwistern (B3). Mit Freunden wird Deutsch gesprochen, egal ob sie Slowenisch können oder nicht (B4, B6). Mit Freunden aus Slowenien wird Slowenisch gesprochen (B1) und mit Freund*innen, die Kärntner Slowen*innen sind, wird Deutsch gesprochen, weil ein Sprachenwechsel nach mehreren Jahren nicht vorstellbar ist (B1) oder es wird gemischt, da die Kärntner Slowen*innen im eigenen Dialekt sprechen, der von der Person nicht beherrscht wird: „Ja, also, so halb, sie reden, keine Ahnung, untereinander im Dialekt, ich kann aber keinen Dialekt und deshalb rede ich dann meistens auf Deutsch zurück“ (B2, Zeile 89-90).

Häufigkeit der Verwendung

Die Häufigkeit der Verwendung ist unterschiedlich und hängt auch davon ab, ob es ein Schultag ist oder nicht. An Schultagen schwankt die Nutzung von Deutsch und Slowenisch zwischen Hälfte/Hälfte (B5) über 60 %/70 % Deutsch und 40 %/30 % Slowenisch (B1, B6) bis hin zu 80 % Deutsch und 20 % Slowenisch (B3). Am Wochenende oder an schulfreien Tagen wird weniger Slowenisch als Deutsch gesprochen (B5), bis zu 100 % nur Deutsch (B6). Die Mediennutzung zeigt zu 90 % den Gebrauch der deutschen Sprache und zu 10 % jenen der slowenischen Sprache (B1, B3, B5) bzw. wird zu 99 % Deutsch und zu 1 % Slowenisch angewandt (B6). Bei manchen nimmt auch das Englische mit 75 % Überhand und für Slowenisch bleiben 15 % bzw. 10 % für Deutsch (B2) oder sogar 89 % für Englisch, 10 % für Deutsch und 1 % für Slowenisch (B4).

7.6.2 Kontext Migration

Zeitpunkt der Verwendung

Unterricht: Zur Verwendung der Sprache im Unterricht wurde keine Aussagen getätigt. Lediglich die Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen wurde genannt, die aber im nächsten Unterpunkt ‚Ort der Verwendung‘ analysiert wird.

Freizeit: Im Restaurant oder im Geschäft sprechen alle Teilnehmer*innen mit den Angestellten Deutsch (B7-B14). Nur ein*e Teilnehmer*in meinte: „aber wenn ich merke,

dass die Angestellten auch Serbisch sprechen könnten, dann wechsle ich auch“ (B14, Zeile 52-53). Wenn jemand in einem Verein Mitglied ist oder war, dann war die Sprache der Kommunikation immer Deutsch (B7, B9, B10, B11, B14). In Bezug auf die Medien hängt die Sprachwahl teilweise von der Art des Mediums ab. So wird das Medium Zeitung, ob Printmedium oder digital, wenn es verwendet wird, in deutsche Sprache genutzt (B12, B14). Social Media wird größtenteils auf Englisch genutzt oder zumindest in einer Kombination aus Deutsch und Englisch (B7-B14): „Also, ich verwende die sozialen Netzwerke, zum Beispiel, Instagram, TikTok usw. und da ist so ein Mix aus Deutsch und Englisch, aber ich will mal behaupten, überwiegend Englisch“ (B11, Zeile 66-68). Zwei Teilnehmer*innen verwenden hin und wieder auch Medien in den Erstsprachen (B13, B14): „Also, Social Media eigentlich auf Englisch und die meisten Videos, die ich dort anschau sind auch Englisch, mit ein paar Ausnahmen, mit Serbischen“ (B14, Zeile 60-61).

Ort der Verwendung

Schule: Alle Teilnehmer*innen gaben an, dass sie in der Schule, egal ob mit Mitschüler*innen, Lehrer*innen oder Freund*innen, Deutsch sprechen (B7-B14). Eine Teilnehmer*in gab auch an, dass er*sie mit seiner*ihrer besten Freund*in auch manchmal in einer Mischung zwischen der gemeinsamen Erstsprache und Deutsch spricht.

Zuhause: Zuhause kommunizieren die meisten Teilnehmer*innen in ihrer Erstsprache wie auch auf Deutsch (B7, B8, B9, B10, B12). Vor allem wird mit den Geschwistern, die auch das österreichische Bildungssystem besuchen oder besuchten Deutsch gesprochen (B7, B8, B9, B10, B12): „Meine Geschwister sprechen ja auch Deutsch mit mir“ (B7, Zeile 57-58). „Also, mit meinen Geschwistern auch Deutsch“ (B10, Zeile 44). Ein*e Teilnehmer*in sagte auch, dass sie mit den Geschwistern Deutsch spricht, weil sie beide die Erstsprache nicht so gut können wie Deutsch (B12). Mit den Eltern wird meistens in der Erstsprache gesprochen (B7, B8), ein Grund dafür ist, dass die Eltern die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen (B9, B10). Zwei Teilnehmer*innen gaben an, dass sie zuhause fast nur in der Erstsprache kommunizieren und meinten, dass die Eltern bzw. ein Elternteil nicht so gut Deutsch kann und deswegen in der Erstsprache gesprochen wird (B11, B14).

Häufigkeit der Verwendung

Die Häufigkeit der Verwendung der deutschen Sprache über den Tag verteilt ist in Bezug auf die Prozentanteile zwar unterschiedlich, jedoch überwiegt das Deutsche gegenüber der Erstsprache bei fast allen Teilnehmer*innen (B7-B13). Dabei bewegt sich der

Prozentsatz bei der Verwendung des Deutschen zwischen 85 % und 60 %. Die restlichen Prozente werden in der Erstsprache gesprochen. „Ok, ich glaube, Deutsch täglich 80 % und Arabisch 20 %“ (B10, Zeile 39). Zwei der Teilnehmer*innen haben auch noch angegeben, Englisch zu verwenden (B8, B9). Dabei nimmt dies bei beiden 10 % ein und liegt einmal sogar von den Prozenten her noch vor der Erstsprache: „Eigentlich 85 % Deutsch und Türkisch eigentlich 5 % und dann die restlichen 10 % Englisch“ (B8, Zeile 50-51). Nur ein*e Teilnehmer*in gab an, dass sie Deutsch und die Erstsprache zu gleichen Teilen verwendet: „Ich würde sagen, es ist ausgeglichen. Weil, mit meinen Eltern, meinem Freund rede ich Serbisch und mit meinen Freunden in der Schule rede ich auf Deutsch, also, relativ ausgeglichen, so 50/50 vielleicht“ (B14, Zeile 36-38).

Interpretation

Im Kontext der Minderheit ist die slowenische Sprache im Unterricht präsent, da sie die Unterrichtssprache ist. Auch mit Lehrer*innen wird nur slowenisch gesprochen. Mit Mitschüler*innen hingegen verhält es sich unterschiedlich und es kommt darauf an, mit wem sie sprechen. Interessant ist, dass auch mit Kärntner Slowen*innen nicht automatisch Slowenisch gesprochen wird. Ausschlaggebend ist einerseits, dass zu Beginn die Kommunikationssprache Deutsch war und ein Umgewöhnen auf eine andere Sprache schwierig ist und andererseits, dass im slowenischen Dialekt kommuniziert wird, den Zweitsprachenlerner*innen nicht sprechen (vgl. dazu Prilasnig, 2013). Außerhalb der Schule wird kaum bis gar nicht slowenisch gesprochen. Die Aussage, dass die Person noch nie auf die Idee gekommen ist, Slowenisch im Restaurant oder Geschäft zu verwenden, zeigt, dass Slowenisch offensichtlich im Alltag nicht präsent ist (vgl. dazu Vouk, 2020). Dies abgesehen von spezifischen Orten, wie der slowenischen Bücherei oder wenn zufällig eine Trainerin Slowenisch spricht. Im Kontext der Migration wird in der Schule mit Lehrer*innen und Mitschüler*innen größtenteils Deutsch gesprochen sowie auch außerhalb der Schule. In beiden Kontexten gaben Teilnehmer*innen jedoch an, dass sie von der Sprache Deutsch ins Slowenische bzw. in die Erstsprache wechseln, wenn sie wissen, dass die Angestellten im Geschäft oder Restaurant diese Sprache sprechen. Das heißt, die Bereitschaft, nicht in der Mehrheitsprache zu kommunizieren, ist sehr wohl gegeben. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass sich in Bezug auf das Slowenische in Kärnten/Koroška das Klima gebessert hat und ohne Angst vor Verurteilung und Diskriminierung die slowenische Sprache verwendet werden kann. Gleiches gilt auch für den Kontext der Migration. Es werden nicht mehr so oft negative Erfahrungen gemacht, wenn eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Die

Mediennutzung ist in beiden Kontexten größtenteils Deutsch oder Englisch. Slowenisch oder die Erstsprachen werden eher seltener verwendet. Vor allem das Englische wird dazu beitragen, dass neben der Staatssprache, die fast alle Medien verwenden, Slowenisch und die Erstsprachen weniger verwendet werden, da es in diesen Sprachen weniger Inhalte als im Englischen gibt.

Zuhause und mit Freunden wird in beiden Kontexten in der Erst- und Zweitsprache kommuniziert. Während mit den Eltern in der Erstsprache gesprochen wird, findet die Kommunikation mit den Geschwistern oft in der Zweitsprache statt, die alle in der Schule gelernt haben. Im Kontext der Minderheit wird die slowenische Sprache als Kommunikationsmittel mit der Elterngeneration ausgelassen und findet sich in der Großelterngeneration wieder. Dies kann mit jener Zeit in Verbindung gebracht werden, als das Slowenische in Kärnten als negativ angesehen war und somit die Sprache an die Kinder nicht weitergegeben wurde (vgl. dazu Entner, 2015). Mit Freund*innen wird auch in beiden Kontexten größtenteils Deutsch gesprochen, außer jemand hat die gleiche Erstsprache oder es sind Freund*innen aus Slowenien oder Kärntner Slowen*innen, wobei hier, wie bereits erwähnt, aufgrund des Dialekts auch oft auf Deutsch kommuniziert wird. Interessant ist, dass der Wiener Dialekt nicht als Hindernis gesehen wird. Dies kann darauf hinweisen, dass die Mehrheit der Freund*innen auch Deutsch als Standardsprache gelernt haben und den Dialekt nicht sprechen, oder dass der Wiener Dialekt, im Vergleich zum Kärntner Dialekt, weniger von der Standardsprache abweicht²⁷. Das Überwiegen der deutschen Sprache zeigt sich auch in den Prozentangaben. **In beiden Kontexten überwiegt das Deutsche.** Außer an Schultagen, im Kontext der Migration, da ist es teilweise ausgeglichen im Verhältnis zur slowenischen Sprache.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Kontext der Minderheit die Erstsprache und im Kontext der Migration die Zweitsprache in der Verwendung überwiegt. Dies ist vor allem auf die Möglichkeit des Einsatzes der Sprache zurückzuführen.

²⁷ vgl. beispielsweise dazu Wiesinger, P. (1983). Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: W. Besch, U. Knopp, W. Putschke, H. E. Wiegand (Hrsg.). Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Zweiter Halbband. De Gruyter 807–900.

7.7 Erfahrungen

Die Erfahrungen beziehen sich einerseits auf die Verwendung der Zweitsprache und andererseits auf das Lernen der Zweitsprache. Konkret handelt es sich um Reaktionen aus dem Umfeld, prägende Ereignisse sowie positive oder negative Aussagen dazu.

7.7.1 Kontext Minderheit

Die Erfahrungen der Teilnehmer*innen waren größtenteils positiv, vor allem was das Lernen des Slowenischen betrifft. Die Umgebung findet es gut, dass mehrere Sprachen gelernt werden (B1, B3) oder, dass Slowenisch gelernt wird (B4). Es gab auch Situationen, wo nach der Anwendung der Sprache gefragt wurde: „kannst du mir was auf Slowenisch sagen?“ (B6, Zeile 107) oder jemand begeistert vom Beherrschen der slowenischen Sprache war (B1, B5). „Und im Kärntner Slowenischen Bereich teilweise auch – da haben sich die Leute gefreut, dass ich das so gut gelernt habe, von Null weg, ziemliche Bewunderung dafür und Wertschätzung eigentlich“ (B1, Zeile 166-168).

Es gab aber auch negative Erfahrungen. Entweder in der Familie hinsichtlich der Forderung, mit der Großmutter Deutsch zu sprechen, damit der Rest der Familie die Unterhaltung auch versteht: „Du redest mit der Oma Slowenisch, kannst nicht einmal Deutsch reden, damit wir das auch verstehen“ (B2, Zeile 119-120) oder, dass es in Kärnten gar keinen Sinn macht, Slowenisch zu lernen (B5). Auch negative Aussagen in Bezug auf die Ablehnung der Sprache wurden getätigt und von der*m Teilnehmer*in wie folgt analysiert: „Und im Nachhinein, wenn ich darüber nachdenke, ist das eigentlich nur so widerspiegelt von der Meinung von den Eltern, wo man dann wirklich sieht, was den Kindern im ganz kleinen Alter schon beigebracht worden ist“ (B2, Zeile 131-133). Ein*e Teilnehmer*in schilderte ein Erlebnis, bei dem die Person es miterlebte, als einem auftretenden Chor mit slowenischsprachigen Mitgliedern, die ein slowenisches Lied gesungen haben, gesagt wurde, dass sie es nicht singen brauchen, weil sowieso keine Person Slowenisch kann (B3).

7.7.2 Kontext Migration

Die Erfahrungen der Teilnehmer*innen waren unterschiedlich. Manche haben keine konkrete Erfahrung beschrieben, sondern haben sich eher allgemein gehalten. Sie wurden nie verurteilt worden, dass sie Deutsch lernen (B8) oder, dass es selbstverständlich (B12) bzw. Voraussetzung ist (B11) oder es erwartet wird (B10), dass sie Deutsch in Österreich

lernen. „Also, eigentlich ganz normale Erfahrungen. Es ist halt auch eine Voraussetzung, hier Deutsch lernen, Deutsch zu können, deswegen habe ich halt keine irgendwie komischen Blicke bekommen, weil, halt Deutsch die Sprache ist, die man hier so spricht“ (B11, 76-79), „Eigentlich sehr gut, weil, wir halt hier leben und da müssen wir Deutsch reden“ (B14, Zeile 70). Die Einstellungen vom familiären Umfeld zum Deutschlernen waren auch immer positiv (B7, B10, B12, B13). „Und vor allem meine Eltern, die sind Migranten und können selber nicht so gut Deutsch und deswegen finden sie es gut“ (B12, Zeile 91-93), „Und meine Verwandten wollten eher, dass ich es ihnen auch beibringe, also positiv“ (B14, Zeile 71). Eltern sind auch stolz darauf, dass ihre Kinder Deutsch lernen: „Ich meine, meine Eltern sind eigentlich stolz drauf, dass ich Deutsch kann. Vor allem, weil, sie es erst später gelernt haben“ (B13, Zeile 102-103). Konkretere Beispiele waren, dass die Teilnehmer*innen ihre Deutschkenntnisse als Hilfestellung für andere nützen können. „Deswegen kommen sie [die Eltern] meistens mit so Problemen oder wenn es so Telefonate sind oder E-Mails, kommen sie eher zu mir“ (B13, Zeile 103-104).

Es gab auch negative Beispiele wie: „Ich habe tatsächlich einmal erlebt, dass irgendwer mich angesprochen hat und mich beleidigt hat auf Deutsch. Weil er eben gedacht hat, ich spreche kein Deutsch, weil ich nicht so aussehe, als wenn ich Deutsch sprechen würde“ (B12, Zeile 99-101); „du kannst aber gut Deutsch sprechen, dafür, dass du ein Kopftuch trägst oder aus Ägypten kommst oder so etwas“ (B7, Zeile 86-87). Außerdem wurde auch in jüngeren Jahren Erfahrungen gemacht, dass sich z.B. in der Volksschule oder im Kindergarten Grüppchen zwischen Kindern gebildet haben, die Deutsch können und zwischen solchen, die es nicht sprechen (B11).

Interpretation

In beiden Kontexten gab es positive wie auch negative Erfahrungen. Während das Lernen des Slowenischen als toll empfunden wird und es Begeisterung über das Beherrschen der Sprache gibt, wird das Lernen des Deutschen eher als selbstverständlich gesehen bzw. als etwas, das erwartet wird und als Voraussetzung gesehen wird. Durch diese Aussagen können Parallelen zu der im Theorieteil behandelnden Thematik der ‚Pflicht‘ des Deutschlernens und der ‚Möglichkeit‘ des Slowenischlernens gezogen werden.

Werden die negativen Erfahrungen betrachtet, so beziehen sich im Kontext der Minderheit die Aussagen eher auf die Sprache selbst, während im Kontext der Minderheit eher die Personen betroffen sind. Im Kontext der Minderheit wird einerseits die Nützlichkeit bzw. die Notwendigkeit des Slowenischen infrage gestellt und andererseits von Sprecher*innen der Mehrheitsprache die Anpassung erwartet. Das Erstgenannte

verweist auf das Prestige der slowenischen Sprache (vgl. dazu de Cillia, 2012), die in diesen Aussagen als unwichtig bzw. nicht nützlich angesehen wird. Die Anpassung der Sprecher*innen der Minderheitensprache an die Sprecher*innen der Mehrheitssprache erinnert an Situationsbeschreibungen aus der Zeit vor und während des Zweiten Weltkriegs, als die systematische Assimilierung der Kärntner Slowen*innen stattfand (vgl. dazu Entner, 2015). Im Kontext der Migration werden Aussagen getätigt, die Vorurteile gegenüber Migrant*innen beinhalten bzw. diskriminierend sind oder eine Selektion beschreiben. Vorurteile und Diskriminierung sind ein allgemein gesellschaftliches Problem. In der Gesellschaft wird immer noch zwischen Ausländern und Inländer unterschieden. Das zeigen auch die hier genannten Erfahrungen. Die angeführten Beispiele beziehen sich auf Diskriminierung und Vorteile aus dem Alltag, die vor allem durch falsche Darstellungen von Bürger*innen mit Migrationshintergrund geprägt sind. Diese werden von Medien und Politik produziert (vgl. dazu Griese, 2009). Die Selektion bezieht sich hierbei auf das Bilden von Grüppchen von Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache im Kindergarten. Bereits in der ersten Bildungseinrichtung, weit bevor Deutschförderklassen zum Thema werden, findet Selektion statt. Hierbei stellt sich die Frage, ob dies bewusst durch Pädagog*innen initiiert wurde oder die Kinder es selbst gewählt haben. Dazu wurde keine Aussage getätigt.

8. Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung diskutiert und mit der Literatur in Verbindung gesetzt. Dadurch werden die Forschungsfrage wie auch die Hypothesen beantwortet.

Die Typologie von Skuttnab-Kangas (Kapitel 3.3) wird für die Herausarbeitung der Unterschiede der Zweitsprachenaneignung und Zweitsprachenverwendung herangezogen.

Unterrichtssprache: Sprache, in der Wissen erworben werden soll (Belke, 2019; Jeuk, 2013).

In beiden Kontexten ist die Zweitsprache die Unterrichtssprache (Schulorganisationsgesetz 1996; Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959). Deutsch ist Unterrichtssprache, da Deutsch Staatssprache in Österreich ist (Bundes-Verfassungsgesetz, 1945) und Slowenisch ist Unterrichtssprache, weil Slowenisch eine Minderheitensprache in Österreich ist (Volksgruppengesetz, 1976; Minderheiten-

Schulgesetz für Kärnten, 1959). Während im Kontext der Migration ausschließlich Deutsch die Unterrichtssprache ist, ist im Kontext der Minderheit je nach Schulwahl Deutsch und/oder Slowenisch die Unterrichtssprache. Am BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu ist Slowenisch die Unterrichtssprache. Somit wird nach eigenen Aussagen der Schüler*innen in allen Fächern slowenisch unterrichtet (B1) und auch mit den Lehrpersonen in slowenischer Sprache kommuniziert (B1-B6).

Faktor Minderheit oder Mehrheit: Status der Sprachen (Belke, 2019; Jeuk, 2013).

Bei diesem Faktor handelt es sich um das Prestige der Sprache, somit um das Ansehen einer Sprache und ihren sozialen Status (Liedke & Riehl, 2018). Im Kontext der Minderheit handelt es sich um eine Minderheitensprache und im Kontext der Migration um eine Mehrheitsprache. Dadurch haben die beiden Sprachen Slowenisch und Deutsch in Österreich einen unterschiedlichen Status. Dies wiederum wirkt sich beispielsweise auf die Gründe und die Motivation, eine der beiden Sprachen als Zweitsprache zu lernen, aus.

Im Kontext der Minderheit hat sich der Status des Slowenischen immer wieder geändert. Vom absoluten Verbot und zur Assimilierung zum Deutschen in der Zeit des Nationalsozialismus (Entner, 2015), über die unterschiedliche Handhabung des Slowenischen im Unterricht und als Unterrichtssprache (Bildungsdirektion für Kärnten, 2019; Domej, 2013; Sandrieser 2013) und die politischen Unruhen, wie dem Ortstafelsturm (Vouk, 2019; Entner, 2015), bis zur heutigen Lage, die zweigeteilt ist. Einerseits werden immer mehr Kinder zum Slowenischunterricht angemeldet, die aus deutschsprachigen Familien stammen (Sandrieser, 2013), was zeigt, dass Menschen offener gegenüber der slowenischen Sprache sind. Dies spiegelt sich teilweise in den Aussagen der Schüler*innen wider, die von positiven und wertschätzenden Reaktionen berichteten (B1, B3, B4). In einer Familie, in der die Großelterngeneration noch Slowenisch spricht, ist die Reaktion eher negativ ausgefallen und Deutsch als Kommunikationssprache wurde verlangt (B2). Das ist ein Beispiel für eine Familie, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg als „Windische“ bezeichnete und den Kindern das Slowenische nicht weitergegeben hat (Entner, 2015).

Andererseits zeigen jüngere Ereignisse, dass Slowenisch dennoch nicht mit der deutschen Sprache in Kärnten als gleichwertig angesehen wird. So wurde Slowenisch als zweite Landessprache nach langer Diskussion und vielen Stellungnahmen nicht in die Kärntner Landesverfassung aufgenommen (Wutti, 2022).

Die Motivation bzw. die Gründe, Slowenisch als zweite Sprache zu lernen, sind emotionaler Natur, wie der Verlust der Sprache in der Familie (B2, B3), praktischer Natur, damit sich diese Person im Nachbarland Slowenien (B5) oder in der eigenen Gemeinde mit slowenischen Mitbürger*innen (B6) verständigen kann, sowie auch das Interesse an der Sprache selbst (B1).

Im Kontext der Migration ist der Status des Deutsch klar. Es ist die alleinige Staatssprache in Österreich (Bundes-Verfassungsgesetz, 1945) und ist somit Voraussetzung für die Teilhabe am Leben in Österreich (Integrationsgesetz, 2017). Dieser Status wirkt sich auch auf die Motivation bzw. die Gründe aus, Deutsch als zweite Sprache zu lernen. Den Teilnehmer*innen ist bewusst, dass sie in einem Land leben bzw. geboren sind, in dem hauptsächlich Deutsch gesprochen wird und der Alltag in dieser Sprache stattfindet (B7-B13). Darüber hinaus wird Deutsch als nützlich und notwendig für die Zukunft und das Berufsleben gesehen. Sehr aussagekräftig in Bezug auf den Status und die Motivation waren die Wörter „gezwungen“ und „muss“: Wenn jemand in Österreich lebt, muss er*sie Deutsch sprechen bzw. wird er*sie dazu gezwungen, weil die Kommunikation größtenteils nur auf Deutsch möglich ist. Das Nicht-Können der deutschen Sprache wird als negativ angesehen. Schüler*innen haben von Ereignissen in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse berichtet, bei denen sie mit Vorurteilen gegenüber Migrant*innen zu tun hatten. Dies betrifft beispielsweise Aussagen wie, dass die Person trotz ihres Kopftuches gut Deutsch sprechen kann (B7).

Der Status der Sprache wirkt sich einerseits auf die Motivation aus, die Sprache zu lernen, andererseits sind aber auch die Umgebung und die Gelegenheit zur Kommunikation in der jeweiligen Sprache davon abhängig. Lernen oder beherrschen weniger Menschen diese Sprache, können nur wenige in dieser kommunizieren, ist dies nicht der Fall und mehrerer Leute sprechen diese Sprache, eröffnen sich mehrere Kommunikationssituationen in dieser Sprache. Nach persönlichen Aussagen der Schüler*innen ist eine Anwendung der Sprache, außerhalb des Schulkontextes, eher gering. Dies bestätigt Vouk (2020), der wenige Möglichkeiten des Gebrauchs der slowenischen Sprache im öffentlichen Leben sieht, wie auch Prilasnig (2013), der von der Dominanz des Deutschen spricht.

Im Kontext der Migration hingegen wird die Zweitsprache Deutsch von den Schüler*innen als Hauptkommunikationssprache verwendet (B7-B14). Dies ist durch den Status von Deutsch als Mehrheitssprache zu erklären, denn der gesamte Alltag und das öffentliche Leben finden in Österreich in deutscher Sprache statt.

Frage nach dem Ziel des Schulmodells (Belke, 2019; Jeuk, 2013)

Im Kontext der Minderheit gibt es, vor allem im Bereich der Primarstufe, Immersionsmodelle, um das Lernen der slowenischen Sprache bestmöglich zu fördern (Purkarthofer & Mossakowski, 2011; Oraže & Kernjak, 2011). Im Bereich der Sekundarstufe kann am BR/ BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu und an der BHAK/TAK durch die Durchgängigkeit der slowenischen Sprache als Unterrichtssprache in allen Fächer, nach den Definitionen von Caprez-Krompák (2010) und Cathomas (2005), auch von Immersion gesprochen werden. Da sich Slowenisch ab der Volksschule bis zur Matura, also die gesamte Bildungslaufbahn, als (alleinige) Unterrichtssprache in allen Fächern durchzieht, spiegelt sich auch das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung hierbei wider. Die Definition der zusammengesetzten Klassen nach Belke (2019) trifft neben dem Ziel der Immersion hierbei auch zu.

Im Kontext der Migration werden Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die zu geringe Kenntnisse in Deutsch aufweisen (BGBl. I Nr. 35/2018) als erwartet, in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen unterrichtet. Obwohl die Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache getrennt von Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache unterrichtet werden, kann nur teilweise von der Segregation nach Belke (2019) gesprochen werden, da das Ziel nicht die Einsprachigkeit in der Erstsprache ist, sondern eher die Einsprachigkeit in der Zweitsprache, was das Ziel der Submersion (Belke, 2019) ist. Somit ist das Ziel dieses Unterrichtsmodells eine Kombination aus Segregation und Submersion.

9. Resümee

Nach der Herausarbeitung der Unterschiede kann die Forschungsfrage: *Inwiefern unterscheidet sich die Zweitsprachenaneignung und die Verwendung der Zweitsprache bei Schüler*innen der Sekundarstufe im Kontext der Minderheit am Beispiel des Slowenischen in Kärnten zum Kontext der Migration am Beispiel des Deutschen in Wien?* wie folgt beantwortet werden:

Die **Zweitsprachenaneignung** unterscheidet sich zum einen durch die Unterrichtsformen bzw. Modelle und andererseits aufgrund der Motivation für das Zweitsprachenlernen. Während im Kontext der Minderheit der Unterricht in der Zweitsprache Slowenisch durch Immersionsmodelle (Belke, 2019; Purkarthofer & Mossakowski, 2011; Oraže & Kernjak, 2011), das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin, 2020; Lange & Gogolin, 2010) und das Konzept der zusammengesetzten Klassen (Belke, 2019) gestaltet wird, finden sich im Kontext der

Migration durch die Deutschförderklassen und die Deutschförderkurse Elemente der Segregation und der Submersion (Belke, 2019; Jeuk, 2013) wieder. Gemeinsam ist den beiden Kontexten, dass die beiden Zweitsprachen Deutsch und Slowenisch als Unterrichtssprachen fungieren. Interessant ist dabei jedoch, dass im Kontext der Migration immer von Förderung gesprochen wird, während dies im Kontext der Minderheit nicht der Fall ist. Sprachförderung hat zum Ziel, Schüler*innen mit mangelnden Sprachfähigkeiten zu unterstützen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Damit wird im Fall der vorliegenden Arbeit darauf verwiesen, dass mangelnde Deutschkenntnisse einer Förderung bedürfen, während nicht Slowenisch zu sprechen kein größeres Problem darstellt. Hier spielt wieder der Status der Sprache eine Rolle.

Auch die Motivationsgründe für das Lernen der Zweitsprache sind unterschiedlich. Im Kontext der Minderheit wird Slowenisch gelernt, weil ein Interesse an der Sprache besteht und sich so die Kommunikationsmöglichkeiten erweitern bzw. weil die Sprache wieder Teil der Familie werden soll. Im Kontext der Migration wird Deutsch gelernt, weil es als nützlich und notwendig für die Zukunft und das Berufsleben gesehen wird. Wenn jemand in Österreich lebt, muss er*sie Deutsch sprechen bzw. wird er*sie dazu gezwungen, weil größtenteils nur die Kommunikation in deutscher Sprache möglich ist. Im Zuge dessen kann auch die Hypothese: *Gründe für das Zweitsprachenlernen unterscheiden sich in den beiden Kontexten. Deutsch muss gelernt werden, während Slowenisch gelernt werden kann.* verifiziert werden.

Bei der **Verwendung der Zweitsprache** spielt das Prestige der Sprache eine Rolle, wie auch die Gelegenheiten, die sich bieten, um die Zweitsprache verwenden zu können.

Das Prestige des Slowenischen als Minderheitensprache hat sich in den letzten Jahren zwar gebessert und auch immer mehr Schüler*innen werden zum zweisprachigen Unterricht angemeldet, aber außerhalb des Schulkontextes spiegelt sich ein anderes Bild wider. Es ist beispielsweise nicht möglich, auf allen Ämtern ein Formular in slowenischer Sprache abzugeben und wenn, dann nur mit Mehraufwand. Auch die Anwendung des Slowenischen in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens, wie im Restaurant oder im Geschäft, ist nur selten möglich, da die meisten der dort Angestellten die slowenische Sprache nicht sprechen. Nur in gewissen Bereichen, wie in der Kultur, ist der Gebrauch der slowenischen Sprache sehr präsent.

Der Status der deutschen Sprache in Österreich ist dem gegenüber sehr konträr. Als Mehrheitssprache und Staatssprache in Österreich ist das Können des Deutschen notwendig für die Teilhabe am Leben in Österreich. Denn das gesamte öffentliche Leben,

auch abseits des Schulkontextes, findet in deutscher Sprache statt. Somit kann auch die zweite Hypothese: *Das deutschsprachige Umfeld ermöglicht eine bessere Anwendung der Zweitsprache als das slowenischsprachige Umfeld, weil das deutschsprachige Umfeld präsenter ist als das slowenischsprachige* verifiziert werden.

Während der Kontext der Migration vom Sprachumfeld und dem Prestige der deutschen Sprache profitiert, führen Deutschförderklassen und Deutschförderkurse zu Selektion von Lerner*innen, was sich auf den Lernerfolg auswirkt. Im Kontext der Minderheit wird vom Schulkontext durch Modelle und Konzepte der Sprachförderung profitiert, jedoch lässt das sprachliche Umfeld kaum Kommunikation in und Anwendung der Zweitsprache zu. Hier stellt sich die weiterführende Frage, wie sich der eine Kontext vom anderen Kontext Modelle und Erfahrungen zunutze machen kann und welche Schlüsselrolle dabei die (Bildungs)politik spielt bzw. spielen sollte.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2020). Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache-Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 3–20). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahyoud, N., Aikins, J. K., Bartsch, S., Bechert, N., Gyamerah, D., & Wagner, L. (2018). *Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung*. In Citizens For Europe (Hrsg.), *Vielfalt entscheidet – Diversity in Leadership*, Citizens For Europe gemeinnützige UG.
- Andergassen, A. (2020). *Schulrecht 2020/21 ein systematischer Überblick*. Manz'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung
- Ballweg, S., Drumm S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaityte, L. (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Klett.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth H. J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, (S.11–36). Waxmann.
- Belke, G. (2019). *Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bildungsdirektion für Kärnten (2019). *Das Minderheitenschulwesen 1958/59-2018/19*. Bildungsdirektion für Kärnten.
- Bildungsdirektion für Kärnten (2021). *Minderheitenschulwesen: Jahresbericht über das Schuljahr 2019/20*. Bildungsdirektion für Kärnten.
- BMBWF- Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse - Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. BMBWF
- BMBWF-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021, 10. Juni). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110005.html,
- Bundeskanzleramt (2021, 16. Oktober). *Volksgruppen*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen.html>
- Bundesministerium (2021, 27. Oktober). *Amtssprache*. <https://www.oesterreich.gv.at/lexicon/A/amtssprache.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
- Busch, B. (2008). *Mehrsprachige Bildung in Österreich: Ein Fokus auf Curricula, Lehr- und Lernmaterialien*. URL: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch08_mehrspra_schuleA.pdf
Abruf am: 14.04.2022
- Busch, B. (2011). *Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung*. ÖdaF-Mitteilung, 2. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire, oder, Niemand ist einsprachig*. Drava.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. facultas.
- Canagarajah, A. S. (Hrsg.). (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. Routledge.

- Caprez-Krompæk, E. (2010). Entwicklung der Erst-und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Waxmann.
- Cathomas, R. (2005). Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Sprachmodells. Waxmann.
- de Cillia, R. (o. J.). *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. bifie.
- de Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In R. de Cillia, H. Gruber, M. Krzyzanowski, & F. Menz (Hrsg.), *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität. FS für Ruth Wodak*. Stauffenburg.
- de Cillia, R. (2013). Von Volksstämmen, Minderheiten und Volksgruppen. Terminologische Bemerkungen zum Thema. In W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner & T. Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig* (S. 11-18). Leykam.
- Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (o. J.). *Neue Minderheiten – Migration und Integration*. Demokratiezentrum (Wien). https://plattform-politische-bildung.at/wp-content/uploads/2016/07/4_Neue-Minderheiten_Migration-und-Integration.pdf
- Dirim, İnci (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Grundschulkinde. In: I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Waxmann, S. 217 – 250
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2009). *Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Waxmann.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Domej, T. (2013). Zeitleiste: zweisprachiges Schulwesen. In W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner & T. Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig* (S. 95-102). Leykam.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. A. Francke Verlag
- Entner, B. (2015). Kärntner Slowenen und Sloweninnen – unbekannt / ungeliebte Minderheit im Süden Österreichs. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 39(4), 7–31.
- Entner, B. (2015). Kärntner Slowenen und Sloweninnen – unbekannt / ungeliebte Minderheit im Süden Österreichs. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 39(4), 7–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56579-8>
- Feinig, T. (2008). *Slovenščina v šoli zgodovina pouka slovenščine na Koroškem = Slowenisch in der Schule: Die Geschichte des Slowenischunterrichts in Kärnten*.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.). (2019). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gogolin. (1988). Erziehungsziel Zweisprachigkeit : Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule (1. Aufl.). Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D.P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.165–173). Springer Fachmedien

- Gogolin, I., Lange, I., Bainski, B., Hawighorst, C., Heintze, A., Rutten, S., Saalman, W. (Hrsg.) (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann.
- Gräf, S. & Pürckhauer, A. (2020). Alternativen zum "Migrationshintergrund". URL: <https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html>. Abruf am 31. 10. 2021
- Griese, H.M. (2009). Vorbilder und Vorurteile. In *Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. (S. 147-1679). Waxmann.
- HAK/TAK (2022, 1. August). Zweisprachige Bundeshandelsakademie-Dvojezična trgovska akademija. <https://www.hak-tak.at/de/home/>
- Harr, A.-K., Liedke, M. & Riehl, C.M.. (2018). Deutsch als Zweitsprache. J.B. Metzler.
- Harr, A.K., Terrasi-Haufe, E. & Woerfel, T.N. (2018). Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem. In A.K. Harr, M. Liedke & C. M. Riehl: Deutsch als Zweitsprache. Migration-Sprachwerb-Unterricht. S. 171-207. J.B. Metzler
- Hipold, P. (2001). *Modernes Minderheitenrecht: Eine rechtsvergleichende Untersuchung des Minderheitenrechtes in Österreich und in Italien unter besonderer Berücksichtigung völkerrechtlicher Aspekte*. Manz.
- Hoesch, K. (2018). Migration und Integration: Eine Einführung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09736-3>
- Holstein, S., & Wildenauer-Józsa, D. (2020). Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Horn, D. (1990). Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Ichner, B. (2020, 15. Oktober). Deutschförderklassen: In Wien ging die Schülerzahl leicht zurück. Kurier. URL: <https://kurier.at/chronik/wien/deutschfoerderklassen-in-wien-ging-die-schuelerzahl-leicht-zurueck/401065470>, Abruf am 11. 6. 2021
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2022, 12. September): PIRLS - ein Überblick
URL: <https://www.iqs.gv.at/pirls>.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule—Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Verlag W. Kohlhammer.
- Jung, B., & Günther, H. (2016). Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung (3. Auflage). Beltz.
- Karasek, J. & Hočevár, D. (Produzent) & Mračnikar, A. (Regisseurin). (2022). *Verschwinden/izginjanje* [Film]. Österreich/Slowenien: Soleil Film (AT) & Vertigo (SI).
- Kersten, K. (2020). Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Zweisprachigkeit im frühen L2-Erwerb: Individuelle und externe Faktoren. In: H. Böttger, J. Festman, T. Müller, T. (Hrsg.). *Language Education & Acquisition Research: Blick auf den frühen Spracherwerb*. Klinkhardt, S. 81-118.
- KKZ (2021, 29. Oktober). Krščanska kulturna zveza - Christlicher Kulturverband. <http://www.kkz.at>
- Klemenčič, M., & Klemenčič, V. (2006). *Prizadevanja koroških Slovencev za narodnostni obstoj po drugi svetovni vojni: Izbrana poglavja*. Mohorjeva Založba.

- Klubaški Autor*innenkollektiv. (2020). *100 Jahre nichts zu feiern: Aspekte antislowenischer Kontinuität in Kärnten/Koroška—Naše vse je upor: Sledi protislovenske tradicije na Koroškem*. KSSŠD, KSSŠG, KSSŠK.
- Knapp, Werner (2022): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 179–196. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kolb, J. (2018). *Präsenz durch Verschwinden: Sprache und Ethnizität in der Alltagspraxis junger Kärntner Slowen_innen*. Transcript.
- Kolonovits, D. (1999). *Sprachenrecht in Österreich*. Manz.
- Kremnitz, G. (2017). Sprachenpolitische Entscheidungen zwischen Prestige und kommunikativer Bedeutung: Hintergründe und mögliche Folgen. In J. Müller-Lancé, A. Kropp, T. Ambrosch-Baroua. *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. (S.17-27). Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Kuhs, K. (2020). Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache* Schneider Verlag
- Landesschulrat für Kärnten - Abteilung VII Minderheitenschulwesen. (2017). Jahresbericht über das Schuljahr 2016/17. URL: <https://www.bildung-ktn.gv.at/Minderheitenschulwesen/Jahresberichte.html>, Abruf 19. 6. 2022
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Waxmann.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. Quelle und Meyer.
- Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). Migration und Spracherwerb. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Migration—Spracherwerb—Unterricht* (S. 1–26). J.B. Metzler Verlag.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. (Bde. 1–3). Quelle und Meyer.
- Marko, J. (2021). Kommentar zu Art8 Abs1 B-VG. In K. Korinek, M. Holoubek, C. Bezemek, C. Fuchs, A. Martin, U.E. Zellenberg (Hrsg.), *Österreichisches Bundesverfassungsrecht*. (S. 1-22). Verlag Österreich GmbH.
- Marten, H. F. (2016). *Sprach(en)politik: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. (2018). Heterogenität als wirksamer Diskurs. In I. Dirim, P. Mecheril, P., & A. Heinemann (Hrsg.). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhard.
- Müller, B. & Schweiger, H (2018): Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Universität Wien.
- Oraže, E. & Kernjak, M. (2011). 20 Jahre Öffentliche zweisprachige Volksschule 24 in Klagenfurt. In: Öffentliche zweisprachige Volksschule 24 / Javna dvojezična ljudska šola 24 (Hrsg.). 20 Jahre Öffentliche zweisprachige Volksschule 24 in Klagenfurt / 20 let Javne dvojezične ljudske šole 24 v Celovcu. Hermagoras / Mohorjeva. S. 5-6.
- o. A. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen. URL: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf, Abruf am 12.04.2021

- ÖFEB (2022, 11. August). ÖFEB-Stellungnahme – Deutschförderklassen.
https://www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Stellungnahmen/ÖFEB_Stellungnahme_Deutschförderklassen_12%202020.pdf
- ÖIF (2020). *Wien ZAHLEN, DATEN UND FAKTEN ZU MIGRATION & INTEGRATION*. Integrationsfond.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb: Wege zu Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. W. Kohlhammer.
- ORF (2021). Taliban stellen Übergangsregierung vor.
<https://orf.at/stories/3227736/> (Abgerufen am 28. Oktober, 2021)
- Österreichs digitales Amt (2021, 30. Oktober). Allgemeines zum Asyl.
https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html
- Österreichisches Volksgruppenzentrum (Wien). (2001). *I am from Austria: Volksgruppen in Österreich*. Hermagoras Mohorjeva.
- Ott, M. (2020) DaZ als Integrationskonzept? In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 264-278). Schneider Verlag.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 241-260). Springer VS.
- Perchinig, B., & Troger, T. (2011). Migrationshintergrund als Differenzkategorie. Vom notwendigen Konflikt zwischen Theorie und Empirie in der Migrationsforschung. In R. Polak (Hrsg.), *Zukunft. Werte. Europa* (S. 283–323). Böhlau.
- Petschel, A., & Will, A.-K. (2020). *Migrationshintergrund – ein Begriff, viele Definitionen, WISTA – Wirtschaft und Statistik*. 72(5), 78–90.
- Plattform Politische Bildung (2021, 30. Oktober). Volksgruppen. <https://plattform-politische-bildung.at/vielfalt-in-kaernten/volksgruppen#sloven>
- Plutzer, V. (2010). Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.) *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Studien Verlag. S. 123-237
- Purkarthofer, & Mossakowski, J. (2011). Bilingual teaching for multilingual students? Innovative dual-medium models in Slovene-German schools in Austria. *International Review of Education*, 57(5/6), 551–565.
- Prilasnig, F.G. (2013). *Das Slowenische in Kärnten aus soziolinguistischer Sicht. Wiener linguistische Gazette*, 77, 84-91
- Redakcija/Redaktion Nedelja (2020, 13 März). Priloga: Mediji koroški Slovencev. Nedelja. 1-24.
- Riehl, C. M. (2018). Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache Migration – Spracherwerb – Unterricht* (S. 27–60). J.B. Metzler Verlag.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, K.M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik-Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Metzler.

- Roth, F. (2017). *Herausforderungen und langfristige Implikationen der Flüchtlingskrise 2015/2016. Bericht zum D-A-CH Expertenworkshop, 27.-28. Oktober 2016 in Zürich, Risk and Resilience Workshop Report*. Center for Security Studies (CSS), ETH Zürich.
- Sandrieser, S. (2013). Kärnten—Schatzkiste der Möglichkeit zum Sprachenlernen. In *Natürlich zweisprachig = Naravno dvojezicno* (S. 110–118). Leykam.
- Schellander, S., & Konvent šolskih sester v Št. Petru pri Št. Jakobu (Hrsg.). (2018). *Jubilejni zbornik ob 110-letnici izobraževalne ustanove Zavoda šolskih sester v Št. Petru =: Festschrift 110 Jahre Bildungseinrichtung des Konvents der Schulschwestern in St. Peter*. Mohorjeva Hermagoras.
- Schwab, S. (2022a, 11. August). Mehrheit der Lehrkräfte sieht Deutschförderklassen problematisch. https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Mehrheit_der_Lehrkraefte_sieht_t_Deutschfoerderklassen_problematisch.pdf
- Schwab, S. (2022b, 11. August). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen. https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf
- Sienčnik, L. (1984). *Koroški Slovenci v boju za svojo šolo*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Slowenische Muskschule -Slovenska glasbena šola (2021, 29. Oktober). Slowenische Muskschule - Slovenska glasbena šola. <http://www.glasbenasola.at>
- Springitsits, B. (2012). Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 28(1), 93–103.
- SPZ (2021, 29. Oktober). Slovenska prosvetna Zveza . Slowenischer Kulturverband. <https://spz.slo.at/de/wer-wir-sind>
- SSZ (2021, 29. Oktober). Sloveska športna zveza – Slowenischer Sportverband. Društva – Verine. https://www.ssz.at/drustva_vereine/de
- Statistik Austria. (2019). Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Statistik Austria.
- Statistik Austria (2021a, 30. Oktober). Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html
- Statistik Austria (2021b, 31. Oktober). Mikrozensus. https://www.statistik.at/web_de/fragebogen/private_haushalte/mikrozensus/index.html
- Statistik Austria (2021c): Statistisches Jahrbuch - Migration & Integration. Statistik Austria, ÖIF, Bundeskanzleramt.
- Tedick, D. J., Christian D. & Fortune T. W. (2011), The Future of Immersion Education: An Invitation to 'Dwell in Possibility'. In *Immersion Education - Practices, Policies, Possibilities*. (S. 1-10). Multilingual Matters.
- UNO-Flüchtlinghilfe (2021, 28. Oktober). Flüchtlingskrise Mittelmeer. <https://www.uno-fluechtlinghilfe.de/hilfe-weltweit/mittelmeer>
- Vorstand des ÖFEB (o. J.): ÖFEB-Stellungnahme – Deutschförderklassen. ÖFEB.
- Vouk, R. (2019). Pravna država, manjšinske pravice in samopomoč. In S. Trießnig (Hrsg.), „*Usoda je koroškim Slovencem zopet dana njim samim v roke*.“ *Zbornik ob 70-letnici Narodnega sveta koroških Slovencev*. Narodni svet koroških Slovencev.
- Vouk, R. (2020). *Stellungnahme zum Bericht der Kärntner Landesregierung über die Lage der slowenischen Volksgruppe in Kärnten 2020* [Stellungnahme]. NSKS.

- Vrbinc, M. (2019). Slowenisch lernen wollen – und können. In J. Donlić, G. Gombos & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen.* (S. 107-122). Drava.
- Vrbinc, M. (2020). Status Quo des zweisprachigen Unterrichts in Kärnten. Trenutno stanje dvojezičnega šolstva na Koroškem. In G. Hafner, K. Hren, H. Neisser, M. Pandel, M. J. Pirker, G. Rautz, K. Stainer-Hämmerle & M. Stocker (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes 100 Jahre nach der Kärntner Volksabstimmung- Problemi in perspektive zaščite narodnih skupnosti 100 let po koroškem plebiscitu.* (S. 119-135) Mohorjeva Hermagoras.
- Wakounig, M. (2020): Kärntner Sloweninnen und Slowenen 1920-2020. Koroške Slovenke in Slovenci 1920-2020. In G. Hafner, K. Hren, H. Neisser, M. Pandel, M. J. Pirker, G. Rautz, K. Stainer-Hämmerle & M. Stocker (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes 100 Jahre nach der Kärntner Volksabstimmung- Problemi in perspektive zaščite narodnih skupnosti 100 let po koroškem plebiscitu.* (S. 119-135) Mohorjeva Hermagoras.
- Wakounig, V. (2008). *Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung: Die zweisprachige Schule in Kärnten, 1945 - 2007.* Drava-Verl.
- Wakounig, V. (2013). Innovative Modelle und zweisprachiger Unterricht. In W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner & T. Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig* (S. 155-160). Leykam.
- Wakounig, V. & Wakounig, S. (2018). Implementierung und Begleitung immersiver Unterrichtsformen sowie Erhebung zweisprachiger Praxis. Endbericht. Klagenfurt/Celovec: Alpen-Adria Universität.
- Wildemann, A. (2019) Erst Deutsch-und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. *ÖDAF-Mitteilung*, 35(1+2), 33-47.
- Wutti, D. (2020). Trauma und Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Literatur. In: *Colloquium: New Philologies*. 5 (2), S. 182-197

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1 "Typischer" DaZ-Kontext nach Springsits, 2012, S. 98 | 9 |
| Abbildung 2 Aufteilung der zum zweisprachigen Unterricht / Slowenischunterricht angemeldeten Schüler/innen auf die verschiedenen Schultypen (Bildungsdirektion für Kärnten, 2021, S. 55). | 40 |
| Abbildung 3 Schulen mit Slowenisch als Unterrichtssprache (Kolb, 2018, S. 184)..... | 42 |
| Abbildung 4 Modell der Deutschförderung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 7) | 50 |

Verzeichnis der Tabellen

| | |
|--|----|
| Tabelle 1 Darstellung des Kategoriensystems..... | 60 |
|--|----|

Anhang

Abstract (D)

Österreich hat Deutsch als Staatssprache. Darüber hinaus gibt es auch Minderheitensprachen, u.a. Slowenisch, die ebenfalls in Teilen Österreichs, im Fall des Slowenischen im Bundesland Kärnten, gesprochen werden. Somit ist in Österreich für Teile der Bevölkerung Deutsch oder auch Slowenisch die Zweitsprache. Für Migrant*innen gilt Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und für Personen der Mehrheitsbevölkerung Slowenisch (SaZ). Die Zweitsprachenaneignung wie auch die Zweitsprachenverwendung unterscheiden sich in den beiden Kontexten Minderheit und Migration. Darum stellt sich in der vorliegenden Arbeit die Forschungsfrage: *Inwiefern unterscheidet sich die Zweitsprachenaneignung und die Verwendung der Zweitsprache bei Schüler*innen der Sekundarstufe im Kontext der Minderheit am Beispiel des Slowenischen in Kärnten zum Kontext der Migration am Beispiel des Deutschen in Wien?* Durch Sprachenporträts und ein Leitfadeninterview werden Schüler*innen aus dem Kontext der Minderheit und dem Kontext der Migration zu ihren Sprachen und deren Verwendung befragt.

Zu den Unterschieden zählen einerseits die konträren Unterrichtsmodelle, wie die Immersion als Förderung des Slowenischen sowie die Deutschförderklassen und Deutschförderkurse die Elemente der Submersion und Segregation beinhalten. Andererseits spielt auch das unterschiedliche Prestige der beiden Sprachen eine Rolle, da es sich zum einen darauf auswirkt, ob und warum diese Zweitsprache gelernt wird und zum anderen, ob und in welchem Ausmaß die Sprache verwendet werden kann.

Wie die beiden Kontexte voneinander profitieren können, ist ein mögliches Thema für die Weiterführung dieser Forschungsarbeit.

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache, Slowenisch als Zweitsprache, Prestige, Migration, Minderheit, Zweitsprachenaneignung, Zweitsprachenverwendung

Abstract (E)

The official language in Austria is German. Furthermore, minority languages are being spoken in certain parts of Austria, such as Slovene in Carinthia. Consequently, in these areas of Austria, a part of the population has German as a second language (DaZ) and another Slovene (SaZ). German is also the second language for migrants and Slovene is the second language for the majority of the population in Carinthia. In the contexts of minority and migration, second language acquisition and second language use deviate. Therefore, the research question of this thesis is:

How do second language acquisition and second language use differ among secondary education students in the contexts of a minority, such as studying Slovene in Carinthia, and migration, using the example of studying German in Vienna? Using language portraits and guided interviews, students were questioned about their languages and the utilisation of them.

Differences are found in the contradictory teaching models. In Slovene, immersion is applied as a way to promote and foster the acquisition; whereas elements of submergence and segregation appear in German remedial classes and courses. Furthermore, the varying prestige of the two languages also matters, as it influences if and why the second language is learned as well as if and to which extent it is used. How the two cases can benefit from one another is a possible topic for the continuation of the research work.

Keywords: German as a second language, Slovene as a second language, prestige, migration, minority, second language acquisition, second language use

Abkürzungsverzeichnis

DaF – Deutsch als Fremdsprache
DaZ – Deutsch als Zweitsprache
bzw. – beziehungsweise
SaZ – Slowenisch als Zweitsprache
u.a. – unter anderem
z.B. – zum Beispiel

Leitfadeninterview

Fragebogen für das Leitfadeninterview

Zeitraumen pro Person: ca. 25 Min. (5-10 Min. für das Sprachenporträt, 15-max.20 Min. Interview)

persönliche Informationen

Bitte stelle dich kurz vor. Wie alt bist du, welche Klasse besuchst du und was ist/sind deine Erstsprache(n)/Muttersprache(n)?

Sprachenporträt

Erkläre mir kurz dein Sprachenporträt. Erzähle mir, was du eingezeichnet hast.

- Welche Sprachen hast du eingezeichnet?
- Warum hast du sie genau dort eingezeichnet?
- Wie viel Platz nimmt welche Sprache ein und warum?

→ zusätzliches Interesse: Emotionen die zu den Sprachen konnotiert werden. Welche Adjektive werden den Sprachen zugeordnet (schwer, leicht, gut etc.)

Fragen

Hintergrund und Motivation:

- 1. Wie lange lernst du schon Deutsch/Slowenisch? Wo/Wann hast du begonnen, Deutsch/Slowenisch zu lernen?**
- 2. Kannst du deine Sprachen aus dem Sprachenporträt je nach Schwierigkeit ordnen? Welche Sprache ist für dich die schwierigsten, welche die leichteste? Warum ist es so für dich?**
- 3. Wie lernst du Deutsch/Slowenisch? Was denkst du darüber?**
 - *Lernst du gerne Deutsch/Slowenisch?*
 - *Was macht dir Spaß, was nicht so?*
- 4. Wie ist der Deutsch-/Slowenischunterricht an der Schule?**
 - *Was wird im Unterricht gemacht? (Vokabel, Grammatik, Lesen etc.)*
 - *Die Unterrichtssprache ist größtenteils deutsch/slowenisch. Hast du am Anfang alles verstanden oder musstest du dich daran gewöhnen, dass alles/vieles in der deutschen/slowenischen Sprache erklärt wird? Wie ist es dir dabei gegangen?*
 - *Werden Dinge nach Nachfrage für dich auch in deiner Muttersprache/Erstsprache erklärt?*
- 5. Warum lernst du Deutsch/Slowenisch?**
 - *Wer/was hat dich dazu motiviert?*

Anwendung und Umfeld:

- 6. Wie viel Prozent oder Minuten würdest du schätzen, dass du pro Tag in deiner(n) Erstsprache(n)/Muttersprache(n) und in Deutsch/Slowenisch sprichst?**
- In welchen Sprachen sprichst du mit Lehrer*innen?
 - In welchen Sprachen du mit Mitschüler*innen?
 - In welchen Sprachen du mit Freund*innen?
 - In welchen Sprachen du mit deiner Familie (Mama, Papa, Oma, Opa, Tante, Schwester Bruder etc.)?
 - In welchen Sprachen du mit Angestellten im Geschäft oder im Kaffee/Gasthaus?
 - Wenn du in einem Sportverein, beim Chor, beim Theater oder im Bücherclub bist, in welchen Sprachen sprichst du dort mit den Trainer*innen, Lehrer*innen, Chorleiter*innen und mit den Mitspieler*innen, Gesangskolleg*innen, Teilnehmer*innen?
 - → Zuerst fragen, ob in einem Verein. Wenn nicht, dann wird die Frage ausgelassen.
- 7. Welche Medien verwendest du? In welchen Sprachen sind die Medien? Wie würdest du hier die Prozente oder Minuten schätzen, die du z.B. auf Instagram, Facebook und Co. in deiner(n) Erstsprache(n)/Muttersprache(n) und in Deutsch/Slowenisch verwendest?**
- Zu Medien zählen: FB, Instagram, WhatsApp, TV, Radio, Zeitung, TikTok
 - In welchen Sprachen sind die Videos? In welchen Sprachen postest du? In welchen Sprachen schreibst du SMS/WhatsApp-Nachrichten?

Erfahrungen:

- 8. Welche Erfahrungen hast du gemacht, in deiner Umgebung und zu Hause, wenn du gesagt hast, dass du Deutsch/Slowenisch lernst?**
- Wie haben z.B. Freund*innen reagiert, die nicht die gleiche Schule besuchen oder diene Großeltern?
- 9. Fällt dir ein prägendes Ereignis ein, das du in Zusammenhang mit der deutschen / slowenischen Sprache erlebt hast?**
- etwas Erfreuliches, Witziges, Trauriges, Besorgniserregendes, etc.

Transkripte und Sprachenporträts

Link zur Dropbox mit allen Transkripten und Sprachenporträts:

<https://www.dropbox.com/sh/ku2g2clf15xdzj2/AABJMb6akiSGE3zUvgDn7E8Na?dl=0>

Einverständniserklärung

Sehr geehrte Schülerinnen und Schüler,

mein Name ist Elena Rutar und ich bin Studentin an der Universität Wien. In diesem Semester werde ich mein Studium mit einer Masterarbeit abschließen. In dieser Masterarbeit gibt es einen Forschungsteil. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler an eurer Schule zum Thema „*Vergleich der Zweitsprachenaneignung und der Zweitsprachenverwendung im Kontext der Minderheit zum Kontext der Migration*“ zu befragen. Diese Befragung bezweckt die Erhebung wissenschaftlicher Daten für meine Masterarbeit.

Für die Interviews brauche ich Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als zweite Sprache lernen/sprechen, also Deutsch ist nicht die Muttersprache. Vor dem Interview gibt es als Einstieg eine kurze Aufgabe (Sprachenporträt: siehe Erklärung ganz unten) und danach werden den Schülerinnen und Schülern Fragen zum Deutschlernen und zur Verwendung der deutschen Sprache gestellt. Die Interviews sind anonym und die erhobenen Daten werden nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet. Es soll max. 15-20 Minuten dauern.

Vielen Dank für eure Mithilfe!

Bitte folgenden Teil ausfüllen und zum Interview mitbringen.

Ich bestätige und willige ein, dass ich _____ an der Befragung (Interview) zum Thema „*Vergleich der Zweitsprachenaneignung und der Zweitsprachenverwendung im Kontext der Minderheit zum Kontext der Migration*“ teilnehme und meine Aussagen anonym verwendet werden dürfen.

Datum, Unterschrift
