

Deutsch als Minderheitssprache zwischen Mutter- und Erwerbssprache. Ein gegenwärtiger Bilingualismus der Jugendlichen im Oppelner Schlesien.

EINLEITUNG	4
<u>I. THEORETISCHER TEIL</u>	15
KAPITEL I: ZWISCHEN MONO- UND BILINGUALISMUS	15
1.1 ERSTSPRACHERWERB	15
1.1.1. Phasen des Erstspracherwerbs	17
1.1.2. Auf den Spracherwerb einflussnehmende Faktoren	19
1.1.3. Spracherwerbstheorien	24
1.2. BILINUGUALISMUS	31
1.2.1. Erwerbshypothesen zum Zweit- und Fremdspracherwerb	34
1.2.2. Zweit & Fremdspracherwerb anhand von einflussnehmenden Faktoren	46
1.2.2.1. Alter während des bilingualen Spracherwerbs	47
1.2.2.2. Bilinguale Spracherwerbsmethoden	50
1.2.2.3. Kognitive Organisation	55
KAPITEL II: POLITISCH-HISTORISCHE VORAUSSETZUNGEN FÜR BILINGUALISMUS IM OPPELNER SCHLESIEN	60
2.1. DIE DEUTSCHE VOLKSGRUPPE IM OPPELNERAND SCHLESIEN ALS UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND	60
2.1.1. 20 Jahre Bildungs- und Minderheitenpolitik in der Republik Polen	63
2.1.2. Gegenwärtige Lage des deutschen Minderheitenunterrichtes im polnischen Bildungssystem	77
2.1.3. Problemfelder innerhalb des Bildungssystems	88
2.1.4. Zusammenfassung	90
<u>II. EMPIRISCHER TEIL</u>	92
KAPITEL III: BILINGUALISMUS AM BEISPIEL BILINGUALER PROBANDEN IM OPPELNER SCHLESIEN	92
3.1. THEMEN, FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DES UNTERSUCHUNGSKORPUS	92
3.1.1. Natürlicher Bilingualismus im Elternhaus	92
3.1.2. Bildungseinrichtungen zwischen natürlichem und künstlichen Bilingualismus	93
3.1.3. Untersuchungsschwerpunkte innerhalb eines deutschgesinnten Probandenkreises	94
3.1.3.1. Bilingualität bei Jugendlichen der deutschen Minderheit	94
3.1.3.2. Jugendsprache als grenzüberschreitendes Phänomen	95
3.1.3.3. Anglizismen als weiterer Aspekt von Multilingualität	96

3.2. PROBANDENBESCHREIBUNG	96
3.2.1. Bilinguale Familien	96
3.2.2. Schüler/innen der Abgangsklassen	97
3.2.3. Jugendliche mit deutscher Gesinnung	98
3.3. METHODOLOGISCHE KONZEPTION	101
3.3.1. Fragenbogen als Erhebungsgrundlage	102
3.3.2. Interview als Erhebungsgrundlage	105
3.4. INHALTLICHES UNTERSUCHUNGSKONZEPT	105
3.4.1. Interview – Bilingualerziehende Familien	106
3.4.2. Fragebenaufbau gegliedert nach dem jeweiligen Untersuchungskreis	111
3.4.2.1. Umfrage – Bildungseinrichtungen zwischen natürlichem und künstlichem Bilingualismus	111
3.4.2.2. Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche - Bilingualität	115
3.4.2.3. Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche - Jugendsprache	120
3.4.2.4. Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche - Anglizismen	122
3.5. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	126
3.5.1. Einschätzung der Probandenquantität - Vorüberlegungen	126
3.5.2. Untersuchungsdurchführung	126
3.5.3. Tatsächliche Probandenzahlen und Reaktionen	127
 KAPITEL IV: BEARBEITUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	 128
4.1. NATÜRLICHE BILINGUALITÄT IM ELTERNHAUS	128
4.1.1. Familienprofil I	128
4.1.2. Familienprofil II	133
4.1.3. Familienprofil III	139
4.1.4. Zusammenfassung	145
4.2. UMFRAGEERGEBNISSE VON SCHÜLERN AUS DEM OPPELNER SCHLESIEN	147
4.2.1. Umfrageergebnisse aller Umfrageteilnehmer der weiterführenden Schulen	150
4.2.2. Bilingual erzogene Probanden	187
4.2.3. Probanden mit sehr guter bzw. guter Selbstbewertung ihrer Deutschkenntnisse	227
4.2.4. Bilingual erzogene Probanden mit sehr guter bzw. guter Selbstbewertung ihrer Deutschkenntnisse	235
4.2.5. Probanden mit sehr guten praktischen Leistungen	245
4.3. UMFRAGEERGEBNISSE DEUTSCHGESINNTER JUGENDLICHER	258
4.3.1. Umfrageergebnisse zur Bilingualität	258
4.3.1.1. Allgemeine Informationen über die Probanden	259
4.3.1.2. Bestandsaufnahme der Bilingualität	265
4.3.1.3. Deutscherwerb ab der frühkindlichen Erziehung bis in die Gegenwart	272
4.3.1.4. Organisationszugehörigkeit	283
4.3.1.5. Ausblick auf die zukünftige Bilingualität im Oppelner Schlesien	287
4.3.2. Täglich deutsch sprechende Probanden im Vergleich	292
4.3.3. Umfrageauswertung zur deutschen Jugendsprache	307

4.3.3.1. Selbsteinschätzung der Nutzungsfrequenz	308
4.3.3.2. Konnotation von jugendsprachlichen Lexemen	310
4.3.3.3. Konnotation und Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen	319
4.3.3.4. Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen	329
4.3.3.5. Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen im schriftlichen Sprachgebrauch	333
4.3.4. Anglizismen im Sprachgebrauch Jugendlicher im Oppelner Schlesien	337
4.3.4.1. Sprachkenntnisse und Einstellung zu Anglizismen	338
4.3.4.2. Konnotation von Anglizismen	344
4.3.4.3. Konnotation und Verwendung von Anglizismen	348
4.3.4.4. Anglizismen vs. deutsche Lexeme	353
4.3.4.5. Grammatische Entlehnungen	358
KAPITEL V: BESONDERHEITEN DER JUGENDSPRACHLICHEN KOMMUNIKATION	363
5.1. JUGENDSPRACHE IN DER MODERNEN VERBALKOMMUNIKATION	363
5.1.1. Jugendsprachforschung in der Gegenwartslinguistik	368
5.1.2. Lexikale Ressourcen der Jugendsprache	374
5.1.3. Soziökonomische Einflussbereiche in der Jugendsprachforschung	397
5.1.4. Zusammenfassung	408
5.2. ANGLOPHONIE IN DER GEGENWARTSKOMMUNIKATION	411
5.2.1. Fremdsprachliche Einfluss auf die deutsche Sprachentwicklung	411
5.2.2. Entlehnungsarten von Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch	416
 <u>III. AUSBLICK</u>	
KAPITEL VI: OPTIMIERUNGSMASSNAHMEN DES SPRACHERWERBS	431
6.1. BILINGUALE UNTERRICHTSKONZEPTE IM OPPELNER SCHLESIEN	431
6.2. SAMSTAGSSCHULEN	444
6.3. SPORT ALS SPRACHMOTOR	448
6.4. KULTUREREIGNISSE	448
6.4.1. Liederwettbewerbe	450
6.4.2. Literarische Wettbewerbe	452
6.4.3. Vereinsleben von Jugendlichen	454
SCHLUSSFOLGERUNGEN	462
RESUMEE	493
STRESZCZENIE	500
QUELLEN & LITERATURANGABEN	508
ANHANG	532

EINLEITUNG

Unsere Sprachen sind mit ihrer fortwährenden Entwicklung ein Spiegel der Zeit und gleichwohl ein Gedächtnis der Vergangenheit. Sie sind ein essentieller Teil der kulturellen und menschlichen Entfaltung und verwahren ein reichhaltig angesammeltes Gut an Wissen. Um es mit Goethes Worten zu sagen: *Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist Du Mensch!* Jede Sprache erschließt eine neue kulturelle Welt und Denkweise. Damit kann sie in hohem Maße die individuelle Identität des Menschen prägen und bildet ein wichtiges Merkmal seiner Zugehörigkeit zu einer Gruppe.¹

Das Oppelner Land stellt mit seiner Bevölkerung ein besonderes Untersuchungsgebiet dar. Bedingt durch eine geschichtlich gesehen erneute Änderung der Machtverhältnisse nach dem Zweiten Weltkrieg und der resultierenden Grenzverschiebung, kam es zur Populationsmischung mit jahrzehntelangen politisch determinierten Sprachsanktionen. Eine Mehrheitsbevölkerung wurde durch die Umsiedlung polnischer Bevölkerungsteile zur Minderheit ohne offiziellen Status. Auf politischer Ebene verstand sich die Republik Polen als ethnisch homogen und das von den Alliierten geführte Heimatland erbrachte keine Hilfe für die verbliebenen Deutschen.² Diese Rahmendbedingungen, die gegenwärtig längst zu vergangenen Tagen gehören, führten dennoch zu kulturellen und sprachlichen Auswirkungen auf die Folgegenerationen, die fortwähren. Schlesien und die deutsche Sprache als primäres Identifikationsmerkmal der Deutschgesinnung fungieren seit Jahrzehnten als Spielball der jeweilig herrschenden politischen Machtverhältnisse, was es der hiesigen Bevölkerung erschwert, sich selbst eindeutig zu definieren.³ Stetig und insbesondere nach der Wende befindet sich dieser soziokulturelle Prozess im Wandel und steht im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen und Interpretationen.

Die deutsch-polnische Bilingualität im Oppelner Schlesien kann aus linguistischer Perspektive auf eine weit zurückreichende bilinguale Geschichte blicken, die mit dem Schlesischen auch eine Varietät mit deutschsprachigen Einflüssen hervorgebracht hat.⁴ Die deutsche Minderheitssprache, die zusammen mit der polnischen Amtssprache auch gegenwärtig zur Bilingualität bei Jugendlichen dieser Region führt, stellt das Kernthema dieser Arbeit dar. Es

¹ vgl. Tabouret-Keller, Andrée (2000): *Language and identity*. In: Coulmas, Florian (Hrsg.) *The handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Blackwell Publishers, S. 301-313.

² vgl. Breit, Holger (1999): *Die Deutschen in Oberschlesien*. 2. Aufl. München: Graphik + Druck GmbH, S. 91-92.

³ vgl. Blaszczyk, Agnieszka (2008): *Oberschlesische Identität? Zur Lage der Deutschen Minderheit*. Frankfurt/Oder: Grin Verlag, S. 24-25.

⁴ vgl. Kneip, Matthias (2000): *Die deutsche Sprache in Oberschlesien. Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921-1998*. 3. Aufl. Dortmund: Forschungsstelle Ostmitteleuropa, S. 23-53.

wird der Versuch unternommen zu beantworten, inwiefern die deutsche Sprache als natürliche Erstsprache weitergegeben und erworben wird. Unterschieden wird zwischen der Sprache als Mutter- und Fremdsprache, die im schulischen Kontext erlernt wird. Hierfür wird u. a. eine altershomogene Probandengruppe, die nach der politischen Wende und in einer Zeit der Europäisierung geboren wurde, mittels eintausend Umfragen untersucht. Ableitend daraus wird auch die identitätsprägende Rolle der Sprache näher betrachtet, die für die Zukunft dieser Minderheit von enormem Wert ist. Es ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen dieser Region zu den bedeutendsten deutschen Gruppierungen mit identitätsstärkenden Entwicklungen in der Republik Polen gehören.⁵ Als eines der Hauptmerkmale der Herausbildung ihrer Identität kann die Sprache gesehen werden. Dennoch wird die These aufgestellt, dass das Erlangen von ausgewogenen bilingualen Kompetenzen nicht ausschließlich durch die häusliche Sphäre zu verzeichnen ist. Hier fehlt es meist an sprachlichen Fähigkeiten oder der konsequenten Umsetzung der gewählten Erziehungsmethode, um die bilingualen Kompetenzen zu aktivieren. Daher gewinnt die Instrumentalisierung der Bildungsanstalten zunehmend an Wert für die Entwicklung der deutschen Sprache und Minderheitsidentität. Erst mit der stetigen Weiterqualifizierung mittels des Minderheits- bzw. Fremdsprachenunterrichts an weiterführenden Schulen, erlangt die Bilingualität ein ausreichendes Kompetenzniveau für die Kommunikation. Basierend auf dieser Annahme werden drei Lebensbereiche der Jugendlichen näher untersucht: der häuslich-familiäre Lebensbereich, die Sphäre der Bildungsanstalten und die Partizipation an dem gesellschaftlichen Minderheitsleben. Jeder dieser Lebensbereiche erfuhr durch die Neuordnung der politischen Verhältnisse breit gefächerte Möglichkeiten der Entfaltung. Vor allem für die Minderheit bedeutet dies eine große Chance, ihre kulturelle Vielfalt auszuleben und die Muttersprache im häuslichen Umfeld erlernen zu können. Die Frage, inwiefern hierzu die Möglichkeiten gegeben sind, steht unter besonderer Berücksichtigung und wurde während der Arbeit an dieser Dissertation nochmals vertiefend in einer zweiten Auswertungsrunde der Ergebnisse einbezogen. Die Weitergabe einer Minderheitssprache im engen familiären Kreis ist durch zahlreiche interne aber auch externe Faktoren bedingt und erscheint in individueller und komplexer Form. Dies trifft nicht nur auf die Deutschen in Polen zu, sondern lässt sich auf alle anderen Minderheiten verallgemeinern. Ulrich Ammon listet neben der Identifikation, Demographie und Geographie insgesamt 47 verschiedene Faktoren und

⁵ vgl. Gudaszewski, Grzegorz (2015): *Struktura narodowo-etniczna i wyznaniowa ludności Polski*. W: Główny Urząd Statystyczny. Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy: Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, S. 40-42.

stellt dabei fest, dass diese Liste in vielen individuellen Fällen weiter ausgebaut werden müsse.⁶ Für die Untersuchung und das Verständnis der deutschen Minderheit in Polen ist es wichtig, auch einen übergreifenden Blick auf andere – in diesem Fall deutsche – Minderheiten zu erhalten.

Auf Makroebene betrachtet werden in zehn Ländern Europas deutsche Minderheiten verzeichnet, allerdings sind die Zahlen der Minderheitszugehörigen tendenziell sinkend, wie z. B. in Frankreich, Ungarn, Tschechien oder Rumänien. Werden Ammons ausführliche Erläuterungen zu den einzelnen Minderheitsgruppen miteinander verglichen, offenbaren sich Parallelen in der Instabilität dieser Gemeinschaften und hinsichtlich des Wandels zur Mehrheitsgesellschaft. Meist wird die Entwicklung anhand der heranwachsenden Generationen vollzogen, die ihre kulturellen und ethnischen Wurzeln ihrer Vorfahren nicht mehr als eigene Identität ansehen. In diesem Gebilde der Assimilation findet sodann die Sprachumstellung anhand des *3-Generationen-Modells* statt.⁷ Die Gemeinsamkeiten aller Staaten liegen in der zeitweiligen geringen Wertschätzung und/oder den Sanktionsmechanismen zur repressiven Sprachentwicklung. Trotz jahrzehntelanger EU-Mitgliedschaft hat Frankreich die *Europäische Sprachencharta* bis heute nicht anerkannt und setzt somit ein klares Zeichen gegen den Schutz von Minderheitssprachen.⁸ Diese gesteuerten politischen Grundsatzentscheidungen haben gegenwärtig weiterhin, u. a. auf das Ansehen einer Sprache, Einfluss. Mit der sinkenden Zahl der Identifizierungen zum Deutschtum beginnt auch die deutsche Muttersprache auszusterben. Während die Großelterngeneration Deutsch als Muttersprache erwarb und auch fließend sprach, haben die Nachkommen diese meist nur rezeptiv wahrgenommen und blieben passiv. Das Fehlen der aktiven Sprachkompetenzen mündete bei den darauffolgenden Generationen in monolingualer – nicht deutschsprachiger – Erziehung. Insgesamt gesehen verringert die generationsübergreifende Demographie die Sprecherzahl. Sinkt diese, ist es für die Volksgruppe erschwert in Kontakt miteinander zu treten, um ihr kulturelles Erbe gemeinsam zu pflegen. Es entsteht eine Spirale der langsamen Assimilation hin zur Mehrheitsbevölkerung. An dieser Stelle können Bildungsanstalten bereits in frühen Entwicklungsjahren einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, den Erwerb der Minderheitssprache positiv zu bestärken und identitätsprägende Faktoren berücksichtigen. Auch hier ist es wichtig, einen übergreifenden

⁶vgl. Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der Deutschen Sprache in der Welt*. korr. Nachdruck. Berlin/München/Boston: de Gruyter, S. 303 ff.

⁷ vgl. Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, S. 303 ff.

⁸ vgl. ebd. S. 317.

Blick der Bildungsmöglichkeiten in Europa⁹ zu erhalten, um die Forschungslandschaft des Oppelner Schlesiens besser einordnen zu können.

Bildungspolitisch kann eine Minderheitssprache zusätzliche Unterstützung erfahren, wie es auch in einigen Ländern, beispielsweise in Dänemark, Rumänien oder Ungarn, exemplarisch umgesetzt wird. Orientiert an der *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* gibt es drei Unterrichtstypen,¹⁰ die sich, gegliedert nach ihrer Intensität, in der Minderheits-Schullandschaft verankern. Ein Land wie Dänemark, verschont von Gebietsstreitigkeiten und sprachpolitischen Schwankungen, kann nur leicht sinkende Zahlen von Muttersprachlern verzeichnen, was nicht zuletzt zu einem gut ausgebauten und ineinandergreifenden Bildungsnetzwerk geführt hat. Das Netzwerk, bestehend aus 20 Kindergärten, 14 weiterführenden Schulen und einem Gymnasium, lässt 2.000 Kinder an bilingualen Bildungsmöglichkeiten partizipieren. Der Unterricht wird hauptsächlich in deutscher Sprache abgehalten und zielt auf das Kompetenzniveau der Muttersprache ab. Diese Schulen dienen der deutschen Volksgruppe zur Kultur- und Identitätsförderung, u. a. auch mit der Vermittlung der spezifischen Minderheitsgeschichte dieser Region.¹¹ Im Oppelner Schlesien ist ein solches Netzwerk an deutschsprachigen Schulen noch nicht vorhanden und ein großes erklärtes Ziel der Minderheitenpolitik.¹² Hier wird die schwächste Unterrichtsform der Sprachencharta praktiziert, die drei zusätzliche Deutschstunden im Bereich des Minderheitsunterrichts ermöglicht. Von diesen zusätzlichen Unterrichtsstunden profitieren viele Tausende Jugendliche und erweitern damit ihre Fremdsprachenkompetenz um die kulturelle und identitätspflegende Komponente. Tendenzen der Weiterentwicklung wurden in den letzten Jahren vermehrt von den Minderheitsorganisationen, aber auch über private Träger angestoßen, so dass vereinzelt bilinguale Klassen, Zweige, Schulen oder Kindergärten entstanden. Die Hauptgründe für das Fehlen eines Bildungsnetzwerks bestehen im Fachkräftemangel sowie dem Fehlen von minderheitsspezifischen Lehrwerken. Allerdings findet auch hier ein zarter Anstoß der Entwicklung statt, indem universitäre postgraduale Studiengänge angeboten werden, die zwei bis drei Semester andauern und die geschichtliche, kulturelle sowie literaturgeschichtliche

⁹ vgl. Lebsanft, Franz/Wingender, Monika (Hrsg.) (2012): *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Ein Handbuch zur Sprachpolitik des Europarats*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 211 ff.

¹⁰ vgl. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. 216. *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen samt Erklärungen* (NR: GP XXI RV 437 AB 576 S. 69. BR: AB 6359 S. 677.) S. 1097 f. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2001_216_3/2001_216_3.pdf, (abgerufen am 12.03.2018)

¹¹ vgl. *Deutscher Schul- und Sprachverein für Nordschleswig*. <http://www.dssv.dk/> (abgerufen am 15.03.2018)

¹² vgl. Gaida, Bernard (2009): *Sprache und Identität. Die Rolle des deutschsprachigen Bildungswesens für die Zukunft der deutschen Bevölkerung in Oberschlesien*. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre SKGD im Oppelner Schlesien. Opole, S. 270 ff.

Spezifik Schlesiens lehren.¹³ Ausbaufähig sind die sachfachbezogenen Unterrichte, die in Kombination mit Deutschkenntnissen studierbar sein sollten. Ungarn bietet neben Rumänien ein positives Beispiel dafür, wie Unterrichtskonzepte nach der Zeit der Wende durchdacht umgesetzt worden sind. Es ist gelungen ein bilinguales Bildungs- und Schulsystem aufzubauen, das mehrere ineinandergreifende Faktoren berücksichtigt, die für die Entwicklung der Minderheitssprache innerhalb der Bildungsanstalten elementar sind. Es gibt ein übergreifendes Bildungsangebot, das bereits im Kindergarten beginnt und bis zur Hochschule reichen kann. Die bilinguale Unterrichtskonzeption, die durchaus qualitativ unterschiedlich ausgestaltet werden kann, wird in Ungarn durch die Zuordnung einer Sprache zu einem Fach sehr hochgehalten. Somit wird ein Sachfach, wie z. B. Literatur, Geschichte, Geographie, Biologie, Mathematik und Deutsch selbst, rein deutschsprachig unterrichtet. Bilingual werden lernende, indem andere Schulfächer ausschließlich in der Amtssprache doziert werden. Hierbei werden *Code-Switching*¹⁴ sowie gute bilinguale Fähigkeiten verlangt. Diese wiederum können mit Hilfe des ineinandergreifenden Bildungsweges von klein auf innerhalb des eigenen Bildungssystems parallel entwickelt werden. Der Kreislauf schließt sich dann ankommend beim Hochschulangebot für Minderheiten. Dieses bietet mehrere zielgruppenorientierte deutschsprachige Studienangebote, wie Kindergarten- und Grundschulpädagogik oder Germanistik an.¹⁵ Ungarn bildet somit eigene spätere Lehrkräfte in der frühkindlichen Zeit bilingual aus, verankert im Bestfall kognitiv zwei Muttersprachen und entwickelt die deutsche Sprache – mit ihrer Instrumentalisierung zur Vermittlung von Sachfachwissen – auf ein hohes qualitatives Niveau. Darüber hinaus werden bedarfsgerechte Bücher entwickelt, die minderheitsspezifisches und identitätsstärkendes Wissen vermitteln sollen. Auch der Einsatz von Gastlehrern aus dem deutschsprachigen Raum hilft den Bildungseinrichtungen den Unterricht bestmöglich zu gestalten.¹⁶ Die Bewertung der Bilingualität der Jugendlichen aus dem Oppelner Schlesien basiert auf den zur Verfügung stehenden Spracherwerbsmöglichkeiten. Die kontextuelle Einbettung Polens in die Gesamtsituation verlangt das Hintergrundwissen um andere Minderheitsstrukturen, auch wenn diese keinen Gegenstand der Untersuchung bilden.

Auf der Mikroebene wird die deutsche Minderheit in ihrer sprachlichen, kulturellen und assimilativen Entwicklung betrachtet. In den bereits vorliegenden wissenschaftlichen Arbeiten wurde im Verlauf der neunziger Jahre ein starker Fokus auf die politische Entwicklung der

¹³ vgl. Instytut Filologii Germańskiej: *Program studiów*: <http://ifg.wfil.uni.opole.pl/programy-studiow/> (abgerufen am 16.03.2018).

¹⁴ Code-Switching: Sprachwechsel, Kodewechsel, Kode-Umschaltung

¹⁵ vgl. Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, S. 336 ff.

¹⁶ vgl. ebd. S. 340.

Minderheit in der neugegründeten Republik Polen und den Wechselbeziehungen mit Westeuropa, speziell der BRD, gelegt. Holger Breits und Thomas Urbans Überlegungen zu dieser Thematik finden nach der Wende statt und veranschaulichen, vor welchen Herausforderungen die deutsche Minderheit bei der Gründung von Organisationsstrukturen und ihrem Streben nach politischer Einflussnahme stand. In einem kleinen Teil seiner Ausführungen beschreibt Urban das „Problem“ des Deutscherwerbs mangels Lehrer und der notwendigen Kooperationsbereitschaft seitens des polnischen Staates. Die BRD sah sich jedoch in der Pflicht, den mittlerweile auch anerkannten Deutschen in Polen zu helfen, indem erste provisorische personelle und didaktische Unterrichtskonzepte zum Erwerb der deutschen Sprache entwickelt worden sind.¹⁷ Das immense Ausmaß sowie die Wichtigkeit, die deutsche Sprache wieder in das öffentliche Leben und die Schulen zu bringen, waren allgegenwärtig und dementsprechend eine große Aufgabe, an der stetig gearbeitet wurde. Auch deskriptiv, jedoch mit stärkerer Thematisierung der Sprachentwicklung, beschreibt Matthias Kneip die Situation Ende der neunziger Jahre in Oberschlesien. Er verdeutlicht dabei die, im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts, positiven Entwicklungen des Schulsystems anhand von drei etablierten zusätzlichen Unterrichtseinheiten, der Gründung der germanistischen Hochschule in Oppeln und der positiven Rechtslage zur Sprachförderung der Minderheit. Dennoch verweist auch er weiterhin auf die Problematik der nach Meinung der Minderheitenvertretung *„unzureichenden Förderung des Deutschunterrichts“*, da es weder Unterricht in deutscher Sprache noch eine deutsche Schule gab.¹⁸ Nachdem sich die strukturellen Entfaltungen der Minderheitsorganisationen im Laufe der Jahre nach der Jahrtausendwende gefestigt und vor allem in den Bereichen Bildung und Kultur ihre Arbeit aufgenommen haben, stößt die deutsche Minderheit auf hohe Akzeptanz innerhalb der Bevölkerung und ist ein fester Bestandteil dieser. Dies stellt gegenwärtig auch Michał Lis, der mit der politischen Stabilisierung die Basis dafür sieht, fest.¹⁹ Wissenschaftlich werden daher vermehrt Versuche unternommen, diese Bevölkerungsgruppe in ihrem Wesen zu erforschen. Entsprechend wird sich der Thematik ihrer Identität und den Sprachkompetenzen gewidmet. Empirische Untersuchungen, die sich mit individuellen Meinungen von Deutschstämmigen beschäftigen, wie bei Hans-Dieter Haim oder Horst Hiller²⁰, halten meistens an älteren

¹⁷ vgl. Urban, Thomas (1993): *Deutsche in Polen. Geschichte und Gegenwart einer Minderheit*. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S.148ff.

¹⁸ s. Kneip, Matthias (2000): *Die deutsche Sprache in Oberschlesien*, S. 269 -279.

¹⁹ vgl. Lis, Michał (2016): *Mniejszość niemiecka na Śląsku Opolskim 1989 -2014. Z bagażem przeszłości w realiach współczesności. Wydanie drugie poprawione*. Opole: Instytut Śląski, S. 182.

²⁰ s. Haim, Hans-Dieter (2014): *Bilder meiner Kindheit - Erinnerungen an Schlesien*. Ohne Ort: Goldammer Verlag. Siehe auch: Hiller, Horst (2003): *Nun danket alle Gott: Erinnerungen an eine Jugend in Schlesien*. München: Universitas Verlag.

Generationen fest und überliefern so anhand von Zeitzeugen ein geschichtliches Erbe. Eindrucksvoll wird der Leser anhand von Erinnerungen in verschiedene vergangene Jahrzehnte und deren politisches, gesellschaftliches, aber vor allem individuelles Leben der Menschen zurückversetzt. Die untersuchten Gruppen, die aufgrund ihres Alters ein Selbstverständnis der deutschen Identitätszugehörigkeit empfinden, können die Geschichten meist in natürlich erworbener deutscher Sprache wiedergeben. Eine Analyse der Sprache findet damit eher nicht statt. Diese Generationen haben die deutsche Sprache und Kultur auf elementare Art in die Gegenwart und an ihre Folgegenerationen weitergegeben. Daher sollten sie auch in Untersuchungen der gegenwärtigen sprachlichen Lage bei Jugendlichen eine Rolle spielen. Die Jugendlichen werden zwar als Zukunft der Minderheit definiert, stehen jedoch noch nicht im zentralen wissenschaftlichen Fokus. Die vorliegende Arbeit soll somit einen Beitrag dazu leisten, diese thematische Disziplin zu bereichern. Bisherige Analysen dazu werden hauptsächlich mit Hilfe von Umfragen durchgeführt, wobei die Auswertungen eine Kompetenzskizze der deutschsprachigen Fähigkeiten abgeben und in Verbindung mit den Erwerbsorten bzw. -partnern sowie der gegenwärtigen Sprachanwendung stehen. Im Jahr 2009 unternahm Sylwia Wójcik einen Versuch, die gegenwärtige sprachliche Situation Schlesiens darzustellen. Ihre Arbeit vervollständigt sie mit einer empirischen Untersuchung von 52, sich in Minderheitsorganisationen engagierenden, Probanden und elf, auf den Erwerb sowie die Verwendung bezogenen, Fragen. Diese Arbeit bleibt weitestgehend beobachtend und die Auswertungen der Umfrage fließen erst im Anhang ein, stellen allerdings aus meiner Sicht den innovativsten Beitrag dar. Die folgenden und neusten Untersuchungen dieser Art werden im Jahr 2014 von Zachary Grotovsky mit einer 34 starken und im Jahr 2015 von Irena Kurasz mit einer 153 starken Probandengruppe sowie einer umfangreichen Auswertung veröffentlicht. Neben der Analyse der Sprachgegebenheiten und der gegenwärtigen Deutschanwendung, fokussieren sich die letztgenannten Autoren auch auf die kontextuelle Verknüpfung von Sprache und Identität, da sie beides als zukunftsweisende Faktoren für die natürliche Bilingualität aber auch den Erhalt der deutschen Kultur in Schlesien ansehen.

Wójcik zeichnet ein Sprachbild von vorrangig jungen Schlesiern, die mit ihrer Mitgliedschaft in einer Minderheitsorganisation eine deutliche Verbindung zum Deutschtum zeigen. Fast die Hälfte der Probanden erachtet die deutsche Sprache als Muttersprache und muss somit die ersten kognitiven Erfahrungen in deutscher Sprache gemacht haben.²¹ Diese Tendenz kann auch bei

²¹ vgl. Wójcik, Sylwia (2009): *Deutsch als Minderheitensprache in Polen am Beispiel Schlesiens. Unter besonderer Berücksichtigung der Gegenwartssituation*. Wien: ohne Verlagsangabe. S. 110.

Grotovsky festgestellt werden, der sich ebenfalls mit einer überwiegend jungen Untersuchungsgruppe beschäftigt. Eine wichtige Säule stellt auch der Erwerb der Sprache in Bildungsanstalten dar, an dem nahezu alle Probanden beider Untersuchungen partizipieren, die nach der Wende geboren bzw. aufgewachsen sind. Hierbei verdeutlicht Grotovsky den Mehrwert dieses Unterrichts vor allem beim Lesen und Schreiben – eben den Kompetenzen, die im natürlichen bilingualen Umfeld am wenigsten aufkommen.²² Insgesamt können die Sprachfähigkeiten auf einem hohen selbsteingeschätzten Niveau verzeichnet werden, denn nach Wójcik sprechen drei Viertel der Probanden fließendes bis gutes Deutsch in allen Fertigkeiten, so dass auch 62 % Kontakte zu rein deutschsprachigen Personen pflegen können. Die aktive kommunikative Verwendung der Sprache zeigt jedoch einen deutlicheren Rückgang als noch zu Kindheitstagen und tritt im häuslichen Umfeld nur noch bei acht Prozent aller Befragten auf.²³ Grotovsky konzentriert sich bei dieser Frage nicht auf die Sprachpartner, sondern auf die Nutzbarkeit für das Individuum und stellt positiv heraus, dass sich der mediale Bereich von Fernsehen und Rundfunk stetig im Alltag der meisten Probanden verankert hat.²⁴ Kurasz hat eine durchschnittlich ältere Probandengruppe (63 % über 65 Jahre) untersucht und kann mit 80% muttersprachlichem Erwerb deutlich stärkere sprachliche Affinitäten ihrer Probanden ausmachen. Die Verwendungsfrequenz der deutschen Sprache liegt innerhalb der familiären Kommunikation sogar höher und stellt für einen Drittel der Befragten die Sprache des Alltags dar. Auf besonderes Interesse stieß die Verzeichnung der sprachlichen Kompetenzen im Vergleich aller drei untersuchten Generationen, wobei deutlich wird, dass nach der Wende auch eine Sprachentwicklungswende stattgefunden hat, indem der Kenntnisstand der Sprache einen Anstieg zu vorherigen Generationen zeigt. Trotz eines hohen Maßes an Identifikation zum Deutschtum, die bei Kuraszs Probandengruppe basierend auf dem Faktor Sprache vorzufinden ist²⁵, zeigt das Gesamtbild aller drei Untersuchungen eine Tendenz der Reformation der individuellen Identitäten in Bezug auf das Deutschsein. Während die älteren Generationen ein natürlich gewachsenes Sprach- und Identitätsbild aufweisen, kann zwischen der ältesten und jüngsten Generation ein Rückgang sowie ein uneindeutiges Identitätsbild gezeichnet werden, welches so weit geht, dass ein Viertel dieser Altersgruppe gar keine Aussagen zu diesem Thema machen möchte.²⁶ Die Schwierigkeit der Selbstidentifikation sieht u. a. auch Grotovsky als Fazit

²² vgl. Grotovsky, Zachary (2014): *Language Background and use among the German Minority in Poland*. Urbana: ohne Verlagsangabe. S. 39f.

²³ vgl. Wójcik, Sylwia (2009): *Deutsch als Minderheitensprache in Polen am Beispiel Schlesiens*, S. 110.

²⁴ vgl. Grotovsky, Zachary (2014): *Language Background and use among the German Minority in Poland*, S. 35.

²⁵ vgl. Kurasz, Irena (2015): *Mniejszość niemiecka na Dolnym Śląsku*. Kraków: NOMOS, S. 280

²⁶ vgl. Kurasz, Irena (2015): *Mniejszość niemiecka na Dolnym Śląsku*, S. 283.

seiner Abhandlung und schließt sich damit dem Grundtenor der gegenwärtigen Ansichten zur Identitätsfrage der Schlesier an.²⁷ Bernard Gaida, Vorsitzender des VDG, formuliert im Sammelband zum 20. Geburtstag der SKGD im Oppelner Schlesien die Missstände um das unzureichende Bildungsangebot der Sprache, in dem rein deutsche Einrichtungen komplett fehlen. Er versteht das Bildungswesen als Kanal der sprachlichen und kulturellen Identitätsfindung und -bestärkung für diejenigen, die diese Möglichkeit im innerfamiliären Kreise nicht haben.²⁸ Eine andere Meinung vertritt Ewa Ganowicz, die die grundsätzliche Existenz der Minderheitsorganisation an ihrer Zielsetzung der nachhaltigen Identitätsbekräftigung festmacht und diese somit stärker in die Verantwortung nimmt.²⁹ Werden Gaidas Ausführungen aus dem Jahr 2009 mit der gegenwärtigen Lage verglichen, kann nur eine langsame Verbesserung des qualitativen Bildungswesens bemerkt werden. Thomasz Kamusella erachtet dagegen den Assimilierungsprozess bereits als abgeschlossen, da es zum einen kein eindeutiges Schulpaket gäbe und zum anderen, weil die deutsche Sprache von der polnischen und schlesischen verdrängt werde.³⁰ Mit dem schlesischen Dialekt erhält die Debatte um die Deutschgesinntheit seit dem Zensus 2002 eine weitere Komponente, die das Thema der Identifizierung noch komplexer gestaltet. Agnieszka Blaszczyk, Andrzej Sakson, Rana Schuhman und auch Kamusella beschäftigen sich mit der Verflechtung der nationalen und ethnischen Identitäten sowie Sprach- und Dialekteinflüssen.

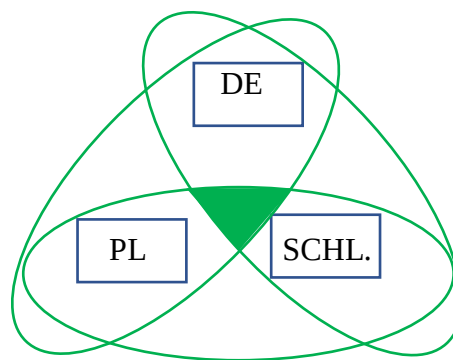


Abbildung 1: Sprachüberschneidung

Quelle: Graphik eigenständig erstellt.

Bedingt durch die Autonomiebewegung ist das Auftreten der ethnischen Schlesier stärker in der Wojewodschaft Schlesien als im Oppelner Raum zu verzeichnen, jedoch spielt auch im

²⁷ vgl. Grotovsky, Zachary (2014): *Language Background and use among the German Minority in Poland*. S. 51.

²⁸ vgl. Gaida, Bernard (2009): *Sprache und Identität*, S. 272.

²⁹ vgl. Ganowicz, Ewa (2016): *Mniejszość niemiecka w polityce lokalnej regionu pogranicza na Opolszczyźnie*. In: *Polish Borderlands Studies*, tom 4, nr. 2, S. 252-255. www.pogranicze.uni.opole.pl/biblioteka/docs/tom4/ganowicz_t4n2.pdf (abgerufen am 09.05.2018).

³⁰ Kamusella Tomasz (2014): *A Language that Forgot Itself*. In: *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*. Vol 13, No 4, ECMI S. 136 ff. <http://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/publications/JEMIE/2014/Kamusella.pdf> (abgerufen am 10.05.2018).

untersuchten Gebiet die schlesische Mundart eine wichtige Rolle und verflechtet die deutschzugehörigen und die polnischstämmigen Menschen miteinander.³¹ Vor allem Sakson zweifelt die deutsche Identität vieler Menschen an und sieht in dem Aufkommen der neunziger Jahre einen Protest gegen die kommunistische Regierung sowie durch den Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft einen ökonomischen Nutzen für das Individuum. Erst dann begann die authentische Bekennung zur wahren schlesischen Identität.³² Renata Schumann jedoch sieht die Differenzierung zwischen Schlesisch und Deutsch als unnötig an, da es sich um eine *tragische Mischgruppe* handle, die sich auf der Suche nach einer modernen Identität befände.³³ Diese Sichtweise kann zur tendenziellen Kompromissauffassung dieses Themas gezählt werden, die Schlesier- und Deutsch-Polnisch sein vereint, weil eine Mischung von Kulturen stattgefunden habe. Kamusella hingegen vertieft Saksons Ausführungen, indem er den Schlesiern einen Minderheitenstatus zuspricht und die Mundart als Sprache klassifiziert.³⁴ Würde der polnische Staat hier eine Anerkennung der Sachlage herbeiführen, wären die Schlesier die größte Minderheit in Polen. Dies ist jedoch nach gegenwärtiger Lage eher unwahrscheinlich, verdeutlicht jedoch nochmals die Komplexität der Identität der im Oppelner Land wohnenden Bevölkerung.

Die vorliegende Arbeit soll die Forschungen im beschriebenen linguistischen Gebiet des muttersprachlichen Erwerbs der deutschen Sprache anhand neuer Blickwinkel und Ergebnisse bereichern. Das Ziel ist die Skizzierung der Sprachkompetenzen der jungen Generation, die Aussagen darüber liefern können, wie die Zukunft der deutschen Muttersprache im Oppelner Schlesien aussehen könnte. Es wurde bewusst nur ein Jahrgang der Gesellschaft ausgesucht, um die Untersuchungsgruppe in diesem Merkmal nahezu gleich zu halten. Wichtig war die Relation der Sprachkompetenzen der Minderheit im Vergleich zur Mehrheit, auch wenn die bilingual erzogenen Probanden zusätzlich und gesondert ausgewertet wurden. Die Tendenz der Sprachumstellung ist auch im Oppelner Schlesien deutlich erkennbar und lässt sich anhand der durchgeführten Untersuchung belegen. Trotz erschwelter Umstände ist es Teilen der deutschen Volksgruppe dennoch gelungen die Sprachkompetenzen weiterzugeben. Um die gegenwärtige Bilingualität der Jugendlichen besser bewerten zu können, war es zuerst notwendig, sich mit der

³¹ vgl. Gudaszewski, Grzegorz (2015): *Struktura narodowo-etniczna i wyznaniowa ludności Polski*. S. 42.

³² vgl. Sakson, Andrzej (2012): *Mniejszość Niemiecka na Śląsku w świetle Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 r.* In: *Biuletyn Instytutu Zachodniego*. Nr. 85. Poznań. S. 2.

³³ vgl. Schuhmann, Renata (2016): Identität aus der Sicht von Renata Schuhmann. <http://www.kulturelle-autonomie.org/schlesische-identitaet/identitaet-aus-der-sicht-von-renata-schumann/> (abgerufen am 20.05.2018).

³⁴ Kamusella, Tomasz (2012): *The Silesian Language in the Early 21st Century: A Speech Community on the Rollercoaster of Politics*. S. 23. <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/3281> (abgerufen am 18.05.2018).

Entstehung dieser zu beschäftigen. Die ersten sprachlich-kognitiven Erfahrungen sind Indizien für den Erwerb von simultaner Bilingualität, eine monolinguale deutschsprachige Erziehung führt, beispielsweise mit dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten, zum koordinierten Bilingualismus. Wie Ammon bereits feststellte, sind die Wege des Spracherwerbs sehr individuell und können sehr facettenreich sein. Wichtig und bisher im Oppelner Schlesien derart unerforscht sind die sprachlichen Erziehungskonstellationen, die die Grundlage für die kognitive Veranlagung bilden. Insgesamt werden 18 verschiedene Konstellationen der Erziehung verzeichnet. Diese Ergebnisse werden in Beziehung zu den vorhandenen Deutschkenntnissen gesetzt und mit monolingual erzogenen Jugendlichen verglichen. Dabei wird ein Bezug zur Gegenwart hergestellt, um die aktive bilinguale Sprachanwendung zu ermitteln. Der Untersuchungsbereich wird über den familiären Kreis hinaus ausgeweitet. Aus den Ergebnissen lassen sich anschließend Tendenzen für die Minderheitsidentität und -sprache der Zukunft ableiten.

I. THEORETISCHER TEIL

KAPITEL I: ZWISCHEN MONO- UND BILINGUALISMUS

1.1. ERSTSPRACHENERWERB

Zu dem Begriff „Erstsprache/ES/L1“ gibt es zahlreiche Definitionen mit geringfügigen Unterschieden, dennoch ist die Kernaussage immer dieselbe: *Die erste Sprache, die ein Kind erwirbt*,³⁵ wird als ES bezeichnet. Mit dem Wort *erste* wird darauf verwiesen, dass weitere Sprachen folgen können, was einen Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit darstellt. Des Weiteren fixiert dieser Satz den Zeitraum der allerfrühesten Kindheit als Beginn des Spracherwerbs. Günther geht sogar davon aus, dass der Erstspracherwerb (ESE) schon im Mutterleib beginne, da das ungeborene Kind seine Artikulationsorgane (Lippen, Gaumen, Zunge) entwickle und erste Bewegungen damit übe. Das zweite wichtige Argument Günthers ist die Entwicklung des Gehörs, welches das Kind nutze, um seine Außenwelt und somit seine ES wahrzunehmen.³⁶ Somit stellt der ESE einen Prozess dar, der auf natürliche und ungesteuerte Weise verläuft. Dabei sei die L1-Sprache meistens die wichtigste und am besten ausgebildete im Leben eines Menschen³⁷, denn in der Regel werden alle vier Fertigkeiten - Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören - sehr gut entwickelt. Jedoch kann die ES unter gewissen Lebensumständen, wie z. B. bei einem Umzug in ein anderes Land, ihren Status als starke, dominante und somit wichtigste Sprache eines Menschen verlieren, indem sie von einer anderen verdrängt wird. Ein anderer – für diese Arbeit – vielbedeutender Untersuchungsgegenstand ist die Relation einer Minderheitssprache (Deutsch) zur Mehrheitssprache (Polnisch). Die ES kann die Minderheitssprache sein, jedoch schon im frühen Alter von der Mehrheitssprache verdrängt werden oder sich parallel weiterentwickeln. Theodor Lewandowski bezieht seine Definition auch auf diesen Aspekt:

„Die Erst- oder Primärsprache, die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache (die nicht die der Mutter zu sein braucht und die nicht am meisten geläufige Verkehrssprache bleiben muss).“³⁸

³⁵ s. Glück, Helmut (Hrsg.): *Metzler Lexikon der Sprache*. Stuttgart/Weimar, S. 171.

³⁶ vgl. Günther, Britta/ Günther, Herbert (2007): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Verlag, S. 99.

³⁷ vgl. Klein, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 2. durchgesehene. Aufl., Frankfurt am Main, Athenäum Verlag, S. 15.

³⁸ s. Lewandowski, Theodor (1994): *Linguistisches Wörterbuch*. 2. Heidelberg/Wiesbaden, S. 736.

Wie auch eben bei Lewandowski angedeutet, wird oftmals über die Bezeichnung „Muttersprache“ diskutiert. Dabei wird die Frage gestellt, inwiefern diese synonym mit dem Wort ES verwendet werden kann und soll. Vassilia Triarchi-Herrmann weist darauf hin, dass der Begriff Muttersprache in anderen Sprachen ebenso existiere. Als Beispiele nennt sie „mother-tongue“ aus dem Englischen, „langue maternelle“ aus dem Französischen, „lingua materna“ aus dem Portugiesischen und weitere.³⁹ Jedoch legitimiert die Existenz dieser Wörter nicht ihre Verwendung, vor allem da es viele Fürsprecher für den Begriff der ES anstatt der Muttersprache gibt. So auch Britta Günther, die eindeutig Stellung zu diesen Begriffen bezieht und sie unabhängig voneinander definiert. Diese sei demnach die erste erworbene Sprache des Kindes, welche sich zudem meist dominant präsentiere, während die Muttersprache die Sprache sei, die von der Mutter verwendet werde. Es könne jedoch, wie z. B. im Falle in Deutschland lebender ausländischer Familien, sein, dass das Kind eine andere Erstsprache erlerne und nicht die der Familie.⁴⁰ Somit impliziert dieser Begriff fälschlicher Weise die Tatsache, dass die Mutter die Übermittlerin der ES ist. Dies mag für die pränatale Phase zutreffen, in der das Kind im Mutterleib die Sprachmelodie seiner jeweiligen ES hört, allerdings ist dies nach der Geburt nicht zwangsläufig der Fall.

Ahmed Trad nennt weitere Unterscheidungen der ES: *Grundsprache, natürliche Sprache, Ausgangssprache und Herkunftssprache*.⁴¹ Dabei verwendet er die Begriffe synonym, jedoch in unterschiedlichen Kontexten, was für besseres Verständnis sorgen solle.

Insgesamt gesehen wird in dieser Arbeit der Begriff der ES dominieren, da dieser für eine missverständnisfreie Kommunikation sorgt, wobei auch kontextgebundene Synonyme auftauchen werden. Jedoch sei zu betonen, dass nicht die begriffliche Darstellung, sondern die Art und Weise, wie Kinder ihre Erst- und jede weitere Sprache erlernen, im vordergründigen Fokus steht.

Der Erstspracherwerb stellt sich als ein langwieriger natürlicher Prozess dar, der stetig erforscht wird. Im Folgenden werden die beobachteten Phasen, die erstellten Theorien und die einflussnehmenden Faktoren auf den ESE näher erläutert. Zu Betonen sei, dass die Spracherwerbsforschung eine sehr komplexe Disziplin darstellt, die auch von vielen anderen

³⁹ vgl. Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. 2. Aufl., München: Reinhardt Verlag, S. 29.

⁴⁰ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 56.

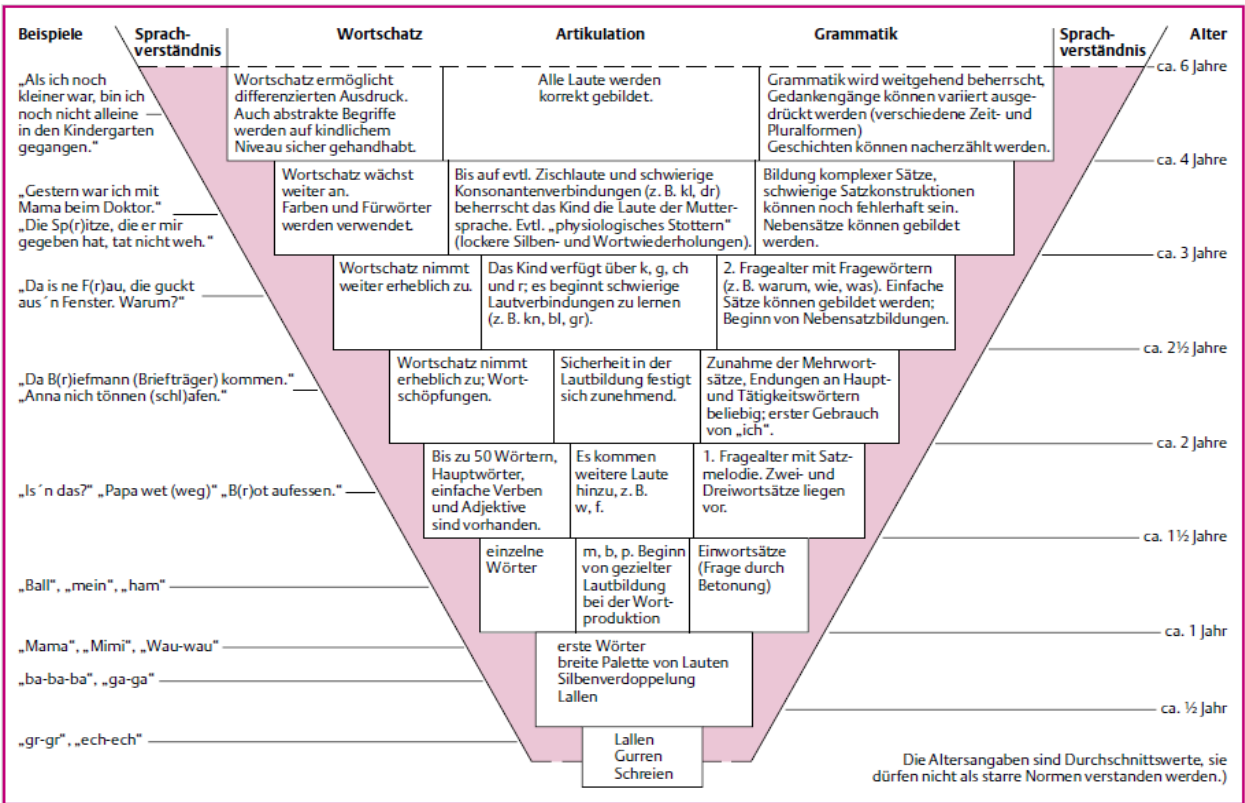
⁴¹ s. Trad, Ahmed Rafik (2009): *Das Sprachgefühl als Ziel der Fremdsprachenbeherrschung. Wege und Methoden. Grundriss eines Glottodidaktischen Modells*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, S. 14.

Wissenschaftsgebieten, wie der Soziologie, der Psycholinguistik und der Didaktik, untersucht wird. Dabei stellt jede Wissenschaft für sich wichtige, auf den Spracherwerb einflussnehmende, Faktoren zusammen. Jedoch ist es bis jetzt noch nicht gelungen, sich auf eine einheitliche und wissenschaftlich belegte Theorie zu einigen.

1.1.1. Phasen des Erstspracherwerbs

Mit der unten angeführten umgedrehten Pyramide veranschaulicht Wolfgang Wendlandt das immer breiter werdende Wissen eines Kindes in seiner ES. Mit zunehmendem Alter entwickeln sich die Grundkompetenzen der Artikulation sowie Grammatik und der Wortschatz für einen differenzierten Ausdruck weiter. Kirstin Kannwischer unterteilt diesen Erwerb, bezogen auf die ersten Lebensjahre, in zwei Erwerbsarten: Rezeption und Produktion. Das Kind sei bei ersterer passiv und nehme die Sprache auf, ohne von ihr Gebrauch zu machen, bis es nach angemessener Zeit das produktive Stadium erreiche, in welchem es selbstständig und bewusst die ES verwende.

Abbildung 2: Die Sprachpyramide



Quelle: Wendlandt, Wolfgang (2006): *Sprachstörungen bei Kindern*. 5. überarb. Aufl., Stuttgart: Thieme Verlag, S. 31.

Um die Entwicklungsstadien von Wendladts Pyramide zu vervollständigen, werden kurz einige Ergänzungen angeführt. Im besonderen Maße sind die ersten drei Lebensjahre bei der Spracherwerbsentwicklung zu erwähnen, da sich bestimmte feste grammatische Strukturen bilden, die eine Grundlage für den weiteren Erwerb darstellen.

Der erste Schrei nach der Geburt eines Kindes ist die erste Form der Kommunikation, die im Laufe der weiteren Wochen ausdifferenziert wird. So schreit das Kind in unterschiedlichen Tonlagen und macht die Mutter auf seine verschiedenen Bedürfnisse aufmerksam.⁴²

Mit drei Monaten reagiert das Kind auf unterschiedliche Geräusche, sucht sogar ihre Quelle und gibt lallende Laute von sich.⁴³ Diese Phase unterteilt Günther in zwei weitere: Lall- und Echophase. Die Lallphase (zweiter bis dritter Monat) dient der Produktion von Lauten, während das Kind in der Echophase (vierter bis siebter Monat) versucht das Gehörte zu reproduzieren. Des Weiteren betont die Autorin die Wichtigkeit von qualitativ hochwertigem Input für das Kind, d. h. komplexe Sätze mit einem reichhaltigen Wortschatz sind von großer Bedeutung, um feste grammatikalische Strukturen auszubilden.⁴⁴

Zwischen dem sechsten und zwölften Monat zeigt das Kind mehrere Reaktionen. Zum einen auf den eigenen Namen und zum anderen auf das Wort *Nein*. Es plappert beim Spielen und antwortet auf unterschiedliche Weisen, z. B. mit Quietschen oder Lallen.⁴⁵

Zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr verwendet das Kind seine ersten Wörter als Ein-Wort-Sätze, dabei kennt es auch schon die Bedeutungen, was diesen Vorgang zu einem bewussten Sprachgebrauch macht. Der Wortschatz beträgt zehn bis fünfzig Wörter und die Laute werden zunehmend differenzierter.

Das folgende Jahr (zweites bis drittes Lebensjahr) ist für das Kind sehr wichtig, weil sich die Aussprache der Konsonanten verbessert und der Wortschatz auf bis zu schätzungsweise 1.000 Wörter ansteigt. Dabei ist es im Stande, die Bezeichnungen konkreten Gegenständen zuzuordnen. Interesse sowie Neugier sind geweckt und werden durch erste Satzkonstruktionen, unter anderem mit W-Fragen, gestillt.

In der nächsten Phase (drittes bis viertes Lebensjahr) werden die grammatischen Fähigkeiten mit komplexer werdenden Sätzen weiter ausgebaut. Die Kinder erzählen kleine Geschichten oder

⁴² vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 99.

⁴³ vgl. Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München, Kösel Verlag S. 78.

⁴⁴ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 100 f.

⁴⁵ vgl. Montari: *Mit zwei Sprachen groß werden*, S. 78

berichten über persönliche Erfahrungen und führen Dialoge.⁴⁶ Elke Montari betont zudem noch die richtige Aussprache des Konsonanten „r“ und die Fähigkeit der korrekten Nutzung des Personalpronomens.

Ab dem fünften Lebensjahr steigert sich nochmals die grammatische Fähigkeit, was sich im Gebrauch von Variationen der Tempusformen verdeutlicht, wobei der Satzbau sowie die Lautbildung richtig eingesetzt werden.⁴⁷ Zwar werden noch Sprachfehler begangen, diese verlieren sich mit der Zeit jedoch selbst. Der nächste wichtige Entwicklungsschritt ist die allmähliche Herausbildung des individuellen Sprachstils, sei es im Dialekt oder der Umgangssprache.⁴⁸

Die Einteilungen dieser Phasen dienen zur Orientierung und sind das Ergebnis von verschiedenen Beobachtungen, daher ist es nicht ungewöhnlich, wenn bei Kindern Abweichungen festgestellt werden.

Entscheidende Maßgrößen der Beobachtungen sind die Wortschatzgröße, die Anzahl der Wörter sowie die Komplexität des Satzes.⁴⁹

Darüber hinaus ist der Spracherwerb eng mit anderen Faktoren verbunden, die im Folgenden näher beschrieben werden.

1.1.2. Auf den Spracherwerb einflussnehmende Faktoren

Die Faktoren, die auf den Spracherwerb prägend wirken, werden durch Beobachtungen ermittelt. Ebenso wie bei den Erwerbsphasen dienen sie als Hilfsmittel zur Analyse des Spracherwerbsvorgangs. Oft nehmen mehrere Faktoren gleichzeitig Einfluss auf den Spracherwerb, demnach ist nicht immer eindeutig zu definieren, welcher Faktor der ausschlaggebende ist. Dabei ist zu erwähnen, dass nicht bei jedem Individuum die gleichen Faktoren wirksam werden, da dies individuell von jedem Menschen und seiner Umgebung abhängt. Insgesamt können alle Faktoren in drei Themenbereiche eingeteilt werden: die physiologische Faktoren, das sozioökonomische Milieu und die Familienstruktur.

⁴⁶ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 101.

⁴⁷ vgl. Montari: *Mit zwei Sprachen groß werde*, S. 79.

⁴⁸ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 102.

⁴⁹ vgl. Wode, Henning (1993): *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Kiel: Hueber Verlag, S. 320.

Physiologische Faktoren

Die physiologischen Faktoren stellen den genetischen und notwendigen Bereich dar, auf den das Individuum keinen Einfluss nehmen kann. Dazu gehören Hörvermögen, Hirnreife und alle Sprechorgane. Damit also der Prozess des Spracherwerbs überhaupt stattfinden kann, müssen alle physiologischen Faktoren ausreichend entwickelt sein.

Günther unterteilt das Hörvermögen in zwei Bereiche: *peripheres Hören und zentrales Hören*⁵⁰. Der erste der beiden genannten Vorgänge bezieht sich auf die physiologisch korrekte Entwicklung des Hörorgans, welches die notwendige Bedingung darstellt, damit der Hörvorgang stattfinden kann. Dagegen bezieht sich das zentrale Hören auf die Verarbeitungs- und Speichermöglichkeiten des Gehörten.

Die Sprechorgane werden von Günther in bewegliche und unbewegliche differenziert. Beweglich sind Zunge, Lippen, Wangen, hinterer Gaumen und der Unterkiefer, während Oberkiefer, harter Gaumen, Zähne sowie die Wände des Nasenraums unbeweglich sind. Dabei betont sie jedoch, dass ihre Nutzung zum Sprechen zweitrangig sei, da sie primär zum Überleben dienen.⁵¹

Das Hirn hingegen braucht die Sprachentwicklung, um sich selbst auch weiterzuentwickeln.⁵² Dabei spielt vor allem das Großhirn bzw. die darin enthaltene linke Hirnhälfte eine wichtige Rolle, denn dort sitzt das Zentrum für sprachliche Reize und das verbale Gedächtnis.⁵³

Familienstruktur

Die Familienstruktur ist ein besonders prägender Faktor beim Spracherwerb, denn es sind in Normalfällen die Eltern und der engste Familienkreis, die die meiste Zeit mit dem Kind verbringen und ihm somit den nötigen sprachlichen Input liefern, den es braucht, um den Spracherwerbsprozess stetig am Laufen zu halten. In Bezug auf die Größe der engsten Familienangehörigen verdeutlicht Wode mit den Anführungen von Untersuchungsergebnissen, dass eine große Familie nicht zwingend mit einem qualitativ hochwertigen Input gleichzusetzen sei. Sogar das Gegenteil scheine der Fall zu sein. Während in Familien mit zahlreichen Geschwistern die Kinder viel untereinander spielen und sich somit mit begrenztem Wortschatz

⁵⁰ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 92.

⁵¹ vgl. ebd. S. 92f.

⁵² vgl. Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin, Langenscheidt, S. 68.

⁵³ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 95.

verständigen, bieten kleine Familien mit Einzelkindern einen hochwertigeren Input, da die Erwachsenen mehr Zeit mit den Kindern verbringen würden.⁵⁴

Ähnliches gelte für Zwillingsgeschwister, denn sie verbringen so viel Zeit miteinander, dass Fälle beobachtet wurden, bei denen sie sich sogar ohne Sprache verständigen können. Somit sei das Sprachlerntempo langsamer als bei Einzelkindern.⁵⁵ Bedingung für einen erfolgreichen Spracherwerb sei jedoch immer das harmonische Zusammenleben in der Familie, denn häufige Streitereien oder gar eine Scheidung könnten sich negativ auf den Spracherwerb auswirken.⁵⁶ Einen Sonderfall stellen Kinder dar,

[...] die in untergeordneten Familienverhältnissen, unter extremen Spannungen und Konflikten, in Heimen oder Klinken unter sozialer Deprivation aufwachsen.⁵⁷

Diese Lebensumstände haben zwei Nachteile. Zum einen gibt es oftmals nur wenig Personal, was zu einer geringen Inputversorgung führt und zum anderen erfahren die Kinder keine emotionale Bindung.

Insgesamt führt dies zu einem niedrigen Sprachniveau, jedoch ist belegt, dass die Änderung dieses Faktors eine schnelle und positive Sprachentwicklung bewirkt.⁵⁸ Festzuhalten ist, dass das Kind für seine gesamte und nicht nur sprachliche Entwicklung eine familiäre bzw. liebevolle Umgebung benötigt. Darauf aufbauend sollte es so viel sprachlich hochwertigen Input wie möglich erhalten, wozu komplexe Sätze und ein reicher Wortschatz gehören.

Sozioökonomisches Milieu

Das sozioökonomische Milieu wird als enorm wichtig eingestuft, da es die Gesamtheit des sprachlichen Inputs, welchen das Kind erhält, umfasst. Dabei wird dieser Input von Bernstein in zwei Codes gegliedert: den elaborierten und restringierten Code. Diese Unterteilung bezieht sich auf die Qualität der sprachlichen Äußerungen in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit. So seien Sprecher des restringierten Codes Zugehörige der niederen sozialen Schicht, welche qualitativ minderwertigen Input erhalten und dementsprechend weniger differenzierte Sachverhalte wiedergeben können. Da für Bernstein das Denken und Sprechen unabdingbar zusammenhängen, folgert er, dass der restringierte Sprachkode intellektuelle Schwächen

⁵⁴ vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 321-322.

⁵⁵ vgl. ebd. S. 321f.

⁵⁶ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 98.

⁵⁷ s. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 95.

Def. Deprivation: „bezeichnet allgemein den Zustand der Entbehrung, eines Entzuges oder der Isolation von etwas Vertrautem, eines Verlustes, eines Mangels oder das Gefühl einer (sozialen) Benachteiligung“ (Wikipedia: Deprivation, Stand 08.02.2011).

⁵⁸ vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 322f.

hervorbringe. Dagegen sei der elaborierte Kode eine Sprachform, die von der höheren Schicht benutzt wird und die geistige Entwicklung fördere.⁵⁹

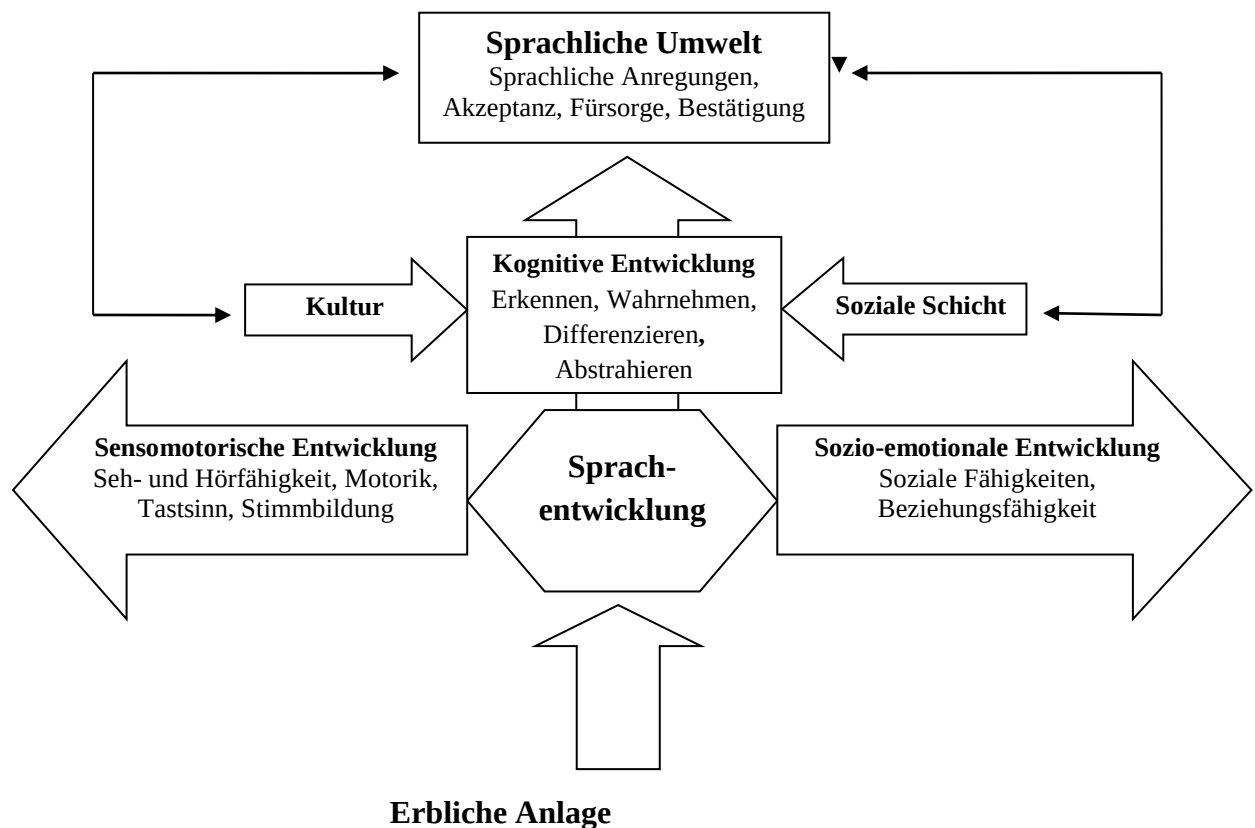
Wode äußert sich diesbezüglich kritisch, räumt aber dennoch ein, dass es schichtspezifische Sprachmerkmale gibt. Allerdings erklärt er die Annahme, dass die sprachlichen Unterschiede Indikatoren für kognitive Fähigkeiten seien, für falsch und stützt sich dabei auf dies belegende Untersuchungen. Er zieht daraus die Schlussfolgerung, dass sich die Sprachqualität jeder Schicht an ihre spezifischen Bedürfnisse anpasse. Die schulischen Leistungen der Sprecher des restringierten Kodes seien zwar schwächer, sie können jedoch schnell nivelliert werden, wenn die Personen in einem anderen gesellschaftlichen Kreis verkehren.⁶⁰

Dieser Faktor bezieht sich in den ersten Lebensjahren eines Kindes vor allem auf die Familie, die die meiste Zeit mit ihrem Kind verbringt und somit grundlegende erste sprachliche Einflüsse ausübt. Spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten werden dann erste sozioökonomische Faktoren aktiv, welche mit der Zeit zunehmenden Einfluss auf das Kind haben. Dies bedenken auch die Eltern der Kinder und wählen oft gemäß ihrem sozialen Status einen passenden Kindergarten oder eine Schule aus, um damit zu gewährleisten, dass das sozioökonomische Milieu der Institution auch dem der Familie entspricht. Eine Übersicht über alle Faktoren, die auf den Spracherwerb Einfluss nehmen, zeigt das Faktorennetz von Triarchi.

⁵⁹ Vgl. Bernstein In: Wode: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen, S. 323.

⁶⁰ Vgl. Wode: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen, S. 47.

Abbildung 3: Das Faktorennetz der Sprachentwicklung



Quelle: Triarchi-Herrmann: Mehrsprachige Erziehung, S. 52, (Graphik eigenständig nachgezeichnet).

Triarchis Abbildung des Faktorennetzes fasst die wesentlichen Entwicklungen des Spracherwerbs zusammen. Anhand der Pfeilrichtung wird deutlich, was auf die kindliche Sprachentwicklung einwirkt sowie das, was es selbstständig leistet.

Wie sich erkennen lässt, bilden die genetischen Anlagen die notwendige Grundlage für den Beginn des Spracherwerbsprozesses. Erst nachdem die physiologische Entwicklung angemessen fortgeschritten ist, werden die Faktoren der äußeren Einflüsse wirksam. Das Kind wird ihnen automatisch unterzogen und nimmt ihren Input erst passiv auf, bevor es anschließend auf deren Grundlage aktive Äußerungen produziert.

Es sollte jedoch vermieden werden, den Spracherwerb auf den Einfluss dieser Faktoren zu reduzieren, denn die kognitive Entwicklung des Kindes spielt ebenfalls eine große Rolle. Darüber hinaus gehen Wissenschaftler auch von angeborenen Spracherwerbsmechanismen aus, die den Spracherwerb ermöglichen.

Für die Wissenschaft ist es schwer herauszufinden, wie der jeweilige Faktor bzw. Mechanismus wirkt, da Untersuchungen in diese Richtung nicht möglich sind. Die Faktoren

nicht isoliert untersucht werden. Es gibt somit lediglich Spekulationen, wie und wann diese wirken.

1.1.3. Spracherwerbstheorien

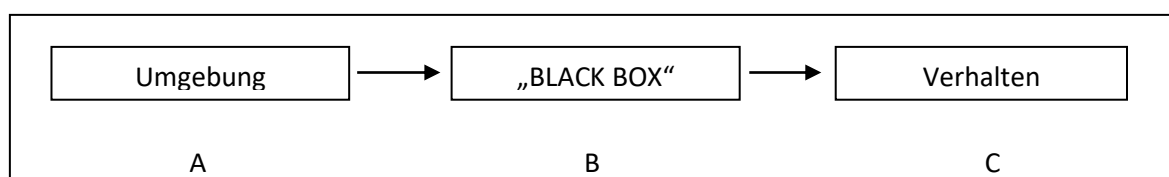
Es existieren mehrere Theorien zum Spracherwerb, dennoch wird diesbezüglich weiter geforscht, da noch keine eindeutigen Beweise für die Art und Weise des Spracherwerbs geliefert wurden. Im Folgenden werden die verschiedenen Theorien vorgestellt, die am häufigsten im Zusammenhang mit dem Spracherwerb auftauchen: Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus und Interaktionismus.

Behaviorismus

Der Behaviorismus wurde in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts von Burrhus Frederic Skinner populär gemacht. Der Name gründet sich auf dem englischen Wort *behavior* und bedeutet *Verhalten/Benehmen*.

Diese Theorie beruht auf der Annahme, dass bei Kindern bei der Geburt kognitiv *tabula rasa*⁶¹ herrscht und durch nachahmendes Verhalten vieles gelernt werde - daher auch die Bezeichnung „imitationsorientierter Ansatz“ oder „Assoziationslernen“.⁶² Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder ihre Eltern sowie Erwachsene nachahmen und dafür belohnt werden bzw. ihr Verhalten positiv bestärkt werde.⁶³

Abbildung 4: schematisches Verhaltensmodell



Quelle: Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3.Auflage, Tübingen/Basel, A.Francke Verlag, S. 90.

Die „BLACK BOX“ (B) soll das Gehirn repräsentieren, das Input von seiner Umgebung/A erhält und diesen anschließend verarbeitet. Daraus resultiert das Verhalten/C des Kindes. Das Ziel ist es festzustellen, inwiefern C von A beeinflusst wird, um darauf aufbauend C, sprich das

⁶¹ tabula rasa: leer und aufnahmebereit wie ein unbeschriebenes Blatt

⁶² vgl. Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 47.

⁶³ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 88.

Verhalten eines Menschen, berechenbarer zu machen und so eine gezieltere Erziehung zu ermöglichen.⁶⁴ Um besser zu erforschen, wie sich das Verhalten in Bezug auf den Input der Umwelt darstellt, wurden, anhand des Pawlow'schen Tierversuchs mit dem Stimulus-Response-Modell (Reiz- Reaktion Modell), Versuche an Tieren durchgeführt. Ein Beispiel mit einer Ratte: Eine Ratte ist in einem Labyrinth und findet den Ausweg. Anschließend wird sie direkt mit etwas Fressbarem belohnt. Dieser Vorgang wird jedes Mal wiederholt, wenn sie den Ausweg findet. Somit soll ihr Verhalten positiv bestärkt werden, damit es repetiert wird, bis sie den Weg - also neuen Input - gelernt hat.

Dieses Schema, übertragen auf ein Kleinkind, bedeutet: Es tritt ein bestimmter Reiz auf, wie z. B. Hunger, und jegliche folgende Aktivität seitens des Kindes, die zur Stillung des Reizes führt, ist die Reaktion. Der Erfolg des Kindes wird dabei gefördert, bis es das Verhalten als Gewohnheit ansieht. Hier gilt das Prinzip der schnellen Wiederholung von Reiz und Reaktion, denn nur so wird auch schnell gelernt.⁶⁵

Edmondson und House verdeutlichen dieses Prinzip auch im Fremdsprachenunterricht. So könnte eine beispielhafte Situation aussehen: Der Lehrer stellt eine Frage, auf die der Schüler antwortet. Folgend gibt der Lehrer dem Schüler eine Rückmeldung. Entweder lobt er ihn und verstärkt somit den Reiz oder der Schüler wird bei falscher Antwort korrigiert. Dabei stellte sich heraus, dass es wünschenswert ist, wenn die Probanden direkt die richtige Reaktion auf den entsprechenden Reiz zeigten, denn Fehlverhalten oder falsche Antworten haben ein Umlernen zur Folge, welches anstrengend sei.⁶⁶

Kritisiert wird an diesem Ansatz zum einen die Passivität des Kindes und die Art und Weise des Lernens, welche mit *Dressur* verglichen wird, und zum anderen das Fehlen einer Erläuterung, wie das Kind seine Sprache in Bezug auf die Grammatik lernt.⁶⁷ Vor allem sei das Vorhersehen von verbalen Äußerungen schwer nachzuvollziehen.⁶⁸ Dasselbe gilt für die Syntax und Struktur einer Sprache, die mit diesem Ansatz nicht von bestimmten Situationen abgeleitet werden kann.⁶⁹ Nichtsdestotrotz wird auch angenommen, dass einige Teilaspekte dieser Theorie richtig sein könnten. Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott verdeutlichen einerseits die

⁶⁴ vgl. Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 90f.

⁶⁵ vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 47f.

⁶⁶ vgl. Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 92.

⁶⁷ vgl. Vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 48.

⁶⁸ vgl. Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 93.

⁶⁹ vgl. Żebrowska, Ewa/ Dovhopoly, Yaroslav (2009): *Linguistik. Eine Einführung für Germanistikstudenten*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, S. 45.

S. 128.; Vgl auch Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 93.

Überholtheit dieser Theorie, geben andererseits aber zu, dass im alltäglichen Leben der Behaviorismus benutzt werde, um den Spracherwerb zu erläutern.⁷⁰

Nativismus

Die nativistischen Ansätze stellen die Gegentheorie zur behavioristischen dar, denn dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder ein angeborenes Lernsystem bzw. angeborene Strukturen besitzen, die sie dazu befähigen, jede beliebige Sprache als Erstsprache zu erlernen.⁷¹ Es gibt zwei nativistische Theorien: die viel verbreitete „Universal Grammatik/UG“ von Noam Chomsky und das „Bioprogramm“ von Derek Bickerton.

Chomsky definiert die UG als “[...] *theory of language structure*[...]”⁷² und “[...] *overall system of rules, principles and parameters* [...]”⁷³. Der Grundgedanke dieser Theorie beruht demnach auf dem genetisch verankerten Wissen um die sprachliche Beschaffenheit und einem Mechanismus für die Spracherwerbsfähigkeit, unabhängig davon, welche Sprache zu erlernen ist. Diesen Mechanismus nennt Chomsky: *Language acquisition device/LAD*.⁷⁴ Es handelt sich hierbei um ein „*Arsenal an mentalen Schemata, die festlegen, welche Strukturen in der jeweils zu lernenden Sprache möglich sind.*“⁷⁵ Das Kind kann mit den mentalen Schemata erkennen, wie die jeweilige Sprache beschaffen ist, die es erlernen will. Edmondson fasst es wie folgt zusammen: *some inborn feeling about how language can work*.⁷⁶ LAD ist also ein System von universellen Prinzipien, bei dem es noch einige Wissenslücken bzw. Parameter gibt, die gefüllt oder fixiert werden müssen. Um dies verständlicher zu gestalten, nennt Barbara Sadownik ein Beispiel: *Null-drop* Sprachen haben obligatorischerweise ein Subjekt in den Sätzen. Zu diesen Sprachen gehören unter anderem Englisch und Französisch, während in den *Pro-drop* Sprachen, wie Polnisch und Spanisch, kein Subjekt im Satz vorhanden sein muss. Pro- und Null-drop sind somit Parameter und das Kind müsse nun festlegen, zu welchem Parameter die Sprache, die es erlernen will, gehöre. Dieser Vorgang komme durch die Konfrontation mit der Sprache zustande. Das Kind erkenne, wie die Sprache beschaffen sei und fixiere den Parameter, wodurch sich

⁷⁰ vgl. Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott Gesa (2009): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn u.a., Ferdinand Schöningh Verlag, S. 32.

⁷¹ vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 54.

⁷² vgl. ebd. S. 54.

⁷³ vgl. ebd. S. 54.

⁷⁴ vgl. ebd. S. 54.

⁷⁵ vgl. ebd. S. 54.

⁷⁶ s. ebd. S. 54.

allmählich mit jedem neuen Parameter andere ausschließen, bis die Grammatik vollständig erworben sei.⁷⁷

Ahmed Rafik Trad kritisiert die Theorie, da sie zu wenig die kognitive Entwicklung in den Spracherwerbsprozess einschließe. Außerdem würden Stufen fehlen, die die Sprachentwicklung genauer verdeutlichen. Schließlich werde die Grammatik in kleinen Schritten angeeignet und vollziehe sich über Jahre.⁷⁸ Chomskys Spracherwerbstheorie ist nicht ganz unumstritten, dennoch wird sie häufig als Erklärungsmodell benutzt.

Bickertons Bioprogramm (Learning Bioprogram Hypothesis, LBH) geht, ebenso wie Chomsky, von einem angeborenem Lernprogramm bei Kindern aus, welches sie dazu befähige, ohne viel Unterstützung eine Sprache zu lernen. Dies bezieht Bickerton auf den Zeitraum der ersten vier Lebensjahre, denn so lange soll dieses Lernprogramm aktiv sein. Bickerton stützt seine Behauptungen auf Ergebnisse von Kreolsprachuntersuchungen. Folglich tendiert seine Theorie in die Richtung des mehrsprachigen Erstspracherwerbs.⁷⁹

Kognitivismus

Die Kognitive Spracherwerbstheorie wurde von Jean Piaget begründet und nimmt an, dass der Spracherwerbsprozess eng mit der kognitiven Entwicklung des Kindes in Zusammenhang stehe.⁸⁰

Piaget erforscht die Etappen der geistigen Entwicklung anhand von Beobachtungen, die er mit Heimkindern macht, und leitet daraus seine Schlussfolgerungen ab: Seine wichtigste Erkenntnis liege darin, erkannt zu haben, dass sich das Wesen der Kinder sowie ihre Verhaltensweisen innerhalb ihrer Entwicklung vom egozentrischen zum gesellschaftlich sozialen Individuum entfalten.⁸¹

Edmondson erläutert diesen Prozess, der mit der *Assimilation* beginne und in *Akkommodation* ende. So sei erstere eine Entwicklung, die sich auf das Aufnehmen von neuen Informationen beschränke, welche von außen auf das Kind einströmen. In dieser Phase würden sich auch kognitive Strukturen herausbilden, die von den aufgenommenen Einflüssen entscheidend geprägt werden würden. Der Lernprozess bzw. die geistige Entwicklung entstehe also durch die

⁷⁷ vgl. Sadownik, Barbara (2010): *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit. Kognitive und neurobiologische Dimensionen*, 173 f.

⁷⁸ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 52.

⁷⁹ vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 56., vgl. auch Trad: *Das Sprachgefühl*, S.38.

⁸⁰ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 88.

⁸¹ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S.38.

Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Somit seien die äußeren Einflüsse die ausschlaggebenden Faktoren, die das Verhalten des Kindes prägen. Im Laufe der Zeit werde dieser Prozess jedoch zunehmend von der Akkommodation abgelöst, die das Verhalten des Kindes als Produkt von bereits erworbenen kognitiven Strukturen etabliere. Dieser Prozess laufe im inneren des Kindes ab und ende in der äußeren Darstellung.⁸²

Die gesamte kognitive Entwicklung teilt Piaget weiterhin in sechs verschiedene Phasen auf, die Orientierung über den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes geben:

„1. Das Stadium der Reflexe oder der erlebten Reaktionen sowie der ersten triebbedingten Äußerungen (Ernährung) und die ersten Emotionen;

2. das Stadium der ersten motorischen Gewohnheiten und der ersten organisierten Wahrnehmungen sowie der ersten differenzierten Gefühle;

3. das Stadium der ersten oder sensomotorischen oder praktischen Intelligenz (die der Sprache vorangeht), der elementaren Gefühlssteuerungen und der ersten äußerlichen Fixierung des Gefühlslebens. Diese drei Stadien stellen zusammen die Periode des Säuglingsdaseins dar (die ersten eineinhalb bis zwei Lebensjahre, das heißt vor der Entwicklung der Sprache und des eigentlichen Denkens);

4. das Stadium der intuitiven Intelligenz, der spontanen interindividuellen Gefühle und der sozialen Beziehungen und einer sozialen Beziehungen einer Unterwerfung unter den Erwachsenen (von zwei bis zu sieben Jahren, der zweite Teil der Kleinkindheit)

5. das Stadium der konkreten intellektuellen Operationen (Beginn des logischen Denkens) und der moralischen und sozialen Empfindungen der Kooperation (sieben bis elf oder zwölf Jahre;

6. das Stadium der abstrakten intellektuellen Operationen, der Persönlichkeitsbildung und der gefühlsmäßigen und intellektuellen Eingliederung in die Erwachsenengesellschaft (Adoleszenz)“⁸³

Wie anhand der Reihenfolge der ablaufenden Entwicklungsstadien erkennbar ist, vollzieht sich die kognitive und sprachliche Entfaltung, entsprechend der Assimilation und Akkommodation, von der Passivität des Kindes hin zum aktiv handelnden und denkenden Kind. Nach Piagets Stufenmodell bleibt das Kind bis zu seinem siebten Lebensjahr eher passiv und würde erst ab dann die Fähigkeit herausbilden, sich selbstständig Gedanken über Sachverhalte zu machen. Wichtig zu betonen ist bei dieser Theorie, dass das Kind in diesem Erklärungsansatz aktiv wird und sich seinen Fortschritt selbst erarbeitet. Es lernt, indem es sich mit seiner Umwelt beschäftigt und versucht, sie zu verstehen. Dabei erlernt das Kind die Sprache und passt sich schrittweise auch an die gesellschaftliche Umgebung an.

Jedoch bleiben Piagets Untersuchungen nicht unkritisiert. Vor allem die Tatsache, dass er ausschließlich Kinder aus Kinderheimen beobachtet und daraus allgemeingültige Schlussfolgerungen gezogen hat, wirft Fragen auf. Zumal er selbst die Bedeutung des Milieus, in dem Kinder aufwachsen, als wichtigen Faktor einstuft. Ein weiterer Kritikpunkt ist die

⁸² vgl. Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 97.

⁸³ vgl. ebd. S.97.

hauptsächliche Beschäftigung mit der kognitiven Entfaltung, wobei der Spracherwerb zwar als parallel ablaufend und in hohem Maße abhängig eingestuft, jedoch nicht konkret erläutert wird.⁸⁴ Einer der Hauptkritiker Piagets ist Wygotski, der zwar in einigen Punkten mit Piaget einer Meinung ist, allerdings teilweise von ihm abweicht und damit seine eigene Theorie, die Sprechfähigkeitstheorie, begründet. Lew Wygotski stimmt Piaget in zwei wesentlichen Punkten zu. Zum einen sei, auch seiner Meinung nach, die kognitive Entwicklung des Kindes eng mit seiner sprachlichen Entfaltung verbunden. Zum anderen basiere die Entwicklung darauf, dass sich das Kind aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetze.⁸⁵

Der entscheidende Unterschied zu Piagets Theorie ist die gegenteilige Annahme des Ausgangswesens und des Endeffektes bei der Entwicklung des Kindes. Demnach sei das Kind zu Beginn seiner Entwicklung sozial und erst der Prozess der Entwicklung mache es zum individuellen Menschen.⁸⁶ Danach laufen psychische Prozesse und auch der Erwerb von Sprache stets von außen nach innen ab.⁸⁷

Entscheidend für die Entwicklung bleibt die Beschäftigung des Kindes mit der Umwelt, wodurch es geformt wird und seine individuellen Eigenschaften erhält. Dies bezieht Wygotski auch auf den Spracherwerb, der zwar im frühen Kindesalter egozentrisch sein mag, jedoch sieht er diese sprachliche Erscheinung als eine *Übergangsstufe in der Entwicklung von der äußeren zur inneren Sprache*.⁸⁸ Innere Sprache beziehe sich auf die Denkfähigkeit des Individuums, die von den sprachlichen Erfahrungen determiniert werden würden. Die sprachlichen Erfahrungen entstehen durch die Kommunikation mit der Gesellschaft. Erst nachdem die Strukturen der inneren Sprache an die der äußeren angepasst seien, produziere das Kind selbst eine äußere Sprache.⁸⁹ Weskamp und Wygotski äußern sich dazu wie folgt:

„Die Entwicklungslinien von Kognition und Sprache haben einen unterschiedlichen Ursprung, fallen jedoch ungefähr mit dem zweiten Lebensjahr zusammen, das Denken wird dann sprachlich und die Sprache intellektuell.“⁹⁰

Somit wären Sprechen und Denken unabdingbar miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Wobei auch der Einfluss des gesellschaftlichen Inputs als ein Faktor mit sehr hohem

⁸⁴ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S.49.

⁸⁵ vgl. Edmondson: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S.97.

⁸⁶ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 48.

⁸⁷ vgl. Edmondson/House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 97.

⁸⁸ Wygotski In: Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 49.

⁸⁹ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 49.

⁹⁰ s. Weskamp, Ralf (2007): *Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb*. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlag, S. 68.

Stellenwert zu betrachten sei. Dies gelte sowohl für die sprachliche aber auch die kognitive Entwicklung.⁹¹

Interaktionismus

Der interaktionistische Ansatz wurde von Jerome Bruner begründet und beruht auf der Annahme, dass Sprache nur in Verbindung mit einer Interaktion gelernt werden könne, denn nur so sei das Kind in der Lage, den sprachlichen Kode zu entschlüsseln.

Somit spielen die Umgebung und vor allem die Interaktionspartner eine wichtige Rolle, die sie bewusst wahrnehmen sollten. Es wäre wichtig, dem Kind qualitativ hochwertigen Input zu liefern und nicht auf das Sprachniveau des Kindes zurückzugreifen. Als Beispiel wird der Begriff „Wauwau“ genannt, der oft aufgrund des lautlichen Ausdruckes des Hundes als seine Beschreibung genommen wird.⁹²

Bruner stimmt Chomskys These zu, dass Kinder die angeborene Fähigkeit hätten, Sprachen zu lernen. Jedoch sei es erst die Interaktion mit anderen Menschen, die diese Fähigkeit aktiviere.⁹³

Der Interaktionismus beschäftigt sich mit drei Teilbereichen: Input- und Diskursansatz, Interaktion als sozialer Gesamtrahmen und Akkulturationsansatz. Bei ersterem bestimme die Kommunikation den Erwerb. Je schwieriger die Struktur des Inputs für das Kind, desto schwieriger sei der Erwerb.⁹⁴ Somit wären komplexe Sätze schwieriger zu lernen als einfache bzw. kurze Hauptsätze. Die notwendige Zeit, die für das Lernen aufgewendet wird, ist kürzer, jedoch ist der grammatische Aufwand bei einem komplexeren Satz viel höher, was zur Folge hat, dass das Kind einen Hauptsatz, mit z. B. einem Nebensatz, zwar länger lernt, aber dadurch mehr über die grammatikalische Beschaffenheit der Sprache erfährt. Dies kann beispielsweise die Tatsache sein, dass das konjugierte Verb im Nebensatz am Satzende steht. Die Interaktion als sozialer Gesamtrahmen verdeutlicht, dass das sprachliche Verhalten der Konversationspartner nicht nur die Sprache vermittele, sondern auch die soziokulturellen Verhaltensweisen erlernen lasse.⁹⁵ Dazu gehören viele kulturell bedingte Höflichkeitsformen, wie z. B. „Bitte“ und „Danke“ zu sagen, andere Personen zu Grüßen oder Erwachsene bzw. fremde Menschen mit „Sie“ anzusprechen. Der letzte Teilbereich vereint Sprach- mit Kulturerwerb. Deutlich wird dies beim L2-Erwerb⁹⁶, der beeinträchtigt wird, wenn der Lerner sich gegen die L2-Kultur stellt.⁹⁷

⁹¹ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 49.

⁹² vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 48 f.

⁹³ vgl. Kniffka/Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache*, S. 33 f.

⁹⁴ vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 53.

⁹⁵ vgl. ebd., S. 53.

⁹⁶ L2-Erwerb: Language 2, Zweitsprachenerwerb

Der Interaktionismus ist somit ein Spracherwerbsansatz, der an genetisch bedingte Lernerfähigkeiten glaubt, die jedoch nur in einer Interaktion mit der Umwelt aktiviert werden können. Voraussetzung dafür ist die aktive Beschäftigung seitens der Eltern bzw. Erwachsenen mit dem Kind.

1.2. BILINGUALISMUS

Die Zweisprachigkeit/Bilingualismus oder Mehrsprachigkeit, wie von manchen Wissenschaftlern synonym benutzt, wird oftmals auf unterschiedliche und gegensätzliche Weise definiert, deshalb wird eine kleine Auswahl an Definitionen vorgestellt, die das Spektrum des Definitionsbereiches darstellen sollen.

Bevor jedoch die Zweisprachigkeit definiert wird, wird ein Überblick über die Erscheinungsbereiche gegeben.

Dazu wird Lüdīs Unterteilung der Zweisprachigkeit in vier Typen verwendet, die jeweils einen anderen Aspekt betonen: gesellschaftliche, institutionelle, soziale und individuelle Zweisprachigkeit.⁹⁸ Erstere trete auf, wenn in einem Territorium oder in einem Staat mehrere Sprachen gesprochen werden, wie z. B. in der Schweiz, wo im Kanton Bern Deutsch und Französisch als offizielle Sprachen gelten. Die institutionelle Zweisprachigkeit gelte insbesondere für internationale Institutionen, an denen mehrere Sprachen verwendet werden, während sich der soziale Aspekt auf die verschiedenen Funktionen der Sprache im Sinne der Umgangsformen beziehe.⁹⁹ So kann sich als Angehöriger einer Minderheit in der eigenen Sprache unterhalten werden, jedoch müsse sich in Ämtern der Sprache der Mehrheit bedient werden.

Die drei eben genannten Bereiche der Zweisprachigkeit befassen sich mit der Sprache und ihrer sozialen Funktion in der Gesellschaft, daher werden diese von der Soziolinguistik näher betrachtet. Diese Teildisziplin der Linguistik hat den Forschungsleitsatz:

„Wer spricht welche Sprache wie und wann mit wem unter welchen sozialen Umständen und mit welchen Absichten und Konsequenzen?“¹⁰⁰

⁹⁷ vgl. Wode: *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, S. 53.

⁹⁸ vgl. Lüdi In: Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 61.

⁹⁹ vgl. Lüdi In: Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 61.

¹⁰⁰ s. Dittmar/Liedtke: *Soziolinguistik*, S. 8.

Im weiteren Verlauf wird jedoch die individuelle Zweisprachigkeit im Vordergrund stehen. Diese bezieht sich auf das einzelne Individuum, seine Sprachfertigkeiten und das Umfeld seines Spracherwerbs.

An dieser Stelle sollte noch Kniffkas und Siebert-Otts Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit nicht unerwähnt bleiben. Nach dieser Einteilung wäre die innere Mehrsprachigkeit gegeben, wenn das Individuum mehrere Varietäten einer Sprache spricht.¹⁰¹ Im Deutschen wären es z. B. Dialekte, wie Bayerisch, Sächsisch oder Friesisch.

Die äußere Mehrsprachigkeit hingegen sei die Verwendung von mehreren unterschiedlichen Sprachen¹⁰², wie z. B. die gleichzeitige Beherrschung des Englischen, Deutschen und Polnischen. Diese Faktoren berücksichtigt auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen:

„[Ziel ist eine, J.O.] kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln [...oder, K.W.] auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen [...].“¹⁰³

Mit diesem individuellen Ansatz und der äußeren Mehrsprachigkeit beschäftigt sich auch die Psycholinguistik, die sich jedoch noch nicht auf eine konkrete Definition der Zweisprachigkeit einigen konnte.

Definition

Lüdis Definition gilt sowohl für die Mehrsprachigkeit als auch für die Zweisprachigkeit:

„[...] zwei (mehrere) Gebrauchssprachen, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, sei es in ´einsprachigen Situationen´ (A oder B), sei es in ´mehrsprachigen Situationen´ (AB), mit oder ohne Prestigehierarchie [...].“¹⁰⁴

In dieser Definition wird der Gebrauchswert der Sprachen deutlich betont, denn sie sollen täglich angewendet werden, wobei eingeräumt wird, dass eine der beiden Sprachen die starke sein könne. Um diese Definition zu erfüllen, müsse der Sprecher sehr gute Kenntnisse in beiden Sprachen besitzen, um problemlos zwischen ihnen wechseln zu können. Es könnte behauptet

¹⁰¹ vgl. Kniffka/Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache*, S. 14ff., vgl. dazu auch Ossner, Jakob: *Sprachdidaktik Deutsch*, S. 53ff.

¹⁰² vgl. ebd. S. 14ff.

¹⁰³ vgl. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*. In: Ossner, Jakob: *Sprachdidaktik Deutsch*, S. 53.

¹⁰⁴ Lüdi/Py: *Zweisprachig durch Migration*, S. 8.

vgl. dazu auch Metzler Lexikon: *Sprache*, S. 97.

werden, Lüdis Definition sei die entschärfte Variante von Bloomfields aus dem Jahr 1933, der die Zweisprachigkeit noch drastischer eingrenzt, indem er behauptet, dass beide Sprachen wie Erstsprachen beherrscht werden müssen, um bilingual zu sein.¹⁰⁵

Dies bedeutet, dass alle vier Kompetenzen: Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen in gleichem Maße sehr gut ausgebildet sein müssten. Im Fachlexikon wird diese Definition als „*maximalistisch*“ bezeichnet und um der Vollständigkeit halber auch um eine minimalistische ergänzt:

„Bilingualismus [ist] die Fähigkeit, vollständige und sinnvolle Äußerungen in einer fremden Sprache produzieren zu können.“¹⁰⁶

MacNamara geht diesbezüglich weiter und behauptet, dass Zweisprachigkeit vorliege, wenn jemand einige Wörter einer anderen Sprache beherrsche.¹⁰⁷ Diese vielen, voneinander abweichenden Aussagen über bilinguale Sprecher werden bei Kannwischer entsprechend der Qualität klassifiziert. Dabei werden ihre sprachlichen Fähigkeiten nach den vier genannten Kompetenzen differenziert.

Abbildung 5: Arten der Bilingualität

Art der Bilingualität	Erklärung
<i>incipient bilingual</i>	Versteht einzelne Wörter einer zweiten Sprache ¹⁰⁸
<i>receptive/passive bilingualism</i>	Versteht eine zweite Sprache, spricht diese jedoch nicht ¹⁰⁹
<i>productive bilingual</i>	Spricht in zwei Sprachen ¹¹⁰
<i>balanced bilingual</i>	Ausgeglichene Beherrschung zweier Sprachen ¹¹¹

Quelle: eigenständige tabellarische Zusammenstellung, Inhalte s. Fußnoten.

Anhand dieser Definitionen wird die Spannweite der Zweisprachigkeit deutlich. Die minimalistische Variante, die sich nur auf die Produktion (Sprechen) beider Sprachen beschränkt, schließt eine erhebliche Menge mehr Menschen ein, als die maximalistische. Somit würden, je nach Definition, ganz unterschiedliche Anzahlen von Sprechern zweisprachig sein. Jedoch kann behauptet werden, dass die Sprachvielfalt des Individuums im Zuge der Globalisierung immer stärker zugenommen hat und stetig wächst. Praktisch jeder Mensch spricht

¹⁰⁵ vgl. Bloomfield In: Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 60f.

¹⁰⁶ s. Fachlexikon. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 207.

¹⁰⁷ vgl. MacNamara In: Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 18.

¹⁰⁸ vgl. Romaine In: Kannwischer: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*, S. 8.

¹⁰⁹ vgl. ebd. S. 16.

¹¹⁰ vgl. ebd. S. 17.

¹¹¹ vgl. ebd. S. 17.

oder versteht die englische Sprache oder lernt Brocken einer anderen, z. B. bei einem Auslandsaufenthalt oder dem Kontakt mit zweisprachigen Menschen.

Deshalb wäre es angebracht, sich auf eine differenziertere und auf die vier Sprachbereiche (Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören) beziehende Definition zu einigen. Triarchi-Hermanns Definition kommt dem nahe:

„Für mich ist eine Person zweisprachig, wenn sie über die Fähigkeit verfügt, sich ohne größere Schwierigkeiten in zwei Sprachen mündlich oder auch schriftlich ausdrücken zu können. Diese Fähigkeit muss sie [...] durch ständigen und intensiven Kontakt mit einer zweisprachigen Umgebung entwickelt haben.“¹¹²

Triarchi-Hermann berücksichtigt alle Sprachbereiche und fordert gleichzeitig ein angemessen hohes Sprachniveau, welches die Mindestanforderung einer erfolgreichen Kommunikation erfüllen soll. Die Erwerbsart der zweiten Sprache lässt sie dabei offen. So spielt es keine Rolle, ob eine Sprache auf natürliche Weise im Elternhaus erworben oder im institutionellen Unterricht erlernt wird.

1.2.1. Erwerbshypothesen zum Zweit- und Fremdspracherwerb

Bisher wurde die Zweisprachigkeit eingegrenzt und erläutert, jedoch stellt sie das Produkt eines Prozesses dar, der unterschiedliche Erwerbsansätze hervorgebracht hat. Ähnlich wie bei den Hypothesen zum Erstspracherwerb, können sich die Wissenschaftler bislang auf keine einheitliche Theorie einigen. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, wie Kinder und Erwachsene eine neue Sprache erwerben und welchen Einfluss der gesteuerte bzw. ungesteuerte Erwerb darauf hat. Besondere Aufmerksamkeit wurde dieser Wissenschaft zuteil, als aufgrund von wirtschaftlichen Faktoren Gastarbeiter in neue Länder gingen, um dort zu arbeiten.¹¹³ Im weiteren Verlauf wird eine Auswahl von verschiedenen Theorien erläutert: Kontrastiv-Hypothese, Identitäts-Hypothese, Interlanguage-Hypothese, Monitor-Hypothese und Ergänzungstheorie.

¹¹² s. Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 19.

¹¹³ vgl. Sadownik: *Glottodidaktische Und psychologische Aspekte des Fremdspracherwerbs*, S. 38f.

Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese wird unter anderem auch Kontrastivitäts- oder Transfer-Hypothese genannt. Sie wurde von mehreren Wissenschaftlern in den 40er und 50er Jahren, als erste Theorie zum Zweitspracherwerb (ZSE), entwickelt. Nach der Annahme der Kontrastivhypothese determiniere die ES den Erwerb der ZS. Dabei werden Strukturen der ES mit denen der ZS verglichen.¹¹⁴ Dies geschieht in allen linguistischen Bereichen: im phonetischen, morphologischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen.¹¹⁵ Jeder dieser Bereiche wird mit seinem Pendant der ZS verglichen, wobei von folgendem Sachverhalt ausgegangen wird: Je mehr Gemeinsamkeiten beide Sprachen haben, desto einfacher lernt das Individuum die L2.

Haben zwei Sprachen viele Ähnlichkeiten, wird in diesem Fall von einem positiven Transfer oder einer Verstärkung gesprochen. Denn der Lerner könne bereits bekannte Strukturen seiner ES auf die ZS übertragen. Günther verdeutlicht dies mit einem Beispiel des Satzbaus im Deutschen und Englischen: „*the mean dog – der böse Hund oder Sie wohnt in Köln. – She lives in Cologne.*“¹¹⁶ Subjekt, Verb und Objekt stehen in beiden Sprachen an der gleichen Stelle. Aus dieser Ähnlichkeit schließt die Kontrastivhypothese, dass es für den Lerner leichter sein müsse, diese Struktur zu erlernen.¹¹⁷

Der negative Transfer stellt das Gegenteil des positiven dar. Seine Auswirkungen auf den ZSE sollen hemmend sein und ihn somit erschweren. Günther zeigt mit einem leicht abgewandelten Beispiel des positiven Transfers, wie schnell dieser sich zum Negativen Wandeln könne: *Sie wohnt seit 1970 in Köln. - She lives in Cologne since 1970.*¹¹⁸ Aufgrund des unterschiedlichen Satzbaus können *Interferenzen* entstehen, die das Lernen einer weiteren Sprache behindern.¹¹⁹ Die Interferenzen äußern sich nicht nur im Satzbau, sondern auch in anderen Feldern der Grammatik, in der Aussprache und im Wortschatz.¹²⁰ Somit würde der negative Transfer das Erlernen einer ZS behindern und erschweren.

Gegenwärtig gilt die Kontrastivhypothese jedoch als falsch, da sie bei ihrer Argumentation und Interpretation von Sachverhalten Mängel aufweist. Wolfgang Klein erläutert diese Aussage,

¹¹⁴ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 36; vgl. auch Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147;

¹¹⁵ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 68.

¹¹⁶ Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147.

¹¹⁷ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 36; Vgl. auch Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147; vgl. auch Heyd: *Deutsch Lehren*. S. 14.

¹¹⁸ s. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147.

¹¹⁹ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 36; Vgl. auch Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147.

¹²⁰ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147.

indem Untersuchungen zufolge festgestellt werden konnte, dass ebenso Fehler beim Lernen einer ZS, die strukturelle Ähnlichkeiten zur ES aufweist, gemacht werden, wie im umgekehrten Fall.¹²¹ So müsse z. B. ein Deutscher die Holländische Sprache problemlos erlernen können, da sich die Sprachen in ihrer Struktur ähneln, jedoch treten auch bei diesen Lernvorgängen verschiedene Probleme auf, die mit der Kontrastivhypothese in ihrer starken Form nicht zu erklären sind. Außerdem könne nicht davon ausgegangen werden, dass sich linguistische Erkenntnisse, wie z. B. das Erscheinen von Interferenzen beim Erlernen einer L2 auf der Grundlage der L1, auf kognitive Verarbeitungsprozesse übertragen lassen.¹²² Somit haben die Struktur und Ähnlichkeit beider Sprachen nachweislich eher geringen Einfluss. Entsprechend kann diese Hypothese nicht aufrechterhalten werden. Untersuchungen zeigen sogar das Gegenteil. Viele können die Zweitsprache besser erlernen, wenn sie sich wesentlich von der Erstsprache unterscheidet. Wenn beide Sprachen große Ähnlichkeiten aufweisen, verlassen sich die Lerner auf den Transfer, der im Endeffekt nicht immer korrekt ist. Die Lerner, die mehrere Unterschiede zwischen beiden Sprachen beachten müssen, erwerben die Zweitsprache konzentrierter und aufmerksamer. Letztendlich treten weniger Fehler auf. Diese Untersuchung ist somit nicht deckungsgleich mit der Kontrastivhypothese.¹²³

Die Hypothese müsste somit abgeschwächt werden, was bedeuten würde, dass die Hauptaussage, die L1 bedinge die L2, nicht ganz übernommen werden könne. Entsprechend könnte nur noch festgehalten werden, dass die ES Einfluss auf die ZS nehme. Da dies jedoch sehr allgemein ist, hat das als Theorie keinen Aussagewert.

Identitätshypothese

Die Annahme dieser Theorie stellt die Kritik an der Kontrastivhypothese dar, denn sie behauptet das genaue Gegenteil. So baue die ZS nicht auf der ES auf, sondern sei unabhängig von ihr. Lediglich die Verlaufssequenzen würden sich ähneln:

„Die Identitätshypothese besagt in ihrer radikalsten Form, daß es für den SE keine Rolle spielt, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht: ESE und ZSE folgen den gleichen Gesetzlichkeiten.“¹²⁴

¹²¹ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 38.

¹²² vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S.69.

¹²³ vgl. Frank, Dagmar (1999): *Spracherwerbsforschung. Ein kritischer Blick auf neuere Spracherwerbstheorien. Deutsch als Fremdsprache*. In: Joachimstaler, Jürgen/Engel, Ulrich/Kaszynski, Stefan (Hrsg.): *Germanistisches Jahrbuch Polen*. Bonn, S. 291-292.

¹²⁴ Ebd. S. 36.

Jedoch verweist Klein darauf, dass diese Art der Hypothese von kaum einem Wissenschaftler im vollen Maße unterstützt werde. Vielmehr werde sich darauf geeinigt, dass die Erwerbssequenzen sich in ähnlicher Weise vollziehen.¹²⁵

Die Identitätshypothese oder *L1 = L2-Hypothese*, wie sie nach Dulay und Burt auch genannt wird, geht in ihrer starken Form davon aus, dass der ESE für den weiteren SE irrelevant sei. Jede Sprache wäre zu jedem Zeitpunkt erlernbar, unabhängig davon, ob sie der ES ähnele oder sich von ihr unterscheide. Diese Annahme beruhe auf der nativistischen Theorie des ESE, denn sie gehe ebenso, wie Chomsky bei seiner Theorie, von einem genetisch bedingten Wissen über sprachliche Strukturen aus, die den Mensch dazu befähige eine Sprache zu erlernen. Dementsprechend solle der Prozess des Erwerbs der Sprachen auf eine äquivalente bzw. zumindest ähnliche Weise verlaufen.¹²⁶ Dabei verwende das Individuum sein Wissen um die Strukturen seiner ES und bilde Hypothesen, die zur Erschließung der ZS dienen.¹²⁷

Die Theorie wird jedoch in einigen Punkten heftig kritisiert, was dazu führt, dass sie letztendlich in ihrer starken Variante nicht zu halten ist. Frank verweist auf ein wichtiges Merkmal dieser Theorie. So sei z. B. das Alter beim Erwerb einer neuen Sprache nicht relevant, da sich der Erwerb über die angeborenen Prozesse und nicht die kognitive Entwicklung definiere.¹²⁸ Klein argumentiert jedoch dagegen und appelliert dafür, die Theorie mit der Realität zu vergleichen, denn es sei zwar nicht unmöglich, aber eher unwahrscheinlich, dass eine erwachsene Person eine Sprache ebenso gut erlerne wie seine ES. Dies bezieht er insbesondere auf die Aussprache, die meist einen Akzent aufweise.¹²⁹ Trad schließt sich dieser Meinung an, indem er sich auf Merton beruft, der verdeutlicht, dass ein Kind seine ES im Einklang mit seiner kognitiven Entwicklung sowie Kultur erwirbt und dadurch seine Individualität und sein Denken herausbildet. Dies seien Faktoren, die sich ebenso auf den Spracherwerb auswirken würden, jedoch seien sie bei einem Erwachsenen, der eine ZS erlernt, schon feste Bestandteile seiner Identität. Deshalb würde eine erwachsene Person anders lernen als ein Kind.¹³⁰ Zwar seien Sequenzen beim ESE und ZSE ähnlich und beruhen auf dem LAD, jedoch können diese nicht auf den gesamten ZSE übertragen werden.¹³¹

¹²⁵ vgl. ebd. S.36.

¹²⁶ Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 146.

¹²⁷ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 70.

¹²⁸ vgl. Frank In: Joachimstaler u.a. (Hrsg.): *Germanistisches Jahrbuch Polen*, S. 294.

¹²⁹ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 36.

¹³⁰ vgl. Merten In: Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 71.

¹³¹ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 71.

Ein weiteres Merkmal der Identitätshypothese sei der aktive Verlauf des Prozesses, bei dem die Kommunikation und die Anwendung der Sprache im Vordergrund stehe, wobei dem Lerner auch Fehler erlaubt werden.¹³² Zu diesen Fehlerquellen zählen unter anderem *(Über)Generalisierung, Simplifizierung und Regularisierung*.

Abbildung 6: Fehlerquellen

Bezeichnung	Beispiel	Erläuterung
<i>(Über)Generalisierung</i>	<i>Wir laufen Schlittschuhe.</i>	<i>Pluralisierung zählbarer Substantive</i>
<i>Simplifizierung</i>	<i>Der Vater rufen das Kind.</i>	<i>Verwendung des Infinitivs statt des konjugierten Verbs</i>
<i>Regularisierung</i>	<i>gehört-geeßt</i>	<i>Ersetzung „unregelmäßiger“ Formen durch „regelmäßige“ Formen¹³³</i>

Quelle: eigenständige tabellarische Zusammenstellung. Inhalte s. Fußnote.

Die gemachten Fehler seien sogar notwendig für die Entwicklung, da sie den Beleg für einen kreativen und nicht auf die ES gestützten Erwerb liefern würden.¹³⁴ An diesem Punkt setzt jedoch auch Kritik an, denn verschiedene Fehler werden betrachtet und untersucht, jedoch die Interferenzfehler nicht. Dies schließt die Hauptargumente der Theorie aus. Somit wird der Einfluss der ES auf die ZS nicht ausreichend untersucht, ebenso wie andere soziale Aspekte und Faktoren unbeachtet bleiben.¹³⁵

Insgesamt gesehen sind Ähnlichkeiten zwischen dem ESE und dem ZSE feststellbar, aber es gibt auch Unterschiede. Die äußeren Faktoren des ZSE sind sehr wichtig und beeinflussen den Spracherwerb mehr als die Identitätshypothese zulässt. Daher kann sie nicht im vollen Maße übernommen werden.

Interlanguage Hypothese

Die Interlanguage Hypothese ist die in den 70er Jahren von Selinger geprägte englische Bezeichnung für die Interim- bzw. Lerner Sprache. Sie liefert eine Theorie mit verschiedenen Phasen, wie sich der ZSE entwickelt.

¹³² vgl. Frank In: Joachimstaler u.a. (Hrsg.): *Germanistisches Jahrbuch Polen*, S. 294.

¹³³ Heyd: *Deutsch Lehren*. S.17.

¹³⁴ vgl. Frank In: Joachimstaler u.a. (Hrsg.): *Germanistisches Jahrbuch Polen*, S. 294.

¹³⁵ vgl. ebd. S. 294.

In der Linguistik wird diese Theorie zwischen der Kontrastiv- und Identitätshypothese angesiedelt, da sie zum einen den Einfluss der ES auf die ZS als Aspekt aufgreift und zum anderen die kognitiven Spracherwerbsmöglichkeiten berücksichtigt.

Dabei geht die Interlanguage Hypothese davon aus, dass der Lerner beim ZSE eine Art „Zwischensprache“ entwickle, die Züge von seiner eigenen ES und der ZS trage.¹³⁶ Riehl vervollständigt diese Aussage, indem sie darauf verweist, dass auch andere bereits erlernte Sprachen Einfluss auf die Zwischensprache ausüben würden.¹³⁷ Der Spracherwerb stelle sich als ein Prozess dar, der sich ständig flexibel wandle und vollziehe.¹³⁸

Nach Selinker nehmen darauf fünf verschiedene Prozesse Einfluss:

1. *Language transfer*
2. *Transfer of training*
3. *Strategies of second language learning*
4. *Strategies of second language communication*
5. *Overgeneralization of target language material*¹³⁹

Der erste Prozess beschreibt den Transfer der Strukturen und Regeln von bereits beherrschten Sprachen in die Zwischensprache. Der zweite Prozess bezieht sich hingegen auf die didaktischen Materialien, die die Fremdsprache/FS lehren. Dabei eigne sich das Individuum neue Strukturen an, die unter anderem falsch angewendet werden können. Es folgt der dritte Prozess, welcher sich auf die Lernstrategien bezieht, dabei ergreife der Lerner selbst die Initiative und erarbeite sich Regeln für die FS, die er überprüft und entweder annimmt oder wieder verwirft. Der vierte Prozess beschäftigt sich mit Kommunikationsproblemen, die auftreten, wenn der Lerner mit der Sprachsituation überfordert sei. Er entwickle dann eine Strategie, um dieses Problem zu beheben. Diese Strategien lassen sich in zwei Kriterien unterteilen: *formal und funktional*. Beim formalen Lösungsweg werde die zu erlernende Sprache nicht benutzt, da sie als zu schwer angesehen werde. Dagegen versuche der Lerner beim funktionalen Lösungsansatz seine sprachlichen Möglichkeiten der Situation anzupassen. Der letzte Prozess, die Übergeneralisierung, bezieht sich auf die falsche Anwendung von richtig erlerntem Wissen der Zielsprache.¹⁴⁰

Diese Prozesse verlaufen je nach Individuum unterschiedlich und lassen sich kaum vorhersagen. Daher ist auch die Qualität des Erlernten nicht eindeutig zu definieren. Jedoch erreichen, so Selinger in Riehl, nur fünf Prozent aller Fremdsprachenlerner eine zu

¹³⁶ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147f.

¹³⁷ vgl. Riehl, Claudia Maria (2009): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen, Narr Verlag, S. 83.

¹³⁸ vgl. Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 147f.

¹³⁹ s. Selinger In: Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 75f.

¹⁴⁰ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 75f.

Erstsprachlern ähnliche Kenntnis der fremdsprachlichen Grammatik. Bei den restlichen 95 % komme es irgendwann zur Fossilierung. Sie trete in zweifacher Hinsicht zum Vorschein, denn zum einen komme es zu einem Stillstand in der Entwicklung, was bedeutet, dass der L2-Erwerb ruht und sich das Niveau des Sprechers nicht ändert. Zum anderen gebe es noch den Fall der Rückentwicklung, bei der der L2-Lerner bereits erworbenes Wissen oder Kompetenzen der L2 wieder verliere.¹⁴¹

Die Interlanguagehypothese ist eine der bedeutendsten Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbstheorien. Allerdings hat auch sie Punkte, die kritisiert werden. Der gesteuerte Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb wird in dieser Hypothese nicht in Betracht gezogen. Auch auf den zwar erwähnten Einfluss der ES wird nicht näher eingegangen. Das führt dazu, dass nicht genau gesagt werden kann, wie groß der Einfluss der ES auf die Zielsprache ist. Welche von beiden Sprachen als Unterrichtssprache benutzt werden soll, wird ebenfalls nicht mitgeteilt.

Ein weiterer Mangel an der Interlanguagehypothese ist der Widerspruch der Fossilierung gegenüber dem Konzept der ganzen Hypothese. Fossilierung besagt, dass sich die Zwischensprache durch Dynamik aufweist. Gerade dabei könnte davon ausgegangen werden, dass der Lerner das Bewusstsein haben müsste und die Möglichkeit erkennen sollte, diesen Fehler nicht zu begehen bzw. ihn zu vermeiden.

Desweiteren wurde noch nicht ermittelt, ob der Lerner die Strategien bewusst oder unbewusst einsetzt. Es finden sich aber auch insofern positive Aspekte der Hypothese, dass der erwachsene Lerner in den Untersuchungen beachtet wurde. Letztendlich wird dem Lerner, durch die Zwischensprache, eine größere Chance gegeben die Sprache nach bestimmten Abläufen zu erwerben.¹⁴²

Die Monitor Theorie

Die Monitor Theorie wurde 1981 von Stephen Krashen begründet und geht von Chomskys Annahme aus, dass Spracherwerb angeboren sei und bestimmte innerliche Mechanismen aktiviert werden, die den Spracherwerb fördern.

Nach seiner Annahme habe jeder Mensch einen Monitor bzw. eine Kontrollinstanz in sich, die den Spracherwerb und die Sprachproduktion überwache. Hinzu kommen andere Faktoren, die auf diesen Monitor und den Spracherwerb Einfluss nehmen.

¹⁴¹ vgl. Riehl, *Sprachkontaktforschung*, S. 84.

¹⁴² vgl. Frank: *Spracherwerbsforschung*, S. 304-306.

Seine Theorie umfasst fünf Hypothesen:

1. Die Spracherwerbs-/Sprachlernhypothese

Krashen betont den Unterschied, der sich aus den Begriffen „lernen“ und „erwerben“ für den ZSE bei Erwachsenen ergibt. Es werden eine Sprache erlernt, z. B. im Sprachunterricht, wo bewusst Regeln¹⁴³ erklärt werden und der Lerner wenige Möglichkeiten bekommt, die Sprache frei anzuwenden. Demnach ist diese Art von Sprachaneignung gezielt sowie gesteuert und bedient sich didaktischer Mittel.

Beim erwerben gehe es jedoch darum, sich die ZS auf natürliche und ungesteuerte Art und Weise anzueignen. Dies geschehe in einer Umgebung, in der der Lerner mit nativen Sprechern kommuniziert und interagiert. Damit nehme er die Sprache samt ihren grammatischen Regeln unbewusst auf und entwickle ein Gefühl für sie.¹⁴⁴

Krashens Differenzierung der beiden Begriffe wurde in der Linguistik angenommen und gilt gegenwärtig als wichtiges Kriterium, um die Aneignung von Sprachen auseinanderzuhalten.

Er selbst vertritt die Ansicht, dass das Erwerben einer Sprache der effektivste Weg sei sich eine Sprache anzueignen, dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass der Fremdsprachenunterricht/FU eine überwachende Funktion des Lernfortschrittes innehat.¹⁴⁵

Deshalb werden oft Stimmen laut, die, ausgehend von dieser These, versuchen, Lernen und Erwerben zu integrieren, indem sie fordern, dass sich der Fremdsprachenunterricht von seiner formalen Methodik lösen solle, damit die kommunikative Kompetenz stärker in den Vordergrund trete.¹⁴⁶

2. Die natürliche Erwerbssequenz-Hypothese

Seine zweite These nahm an, dass sich die Erwerbssequenzen der ZS ähnlich wiederholen wie bei der ES. Jedoch gilt diese Hypothese als überholt und wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

3. Die Monitor-Hypothese

Wie die Bezeichnung schon erkennen lässt, ist diese Hypothese das Hauptmerkmal der gesamten Theorie. Krashen nimmt an, dass jeder Mensch einen „Monitor“ in sich trägt. Dieser Monitor stelle eine Kontrollinstanz dar, die im Innern den ZSE überwache. Er sei dafür verantwortlich, das Wissen um die zu erlernende Sprache anzuhäufen und dann in angemessener Weise anzuwenden. Dabei lenke er die Sprachproduktion. Wichtig ist zu betonen, dass diese Instanz

¹⁴³ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 71f., vgl. dazu auch Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 38.

¹⁴⁴ vgl. ebd. S. 72.

¹⁴⁵ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 39.

¹⁴⁶ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 72.

auch dafür verantwortlich sei, die eigenen Aussagen, falls notwendig, zu korrigieren.¹⁴⁷ Diese Instanz müsse jedoch vom Lerner bewusst benutzt werden, da sie nicht automatisch funktioniere. Trad erläutert dabei die drei Lerntypen von Krashen mit ihrer Nutzungshäufigkeit des Monitors: *Optimal User*, *Overuser*, *Underuser*. Der Optimal User verwende seine Kontrollinstanz, um kleinere Fehler zu korrigieren, während der Overuser sprachlich schlechtere Qualität biete und deshalb den Monitor sehr oft aktivieren würde, um seine Grammatik zu verbessern. Das Gegenteil dazu bilde der Underuser, der seinen Sprachfluss kaum korrigiere und damit hinnimmt, viele Fehler zu machen.¹⁴⁸

4. Die Input-Hypothese

Der Input ist das Wissen, dass der Lerner von außen aufnimmt. Dieses müsse klar und verständlich sein, um angemessen verarbeitet zu werden. Der Input stelle somit die sprachliche Grundlage dessen dar, was der Lerner im Endeffekt im Monitor speichere und schließlich selbst produziere. Dennoch trete häufig der Fall beim Fremdsprachunterricht ein, dass trotz desselben Inputs verschiedene Lerneffekte erzielt werden. Dies führt Krashen zu seiner fünften Hypothese.¹⁴⁹

5. Die affektive-Filter-Hypothese

Diese Hypothese besagt, dass verschiedene Faktoren, wie z. B. Motivation oder Angst, Einfluss auf die Inputverarbeitung nehmen würden. Diese Einflüsse würden wie ein Filter dafür Sorge tragen, in welchem Ausmaß der Input verarbeitet werden könne.¹⁵⁰ Dies sei der Grund, weshalb beim Fremdsprachenunterricht trotz desselben Inputs unterschiedliche Leistungen zum Vorschein treten.

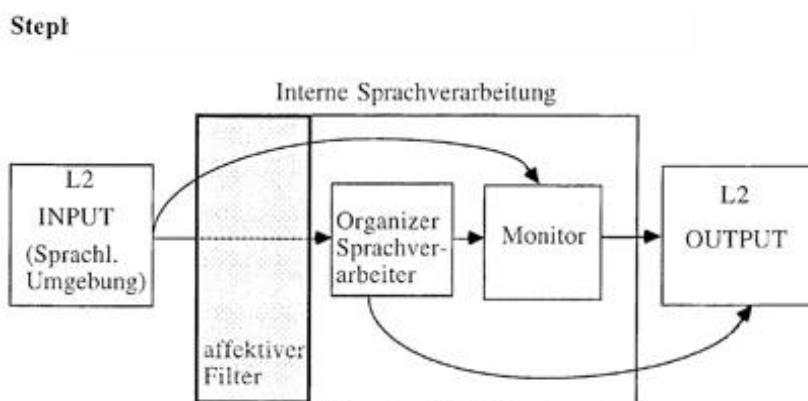
¹⁴⁷ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 39.

¹⁴⁸ vgl. Trad: *Das Sprachgefühl*, S. 73.

¹⁴⁹ vgl. ebd. S. 73.

¹⁵⁰ vgl. Stephn Krashen: *Monitortheorie*: <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Krashen.htm> (Stand: 10.4.2011)

Abbildung 7: Stephen Krashen: Monitor- und Inputtheorie



Quelle: Stephen Krashen: Monitortheorie: <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Krashen.htm>
(Stand: 10.4.2011)

Der äußere Input der ZS muss durch den affektiven Filter dringen, um in die interne menschliche Sprachverarbeitung zu gelangen. Dort angekommen, wird die neue Information/der Input im Monitor gespeichert bzw. verarbeitet und bei Bedarf als Output in der ZS angewendet.

Erkenntnisse der Zweit- und Fremdsprachenerwerbshypothese

Die Ergebnisse der Hypothesen sind vielfältig. Oft ergänzen sie sich, denn wissenschaftlich steht noch keine Hypothese als diejenige fest, die zu hundert Prozent das detaillierte Verfahren des Zweitspracherwerbs darstellt. Anhand der dargestellten Hypothesen folgert Sadownik, dass die Sprachfähigkeit bei Menschen angeboren sei. Trotzdem gebe es Unterschiede zwischen ihnen.¹⁵¹ Die Kontrastivhypothese konzentriert sich vorwiegend auf den Vergleich zwischen der Erst- und der Zweit- bzw. Fremdsprache. Laut Theorie können ähnliche Strukturen der beiden Sprachen leichter und unterschiedliche schwieriger erlernt werden. Das Ziel dieser Hypothese ist es, Fehler zu ermitteln, ihre Quellen vorherzusehen und sie entsprechend zu verhindern. Die Praxis zeigt allerdings, dass sich im Kontext des Vergleichs beider Sprachen nur wenige Fehler ermitteln¹⁵² und kaum vorhersehen lassen. Daher wird davon ausgegangen, dass die Strukturen der Sprachen keine ausschlaggebenden Faktoren für den weiteren Spracherwerb wären.

Dadurch wird die Theorie widerlegt bzw. zumindest abgeschwächt. Denn ein Einfluss, der ES auf die ZS wird zwar angenommen, aber nicht in dem Maße, wie die Theorie es impliziert.

¹⁵¹ vgl. Sadownik: *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte*, S. 306.

¹⁵² vgl. Frank: *Spracherwerbsforschung*, S. 306-307.

Die Identitätshypothese spricht von einem identischen Spracherwerbsprozess beider Sprachen (Erst- und Zweitsprache). Sie ist auf die Universalgrammatik zurückzuführen. Nach ihr hat jeder eine angeborene Grammatik im Gehirn, die für alle Sprachen gleich ist. So kann jedes Kind auf der Welt seine Erstsprache erwerben, sofern es gesund ist. Ein ähnlicher Prozess kommt auch beim Zweitspracherwerb vor.

Wird sich jedoch auf die Reihenfolge des Erst- und Zweitspracherwerbs konzentriert, ist in der Hypothese nicht klar, was identisch verläuft.

Auch wird nachweislich angezweifelt, dass die Erwerbsprozesse von Kleinkindern den Verlaufsstrukturen der Erwerbsprozesse von Erwachsenen gleichen können. Dies begründet sich einerseits auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus und andererseits auf verschiedenen Wirkungsweisen von äußern Faktoren. Im Besonderen Maße steht hier der Faktor des Alters im Vordergrund. Ein Erwachsener könne nur in seltensten Fällen das phonetische Niveau eines Lernalters, der in früher Kindheit mit seiner ZS begonnen hat, erreichen.

Die Interlanguagehypothese ist eine flexible Hypothese. Sie erlaubt Fehler und den Einfluss anderer Sprachen. Laut der Hypothese entsteht eine Zwischensprache, die eine Mischung aus der Erst- sowie Zielsprache und zudem individuellen Komponenten darstellt. Der Lerner entwickelt außerdem bestimmte Lern- und Kommunikationsprozesse. Diese werden angewendet, um Fehler zu vermeiden. Jedoch muss der Lerner über ein Bewusstsein verfügen, um die Strategien richtig anwenden zu können. Dieser Punkt ruft Kritik hervor. Ein Widerspruch ist erkennbar: Würde der Lerner über das Bewusstsein verfügen, würde er keine Fehler machen.¹⁵³

Die Monitor-Theorie geht davon aus, dass der Lerner einen Monitor bzw. eine Kontrollinstanz in sich trage, die den Spracherwerb überwacht. Dabei wirken noch andere Faktoren auf das Individuum, wie z. B. ein affektiver Filter, der dafür verantwortlich sei, dass der Lerner anhand von verschiedenen individuellen Variablen den eindringenden Input filtert und das verarbeitet, was als wichtig angesehen wird. Ergebnis dieses Prozesses des Filterns und der Überwachung ist der Output, welcher sich in der Sprachproduktion des Lernalters äußert. Grundvoraussetzung für diesen Ablauf ist jedoch der gelieferte Input, der für den Lerner klar und verständlich sein soll.

Zusammenfassend ist keine Hypothese einwandfrei. Dennoch beinhaltet jede Hypothese Elemente, die für die Forschung wichtig sind. Daraus entstand im weiteren Verlauf die Ergänzungstheorie. Sie wird mit den Namen Dimes (1985) und Nold (1992) in Verbindung gebracht und kombiniert die vorher genannten Theorien zu einer einzigen. Dabei werden

¹⁵³ vgl. Frank: *Spracherwerbsforschung*. S. 292-296; S. 100; S. 20-21.

gesicherte Erkenntnisse jeder Theorie verwendet. Somit bildet sie die Ausgangstheorie für weitere Forschungen. Die Ergänzungstheorie beinhaltet unter anderem die Tatsache, dass Chomskys Annahme, es gebe einen angeboren Sprachverarbeitungsmechanismus, als bekräftigt angesehen wird. Dieser sei genetisch vorprogrammiert und wirke beim Erst- sowie Zweitspracherwerb. Hinzu kommt ein Verarbeitungsmechanismus, der sich mit der Entwicklung des Individuums im Allgemeinen beschäftige. Dieser wirke in erster Linie beim ESE, da sich in dieser Erwerbsphase die meisten kognitiven und physiologischen Entwicklungen vollziehen würden. Des Weiteren wird angenommen, dass das Alter neben zahlreichen anderen Faktoren, wie persönlicher kognitiver Entwicklung und sozialpsychologischen Faktoren, als sehr wichtig eingestuft werde. Darüber hinaus sollte der Einfluss der ES auf die ZS nicht unterschätzt werden. Er habe Bedeutung auf den ZSE, jedoch nicht wie in der Kontrastivhypothese angedeutet, sondern in abgeschwächter Form. Nicht zu vergessen ist auch die Erwerbsart (natürlich/unnatürlich), welche als wichtiges Merkmal fungiere.¹⁵⁴

Erstsprache im Vergleich zur Fremdsprache

Edmondson und House nehmen in ihren Ausführungen Bezug auf Ellis und den Vergleich zwischen der Erst- und Fremdsprache. Dabei *interne* und *externe Unterschiede* verglichen. Die internen Unterschiede - Alter, Sprache, Motive und Wissen - beschreiben die verschiedenen kognitiven Ausgangslagen des Spracherwerbs, während die externen Unterschiede alle von außen auf den Lerner einfließenden Kriterien – Zeit, Input, Gruppe, Feedback – erfassen und differenzieren.¹⁵⁵

Dabei ist noch zu erwähnen, dass hier nur der gesteuerte Fremdspracherwerb und nicht der natürliche ZSE verglichen wird. Bei genauer Betrachtung könnte der ZSE in die Kriterien des ESE einbezogen werden, da die Faktoren ähnliche Situationen bieten würden.¹⁵⁶

Abbildung 8: interne und externe Unterschiede

INTERNE UNTERSCHIEDE	
ALTER	Fremdsprachenlerner sind älter und normalerweise kognitiv reif: beim L1-Erwerb ist kognitive Reife noch nicht vollzogen
SPRACHE	Fremdsprachenlerner beherrschen schon eine Sprache und stellen (möglicherweise) Vergleiche zwischen L1 und L2 an, L1-Lerner nicht. Der L1-Erwerb ist stark mit der Sozialisation verbunden:

¹⁵⁴ s. Merten In: Trad: Das Sprachgefühl, S. 78.

¹⁵⁵ Vgl. Ellis In: Edmondson/ House: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 146.

¹⁵⁶ Vgl. Edmondson/ House: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 146.

MOTIVE	Fremdsprachenlerner besitzen schon soziale Kompetenz.
WISSEN	Kulturelles und Allgemeines Weltwissen wird durch den L1- Erwerb ermöglicht bzw. miterworben, beim Fremdsprachenlerner liegt es schon vor.
EXTERNE UNTERSCHIEDE	
ZEIT	L1 –Lerner hat mehr Zeit: beim Fremdsprachenlernen bleibt Zugang zu Lernmöglichkeiten zeitlich begrenzt.
INPUT	Im Fremdsprachenunterricht wird der Input meistens stark kontrolliert/strukturiert – beim L1-Lernen nicht.
GRUPPE	Fremdsprachenlernen findet innerhalb einer Lerngruppe statt, L1-Erwerb findet grundsätzlich innerhalb einer schon vorhandenen sozialen Gruppe statt.
FEEDBACK	Mütter und Lehrer gehen auf unterschiedliche Art mit Fehlern um.

Quelle: Ellis In: Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 146.

1.2.2. Zweit- und Fremdspracherwerb anhand von einflussnehmenden Faktoren

Wie oder wann ein Mensch zweisprachig wird, ist unterschiedlich. Manche werden schon als Kind von ihren Eltern direkt zweisprachig erzogen oder ziehen mit ihnen in ein fremdes Land und müssen sich die fremde Sprache aneignen. Andere lernen Sprachen in Schulen, Ferienkursen oder über Freunde aus dem Ausland. Erwachsene lernen meist Sprachen, da sie sich eine wirtschaftlich bessere Position erhoffen oder sie in ein anderes Land auswandern wollen. Diese Aufzählung ist jedoch nur ein Bruchteil der Gründe, warum Menschen sich dazu entschließen, sich der Herausforderung zu stellen und eine neue Sprache zu erlernen.

Festzuhalten ist jedoch, dass nicht alle Menschen Sprachen auf die gleiche Art und Weise erlernen. Kinder, die z. B. von ihren Eltern zweisprachig, deutsch-polnisch, erzogen werden, haben einen qualitativ und quantitativ anderen Zugang zu den Sprachen als diejenigen, die Deutsch in der Schule drei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche lernen und ansonsten ausschließlich polnisch sprechen.

Wissenschaftlich gesehen wird versucht, den Erwerb zu kategorisieren, um so einen besseren Überblick darüber zu erhalten. Aus den gewonnenen Erkenntnissen, können anschließend Schlussfolgerungen gezogen oder Vermutungen angestellt werden, inwiefern Kinder bzw.

Erwachsene lernen und vor allem, wie der Lernprozess positiv verstärkt bzw. unterstützt werden kann. Dazu liefert Lüdi vier wichtige Kriterien des bilingualen Spracherwerbs zwecks Orientierung:

Zeitpunkt des Spracherwerbs

Modalität des Zweitspracherwerbs

Grad der Beherrschung der beiden Sprachen

*Kognitive Organisation*¹⁵⁷

Ausgehend von diesen Kriterien werden im Folgenden der Erwerbsprozess einer zweiten Erstsprache und einer Zweitsprache besprochen.

1.2.2.1. Alter während des bilingualen Spracherwerbs

Mit dem Zeitpunkt des Spracherwerbs ist das Alter der Person gemeint, die eine weitere Sprache erwirbt oder erlernt. Dazu hat Klein eine Tabelle angefertigt, die die Altersstufen ihrer jeweiligen Spracherwerbsweise zuordnet.

Abbildung 9: Alter während des bilingualen Spracherwerbs

Alter	Spr. A	Spr. B	Name des Spracherwerbsweise
1 – 3	+	--	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb
3 / 4 bis Pubertät	+	+	Zweitspracherwerb des Kindes
Nach der Pubertät	--	+	Zweitspracherwerb des Erwachsenen

Quelle: Klein: Zweitspracherwerb, S. 15.

Vorab sollte erwähnt werden, dass Kleins altersspezifische Unterteilung im bilingualen bzw. ZSE nicht unumstritten ist, da es noch einige Abwandlungen gibt. In einem Punkt stimmen jedoch alle Unterteilungen überein: Die Pubertät wird von allen als eine natürliche Grenze der Erwerbsarten gesehen. Dies wird mit der kognitiven Entwicklung des Kindes begründet.¹⁵⁸

Einige Studien gehen davon aus, dass bis zum sechsten Lebensjahr jeder Spracherwerb zur bilingualen Erziehung gehöre und erst danach der ZSE beginne. Andere wiederum teilen den

¹⁵⁷ s. Lüdi In: Günther: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, S. 61.

¹⁵⁸ vgl. Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 174.

Erwerbszeitraum ins Kindes- und Erwachsenenalter, wobei die Grenze beim 16. Lebensjahr liegt und wiederum andere ergänzen diese Einteilung um das Jugendalter und teilen somit den Erwerbsprozess in drei Abschnitte: Kinder bis zum 12. Lebensjahr, Jugendliche vom 12. Bis 16. Lebensjahr und Erwachsene ab dem 16. Lebensjahr.¹⁵⁹ Kleins Einteilung (siehe Tabelle) wird in dieser Arbeit im Vordergrund stehen, da er spezifisch und detailliert den Spracherwerb der Jugendlichen analysiert. Wie sich aus der Tabelle entnehmen lässt, stellt das Alter von drei Jahren eine entscheidende Grenze zwischen ESE und ZSE dar, denn beim bilingualen/doppelten¹⁶⁰ ESE oder *frühen Bilingualismus*¹⁶¹ werden zwei Sprachen von Geburt an gelernt und somit zu Erstsprachen. Dieser Vorgang des gleichzeitigen Erwerbs wird simultane bzw. echte Zweisprachigkeit genannt¹⁶².

Damit einhergehend wirke der koordinierte Bilingualismus, welcher Bezug zu Lüdis vorher erwähntem 4. Kriterium *Kognitive Organisation* nimmt. Der koordinierte Bilingualismus wurde zum ersten Mal von Harald Weinrich im Jahr 1953 zur Sprache gebracht. Er behauptet, dass das gleichzeitige Lernen von zwei ES zwei Systeme herausbilde, die getrennt voneinander die Wörter und ihre Bedeutungen speichern würden.¹⁶³ Das heißt, dass Kinder die Sprachen im Gehirn getrennt voneinander verarbeiten würden.

Das Gegenteil wäre der Fall, wenn Kinder bis zum Alter von drei Jahren monolingual erzogen werden würden, denn dann bildet bzw. hat sich das System der ES weitestgehend grammatikalisch und phonetisch entwickelt und wird nur noch verfeinert. Wenn zu diesem Zeitpunkt eine neue Sprache hinzukommt, ist der Rückstand zum System der ES zu groß, um ein neues zu bilden und das der ES aufzuholen. Hier tritt stattdessen der untergeordnete bzw. zusammengesetzte Bilingualismus auf, der auf der Basis des Systems des ESE den ZSE speichert.¹⁶⁴

Um dieses System bzw. die beiden Systeme besser zu verdeutlichen, folgt ein Beispiel: Ein monolingual erzogenes Kind erlernt seine Zweitsprache zu dem Zeitpunkt als sich das Sprachsystem seiner ES weitestgehend entwickelt hat (ca. drittes Lebensjahr). In diesem Fall speichert das Kind die neue Sprache anhand der ersten: z. B. Baum – tree. Das Kind kennt bereits die morphologische Erscheinung des Wortes Baum im Deutschen und speichert die

¹⁵⁹ vgl.ebd. S.174.

¹⁶⁰ vgl. Nauwerck In: Kannwischer: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*, S. 16.

¹⁶¹ vgl. ebd. S. 16.

¹⁶² s. Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 22f.

¹⁶³ vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 24.

¹⁶⁴ vgl. Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 48f.
vgl. dazu auch Vgl. Klein: *Zweitspracherwerb*, S. 24.

englische Bezeichnung mit Hilfe des deutschen Wortes ab. Während ein bilingual erzogenes Kind von vornherein beide morphologischen Erscheinungen der Bedeutung separat abspeichert und sich damit zwei getrennt voneinander funktionierende Sprachsysteme bilden würden.¹⁶⁵ Beide Sprachen entwickeln sich somit unabhängig voneinander.

Je früher der „ZSE des Kindes“ (Zweitspracherwerb) einsetzt desto besser entwickelt sich dieser, d. h. der ZSE des Kindes leistet qualitativ hochwertigeren Spracherwerb und kann auch wie der bilinguale Spracherwerb zu sehr gutem Sprachniveau führen. Daher wird der Spracherwerb mit drei Jahren *später Bilingualismus*¹⁶⁶ oder *früher Zweitspracherwerb*¹⁶⁷ genannt.

Gleiches gilt für den späten Zweitspracherwerb, der nach der Pubertät beginnt. Die zweite Sprache wird auf Basis und meist mit Hilfe der ersten gelernt. Es gibt jedoch einen Unterschied im Lernen. Wie aus Untersuchungen und den Schlussfolgerungen von Edmondson und House hervorgeht, zeigt sich, dass die syntaktischen sowie phonetischen Leistungen des Zweitsprachlers nach der Pubertät schlechter sind als im jüngeren Alter. Ersteres wurde anhand von Probanden untersucht, die in ein fremdes Land umgesiedelt sind, während die Aussprache als Imitationskompetenz mit dem Alter des Menschen zunehmend schwächer wurde.¹⁶⁸ Dies soll verdeutlichen, dass ein Zweitspracherwerb auf dem Niveau der Erstsprache sehr schwer zu erreichen ist.

Wie eben erläutert, ist das Alter ein äußerst wichtiger Faktor beim Beginn des doppelten Erstspracherwerbs bzw. Zweitspracherwerbs, jedoch ist er von der Dauer des Erwerbs determiniert. Jeder Lernprozess, unabhängig vom Alter, braucht eine angemessene Zeit, um sich zu entfalten. Dazu zitieren Edmondson und House die Meinung von Krashen:

„Insgesamt erwerben Erwachsene und ältere Kinder eine Zweitsprache schneller als Kleinkinder, welche jedoch normalerweise im Laufe der Zeit zu einer besseren Beherrschung der Sprache gelangen.“¹⁶⁹

Krashens These wird mit der Anführung des Untersuchungsbeispiels von Catherine Snow und Marian Hoefnagel-Höhle bekräftigt. Danach wurden englische Erstsprachler, geteilt in drei Alterskategorien, zehn Monate lang untersucht. Sie hielten sich in Holland auf und erwarben somit die Sprache auf natürliche Weise. Als Ergebnis stellte sich heraus, dass Jugendliche schneller als Erwachsene, und Erwachsene schneller als Kinder, die holländische Sprache

¹⁶⁵ vgl. Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 49.

¹⁶⁶ s. Kannwischer: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*, S. 13.

¹⁶⁷ s. Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 47.

¹⁶⁸ s. Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 176ff.

¹⁶⁹ s. Krashen In: Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 176.

erlernten.¹⁷⁰ Hierbei sollte jedoch hinzugefügt werden, dass es sich um eine Immersion – ein Eintauchen in die fremde Sprache auf natürliche Weise – handelt. Diese Art und Weise des Spracherwerbs wird im folgenden Abschnitt näher erläutert. Somit könne Krashens These nicht verallgemeinert werden, dennoch steht fest, dass die Dauer des Spracheinflusses wichtig für den Lernerfolg ist.

Zusammengefasst lässt sich das Alter im Zusammenspiel mit einer angemessenen Dauer im Zweitspracherwerb als ein äußerst wichtiger Faktor feststellen, der teilweise schon im Voraus über den Erfolg des Spracherwerbs bestimmt. Dabei gilt die Maxime: je früher das Lernen einer Sprache beginnt, desto besser stehen die Chancen für einen guten Erwerb. Für die Entwicklung des Kindes ist es ratsam, es von Anfang an zweisprachig zu erziehen. So wird nicht nur die größte Wahrscheinlichkeit für sehr gut ausgeprägte Sprachfähigkeiten in zwei Sprachen erzielt, sondern auch - wie Tracy darstellt - eine bessere Ausgangslage für weiteren Spracherwerb¹⁷¹ sowie andere soziale Eigenschaften, wie: Toleranz, Flexibilität oder Anpassungsfähigkeit.¹⁷²

1.2.2.2. Bilinguale Spracherwerbsmethoden

Das zweite Kriterium Lüdis' ist die Modalität des Zweitspracherwerbs. Dieser Faktor steht teilweise in Abhängigkeit zum Alter, denn einige Methoden können nur zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt in der Entwicklungslaufbahn des Kindes angewendet werden. In Bezug auf Kleins Tabelle werden nun die Methoden vorgestellt, mit denen der bilinguale Spracherwerb erfolgen kann.

Der bilinguale Erstspracherwerb

Der Prozess der doppelten Erstsprachvermittlung beginnt mit der Geburt, indem die Eltern oder andere Angehörige der Familie sich entschließen, das Kind zweisprachig zu erziehen. Diese Art der Spracherziehung wird natürlicher Bilingualismus oder ungesteuerter Zweispracherwerb (*aquisition*) genannt.¹⁷³ Die Grundlage dieses Erwerbs beruht auf der ungezwungenen, realen und alltäglichen Kommunikation im Elternhaus. Das heißt, der Erwachsene liefert dem Kind den Input beider Sprachen, ohne grammatische Regeln zu erläutern.¹⁷⁴ Deshalb ist diese Form des

¹⁷⁰ vgl. Edmondson/ House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 176ff.

¹⁷¹ vgl. Nietsch In: Tracy: *Wie Kinder sprechen lernen*, S. 104.

¹⁷² vgl. Tracy: *Wie Kinder sprechen lernen*, S. 113.

¹⁷³ vgl. Kannwischer: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*, S. 13.

¹⁷⁴ vgl. mit Definition von Kielhöfer/Jonekeit: *Zweisprachige Kindererziehung*, S. 14.

eigentlich unbewussten Sprachlernens sehr angenehm für das Kind. Meist erlernen sie dabei eine der beiden Sprachen besser als die andere. Die besser beherrschte Sprache nutzt das Kind in der Regel bevorzugt, weil es sich mit ihr wohler fühlt - daher der Name *dominante Sprache*. Die *schwache Sprache* stellt somit die Sprache dar, die das Kind weniger gut beherrscht.¹⁷⁵ Jedoch kann sich die Sprachbeherrschung im Laufe der Zeit ändern, was vor allem von den Lebensbedingungen und der Häufigkeit des Gebrauchs der Sprache abhängt. Hinzu kommen zahlreiche andere Faktoren, die den Spracherwerb ebenso beeinflussen (siehe dazu: Auf den Spracherwerb einflussnehmende Faktoren/Familienstruktur und sozioökonomisches Milieu).

Die Art und Weise, wie die Erwachsenen beide Sprachen in das Familienleben einfließen lassen, hängt größtenteils von den eigenen sprachlichen Fähigkeiten ab. Die unten angeführte Tabelle zeigt, welche Methoden Eltern zur Verfügung stehen, um ihren Kindern zwei bzw. drei Sprachen beizubringen. Zu betonen ist jedoch, dass es individuell von den sprachlichen Fähigkeiten der Familie und ihrer Umgebung abhängt, welche Lernmethode am sinnvollsten ist.

Abbildung 10: Erziehungsmethoden

Bezeichnung	Erläuterung
<i>One person-one language</i> Gemischtsprachige Familien	Jedes Elternteil hat eine andere L1 und spricht in dieser mit dem Kind, dabei ist die L1 von einem Elternteil auch die Sprache der Umgebung, ¹⁷⁶ z. B. Mutter spricht L1 und Vater L2, Sprache der Umgebung entweder L1 oder L2.
<i>Non-dominant home language</i>	Beide Sprachen werden in unterschiedlichen Umgebungen gelernt. Die Eltern haben verschiedene L1, eine davon ist auch die dominante Sprache der Umgebung bzw. Gesellschaft. Bewusst wird zu Hause in der nicht dominanten Sprache gesprochen. ¹⁷⁷
<i>Non-dominant home language without community support</i>	Die Eltern haben dieselbe L1 und sprechen mit ihrem Kind in dieser. Die Umgebungssprache ist die L2. ¹⁷⁸ Die Sprache der Umgebung wird erst bei Konfrontation gelernt,

Der Begriff natürliche Zweisprachigkeit ist analog dem Begriff natürlicher Spracherwerb zu verstehen, d.h. Kinder lernen in ihrer natürlichen Umgebung beide Sprachen „von allein“, weil sie sie lernen müssen, um sozial zurechtzukommen. Besondere Übungstechniken, eine besondere Darbietung und Anordnung des Lernstoffs „Sprache“, systematische Erklärungen sind nicht notwendig.

¹⁷⁵ vgl. Triarchi-Herrmann: *Mehrsprachige Erziehung*, S. 32f.

¹⁷⁶ vgl. Kannwischer: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*, S. 13.

¹⁷⁷ vgl. Riehl: *Sprachkontaktforschung*, S. 77.

¹⁷⁸ vgl. Haugen/Oksaar/Ruke-Dravina In: Garlin: *Bilingualer Erstspracherwerb*, S. 23.

(dreisprachiger Erwerb)	spätestens im Kindergarten.
<i>Non-native parents</i>	Die Eltern und die Umgebung sprechen dieselbe L1. Ein Elternteil spricht mit dem Kind in einer anderen Sprache (L2) als seiner L1. ¹⁷⁹
<i>Double non-dominant home language without community support</i> (dreisprachiger Erwerb)	Elternteile und Umgebung haben verschiedene L1. Jeder spricht in seiner L1 zum Kind. ¹⁸⁰ Die Sprache der Umgebung wird erst bei Konfrontation gelernt, spätestens im Kindergarten.
„Mixed languages“	Eltern und eventuell Umgebung sind bilingual und kommunizieren in beiden Sprachen. ¹⁸¹

Quelle: eigene tabellarische Zusammenstellung. Inhalt s. Fußnoten.

Unabhängig davon, welche Spracherziehungsmethode gewählt wird, es gilt bei der bilingualen Erziehung grundsätzlich die Regel der häufigen Kommunikation.¹⁸² Eltern müssen sich viel mit ihrem Kind auseinandersetzen und ihm eine inputreiche Sprache zukommen lassen. Dabei sollten sie konsequent ihre gewählte Lehrmethode beibehalten.

Da diese Methoden ausschließlich auf der häuslichen Kommunikation beruhen, ist es für die Eltern ratsam, sich einige Verhaltensweisen im Voraus zu überlegen. Dazu gehört die Beantwortung folgender Fragen: Welche Sprache wird in der Familie angewendet, wenn Gäste nach Hause kommen oder wenn man sich mit den Kindern im Supermarkt befindet? Wenn Eltern sich mit ihren Kindern in verschiedenen Sprachen unterhalten, sollten sie sich auch absprechen, welche Sprache sie untereinander verwenden. Welche Sprache sprechen Geschwister, wenn sie unter sich sind?

Anhand der Beantwortung dieser und anderer Fragen können sich die Eltern vergegenwärtigen, wie ihre sprachliche Situation zu Hause und in ihrer Umgebung aussieht, denn welche Sprache wann angewendet wird, könne Einfluss auf das Sprachprestige haben, welches ausschlaggebend für die starke bzw. schwache Sprache sein könne. Hinzu kommt der Faktor der Umgebung und die Einstellung der Eltern zur Zweitsprache. Wird sie positiv angesehen, steige auch das Prestige und umgekehrt.¹⁸³

¹⁷⁹ vgl. Saunders In: Garlin: *Bilingualer Erstspracherwerb*, S. 23.

¹⁸⁰ vgl. Elwert In: Garlin: *Bilingualer Erstspracherwerb*, S. 23.

¹⁸¹ vgl. Tabouret-Keller/Ellul In: Garlin: *Bilingualer Erstspracherwerb*, S. 23.

¹⁸² vgl. Sadownik: *Glottodidaktische und psychologische Aspekte des Fremdspracherwerbs*, S. 38f.

¹⁸³ vgl. Leist-Villis, Anja (2010): *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. 4. Auflage. Stauffenburg Verlag, S. 76.

Insgesamt gesehen ist diese Art des doppelten ESE für Kinder nicht schwieriger als der monolinguale ESE. Es gab zwar Annahmen, Kinder seien mit zwei Sprachen überfordert, jedoch stellten sich diese als falsch heraus, da Kinder keinerlei Nachteile - weder in der kognitiven noch in der individuellen Entwicklung - zu erwarten haben. Es ist sogar das Gegenteil der Fall. Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass zweisprachige Kinder mehr Toleranz gegenüber anderen Menschen zeigen. Dies kann auf die Erziehung zurückgeführt werden, die meist nicht nur zwei Sprachen bietet, sondern auch zwei Kulturen. Damit zeichnen sich bei der bilingualen Erziehung sowohl sprachliche als auch charakterliche Vorteile ab. Es ist also in vielerlei Hinsicht empfehlenswert, seine Kinder von Geburt an zweisprachig zu erziehen.

Bilingualität durch didaktisch gesteuerte Prozesse in Bildungsanstalten

Eine bilinguale Erziehung im Elternhaus ab frühester Kindheit zu genießen, ist ein Privileg, das nicht alle Kinder für sich beanspruchen können. Daher besteht in jedem Land der Europäischen Union die Möglichkeit, in der (vor-)schulischen Laufbahn eine oder mehrere Sprachen bilingual zu erlernen. Dieser Lernprozess ist didaktisch aufbereitet, auf mehrere Lehrjahre ausgelegt und mit Curricula sowie konkreten Lernzielen und Wissensabfragen geplant.

Unterrichtsbezogene Ziele stellen die vier zentralen sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund der Konzeption: Schreiben, Sprechen, Lesen und Hörverstehen. Die Progressionsmessung findet anhand von EU-Standards statt, die die Sprachfertigkeiten in drei grobe Felder alphabetisch von A-C teilen, wobei

A für die elementare Sprachanwendung steht,

B für fortgeschrittene Lerner und

C das Niveau der muttersprachlichen Kompetenzen erreicht.

Inhaltlich unterteilt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) jedes Sprachniveau in zwei Einheiten, die anschließend weiter eingegrenzt werden. Die Didaktik im Fremdsprachenunterricht hat bereits mit vielen Methoden gearbeitet und dabei verschiedene Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt.

Die bilingualen Erziehungs- und Unterrichtsformen sind an die jeweiligen kognitiven Kompetenzen des Kindes angepasst und unterscheiden sich im Kindergarten zu jenen des schulisch-didaktischen Lernens. Der Kindergarten kann auch als eine Zwischenphase gesehen werden, die eine nicht genau definierbare Grenze zwischen dem Erwerb und Erlernen einer Sprache darstellt. In dieser Phase ist häufiger die Rede vom späten Bilingualismus oder frühem Fremdspracherwerb.

Die bilingualen Lehrmethoden des Kindergartens sind entsprechend der kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse meistens verbaler Natur und unterscheiden sich in Bezug auf die Intensität der Sprachanwendung. Hierbei kann eine Brücke zur bilingualen Erziehung im Elternhaus geschlagen werden, da die Methoden in Abhängigkeit vom Zielgrad der Bilingualität äquivalent eingesetzt werden können.

Die Methode „one person – one language“ aus dem Bereich der immersiven Lehrmethoden ist die am häufigsten angewendete und wird beispielsweise im deutschen *Kinderhaus Französische Allee* in Tübingen (Deutschland) verwendet. Die für das Kind zusätzlich zu erlernende Zielsprache ist Englisch, wobei anzumerken ist, dass die bilingualen Lehrmethoden mit allen Zielsprachen angewendet werden können und daher unabhängig davon sind.

Grundvoraussetzung und –werkzeug zur Sprachvermittlung sind die sprachlichen Kompetenzen der Erzieher/-innen, die selbst entweder bilingual sind oder als Team, von mindestens zwei Erzieherinnen, beide Zielsprachen abdecken. Wichtig ist hierbei, dass jede der Erzieherinnen konsequent nur eine der beiden Zielsprachen verwenden, damit die Kinder klare sprachliche Bezüge erfahren. Bei der Vermittlung der Sprache werden natürliche und spielerische Situationen geschaffen, die den Kindern auch Raum zur Aktivität bieten, um mehrere kognitive Reize zu stimulieren. Auch wenn die Kinder der neu zu erlernenden Sprache nicht mächtig sind, können sie anhand von Bewegungen und Bildern, die oft als Hilfsmittel zur Illustration verwendet werden, den Kontext erschließen.¹⁸⁴ Das Hauptaugenmerk der vorschulischen Erziehung ist angelehnt an einen natürlichen Spracherwerb, wie ein Kind diesen auch z. B. im Elternhaus genießen könnte. Hierbei ist besonders wichtig, dass die Sprache zwar angewendet, aber nicht erklärt wird. Es wird an die natürliche Sprachlernfähigkeit des Kindes zurückgegriffen. Diese Art des Kindergartens eignet sich somit besonders gut für Eltern, die Interesse an einer frühen Mehrsprachigkeit ihrer Kinder haben, diese jedoch selbst in der häuslichen Umgebung nicht gewährleisten können.

Weitere bilinguale Unterrichtskonzepte sind in Grundschulen und weiterführenden Schulen zu finden, die in ihren herkömmlichen schulischen Ablauf die Bilingualität integrieren. Diese findet statt, indem der muttersprachliche Sachfach-Unterricht in der zu erlernenden Sprache unterrichtet wird. Ähnlich, wie bereits im Kindergarten, wird die Sprache nicht zum Gegenstand der Betrachtung, sondern als Mittel zum Zweck. Es ist ebenfalls eine natürliche

¹⁸⁴ vgl. Kersten: *Frühe Mehrsprachigkeit – Wie kann die Praxis aussehen?* <http://www.kristin-kersten.de/media/532e1d8050c6f99cffff8580ac144227.pdf>, (abgerufen am 17.05.2016).

Sprachaufnahme, die in Bezug zu fachspezifischen Reizen dauerhaftes und themenbezogenes Wissen im Sachfach sowie der Sprache schafft. Die Intensität des Unterrichts kann variieren. So werden bilinguale Konzepte sehr stringent umgesetzt und manche Fächer ausschließlich in der zu erlernenden Sprache unterrichtet. Die abgeschwächte Variante ist die aktive Anwendung von zwei Sprachen und die Schaffung eines tatsächlich bilingualen Unterrichtsfachs. Beide Varianten werden praktiziert und sind entweder mit den Konzepten der Schulen begründet oder, wie in Oberschlesien, mit dem sprachlichen L2-Niveau der Schüler. Die Details dieser Ausführungen können im Kapitel 6.1. nachgelesen werden.

Insgesamt gesehen ist aber auch diese Art des Unterrichtens nichts anderes als die Imitation eines natürlichen Spracherwerbs mittels der Immersion.

1.2.2.3. Kognitive Organisation

Die komplexen Strukturen des Gehirns und seiner Sprachverarbeitung werden in der Neurolinguistik erforscht. Diese Disziplin ist im Vergleich zu anderen linguistischen Fachgebieten relativ jung, kann aber wichtige Erkenntnisse für anschließende Bereiche, wie z. B. die Fremdsprachendidaktik oder sprachtherapeutische Behandlungsstrategien liefern, indem kognitive Erkenntnisse die Arbeit optimieren.¹⁸⁵

Das Gehirn als grundlegendes Organ, u. a. von der im Folgenden betrachteten Sprachverarbeitung, ist in verschiedene Bereiche unterteilt. Grundsätzlich wird das Organ in zwei Gehirnhälften gegliedert, wobei die linke Hälfte für die primäre Sprachaufnahme und –verarbeitung verantwortlich ist, während die rechte Gehirnhälfte u. a. die Aufnahme von visuellen und auditiven Prozessen steuert.¹⁸⁶

Wird die linke Gehirnhälfte genauer betrachtet, wie in der Graphik illustriert, so sind vor allem zwei Bereiche näher zu erläutern. Das Broca Areal ist für die Sprachproduktion zuständig. Dieses Areal trifft die korrekte Auswahl von Wörtern und bildet grammatisch richtige Sätze.¹⁸⁷ Es koordiniert und automatisiert somit die sprachlichen Äußerungen.

¹⁸⁵ vgl. Müller & Weiss: *Neurobiologie der Sprache: Experimentelle Neurolinguistik*. In: Müller (Hrsg.) (2002): Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft. 2. Überarb. und aktual. Aufl., Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag, S. 406.

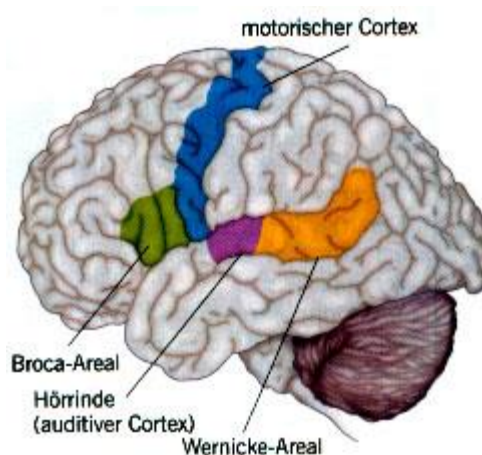
¹⁸⁶ vgl. Roche (2013): *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*. 3. Überarb. Aufl., Tübingen, Francke Verlag, S. 53.

¹⁸⁷ vgl. Stangl: *Gehirn und Sprache*. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEHIRN/GehirnSprache.shtml>. (abgerufen am 13.05.2016).

Das zweite wichtige und eng mit dem Broca Zentrum verbundene Areal ist das nach Carl Wernicke benannte und gelb markierte Zentrum für Sprachverständnis. Es verantwortet die richtige Entschlüsselung der Bedeutung von Wörtern bzw. Sätzen.¹⁸⁸

Neben diesen zwei großen Bereichen zeichnen sich auch weitere Hirnaktivitäten während des Sprechens ab, wie beispielsweise im Hörzentrum, das sich an der Innenseite des Schläfenlappens befindet und differenziert die ankommenden Geräusche ordnet. Hierbei kann das Hörzentrum wichtige von unwichtigen Nebengeräuschen für den Zuhörer trennen und priorisieren.¹⁸⁹

Abbildung 11: Das menschliche Gehirn



Quelle: Broca: <http://psycholog.sulb.uni-saarland.de/tag/broca/> (abgerufen am 17.05.2016)

Die Neurolinguistik untersucht diese und andere Areale, indem sie ihre Aktivität bei einer Reizung misst. Je stärker verschiedene Areale reagieren, desto wichtiger sind sie für den erhaltenen Reiz. Die Messverfahren lassen sich mit komplexen medizinischen Geräten, wie dem funktionellen Magnetresonanztomographen (fMRT) oder Röntgengeräten, durchführen. Die Ergebnisse dieser Messungen zeigen sich in dreidimensionalen Beobachtungen der Hirnaktivitäten und erlauben Rückschlüsse auf exakte Lokalisationen einzelner Prozessabläufe und ihren Zusammenhang mit der Neuronenaktivität verschiedener Gehirnbereiche.¹⁹⁰ Diese Untersuchungen erlauben auch mit Hilfe von Experimenten, wie einer Hemmung von bestimmten Arealen, die Erforschung der Flexibilität des Gehirns und einer Eigenschaft, die es

¹⁸⁸ vgl. Roche (2013): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. S. 54.

¹⁸⁹ vgl. Stangl: *Gerin und Sprache*.

¹⁹⁰ vgl. Müller & Weiss: *Neurobiologie der Sprache: Experimentelle Neurolinguistik*. In: Müller (Hrsg.) (2002): *Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. S. 409 ff.

ermöglicht, Areale für bestimmte Sinne auch anders zu verwenden. Untersuchungsergebnisse ergaben, dass blinde Menschen in Sprachaufgaben meist besser abschlossen als sehende Menschen. Dies ließe sich damit erklären, dass das Gehirn die Kapazitäten, die es eigentlich für die Verarbeitung von visuellen Reizen vorsah, in anderen Bereichen einsetzte und diese überdurchschnittlich entwickelte.¹⁹¹

Die Verarbeitung von Reizen wäre jedoch nur ein durchlaufender Posten, wenn das Gehirn nicht auch dafür Sorge tragen würde, diese Erfahrungen zu speichern. Aber auch hier stellt sich das Gehirn als ein differenzierendes Organ dar, das Informationen unterschiedlich klassifiziert bzw. abspeichert.

Unser Gehirn differenziert dabei in drei Gedächtnistypen:

- Ultrakurzzeitgedächtnis
- Kurzzeitgedächtnis
- Langzeitgedächtnis

Die Gedächtnisleistungen unterscheiden sich stark in der Dauer des behaltenen Inputs. So ist das Ultrakurzzeitgedächtnis beispielsweise während eines Gesprächs im Einsatz und verarbeitet die einfließenden Informationen, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Die Dauer dieser Leistung entspricht weniger als einer Sekunde. Erst, wenn die Bedeutung oder das Ziel der Konversation erreicht ist, fließt die Information ins Kurzzeitgedächtnis, wo sie für bis zu vier Minuten behalten wird. Der Weg in das Langzeitgedächtnis erfolgt dann über eine möglichst breite Anknüpfung oder Aktualisierung von bereits bestehendem Wissen.¹⁹²

Von besonderer Wichtigkeit ist das Andocken an andere Synapsen und die Herstellung neuer Verbindungen, denn diese, mit vielen Merkmalen versehene Speicherung, schafft das langfristige Wissen im Gedächtnis.

Der Fremdsprachenerwerb bietet ein besonders interessantes Feld der Forschung, da das Erlernen einer neuen Sprache eine vielschichtige und intensive Informationsverarbeitung und -Speicherung beinhaltet. Erkenntnisse auf diesem Gebiet dienen folgend als Grundlage, um Lehrkonzepte bestmöglich an kognitive Gegebenheiten anzupassen.

Düker und Tausch konnten bereits 1957 in einem Experiment mit Fünft- und Sechstklässlern nachweisen, dass eine Gedächtnisleistung in Zusammenhang mit der Reizdarbietung steht. Tonaufnahmen sollten mit verschiedenen visuellen Verstärkungen den Kindern beim Speichern von gehörten Informationen helfen. Hierzu wurden nur Anschauungsgruppen gebildet, die

¹⁹¹ vgl. Stangl: *Gerin und Sprache*.

¹⁹² vgl. Roche (2013): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. S. 64f.

entweder ein großes Bild, ein ausgestopftes Modell oder ein lebendiges Meerschweinchen zum im Hörtext passenden Thema gezeigt bekommen haben. Lediglich die vierte Gruppe blieb ohne verstärkendes Anschauungsobjekt.¹⁹³

Die Ergebnisse dieses Tests sollten Rückschlüsse auf das Langzeitgedächtnis ermöglichen, daher wurden erst einige Tage nach der visuellen Verstärkung Fragen beantwortet. Die Auswertung zeigte zum einen, dass eine visuelle Verstärkung bei allen drei Test-Gruppen einen positiven Effekt auf die Informationsspeicherung im Vergleich zur vierten Kontrollgruppe erzeugte. Werden die Ergebnisse der Test-Gruppen untereinander verglichen, zeigt sich ebenfalls deutlich: je intensiver der Reiz, wie z. B. durch ein lebendiges, sich bewegendes Tier, desto größer das Interesse und die Verarbeitung im Gedächtnis. Die richtige Beantwortung der Fragen zeigt im Verhältnis zur Kontrollgruppe einen prozentualen Anstieg um:

9,5 % bei zusätzlichem Einsatz von Bildern,
20 % bei zusätzlicher Verwendung von Modellen,
40,7 % bei gleichzeitiger Verwendung eines realen Gegenstandes.¹⁹⁴

Diese duale kognitive Kodierung von Informationsflüssen beansprucht mehrere Areale im Gehirn und funktioniert am besten, wenn eine Kongruenz zwischen Raum und Zeit stattfindet, d. h., dass der Reiz des Gehörten im zeitlichen Einklang mit der visuellen Verstärkung stehen sollte. Dadurch speichert das Gehirn diese abgestimmten Informationen andockend an assoziativ passendes Vorwissen und entwickle dieses weiter.¹⁹⁵

Der bilinguale Spracherwerb zeichnet sich aus der Perspektive der kognitiven Verarbeitungsprozesse unterschiedlich ab. Der Ursprung der ungleichen Entwicklungen liegt in der kognitiven Phase des Lernalters und somit dem Alter der Person. Es wird hierbei zwischen Kleinkindern, älteren Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen unterschieden. Kleinkinder, die zwei Sprachen parallel erwerben, können z. B. beim Wortschatzerwerb eine Bedeutung zwei verschiedenen Wörtern zuordnen und schaffen dabei einen gleichwertig verbundenen Wortschatz, wobei die differenzierte Anwendung bewusst gesteuert werden kann. Kinder und Erwachsene, die nach dem Erwerb der Erstsprache zu bilingualen Sprechern werden, legen meist ihr Wortschatz-Lexikon an die L2 gekoppelt bzw. untergeordnet an die L1 an oder erstellen ein koordiniertes Lexikon parallel zur L1.¹⁹⁶ Der Vorteil eines verbundenen Lexikons liegt in einer sicheren Anwendung beider Sprachen und einem spielerischen Code-Switching. Zwar benötigt

¹⁹³ vgl. Langfeldt (2001): „*Stille Post*“ – Oder: Die Rezeptionsgeschichte unterrichtlich bedeutsamer Untersuchungen von Düker und Tausch (1957). In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. www.pedocs.de/volltexte/2013/7712/pdf/UnterWiss_2001_2_Langfeldt_Stille_Post.pdf (abgerufen am 16.05.2016).

¹⁹⁴ s. Stangl: *Gerin und Sprache*.

¹⁹⁵ vgl. Roche (2013): *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*, S. 67.

¹⁹⁶ vgl. ebd. S. 78f.

das Gehirn ein wenig mehr Zeit für die richtige Verarbeitung und Ordnung als beim monolingualen Erwerb, allerdings erscheint dieser Erwerb der Sprache – meist in natürlicher Weise – als einfacher und müheloser. Im späteren Verlauf ist der Fremdspracherwerb zwar gerne interaktiv, aber der Wortschatz entsteht durch mühsames Einprägen und Aktivieren von möglichst vielen Reizen.

Hierbei unterstützt die bilinguale zudem auch die kognitive Entwicklung als solche:

„So zeigen bilinguale Sprecher im metalinguistischen Bereich, aber auch hinsichtlich ihrer pragmatischen Fähigkeiten, klare Vorteile gegenüber monolingualen Sprechern. Erklärt wird dieser Befund mit der bei Bilingualen feststellbaren frühzeitig ausgebildeten Fähigkeit, über Sprache und ihren Gebrauch zu reflektieren: Zweisprachigkeit bewirkt demnach eine verstärkte Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen und fördert so eine analytische Orientierung gegenüber Sprache.“¹⁹⁷

Die Vorteile einer bilingualen Erziehung sind somit auch aus kognitiver Sicht zu verzeichnen. Insgesamt gesehen ist zu erwarten, dass die psycholinguistischen Forschungen weitere dienliche Ergebnisse für den Spracherwerb bzw. für didaktische Umsetzungen von Sprachunterricht liefern werden. Tendenziell bestätigen jedoch auch die neurologischen Forschungen die Tatsache, dass die kognitiven Gegebenheiten in der frühen Kindheit die besten Voraussetzungen für bilingualen Spracherwerb bieten und hierbei die erziehenden Personen in der Verantwortung stehen, ihren Nachkommen dieses wertvolle Gut nicht vorzuenthalten.

¹⁹⁷ s. Müller (Hrsg.) (2002): *Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*, S. 406.

KAPITEL II: POLITISCH-HISTORISCHE VORAUSSETZUNGEN FÜR BILINGUALISMUS IM OPPELNER SCHLESISIEN

2.1. DIE DEUTSCHE VOLKSGRUPPE IM OPPELNER SCHLESISIEN ALS UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND

Linguistisch betrachtet, bieten Territorien mit Minderheiten ein natürliches Potential an bilingualen Spracherwerbsmöglichkeiten. Die sprachliche sowie kulturelle Entwicklung leitet sich einerseits von der eigenen Kultur bzw. Tradition ab und andererseits von der mehrsprachigen Umgebung und ihrer Wechselwirkung, die zwischen Minderheits- und Mehrheitsgesellschaft vorherrscht. Solche multikulturellen Gesellschaften beinhalten wertvolle Möglichkeiten, die bewusst genutzt werden können, um die Entwicklung von Bilingualität zu fördern.

Die Vorteile begleiten einen Menschen das ganze Leben, denn frei nach Goethes Zitat: „Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch¹⁹⁸“, kann Zweisprachigkeit den Horizont erweitern, ein Verständnis für andere Kulturen lehren und dadurch Toleranz schaffen. Darüber hinaus steigert sie den wirtschaftlichen Wert der eigenen Person, was konform mit den gegenwärtigen Zielen der Europäischen Union geht.

Die deutsche Volksgruppe in der Republik Polen, speziell im Oppelner Land, stellt einen besonders interessanten Untersuchungsgegenstand dar, weil sie sich in einem Gebiet befindet, in dem sie zwar zahlenmäßig die kleinere Gruppierung bildet, sich aber unter dem Aspekt des Siedlungszeitraumes eindeutig tiefer verwurzeln konnte. Es entstand eine Mischbevölkerung zwischen deutschen Ansässigen und polnischen Zuwanderern, die eine Co-Existenz führen. Das sprachliche Potential dieses Gebietes stellt im Rahmen der polnischen Amtssprache sowie deutschen Minderheitensprache eine Grundlage dar, um Bilingualität zu fördern.

Rückblickend kann festgestellt werden, dass die deutsche Bevölkerung seit der Oder-Neiße-Grenzverschiebung nach dem Zweiten Weltkrieg zwei verschiedenen Wirklichkeiten ausgesetzt war.

Zum einen wurden die Deutschen ab der Nachkriegszeit bis zur politischen Wende nicht anerkannt, da dies gegen die Doktrin der damaligen Volksrepublik Polen als homoethnischer Staat verstoßen hätte. Nach offiziellen Darstellungen gab es somit keine in Polen lebenden

¹⁹⁸ s. <http://weitblick.bistum-eichstaett.de/wie-viele-sprachen-du-sprichst-sooft-mal-bist-du-mensch/> abgerufen am 03.05.2014.

Deutschen mehr. In Statistiken wurden sie zu Staatenlosen degradiert.¹⁹⁹ Diese Verleugnung wurde, anhand harter Polonisierungspolitik, versucht in eine tatsächliche Realität zu wandeln, indem die Deutschen sich zu Polen assimilieren sollten. Im Visier der daraus resultierenden Sanktionierungen stand insbesondere die Identifizierung zum Deutschtum, anhand des Gebrauchs der Sprache. Es begann der Versuch, die deutsche Bevölkerung zu polonisieren, indem sie ihre eigene Sprache zugunsten der polnischen aufgeben sollte. Gleiches gilt auch für jegliche kulturellen Traditionen.

Entscheidend für das Gelingen dieses Vorhabens war erstens das Verbot der deutschen Sprache im alltäglichen Umgang und zweitens die bildungspolitische Ausrichtung, welche sich gegen den Deutschunterricht an Schulen entschied. Somit wurde die muttersprachliche Weitergabe im Elternhaus aus Angst vor Sanktionen stark eingeschränkt und die schulische Möglichkeit des Erlernens nicht geboten. Die buchstäbliche Zerstörung der deutschen Sprache im Elternhaus wird in einem 1990 erschienen Artikel in der Zeitung *Die Zeit* beschrieben. Dort heißt es, dass eine Vase, wegen der deutschen Aufschrift *Liebe, trinke, rauche*, bis ins kleinste Stück zerbrochen werden musste. Weitere Beispiele sind deutsche Inschriften auf Gräbern oder in Kirchen.²⁰⁰

Die derzeit spürbare Folge dieser Politik ist der qualitativ und quantitativ schlechte Sprachstand bei den Generationen, die während dieser Zeit aufgewachsen sind. Auch wenn sich diese Menschen im besten Fall als Deutsche fühlen, so sind sie oft nicht im Stande ihre Kinder zweisprachig zu erziehen.

Zum anderen gilt seit der Wende 1989/90, wie der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Gesellschaften Bernard Gaida es nennt, eine *neue Realität*²⁰¹ für die deutsche Bevölkerung in der Republik Polen, die es aufgrund einer politischen Umorientierung ermöglicht, eine differenziertere kulturelle Vielfalt zu leben bzw. zu reaktivieren. Die vorher östlich ausgerichtete Politik wich zugunsten einer westlich orientierten, die auf die Vereinigung der europäischen Länder zur Europäischen Union abzielt. Für die Deutschen und vor allem für die deutsche Sprache könnte dieser politische Wandlungsmoment ebenso metaphorisch als *Stunde Null*

¹⁹⁹ vgl. Urban, Rudolf (2009): *Aller Anfang ist schwer. Zur Geschichte der Gründung der SKGD im Oppelner Schlesien*. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre der SKGD im Oppelner Schlesien. Opole: S. 172.

²⁰⁰ vgl. Hirsch, Helga (2010): *Fremd geworden in der Heimat. Die Deutschen in Oberschlesien: Noch hält es sie im Land – aber wie lange?* In: Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit (Hrsg.): Die Deutschen in Polen. Artikel aus der deutschen und polnischen Presse aus den Jahren 1989 – 2010. Gliwice, Opole: 2010, S. 21.

²⁰¹ s. Gaida, Bernard (2010): *Sprache und Identität. Die Rolle des deutschsprachigen Bildungswesens für die Zukunft der deutschen Bevölkerung in Oberschlesien*. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre SKGD im Oppelner Schlesien. Opole: 2010, S. 267.

bezeichnet werden, der einen Neubeginn nach jahrzehntelanger Unterdrückung widerspiegelt. Ähnlich wie die Ruinen der Städte nach dem Zweiten Weltkrieg, liegt die deutsche Sprache Anfang der 90er Jahre in Polen in Trümmern und sucht einen Anfangspunkt.

Diesen Anfang für eine Weiter- bzw. Neuentwicklung der deutschen Sprachkompetenzen bildet der *Vertrag der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Beziehungen* vom 17. Juni 1991, welcher die Rechte der jeweils anderen Bevölkerung im eigenen Land benennt und stabilisiert.

Weiterhin unterliegt Polen den Verpflichtungen der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, welche am 5. November 1992 erstellt und im Jahr 2009 von Polen ratifiziert wurde.

Im Fall der deutschen Sprache in Polen besteht nunmehr seit 1991/92 die Möglichkeit, diese in Bildungseinrichtungen zu erlernen. Neue Gesetze und die daraus resultierenden Möglichkeiten reichten jedoch allein nicht aus, um das, innerhalb der kommunistischen Regierungszeit, zerstörte Netzwerk zur Sprachförderung wiederherzustellen. In der Nachkriegszeit wurden keinerlei Deutschlehrer ausgebildet, so dass nach Änderung der Gesetze der Bedarf nach ihnen, vor allem in ländlichen Regionen, nicht gesättigt werden konnte. Hilfe leistete die Bundesrepublik Deutschland, welche mit Zustimmung des polnischen Bildungsministeriums pensionierte *Gastlehrer* entsandte. Ein anderer Weg, der eingeschlagen wurde, war eine Umschulung bereits berufstätiger Russischlehrer, die zwar didaktische Kenntnisse mitbrachten, jedoch die deutsche Sprache erst erlernen mussten. In aussichtslosen Situationen wurden, um nicht noch mehr Zeit zu vergeuden, auch *Hilfslehrer*, in Person von älteren Ansässigen, in die Unterrichtsgestaltung einbezogen. Diese beherrschten zwar die deutsche Sprache, hatten jedoch keine pädagogisch-didaktischen Kenntnisse. Um Lehrern im eigenen Land eine Ausbildung zu ermöglichen und damit sprachlich-didaktische Fähigkeiten zu vereinen, wurde 1990 erst das Fremdsprachenkolleg gegründet und folgend an der damaligen Pädagogischen Hochschule (gegenwärtig Universität zu Oppeln) das Studienfach der Germanistik eröffnet.²⁰²

Unter diesen Voraussetzungen vergingen die ersten Jahre bis sich ein Stamm an Deutschlehrern aus der Region als ausgebildet und somit arbeitsbereit erwiesen hat.

Ein anderer nicht zu unterschätzender Faktor war, und ist vielleicht bis heute, der Aufbau einer stabilen und selbstbewussten Identität der deutschen Volksgruppe, die nach vielen Jahren eines Schattendaseins erst erlernen musste, dass ihre Nationalität auch öffentlich gelebt werden

²⁰² vgl. Suchy, Irena: *Die Wiederbelebung der deutschen Sprache nach der politischen Wende der 90-er Jahre*. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre SKGD im Oppelner Schlesien. Opole: 2010, S. 264f.

darf. Weiterhin musste die Mehrheitsgesellschaft lernen, dass das Deutschtum nicht als Feindbild zu sehen ist. Hier sollte auch auf die Schwierigkeiten hingewiesen werden, denn Polen erlebte eine schwere Nachkriegszeit, die materiellen Reichtum kaum jemandem ermöglichte, während der Nachbar, die BRD, einen starken Wiederaufbau- und Entwicklungsschub erhielt. Diese Tatsachen schufen, zusammen mit einer Anti-Deutschen-Politik, Ärger, Neid und Vorurteile, die sich nicht mit einer bloßen Änderung von Gesetzestexten entkräften ließen. Daher begann ein Entwicklungsprozess für die gesamte Bevölkerung Polens, der auf Toleranz und Akzeptanz von Andersartigkeit ausgerichtet war.

Im Jahr 2011 wurde bereits das zwanzigste Jubiläum der Gründung von verschiedenen Minderheitenorganisationen (VDG, BJDM²⁰³ etc.) gefeiert, die sich in ihrer Arbeit auf den Erhalt und die Förderung der deutschen Kultur und Sprache konzentrieren. Dieser Zeitraum gibt Anlass, über den Entwicklungsstand der deutschen Volksgruppe zu diskutieren und erlaubt, ein Fazit über die bisherige Arbeit zu ziehen. Die vorliegende Betrachtung bezieht sich vor allem auf den Spracherwerb des Deutschen und unterscheidet dabei zwei Umgebungen, in denen dies geschieht. Zum einen wird der private häusliche Spracherwerb genauer untersucht, welcher hauptsächlich innerhalb der Familie oder später auch mit Freunden in realen Lebenssituationen erworben und praktiziert wird. Hierbei steht der natürliche Spracherwerb, in Form von Erziehungsmethoden, die den bilingualen Erwerb fördern, im Vordergrund der Betrachtungen. Zum anderen steht der Bildungsapparat Polens in Bezug auf minderheitenpolitische Umsetzungen im Fokus, wobei der quantitative mit dem qualitativen gegenwärtigen Sprachstand verglichen wird.

2.1.1. 20 Jahre Bildungs- und Minderheitenpolitik in der Republik Polen

In Folge der politischen Umorientierung Polens entstanden neue Ansätze, um die deutsch-polnischen Beziehungen aufzubauen. Seither wurden bilaterale Verträge, Gesetze sowie Ratifizierungen von EU-Abkommen unterzeichnet, die direkten Einfluss auf die Bildungspolitik Polens, bezogen auf die deutsche Sprachentwicklung, hatten. In diesem Sinne werden folgende Dokumente näher betrachtet:

- *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit* unterzeichnet am 17.6.1991, in Kraft getreten am 16.1.1992;

²⁰³ VDG: Verband Deutscher Gesellschaften; BJDM: Bund der Jugend der Deutschen Minderheit

- Gesetz vom 7. September 1991 über das Bildungssystem – *Ustawa z dnia 7. września 1991 r. o systemie oświaty*;

- *Verordnung des Bildungsministers vom 24.3.1992*
- *Verordnung des Bildungsministers vom 3.12.2002*
- *Verordnung des Bildungsministers vom 14.11.2007*
- *Verordnung des Bildungsministers vom April 2012*

- *Verfassung der Republik Polen* wurde am 2.4.1997 von der Nationalversammlung verabschiedet, am 25.5.1997 per Volksabstimmung gewählt und am 17.9.1997 in Kraft getreten

- *Gesetz über nationale und ethnische Minderheiten sowie die Regionalsprache* vom 6.1.2005

- *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* unterzeichnet am 12.5.2003, ratifiziert am 12.2.2009 und in Kraft getreten am 1.6.2009²⁰⁴

Polens politische Umorientierung und Neuausrichtung wird eingeleitet, als Tadeusz Mazowiecki, der erste Ministerpräsident, nach dem Fall des kommunistischen Regimes, am 12. September 1989 folgende versöhnlich stimmende Worte bei seinem Regierungsantritt sagt:

„Polen ist ein Vaterland nicht nur für die Polen. Wir leben in unserem Land gemeinsam mit den Vertretern anderer Nationen. Wir wollen, daß sie sich hier zu Hause fühlen, daß sie ihre Sprache pflegen und mit ihrer Kultur unsere Gemeinschaft bereichern.“²⁰⁵

Zwar werden die Deutschen nicht explizit als Volksgruppe genannt, jedoch ist diese Offenheit gegenüber anderen Nationalitäten die erste belegte Bestätigung, dass Polen keinen homogenen Staat bildet. Helmut Kohl, der sich darauffolgend auf einem Staatsbesuch in Polen befindet, richtet sich in seiner Rede diesbezüglich an den Ministerpräsidenten und zeigt sich persönlich, wie auch als Vertreter der BRD, äußerst zufrieden und erachtet diese Aussage als Grundlage für gute Beziehungen zwischen Deutschland und Polen.

„Dies ist für uns eine wichtige Aussage. Sie haben damit den Weg freigemacht für eine Einigung, die uns - und vor allem auch mir persönlich - besonders am Herzen liegt. Durch unsere Einigung werden, die in internationalen Dokumenten verbrieften Minderheitenrechte respektiert. Nunmehr können Personen und

²⁰⁴ s. *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*.

SEV-Nr. : 148 Vertrag aufgelegt zur Unterzeichnung durch die Mitgliedstaaten und zum Beitritt durch Nichtmitgliedstaaten. <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=&DF=&CL=GER> (abgerufen am 20.6.2012).

²⁰⁵ s. Kohl, Helmut: 9. November 1989. *Rede zu Beginn des Staatsbesuchs in Polen*. http://helmut-kohl.kas.de/index.php?menu_sel=17&menu_sel2=&menu_sel3=&menu_sel4=&msg=539, (abgerufen am 2.7.2012).

Bevölkerungsgruppen, die deutscher beziehungsweise polnischer Abstammung sind oder die sich zur Sprache, Kultur oder Tradition der anderen Seite bekennen, ihre kulturelle Identität wahren und entfalten.“²⁰⁶

Kohl deutet die von Mazowiecki *aus anderen Nationen* beschriebenen Mitbürger Polens, indem er von Menschen mit deutscher Abstammung spricht, wobei die Bezeichnung Minderheit weiterhin gemieden wird. Gleichzeitig verweist er auf den Schutz dieser Bevölkerungsteile als wichtigsten Aspekt, der in einem internationalen Bündnis gesichert werden muss. Im weiteren Verlauf der Rede geht Kohl auf den Gebrauch der deutschen Sprache während der Gottesdienste ein und appelliert dazu, diese durchzuführen. Das Treffen der Spitzenpolitiker beider Nationen, gepaart mit den Zeichen der Zeit, ist ein wichtiger Moment für den weiteren Verlauf der freundschaftlichen Beziehungen zwischen Polen und Deutschland.

Der sogenannte deutsch-polnische Nachbarschaftsvertrag bekräftigt dies und wird am 17.06.1991 von Helmut Kohl, Hans-Dietrich Genscher, Jan Krzysztof Bielecki sowie Krzysztof Skubiszewski unterzeichnet. Es ist ein großer Schritt der Annäherung beider Länder, um die Vergangenheit zu verarbeiten und eine gemeinsame freundschaftliche Zukunft zu gestalten. Dieser Vertrag entsteht nach der Wende in Deutschland und stellt das erste Dokument dar, das die deutsche Volksgruppe in der Republik Polen anerkennt und ihr Rechte für eine freie Entfaltung zuspricht.

Minderheiten werden in Artikel 2 angesprochen, dem zu entnehmen ist, dass sie als Vermittler eine Brückenfunktion für beide Länder einnehmen können:

Sie [Deutschland sowie Polen] betrachten Minderheiten und gleichgestellte Gruppen als natürliche Brücken zwischen dem deutschen und dem polnischen Volk und sind zuversichtlich, daß diese Minderheiten und Gruppen einen wertvollen Beitrag zum Leben ihrer Gesellschaft leisten.²⁰⁷

Die kurze Nennung der Minderheiten bezieht sich auf die einleitende Funktion dieses Artikels, der darüber hinaus die Würde des individuellen Menschen in den Mittelpunkt der Arbeit stellt sowie Rassismus und Hass zwischen Volksgruppen nicht duldet.

Der explizite Verweis auf die Definition und die Rechte der angesprochenen Minderheiten folgt in Artikel 20:

Die Angehörigen der deutschen Minderheit in der Republik Polen, das heißt Personen polnischer Staatsangehörigkeit, die deutscher Abstammung sind oder sich zur deutschen Sprache, Kultur oder Tradition bekennen [...] haben das Recht einzeln oder in der Gemeinschaft mit anderen Mitgliedern ihrer Gruppe ihre ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität frei zum Ausdruck zu bringen, zu bewahren und

²⁰⁶ s. Kohl, Helmut: 9. November 1989. *Rede zu Beginn des Staatsbesuchs in Polen*. http://helmut-kohl.kas.de/index.php?menu_sel=17&menu_sel2=&menu_sel3=&menu_sel4=&msg=539, (abgerufen am 2.7.2012).

²⁰⁷ s. *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991*. http://www.dpjw.org/files/1264004326_nachbarschaftsvertrag.pdf (abgerufen am 21.4.2012).

weiterzuentwickeln [...]. Sie haben das Recht, ihre Menschenrechte und Grundfreiheiten ohne jegliche Diskriminierung und in voller Gleichheit vor dem Gesetz voll und wirksam auszuüben.²⁰⁸

Dieser Artikel fixiert zum ersten Mal die Existenz von Deutschen in Polen in einem Dokument, auch wenn diese die polnische Staatsbürgerschaft besitzen. Trotz der enormen Wandlung Polens, kann dieser Vertrag für die dort lebenden Deutschen damals nur als Trostpflaster beschrieben werden, wenn bedacht wird, dass viele die Hoffnung auf eine territoriale Rückkehr zu Deutschland nie aufgaben: *Ausharren, aushalten nicht gehen, nicht aussiedeln, das Grundgesetz, die Rechtsansprüche, bleibt, sonst gehen die Gebiete verloren. Und jetzt sind wir es die verloren sind*²⁰⁹, so die Worte von Friedrich Schikora, dem Gründer des ersten Deutschen Freundeskrieses in Gleiwitz, im Jahre 1990. Um weitere Rechte geltend zu machen, begann eine Welle der Mobilisierung seitens der Deutschen, vor allem in Oberschlesien, was nicht zu Letzt dazu führte, dass gezielte Forderungen gestellt wurden.²¹⁰ Dabei kommt der dritte Absatz des 20. Artikels des Vertrages zum Tragen, der vom sprachlichen Standpunkt gesehen zusichert, dass die Muttersprache in der Öffentlichkeit frei gesprochen werden darf und eigene Bildungs- und Kultureinrichtungen gegründet werden können. Bezogen auf das wichtige Thema der Bildung, erweitert Artikel 21 die Bestimmungen und schafft somit das Fundament für den Deutschunterricht in der Republik Polen, indem entweder Deutsch als Muttersprache oder Unterricht in der Muttersprache ermöglicht wird.²¹¹

2011 jährte sich zum zwanzigsten Mal der Jahrestag der Unterzeichnung des Nachbarschaftsvertrages. Dies wurde als Anlass genommen, um eine gemeinsame Erklärung beider Staaten aufzusetzen, die ein Resümee der Zusammenarbeit darstellt und weitere zukunftsprospektive Ziele nennt. Im Kern stehen drei wichtige Themen, zu denen jeweils weitere enge Zusammenarbeit vereinbart wird: Verständigung beider Staaten, gemeinsame EU- sowie global angelegte Politik.²¹² In Anlehnung an das Thema dieser Arbeit, steht der Dialog und die Zusammenarbeit beider Länder unter besonders wichtigem Fokus.

²⁰⁸ s. Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991. Art.20.1.

²⁰⁹ vgl. Kleine-Brockhoff, Thomas (2010): *Der schleichende Anschluß. Oberschlesien ist deutscher als die Politik erlaubt. In: Die Deutschen in Polen. Artikel aus der deutschen und polnischen Presse aus den Jahren 1989-2010.* Opole-Gliwice, S. 29.

²¹⁰ vgl. Scholtz-Knobloch, Till (2002): *Die deutsche Minderheit in Oberschlesien. Selbstreflexion und politisch-soziale Situation unter besonderer Berücksichtigung des so genannten „Oppelner Schlesiens“.* 1. Aufl., Görlitz: Senfkorn Verlag, S. 144f.

²¹¹ s. Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991. Art.21.

²¹² s.: *Gemeinsame Erklärung der Regierungen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen zum 20. Jahrestag der Unterzeichnung des Vertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit: Nachbar und Partner. 20 Jahre gute*

„Auf der Grundlage dieser beiden Verträge²¹³ haben wir besonders dynamische und enge politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Beziehungen entwickelt. [...] Die gegenseitige Kenntnis der Kultur und der Sprache des Nachbarlandes ist eine wertvolle und wichtige Voraussetzung für die Verständigung zwischen Deutschen und Polen. Daher beabsichtigen wir, diesen Bereich der Zusammenarbeit noch weiter auszubauen.“²¹⁴

Im weiteren, ebenfalls kaum kritischen, Verlauf werden, wie zuvor im Vertrag betont, die jeweiligen Mitbürger in Polen sowie in der BRD wichtige Rollen in diesen Entwicklungsprozessen spielen und daher auf finanzielle und konzeptionelle Hilfestellung beider Länder zählen können. Es sollen Maßnahmen umgesetzt werden, die zusammen in Runden-Tisch-Gesprächen erarbeitet wurden bzw. werden.²¹⁵ Im selbigen Jahr, nur wenige Wochen nach der Entstehung der gemeinsamen Erklärung, feiert der Verband deutscher Gesellschaften ebenfalls sein zwanzigstes Jubiläum. Der deutsche Botschafter Rüdiger Freiherr von Fritsch findet in seiner Rede neben seinem Lob auch kritische Worte, die vor allem das Thema Bildungspolitik ansprechen: Die Bemühungen diesbezüglich beurteilt er nach 20 Jahren als *„ein[en] sehr gute[n] Anfang* und präzisiert diese Aussage mit: *Im Bereich des Schulunterrichts in deutscher Sprache gibt es noch eine Menge zu tun.*“²¹⁶ Die Situation der gegenwärtigen Lage der deutschen Sprache wird im nächsten Unterkapitel genauer besprochen.

Erstmals rechtlich gesichert werden Unterrichtsmöglichkeiten der deutschen Sprache jedoch nicht im Nachbarschaftsvertrag, sondern erst drei Monate nach seiner Unterzeichnung, indem am 7. September 1991 ein neues Bildungsgesetz in Polen verabschiedet wird. Das Ziel dieser Regelung ist die Schaffung einer bildungsorientierten Möglichkeit des Identitätserhalts für Mitglieder der nationalen sowie ethnischen Minderheiten in Polen. Unter dem Aspekt der Bildungsbedingungen ist es bis in die Gegenwart das wichtigste Gesetz und bildet die Grundlage für zahlreiche Verordnungen, die es modifizieren. Es besagt in Artikel 13, Absatz 1 und 2, dass eine öffentliche Schule es ermöglicht, die nationale, ethnische, sprachliche, kulturelle sowie religiöse Identität zu pflegen. Der Unterricht ist auf Antrag der Eltern zu organisieren und kann zusätzlichen Sprach-, Geschichts- und Kulturunterricht liefern. Weiterhin wird in Artikel 5 und 6 mitgeteilt, dass das Bildungsministerium die Möglichkeit hat, notwendige Schulbücher zu

Nachbarschaft. http://www.deutschland-polen.diplo.de/Vertretung/deutschland-polen/de/___pr/Artikel/2011/110622-Erkl_C3_A4rung-Artikel.html, (abgerufen am 16.6.2012).

²¹³ s. 1. Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit;

2. Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über die Bestätigung der zwischen ihnen bestehenden Grenze.

²¹⁴ s. Gemeinsame Erklärung der Regierungen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen, [...] S. 2.

²¹⁵ s. ebd., S.2.

²¹⁶ Rede von Botschafter von Fritsch in Oppeln am 04.09.2011 anlässlich der Festveranstaltung „20 Jahre VdG“. <http://www.warschau.diplo.de/Vertretung/warschau/de/03/D-PL/Nachbarschaftsvertrag>, (abgerufen am 20.06.2012).

subventionieren und sich verpflichtet, die Lehrerbildung, unter Berücksichtigung des Identitätsaspekts, zu organisieren.²¹⁷

Bilinguale Unterrichtsformen können auf zwei Ebenen organisiert werden, wobei zwischen einer Schule mit einem bilingualen Zweig, die mindestens zwei Fächer in beiden Sprachen anbieten muss, und einer völligen bilingualen Schule, die alle Fächer in beiden Sprachen unterrichtet, zu unterscheiden ist.²¹⁸

Trotz der Berücksichtigung der Minderheiten, fehlt dem Gesetz in vielerlei Hinsicht der Präzisionsgehalt und verlagert die Verantwortung an den Bildungsminister, der letztlich Details entscheiden soll. Dies geschieht mit Hilfe einer Vielzahl von Verordnungen. Die erste wird im März 1992 - ein halbes Jahr nach dem am 7. September 1991 beschlossenen Gesetz - erlassen, während weitere in den Jahren 2002, 2007 und 2012 folgen.

Zwar ist die Verordnung von 1992 nicht mehr aktuell, dennoch einen Blick wert, da sie Grundlagen beinhaltet, die bis in die Gegenwart Bestand haben. So besagt u. a. Artikel 4, dass der Unterricht der deutschen Sprache in folgenden Einrichtungen stattfinden kann:

1. Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache,
2. zweisprachigen Schulen,
3. Schulen mit zusätzlichem Unterricht der Muttersprache,
4. zwischenschulischen Gruppen, die Deutsch als Muttersprache realisieren.

Der folgende Artikel definiert die genannten Unterrichtsformen in ihrer Ausführung genauer. So muss eine Schule, mit Deutsch als Unterrichtssprache, die Fächer der polnischen Literatur sowie Geschichte, in Bezug auf Polen, in der Amtssprache anbieten, während die restlichen Fächer in der Minderheitensprache durchgeführt werden können. Im Bereich der zweisprachigen Schulen müssen alle Fächer bilingual angeboten werden, da beide Sprachen als gleichwertig fungieren sollen. Die dritte und meist angewendete Unterrichtsmethode ist die des zusätzlichen Muttersprachunterrichtes, welcher sich über drei Schulstunden pro Woche erstreckt.²¹⁹ Zwischen diesen drei Arten des Unterrichtes können die Eltern gegenwärtig weiterhin wählen und, mit Hilfe einer Erklärung, dem Schuldirektor mitteilen. Dieser ist verpflichtet, den Unterricht zu organisieren, wenn sich eine angemessene Schülerzahl ebenfalls gewillt zeigt, diesen Unterricht

²¹⁷ vgl. *Ustawa z dnia 7. Września 1991 r. o systemie oświaty*. Artikel 13, Absatz 1, 2, 5, 6. https://www.bq-portal.de/sites/default/files/legal_basis/files/D19910425Lj.pdf (abgerufen am 20.6.2012).

²¹⁸ vgl. ebd. Art. 3 Absatz 2b, 2d.

²¹⁹ vgl. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 marca 1992 r. w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych* (Dz. U. Nr 34, poz. 150), Art. 4, 5. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19920340150>, (abgerufen am 3.7.2012).

in Anspruch zu nehmen. Die angesprochene Schülerzahl beläuft sich je nach Schulstufe auf 7-14 Schüler. Es besteht allerdings die Möglichkeit, bei geringeren Deklarationszahlen den Unterricht über die Grenzen der eigenen Schule hinaus zu organisieren, indem Schulgemeinschaften zu diesem Zwecke gebildet werden. Dies liegt in der Obhut der für die Schule verantwortlichen Behörde.²²⁰ Weiterhin wird die Möglichkeit des Geographie- sowie Geschichtsunterrichtes für die jeweiligen Minderheiten eingeräumt, der je nach Unterrichtsausmaß entweder als gesondertes Fach oder in den Muttersprachunterricht integriert wird.²²¹

Bevor diese Verordnung im Jahre 2002 abgelöst wird, entsteht 1997 zuerst die über mehrere Jahre erarbeitete neue Verfassung der Republik Polens, die ebenfalls Grundlagen zum Minderheitenschutz einfließen lässt, womit auch zentral und im wichtigsten Dokument des Landes ihre Rechte anerkannt werden. Insbesondere findet dies im Artikel 35, Absatz 2 statt:

„Nationale und ethnische Minderheiten haben das Recht auf Bildung eigener Ausbildungs- und Kultureinrichtungen sowie der Einrichtungen, die dem Schutz der religiösen Identität dienen. Sie haben auch das Recht an Entscheidungen in solchen Angelegenheiten beteiligt zu werden, die ihre kulturelle Identität betreffen.“²²²

Das Einbeziehen der Minderheitenvertreter in maßgebliche Entscheidungen in bildungspolitischen Angelegenheiten schafft eine wichtige Möglichkeit der Selbstbestimmung. Im Jahre 2002 wird die bereits angesprochene Verordnung von 1992 abgelöst. In Polen hat sich bis dahin das Schulsystem reformiert und gliedert sich nun in Grund-, Mittel- und weiterführende Schule, was die Verordnung u. a. berücksichtigt. Wichtiger ist jedoch die Tatsache, dass der schulische Unterricht nicht weiterhin als *Muttersprache der Minderheit*²²³ bezeichnet wird, sondern von nun *Minderheitensprache* heißt²²⁴. Bei der ersten Verordnung wurde davon ausgegangen, dass Angehörige einer Minderheit ein gewisses Maß an muttersprachlichen Fähigkeiten besitzen und diese lediglich weiter ausgebaut werden müssten. Jedoch erwies sich in der Praxis insofern das Gegenteil, dass - im Falle der deutschen Minderheit - die Deutschkenntnisse oft nicht ausreichend waren und sich somit die Sprache kaum als Muttersprache bezeichnen ließ.

Außerdem stieß der Begriff der Muttersprache bei vielen Eltern auf Skepsis. Die Eltern polnischer Kinder fühlten sich provoziert, während Eltern deutscher Kinder, auf der Basis ihrer

²²⁰ vgl. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 marca 1992 r. [...]*, (abgerufen am 3.7.2012).

²²¹ s. ebd., Art. 9, 10.

²²² s. *Verfassung der Parlamentarischen Republik Polen*. <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/niemiecki/kon1.htm>, (abgerufen am 22.6.2012).

²²³ s. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 marca 1992 r.*, Art. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15.

²²⁴ s. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 r. [...]*, (abgerufen am 17.6.2012).

Erfahrungen, gezielte Schikanen oder Diskriminierungen befürchteten.²²⁵ Der Begriff der Minderheitensprache neutralisiert dieses Problem und beugt der Bildung von Missverständnissen vor. Darüber hinaus wird ein neuer Bereich als Unterrichtsgegenstand als wichtig erachtet und in den Unterricht integriert.²²⁶ Neben bisherigen geschichtlichen, geographischen und sprachlichen Akzenten, wird auf die Kultur als identitätsstärkendes Element gesetzt. Diese ist mit weiteren Zweigen vernetzt, die sich aus Poesie, Literatur, Musik, Kunst und vielen weiteren Traditionen zusammensetzt. In diesen Bereichen können den Schülern ortsgebundene, spezifische Traditionen nähergebracht werden, welche nicht das ferne Deutschland betreffen, sondern den eigenen Ort, in dem die Schüler heimisch sind. Es ist ein deutlicher Versuch von der polnischen Regierung, sich dem Hauptziel der Minderheitenpolitik, der Förderung und den Erhalt der Identität, durch Reformen zu nähern.

Eine weitere Neuerung nennt Artikel 10, der, gemäß der Verfassung von 1997, Organisationen der Minderheiten oder ethnischen Gruppen das Recht zuspricht, aktiv an der Erfüllung der gestellten Aufgaben im Bildungswesen mitzuwirken.²²⁷

Die eben in Auszügen angesprochene Verordnung besteht bis ins Jahr 2007, bevor sie weiter modifiziert wird. Währenddessen wird jedoch im Jahre 2005 ein lang ersehntes Gesetz über die Rechte der Minderheiten verabschiedet. Zwar wurde das *Minderheitengesetz* über mehrere Jahre angekündigt und ausgearbeitet, aber insgesamt sollten 16 Jahre vergehen, bis es letztlich verabschiedet wurde. Diese Dauer verdeutlicht die problematische Umorientierung eines vorher selbst ernannten homogenen Staates zu einem, der folgend neun nationale und sechs ethnische Minderheiten anerkennt. Dieses Gesetz ist somit das Ergebnis von vier Sejm-Kadenzen und zahlreichen Diskussionen über seine eigentliche Funktion und Notwendigkeit, denn es trat u. a. der Vorwurf auf, dass versucht werde, eine privilegierte Stellung für einen Teil der Bevölkerung zu schaffen. Seitens der deutschen Minderheit wurde dies in Person des Sejm-Abgeordneten Johann Kroll entkräftet, indem versichert wurde, dass nur eine Gleichheit mit der Majoritätengesellschaft angestrebt werde.²²⁸

Inhaltlich differenziert das Minderheitengesetz zwischen nationalen und ethnischen Minderheiten, wobei die Deutschen zur ersteren zu zählen sind, weil sie im Vergleich zu

²²⁵ vgl. Schudy; Irena (2010): Die Wiederbelebung der Deutschen Sprache nach der politischen Wende der 90-er Jahre., S. 263.

²²⁶ s. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 r [...]. Art. 1.

²²⁷ s. ebd. Art. 10.

²²⁸ vgl. Wójcik, Sylvia: *Deutsch als Minderheitensprache in Polen am Beispiel Schlesiens. Unter besonderer Berücksichtigung der Gegenwartssituation*. Wien: 2009, S. 23. http://othes.univie.ac.at/4842/1/2009-05-12_0404922.pdf (abgerufen am 22.04.2012).

ethnischen Minderheiten einen nationalen Heimatstaat hat, während z. B. die Roma dies nicht vorweisen können und somit zur ethnischen Minderheit gehören.

Darüber hinaus unterscheidet Polen erstmals zwischen Regionalsprachen, indem diese gesondert von Amts- sowie Minderheitensprache rechtlich fixiert werden.²²⁹ Diese Unterteilung ist auf die zwei Jahre zuvor unterzeichnete, aber damals noch nicht ratifizierte, *Europäische Charta über Regional- oder Minderheitensprachen* zurückzuführen.

Insgesamt betrachtet, bezieht sich das Gesetz auf verschiedene Lebensbereiche in denen eine Sprachanwendung rechtlich gesichert wird:

- Einführung der Minderheitensprache als Hilfssprache²³⁰ in Gemeindeämtern;
- Orts- sowie Straßennamen dürfen zweisprachig²³¹ aufgestellt werden;
- Kultureinrichtungen und mediale Tätigkeiten werden von öffentlichen Organen in ihrer Aktivität unterstützt, um die Identität sowie Sprache zu pflegen;²³²

Der bildungspolitische Aspekt des Deutschunterrichtes wird jedoch nicht weiter ausgebaut, sondern verweist auf das Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991:

„Die Durchführung des Rechts der der Minderheiten angehörenden Personen zum Lernen der Minderheitssprache oder in der Minderheitssprache, sowie des Rechts dieser Personen zum Lernen der Geschichte und der Kultur der Minderheiten erfolgt gemäß den in dem Gesetz vom 7. September 1991 über das Bildungssystem bestimmten Grundsätzen und Verfahren (Ges.Bl. aus dem Jahre 2004 Nr. 256, Pos. 2572 und Nr. 281, Pos. 2781).“²³³

Das Minderheitengesetz erhebt somit keinen Anspruch einer Änderung der Regelungen in Bildungsfragen.

Die nächste Verordnung wird im November 2007 beschlossen und gibt einige stark einflussnehmende Änderungen bekannt. Zu den wichtigsten gehört die Integration des Minderheitenunterrichtes ab der vorschulischen Erziehung, die sogar in den Titel der Verordnung aufgenommen wird.²³⁴ Diese Tatsache stellt einen enormen Anstoß im Bereich des

²²⁹ s. Gesetz vom 6. Januar 2005 über nationale und ethnische Minderheiten sowie die Regionalsprache (Ges.Bl. aus dem Jahre 2005 Nr. 17, Pos. 141, Nr. 62, Pos. 550), Kap. 4, Art. 19.1, <http://www.vdg.pl/pliki/polityka/Minderheitengesetz.pdf> (abgerufen am 22.6.2012).

²³⁰ Eine Hilfssprache kann eingeführt werden, wenn mindestens 20% der Bevölkerung sich zu der jeweiligen Minderheit bekennen.

²³¹ Zweisprachigkeit bezieht sich auf die Kombination vom Amtssprache, sowie Minderheitensprache.

²³² s. Gesetz vom 6. Januar 2005 über nationale und ethnische Minderheiten sowie die Regionalsprache (Ges.Bl. aus dem Jahre 2005 Nr. 17, Pos. 141, Nr. 62, Pos. 550), Kap. 3, Art. 18, <http://www.vdg.pl/pliki/polityka/Minderheitengesetz.pdf> (abgerufen am 22.6.2012).

²³³ Ebd. Kap. 3, Art. 17.

²³⁴ s. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publicznej zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. (Dz. U. Nr 214, poz. 1579). www.dbg.vdg.pl/plik/akty_prawne/Rozporzadzenie_MEN_20071114.pdf (abgerufen am 3.7.2012).

Spracherwerbs von kleinen Kindern dar, der in fachlich kompetenter Ausführung zu muttersprachlichen Kompetenzen führen könnte und damit auch zu einer besseren Identifizierung mit der jeweiligen Nationalität. Kinder könnten dabei auf spielerische Art und Weise die Sprache, Sitten und Bräuche erwerben.

Hinzukommend bietet Artikel 7 die Möglichkeit, in Ausnahmefällen und mit der Zustimmung des Leiters des Kindergartens oder der Schule, kleinere Gruppen als mit der Mindestanzahl von sieben Schülern zu bilden. Insgesamt ist die Verordnung auch mit weiteren Artikeln sehr bemüht, zahlreiche Möglichkeiten bereitzustellen, um den Unterricht trotz nicht ausreichender Deklarationen zu realisieren.²³⁵

Eine weitere Änderung beruht auf der im Minderheitengesetz (2005) bereits festgelegten Anerkennung von Regionalsprachen, die nunmehr ebenfalls im Unterricht erlernt werden können.²³⁶

Zielorientiert für bestmöglichen Spracherwerb ist die Verordnung für Minderheitenunterricht ab der Kindergartenerziehung eine vielleicht späte, aber dennoch richtige Entscheidung. Es werden damit innovative Möglichkeiten für bilinguales oder gar minderheitensprachliches monolinguales Lernen geschaffen, die es optimal zu nutzen gilt.

Bevor eine Erweiterung dieser Verordnung im Jahre 2012 erscheint, werden aus chronologischen und ausschlaggebenden Gründen zuerst die Ziele und Verpflichtungen Polens erläutert, die aus der Ratifizierung, der vom Europarat erstellten und bereits angesprochenen *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, entstehen. Die auch genannte Sprachencharta ist ein richtungsweisender Vertrag, welcher eine weltweite Regelung der Minderheiten- sowie Regionalsprachen herbeiführen soll. Daher ist es wichtig, dass so viele Länder wie möglich diesen ratifizieren. Im Falle Polens erfolgte die Unterzeichnung des Dokuments bereits im Jahre 2003, seine Ratifizierung erst im Jahre 2009. Dennoch lässt sich aus inhaltlichen Gründen vermuten, dass gewisse Standards der Charta und somit des Europarats schon vor der Ratifizierung in Gesetze und Verordnungen eingeflossen sind.²³⁷

Die Ziele, zu finden im zweiten Teil des Vertrags, dem sich bereits 24 Staaten des Europarates angeschlossen haben, beziehen sich auf die Anerkennung, Achtung und Förderung von Regional- und Minderheitensprachen im jeweiligen Land. Dem schließt sich auch eine

²³⁵ s. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r.* [...] Art. 6, 7, 8.

²³⁶ s. ebd. Art. 1.1.

pragmatische Förderung, in Form von Einrichtungen und Finanzmitteln, die einen Spracherwerb gewährleisten können, an.²³⁸ Diese Ziele berufen sich dabei nicht nur auf den Bereich der Bildung (Art. 8), sondern von Art. 9-14 auch auf: die *Justiz, Verwaltungsbehörden, Medien, kulturelle Tätigkeiten, wirtschaftliches und soziales Leben* sowie den *grenzüberschreitenden Austausch*.²³⁹

Für die alltägliche Sprachpflege werden die im dritten Teil der Charta stehenden Bereiche der Bildung, Kultur wie auch Medien als besonders wichtig erachtet. Es ist vorab zu betonen, dass sich ein Staat mit der Ratifizierung verpflichtet, den Bestimmungen der Charta zu folgen.²⁴⁰

Der Sprachwissenschaftler Tomasz Wicherkiwicz ist an der Adam Mickiewicz Universität in Posen, als Leiter der Abteilung für Sprachpolitik und Minderheitenforschung, tätig. Er hat sich mit der Charta näher auseinandergesetzt und bezeichnet diese als eine Art *Menü* von Verpflichtungen, aus dem gewählt werden kann, welche ratifiziert werden sollen:

„Man hat sich leider die verschiedenen Möglichkeiten nicht näher angesehen und beispielsweise im Bildungsbereich von vier möglichen Verpflichtungsstufen ausschließlich die anspruchsvollste gewählt.“²⁴¹

In diesem Sinne erhält Polen für die vorschulische Erziehung der Minderheiten- oder Regionalsprache die Möglichkeit, Deutsch entweder als ausschließliches Kommunikationsmittel oder wenigstens in einem erheblichen Teil während des Kindergartenaufenthaltes zu nutzen. Falls dies aus bestimmten Gründen nicht für alle Kinder geschehen kann, so sollte dies wenigstens für die Kinder, deren Eltern dies wünschen, eintreten. Sollte dies ebenso nicht passieren, ist der Staat verpflichtet dies zu fördern.²⁴²

Bei der schulischen Laufbahn, angefangen bei Grund- über Mittel- bis zur weiterführenden Schule, gleichen sich die Unterrichtsmöglichkeiten. Hier sind gewisse Parallelen zum Vorschulunterricht festzustellen, denn der Unterricht soll entweder komplett in der Minderheiten- bzw. Regionalsprache oder zu einem erheblichen Teil in dieser stattfinden.²⁴³

²³⁸ s. *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Art. 7.1. a,b,d,f,g. <http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm> , (abgerufen am 17.6.2012).

²³⁹ s. ebd.: Art. 9-14.

²⁴⁰ s. ebd.: Art. 8.1.

²⁴¹ M. Ogiolda (Redakteur): *Sprachencharta wartet auf Umsetzung*. In: *Nowa Trybuna Opolska – Heimat mała ojczyzna. Tygodnik Niemców na Śląsku Opolskim*. 29.02.2012, S. 2f.

²⁴² s. *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*: Art. 8.1.a i-iv.

²⁴³ s. ebd. Art. 8.1.b i-ii, c i-ii.

Artikel 8 – Bildung

1. Im Bereich der Bildung verpflichten sich die Vertragsparteien, in dem Gebiet, in dem solche Sprachen gebraucht werden, unter Berücksichtigung der Situation jeder dieser Sprachen und unbeschadet des Unterrichts der Amtssprache(n) des Staates:

- i. den Grundschulunterricht in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
- ii. einen erheblichen Teil des Grundschulunterrichts in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
- iii. innerhalb des Grundschulunterrichts den Unterricht der betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen als integrierenden Teil des Lehrplans vorzusehen oder
- iv. eine der unter den Ziffern i bis iii vorgesehenen Maßnahmen zumindest auf diejenigen Schüler anzuwenden, deren Familien dies verlangen, wenn die Zahl der Schüler als genügend groß angesehen wird;²⁴⁴

Um den Bogen zu der Aussage von Wicherkiewicz zu schlagen, lässt sich das beschriebene *Menü* in den Punkten i-iiiv des 8. Artikels der Charta wiederfinden. Polen ratifizierte für jede Schulform die erste von jeweils vier Wahlmöglichkeiten und verpflichtete sich damit zur Organisation des gesamten Unterrichtes in der Minderheitensprache.

Um dieses Vorhaben zu realisieren, müssen zahlreiche Voraussetzungen erfüllt sein. Zu den zwei wichtigsten zählen die Lehrerausbildung und die Unterrichtsmaterialien.

Um einem qualitativ hochwertigen Sachunterricht in Kombination mit sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, muss der Lehrer eine sprachliche Ausbildung in Verbindung mit dem Studium eines weiteren Faches genossen haben. Dies ist die Grundvoraussetzung, um fachlich kompetenten Unterricht in deutscher Sprache zu ermöglichen. Jedoch ist dies zurzeit ein großes Problem, da eine Lehrerausbildung in diesem Sinne nur bedingt zur Verfügung steht.

Zum anderen sind Lehrmaterialien von Nöten, die sprachlich sowie didaktisch auf die Minderheitensprache, und den Sach-Fachunterricht abgestimmt sind.

Diese Tatsache sieht das Expertenkomitee im Jahre 2011, bei der nach Artikel 17 festgelegten Überprüfung, die alle drei Jahre stattfinden soll, auch als Hauptkritikpunkt. In dem am 7.12.2011 in Straßburg veröffentlichten Report zur Realisierung der Sprachencharta in Polen werden alle Minderheiten einzeln untersucht und die Lage der in der Charta enthaltenen Bestimmungen beurteilt.

Es wird eine Diskrepanz zwischen ratifiziertem und realisiertem Unterricht festgestellt, denn Polen hat sich, von allen bereits genannten Möglichkeiten, sowohl im vorschulischen als auch schulischen Bereich verpflichtet, das „Maximal-Modell“, d. h. Unterricht in der Minderheiten-

²⁴⁴ s. *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*: Art. 8.1.a i-iv.

oder Regionalsprache zu organisieren. Bis auf einzelne, dennoch nicht ausreichende, Ausnahmen, die zudem teilweise mit Hilfe der BRD geschaffen worden sind, gelten die Verpflichtungen als nicht erfüllt.²⁴⁵ Gleiches gilt auch für die Ausbildung von Lehrern für den Unterricht in der Minderheiten- oder Regionalsprache. Zwar gibt es Berater, die Lehrer unterstützen, und Studienangebote für Weiterbildungen, welche jedoch nicht im ausreichenden Maße wahrgenommen werden.²⁴⁶ Lediglich eine Verpflichtung wird im Artikel zum Thema Bildung als erfüllt anerkannt: die Möglichkeit, die deutsche Sprache an einer Hochschule zu studieren.

Insgesamt gesehen fällt das Expertenkomitee des Europarats ein schlechtes Urteil über das Bildungswesen in Bezug auf die deutsche Minderheitensprache in der Republik Polen und die Bestimmungen der Sprachencharta. Dies liegt zum einen an den hohen Anforderungen, denen Polen sich ausgesetzt hat, und zum anderen an der fehlenden Initiative, um diese Anforderungen zu erfüllen. Die Bemühungen des Staates zeigen sich in der Schaffung von Möglichkeiten für Minderheitenunterrichte als vorbildlich. Dies kann anhand von den beschriebenen Gesetzen und Verordnungen belegt werden. Jedoch stand der Staat bis zur Unterzeichnung der Charta nie in der Pflicht, die Möglichkeiten auszuschöpfen, da es in der Hand der Eltern lag, bestimmte Unterrichtsformen einzufordern. Da dies ausblieb, entstanden auch keine Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache. Der Staat steht jedoch in der Pflicht und muss aktiv werden, um den Verpflichtungen sowie Mahnungen gerecht zu werden.

Dies hat einen direkten Bezug zur Verordnung, die im April 2012, nur fünf Monate nach dem Report des Europarats, erschienen ist und ab dem Schuljahr 2012/13 in Kraft trat. Die Neuerungen gelten als Erweiterung und Präzisierung der vorherigen Verordnung vom 14. November 2007. In Zusammenhang mit der Beurteilung lässt sich die Änderung der Definition der bilingualen Schule feststellen. So hieß es bislang, dass eine Schule alle Schulfächer in beiden Sprachen anbieten müsse, so dass diese einen gleichwertigen Rang haben. Mittlerweile definiert sich eine Schule bereits als bilingual, wenn mindestens vier Fächer zweisprachig unterrichtet werden. Begründet wird diese Änderung mit der vorherigen Schwierigkeit, genügend gut ausgebildete Lehrer zu finden, um den Unterricht in allen Fächern zu organisieren.²⁴⁷ Die

²⁴⁵ vgl. *Realizacja postanowień karty w Polsce. Początkowy cykl monitorowania*. Art. 8. 134, 137, 140, http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/PolandECRML1_pl.pdf (abgerufen am 17.6.2012).

²⁴⁶ vgl. *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Art. 8. 151.

²⁴⁷ vgl. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*. Art. 4 b) 2),

Begründung ist nachvollziehbar, denn die Klagen bezüglich des qualitativen Lehrermangels gibt es auch aus den Reihen der Vertreter der deutschen Minderheit, so dass diese, in Form von VdG Vorsitzenden Bernard Gaida, auch in Runden-Tisch-Gesprächen als großes Problem dargestellt und die Änderung dieser Verordnung angestrebt worden ist. Jedoch bleibt ein Verdacht, der auch von dem Vorsitzenden der deutschen Bildungsgesellschaft Bruno Kosak geteilt wird, dass diese Verordnung derartig verändert wurde, um schnell neue Verhältnisse im Bildungsbereich zu schaffen, die Polen in einer nächsten Reportphase zu einem besseren Ergebnis kommen lassen.

Letzten Endes ist eine bilinguale Schule mit mindestens vier Fächern lediglich die Erfüllung des Punktes „ii“ der Sprachencharta, da ein Teil des Gesamtunterrichtes in der Minderheitensprache stattfinden würde. Es erfüllt jedoch noch nicht die Kriterien von Punkt „i“ der Charta, in dem geschrieben steht, dass der gesamte Unterricht in Minderheitensprache zu organisieren ist.

Eine weitere Änderung ist die Differenzierung zwischen den Fächern der Minderheiten. So wird der Minderheiten- oder Regionalsprachunterricht als Pflichtfach angesehen und dementsprechend benotet und gewichtet. Das heißt, dass das Fach Einfluss auf die Versetzung eines Schülers in die nächste Klasse nimmt. Im Gegensatz dazu steht der Unterricht der Geschichte sowie Kultur der Minderheit, der als zusätzlicher Unterricht weiterhin auf dem Zeugnis geführt wird, ohne eine Versetzungsgefährdung bewirken zu können.²⁴⁸ Die Änderungen traten ab dem Schuljahr 2012/2013 in Kraft. Inwiefern sich die Bildung von bilingualen Schulen entwickeln wird, ist schwer zu beurteilen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Staat mehr Eigeninitiative zeigen wird, um die Bestimmungen der Charta zu erfüllen. Jedoch ist fraglich, wie sich die Bilingualität mit eventuell nur vier Fächern entwickeln wird. Die Quantität der Unterrichtseinheiten müsste mit qualitativen Sprachkompetenzmessungen verglichen werden.

Bei Betrachtung der letzten Jahre der polnischen Bildungspolitik nach der Wende lassen sich eindeutige Bestrebungen zum Minderheitenschutz und zur Anbindung an die EU-Politik feststellen. Die Verordnungen werden zeitgemäß angepasst und stellen viele Möglichkeiten zur Verwirklichung von Sprachunterricht bzw. des Unterrichts in der Minderheitensprache dar. Diese sollten jedoch effektiv umgesetzt werden.

Problematische Anfänge und ein kompletter Aufbau von Lehrstrukturen haben wertvolle Zeit in Anspruch genommen, die es mit konsequenter Entwicklung der sprachlichen

www.men.gov.pl/images/stories/pdf/zakladki/rozp_zm_w_spr_podtrymzwania_poczucia_tosamosci_narodowej.pdf (abgerufen am 1.7.2012).

²⁴⁸ s. ebd. Art. 2.4.

Bildungslandschaft aufzuholen gilt, damit der Unterricht eine Etablierung der deutschen Sprache herbeiführt und diesen mit kulturell-identitätsfördernden Maßnahmen verbindet. Im Sinne der Sprachencharta ist nun der polnische Staat aufgefordert, einen aktiven Beitrag zu dieser Entwicklung zu leisten. Um den Forderungen gerecht zu werden, müsste auf allen Bildungsebenen Unterricht in der Minderheitensprache Deutsch abgehalten werden.

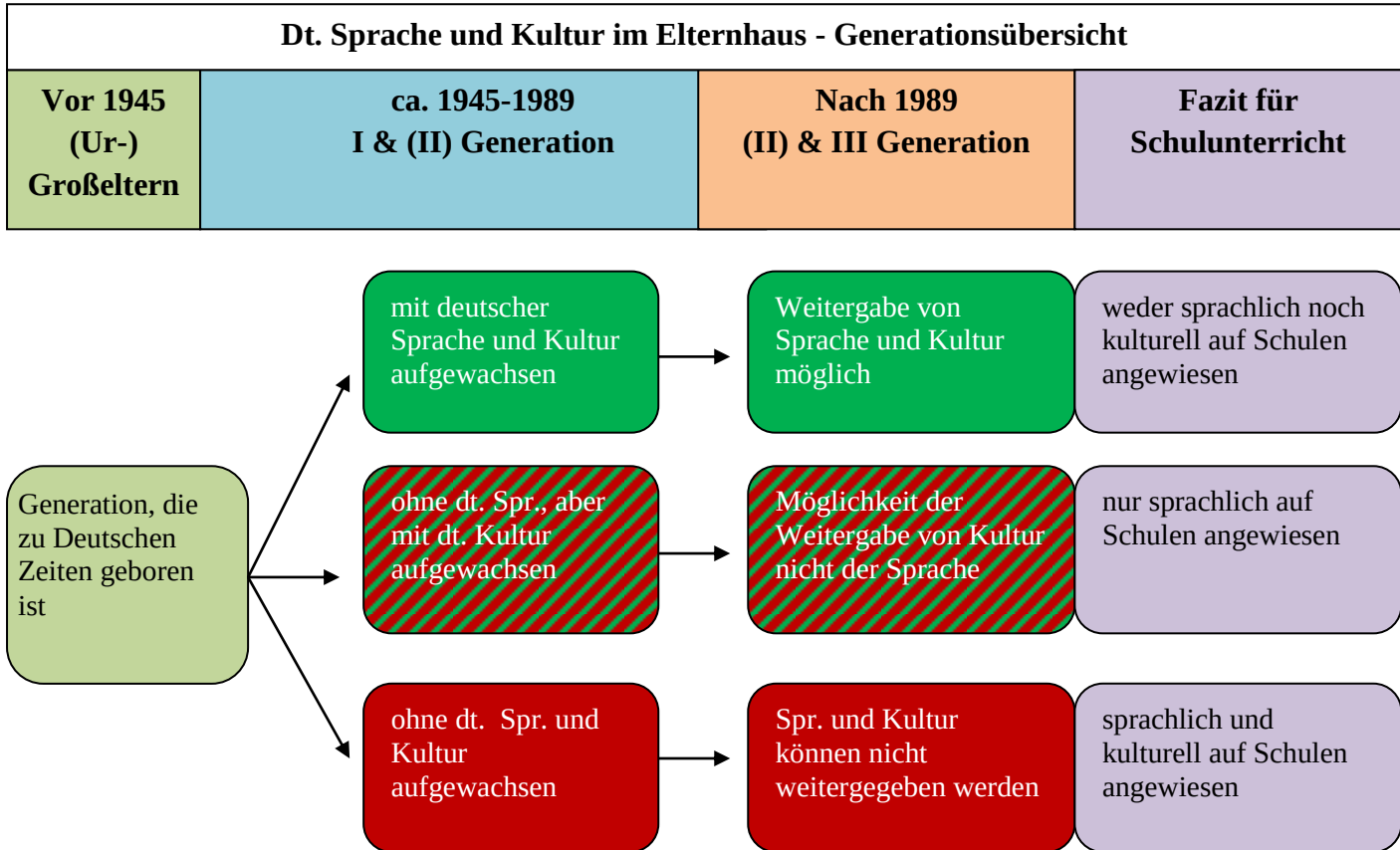
2.1.2. Gegenwärtige Lage des deutschen Minderheitenunterrichtes im polnischen Bildungssystem

Das Ziel der deutschen Volksgruppe in der Republik Polen besteht darin, die Identitätsentwicklung ihrer Mitglieder zu fördern, zu stärken und zu wahren.²⁴⁹ Im Idealfall entfaltet sich diese auf natürliche Weise im Elternhaus, doch unter spezifischen Bedingungen, wie sie im Falle der deutschen Minderheit vorherrschten, da sie vier Jahrzehnte unter Repressalien litt, wurde selbst das Ausleben des Deutschtums im Familienkreis zu einem heiklen Unterfangen.

Die unten aufgeführte Graphik soll verdeutlichen, inwiefern es innerhalb der Generationen, angefangen bei den zu deutschen Zeiten geborenen bis zu den Folgegenerationen der Gegenwart, gelungen bzw. nicht gelungen ist, die deutsche Sprache und Kultur zu vermitteln. Dabei wird ein Bogen zur Bildungspolitik und der Verantwortung des Minderheitenunterrichtes geschlagen, die sich als Folge der Erziehung entwickelt haben.

²⁴⁹ s.: Entwicklungsstrategie der deutschen Minderheit für die Jahre 2010-2015. S.9, http://www.vdg.pl/de/index.php?option=com_content&task=view&id=749&Itemid=114, (abgerufen am 16.6.2012).

Abbildung 12: Deutsche Sprache und Kultur im Elternhaus



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Zurzeit leben noch viele ältere Menschen in Oberschlesien, die zu deutschen Zeiten geboren und aufgewachsen sind. Die Kinder sowie Enkel und Urenkel dieser Menschen besuchten jedoch eine polnische Schule und haben aufgrund von politischen Verhältnissen und dem sozialen Umfeld eine andere Sozialisation genossen. Die häusliche Erziehung bot somit die einzige Möglichkeit der Aneignung und Weitergabe von deutschidentifizierenden Merkmalen. Den Idealfall stellt das grüngefärbte Modell dar, bei dem jede Generation das Deutschtum weitergibt. Doch die Realität zeigt, dass nur wenige Familien dazu im Stande waren bzw. sind.

Dass schulischer Unterricht als Unterstützung zur Identitätsbildung dringend benötigt wird, zeigt die Tatsache, dass der bisherige Unterricht auf einem niedrigen Sprachniveau begann, weil viele Schüler mit schwachen Kompetenzen zu verzeichnen waren. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass nur in wenigen Familien Kinder zweisprachig erzogen werden.

Gründe dafür liegen meist in der eigenen Erziehung, die im Elternhaus oft polnischsprachig ablief und in der Schule mit Russisch als Fremdsprachenunterricht dem Deutschen nicht förderlich war. Es gilt, die fehlenden Sprachfähigkeiten der Eltern auszugleichen, indem heranwachsende Generationen in schulischen Einrichtungen für das Deutschtum sensibilisiert werden.

Bernard Gaida, der Vorsitzende des Verbandes deutscher Gesellschaften (VdG), trifft viele Familien innerhalb der deutschen Minderheit und schreibt in einer Abhandlung zur *Sprache und Identität*:

„Nach Jahren stellen wir jedoch fest, dass mit dem Sterben der Vorkriegsjahrgänge die Identität vor allem bei den Menschen schwächer wird, die die deutsche Sprache nicht beherrschen. Immer öfter hört man die folgende Formulierung bei heutigen Eltern: „Wie kann ich ein Deutscher sein, wenn ich kein Deutsch spreche?“ Darauf folgt dann die Aussage ihrer Kinder: „Ich kann zwar deutsch, aber ich fühle mich nicht als Deutscher.“²⁵⁰

Das Zitat beschreibt eine Familie, die im Generationswechsel immer schwächere Identitätszugehörigkeit aufweist. Während die Eltern die deutsche Sprache nie erlernt haben, dennoch wahrscheinlich aufgrund ihrer eigenen Erziehung eine kulturelle Zugehörigkeit verspüren, konnten sie diese jedoch nicht auf das Kind übertragen. Daher lernt das Kind die Sprache in der Schule als Fremdsprache kennen, ohne dabei einen kulturellen oder familiären Zusammenhang herzustellen. Die Identifizierung zum Deutschtum bleibt somit aus.

Dies konnte auch innerhalb neu gegründeter Mischfamilien beobachtet werden, in denen die deutsche Sprache nicht von beiden Ehepartnern gesprochen und somit nicht an die Kinder weitergegeben wurde.

In diesem Kontext wird das Beherrschen der deutschen Sprache als Schlüsselkompetenz zur Entfaltung einer stabilen Identität erachtet. Kann diese Kompetenz nicht im Elternhaus vermittelt werden, so spielt der schulische Minderheitensprachunterricht eine wichtige Rolle. Gaida fasst dies treffend zusammen:

„[...] das wirkliche Ziel des Bildungswesens der deutschen Minderheit [ist] die Erhaltung und Entwicklung des Gefühls der nationalen Identität, und der Sprachunterricht [ist] nur ein Element, das diesem Ziel dient.“²⁵¹

Mit diesem Ausgangsziel soll die Minderheitensprache, neben den sprachlichen Kompetenzen, spezifisches Wissen, abgestimmt auf die identitätsfördernden Elemente,

²⁵⁰ s. Gaida: *Sprache Und Identität. Die Rolle des deutschsprachigen Bildungswesens für die Zukunft der deutschen Bevölkerung in Oberschlesien*. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre SKGD im Oppelner Schlesien Opole, S. 272f.

²⁵¹ s. ebd.: S. 269f.

enthalten. Damit einhergehend wird Geschichts-, Geographie- und Kulturunterricht als wichtig erachtet, da die Sprache allein nicht das Interesse für ein Land oder eine Kultur in Sinne einer Identitätsförderung wecken könne.

Aus nationalen und internationalen Gesetzen und Verpflichtungen bietet die Republik Polen folgende Möglichkeiten der Gestaltung des Minderheitenunterrichtes:

1. Unterricht in der Minderheitensprache Deutsch, außer polnischer Literatur und Geschichte;
2. Bilingualer Unterricht, der aus mindestens vier Fächern bestehen muss, die zweisprachig unterrichtet werden;
3. Deutsch als Minderheitenunterricht in Form von drei Stunden pro Woche.

Ab dem Schuljahr 2012/2013 sind die Unterrichtsstunden für Punkt 3) nicht mehr nur auf drei beschränkt.

Im folgenden Teil dieser Ausführungen werden alle drei Unterrichtsformen qualitativ sowie quantitativ näher betrachtet und beurteilt.

Zu 1. Deutsch als Unterrichtssprache:

Der Unterricht in deutscher Sprache wird als das *Maximal-Modell* des möglichen Unterrichtens angesehen. Dabei sollen alle Fächer, bis auf den Polnisch Unterricht sowie Polen betreffende Elemente in Geschichte und Geographie, auf Deutsch unterrichtet werden. Bislang ist noch keine Schuleinrichtung dieser Art im Oppelner Schlesien entstanden, obwohl schon seit der Wende immer wieder von sogenannten *deutschen Schulen* gesprochen wird.

Die rechtlichen Grundlagen sind eindeutig und verpflichten seit der Ratifizierung der Sprachencharta den Staat zur Organisation dieses Unterrichtes auf allen Ebenen der Bildungsetappen, angefangen bei den vorschulischen Einrichtungen. Gegenwärtig gibt es jedoch keine Planungen dieser Art für das Oppelner Schlesien.

Qualitativ wird der Unterricht in deutscher Sprache als sehr hoch bewertet, trotzdem besteht keine explizit artikulierte Forderung der Minderheitenvertreter, diesen in die Tat umzusetzen. In diesem Zusammenhang arbeitet die Gesellschaft zur Unterstützung der Deutschen in Schlesien, Ostbrandenburg, Pommern, Ost- und Westpreußen (AGMO e.V.) sehr aktiv von Bonn aus und stellt regelmäßig die Forderung, vom geltenden polnischen Recht Gebrauch zu machen und Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache zu eröffnen.

„Es gibt keine andere Möglichkeit als durch flächendeckende Einrichtung von deutschen Vor- und Grundschulen über die Sprachbindung zur Identitätsfestigung zu gelangen.“²⁵²

²⁵² s. *Ergebnisse der Volkszählung in der Republik Polen veröffentlicht – Ansporn zum Weitermachen*. In: AGMO-Intern Nr. 3/ Juni 2012, S. 4.

Auch Bernard Gaida verschließt sich dieser Unterrichtsform im Jahr 2010 nicht, beschreibt sie jedoch zaghaft, ohne die rein deutschsprachige Schule beim Namen zu nennen:

„In einer solchen Schule findet der Sprachunterricht und der damit verbundene Identitätsaufbau nicht nur innerhalb der begrenzten Lehrstunden, sondern während der gesamten Anwesenheit der Schüler in der Schule, bei außerschulischen Aktivitäten, während der Pausen und den Gesprächen mit den Lehrern statt.“²⁵³

In einem persönlich geführten Interview im Mai 2012 beschreibt Gaida den Unterricht in deutscher Sprache als Ziel, welches allerdings derzeit nicht erreichbar sei.²⁵⁴ Ähnlich beurteilen dies auch Hubert Kolodziej, der Bildungsbeauftragte beim VdG, und Rafael Bartek, Vorsitzender des Hauses der deutsch-polnischen Zusammenarbeit. Allesamt sehen zwei momentan unüberbrückbar scheinende Defizite im Bereich der Lehrerbildung und des Lehrmaterialienmangels als Gründe dafür.

Seitens der Minderheit herrscht eine Strategie der langsamen Annäherung zum Maximal-Ziel, wenn es sich so nennen darf. Dieses Ziel soll schrittweise erreicht werden, indem eine Zwischenstation, die qualitativ zwischen Zusatzunterricht in Form von drei Stunden pro Woche und Unterricht in Minderheitensprache liegt, eingeführt wird. Diese Zwischenetappe beinhaltet die Einrichtung von Kindergärten und Schulen mit bilingualen Unterrichtsformen, die flächendeckend entstehen sollen.

Zu 2. Bilingualer Unterricht

*Zwei Sprachen, doppelte Chance*²⁵⁵ ist der Leitspruch, der seit 2010 durchgeführten Werbekampagne des Hauses der deutsch-polnischen Zusammenarbeit, welche intensiv von anderen Minderheitenorganisationen unterstützt wird. Die Werbeaktion hat informativ-aufklärerischen Charakter und dient dazu, Eltern von bilingualer schulischer Erziehung zu überzeugen, indem die Vorteile dessen erläutert werden.²⁵⁶

Nach den bisher geltenden Rechtsgrundlagen, die vorschreiben, alle Fächer bilingual anzubieten, wurden keine derartigen Schulen gegründet. Dafür entstanden einige wenige Schulen mit bilingualen Zweigen, an denen meistens eine Klasse pro Jahrgang in mindestens zwei Fächern zweisprachig unterrichtet wurde.

Ausnahmen bilden zwei Einrichtungen in der Wojewodschaft Oppeln, die nach dem Resümee des Europarates in Bezug auf die Verwirklichung der Sprachencharta als bilingual bewähren.

²⁵³ s. Gaida: *Sprache Und Identität*, S. 272-274.

²⁵⁴ s. Interview mit Bernard Gaida geführt von Karolina Wałęga. Oppeln: 5.06.2012.

²⁵⁵ s. *Haus der deutsch-polnischen Zusammenarbeit*: <http://www.bilingua.haus.pl/de/news-51.html>, (abgerufen am 16.06.2012)

²⁵⁶ s. *Liebe Eltern, gebt Eurem Kind eine Chance auf Zweisprachigkeit...* <http://www.bilingua.haus.pl/de/news-51.html>, (abgerufen am 20.06.2012).

Zum einen ist dies ein Kindergarten in Raschau und zum anderen ein Gymnasium in Solarnia. Jedoch wird deutlich hervorgehoben, dass beide mit zusätzlicher Unterstützung der BRD gegründet worden sind.²⁵⁷

Bilinguale Schulen stellen im Bildungswesen das derzeitige Ziel der Bildungseinrichtungen für die deutsche Minderheit dar. Dabei soll ein nahtloser Übergang zur nächsthöheren Schulform gewährleistet werden, indem ein Netz aus bilingualen Einrichtungen entsteht, beginnend beim Kindergarten bis hin zum Lyzeum und dem Abitur.

Mit der Erneuerung der Gesetzeslage scheint dieses Vorhaben, aus der Perspektive des quantitativen Angebots, leichter realisierbar zu sein. Schulen, die sich seit dem Schuljahr 2012/2013 als bilingual bezeichnen wollen, müssen, statt aller Schulfächer, nur vier zweisprachig anbieten. Minderheitenvertreter sehen dieses Gesetz als Schritt in die richtige Richtung, da es die Entstehung dieser Schulen vereinfacht.²⁵⁸

Dennoch gibt es diesbezüglich auch kritische Äußerungen, die das Herabsetzen der Anzahl der zweisprachigen Schulfächer mit einem qualitativen Abfall des Lerneffektes gleichsetzen. Tobias Körfer, der damalige Vorsitzende der AGMO e.V., nennt Erfahrungen einer deutschen Lehramtsstudentin, die ein Praktikum in einer bilingualen Schule gemacht hat, als Grundlage seiner Vorbehalte.²⁵⁹ Nach dem Erfahrungswert eines Schülers der bilingualen Schule in Groß Döbern, gestaltet sich der bilinguale Unterricht lediglich als Wiederholung bereits in polnischer Sprache besprochenen Materials, indem deutsche Fachsprache in Form von einzelnen Wörtern integriert wird. Damit wird auch in dieser konzeptuellen Realisierungsform auf bilingualen Unterricht in Deutsch verzichtet.

Ein anderes bilinguales Lyzeum aus Ratibor suchte bis zum 26. Juni 2012 sogar per Zeitung (Wochenblatt) nach neuen Schülern für das kommende Schuljahr. Zum Angebot gehört bilingualer Unterricht in Mathematik sowie Biologie und eine erweiterte Möglichkeit des Deutscherwerbs (sechs Stunden pro Woche), gepaart mit der Vorbereitung auf die Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom. Dieses ermöglicht beispielsweise das Studieren in Deutschland oder Österreich. Leider konnte diese Klasse in den Schuljahren 2011/2012 nicht entstehen, da es an

²⁵⁷ s. *Realizacja postanowień karty w Polsce. Początkowy cykl monitorowania*. Art. 8. 133, 139. http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/PolandECRML1_pl.pdf (abgerufen am 17.6.2012)

²⁵⁸ s. Ogiolda, Krzysztof (2012): Die Regierung befürwortet zweisprachige Schulen. In: Nowa Trybuna Opolska. Heimat mała ojczyzna. Tygodnik Niemców na Śląsku Opolskim. Ausgabe vom 18.04.2012, S.1.

²⁵⁹ s. *Praesent*. In: Mittendrin. Polsko-Niemieckie Radio internetowe. 10.06.2012, http://mittendrin.pl/index.php/archive?archive_catalog=2 (abgerufen am 30.05.2012).

interessierten Schülern mangelte.²⁶⁰ Dieses Problem lässt sich wahrscheinlich nur lösen, wenn, gemäß des Vorhabens der deutschen Minderheit, flächendeckende bilinguale Schulen entstehen, die diese Art des Lernens und die damit verbundene Sprachintegration von klein auf praktizieren, so dass keine Distanz entsteht, wenn die für den Schüler wichtige Abiturprüfung näher rückt.

Diese Ansicht vertritt auch Gaida und warnt vor dem Bau von Inseln, da vereinzelt bilinguale Einrichtungen entstehen, ohne Anschlusschulen zu gewährleisten.²⁶¹

Insgesamt kann nur eine Prognose für die Entwicklung von bilingualen Schulen abgegeben werden, die quantitativ positive Zukunftsaussichten hat. Der wichtige Aspekt der Qualität des Unterrichtes liegt in den Händen der Lehrer und Direktoren, wie sie den Unterricht gestalten. Hierbei könnten die deutsche Minderheit und vor allem der polnische Staat mit eigenen Initiativen Hilfestellung leisten. Auch in dieser Unterrichtsform gilt es zu betonen, dass wichtige zweisprachige Unterrichtsmaterialien fehlen. Besonderen Wert sollte dabei auf Materialien gelegt werden, die die örtliche Umgebung mit historisch-kulturellen Hintergründen wiedergeben, um neben sprachlichen auch identitätsfördernde Entwicklungen bei den Schülern zu erzielen.

Zu 3: Deutsch als Minderheitenunterricht im Rahmen eines zusätzlichen Schulfaches

In ganz Polen wurde, bis auf sporadische Ausnahmen, die dritte Lehroption gewählt und ausgeführt. Im Schuljahr 2010/2011 sahen die Teilnehmerzahlen des Minderheitenunterrichtes als zusätzliche Lerneinheiten wie folgt aus:

Abbildung 13: Teilnehmerzahlen des Minderheitenunterrichts

Schultyp	Schülerzahl	Prozentsatz des gesamten Minderheitenunterrichtes in Polen
Grundschule	23.473	66 %
Gymnasium	6.756	70 %
weiterführende Schule	83	6 %

Quelle: Tabelle eigenständig angefertigt. Der Inhalt ergibt sich aus *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*.²⁶²

²⁶⁰ vgl. Ratibor: *Schüler für bilinguale Klasse gesucht – Zweisprachig lernen*. In: Wochenblatt.pl. Zeitung der Deutschen in Polen. Nr. 25/1055: 22-28.06.2012, S.8.

²⁶¹ vgl. *Interview mit Bernard Gaida, geführt von Karolina Wałęga*. Oppeln, 5.06.2012.

²⁶² vgl. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. S. 102f., www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf, (abgerufen am 20.6.2012).

Diese Zahlen sind Ergebnisse von abgegebenen Deklarationen, in denen die Schüler selbst oder ihre Eltern ihr Kind zur deutschen Abstammung bekennen und damit das Recht erhalten diesen Unterricht zu besuchen. Einen beachtlichen und überwiegenden Teil nimmt der Minderheitenunterricht in Verbindung mit der deutschen Sprache in Grundschulen sowie Gymnasien ein, der bei einem Wert von 66 % und 70 % des gesamten Minderheitenunterrichtes in Polen liegt.

Der Prozentsatz des Gymnasiums liegt zwar höher als der von der Grundschule, allerdings liegt der Ausgangswert der Schüler wesentlich unter dem der Grundschule. Diese fallende Tendenz wird in dem vergleichsweise verschwindend geringen Wert von 6 % in der weiterführenden Schule nochmals sichtbar. Der Wert spiegelt 83 Schüler polenweit wider, jedoch kann bei weiteren Recherchen eine andere Schüleranzahl ermittelt werden. Trotz der Abweichung ist dennoch zu schlussfolgern, dass sich der Unterricht polenweit auf einem quantitativ fallenden Niveau und in weiterführenden Schulen in desolatem Zustand befindet.

Um den Fokus mehr auf das Oppelner Schlesien zu lenken, werden die Schülerzahlen der Wojewodschaft, die vom Bildungskuratorium veröffentlicht wurden, einbezogen. Dabei wird auch die vorschulische Erziehung bedacht, während sich die weiterführende Schule in ihrer jeweiligen Schulform ausdifferenziert.

Abbildung 14: Minderheitenunterricht im Vergleich

Schulform	Gesamtzahl der Kinder/ Schüler in der Oppelner Wojewodschaft	Anzahl der Kinder/Schüler, die Minderheitenunterricht erhalten
Kindergarten	29.643	5.885 = 19,85 %
Grundschule	51.190	17.106 = 33,42 %
Gymnasium	30.581	3.987 = 13,04 %
allgemeinbildendes Lyzeum	12.541	44 = 0,35 %
Technikum	13.842	53 = 0,38 %
Berufsschule	6.426	29 = 0,45 %

Quelle: Tabelle sowie Prozentberechnungen wurden eigenständig angefertigt, während die Zahlen der Schüler aus einer Präsentation des Oppelner Bildungskuratoriums stammen.²⁶³

Ähnlich wie in der landesweiten Statistik, kann eine ab der Grundschule beginnende Tendenz des fallenden Interesses an Minderheitenunterricht festgestellt werden. Während in der

²⁶³ vgl. Kuratorium Oświaty w Opolu. *Nauczanie języka mniejszości narodowej w województwie opolskim*. Seite 6, www.mac.gov.pl/.../Prezentacja-Kuratorium-Oświaty-w-Opolu-Nauczanie-języka-mniejszości-narodowej-w-województwie-opolskim-Opole-12-kwietnia-2012-r-.pptx, (abgerufen am 23.06.2012).

Grundschule über 17.000 Schüler Deutsch als Minderheitssprache, sind es im Gymnasium über 14.000 Schüler weniger. In weiterführenden Schulen kann nur noch eine Gesamtzahl von 126 Schülern gezählt werden. Hier wird auf die Diskrepanz zwischen landesweiten Zahlen mit 83 Schülern im gesamten Gebiet Polens und 126 Schülern in der Wojewodschaft Oppeln aufmerksam gemacht.

Besonders interessant ist der direkte Vergleich zwischen den landesweiten und regionalen Schülerzahlen, der ergibt, dass die Wojewodschaft Oppeln über 70 % in den Grundschulen und in den Gymnasien fast 60 % des polenweiten Minderheitenunterrichtes organisiert.

Abbildung 15: Minderheitenunterricht – Vergleich zw. Polen und Op. Schlesien

Schulform	Schülerzahl mit Deutsch als Minderheitenunterricht in Polen im Jahr 2011	Schülerzahl mit Deutsch als Minderheitenunterricht in der Wojewodschaft Oppeln im Jahr 2011
Grundschule	23.473	17.106 72,88 %
Gymnasium	6.756	3.987 59,01 %
weiterführende Schule	83	126 widersprüchlicher Wert

Quelle: Tabelle wurde eigenständig angefertigt, während die Zahlen der linken Spalte von *Oświata i wychowanie w roku szkolnym* und die der rechten vom Oppelner Bildungskuratorium stammen.²⁶⁴

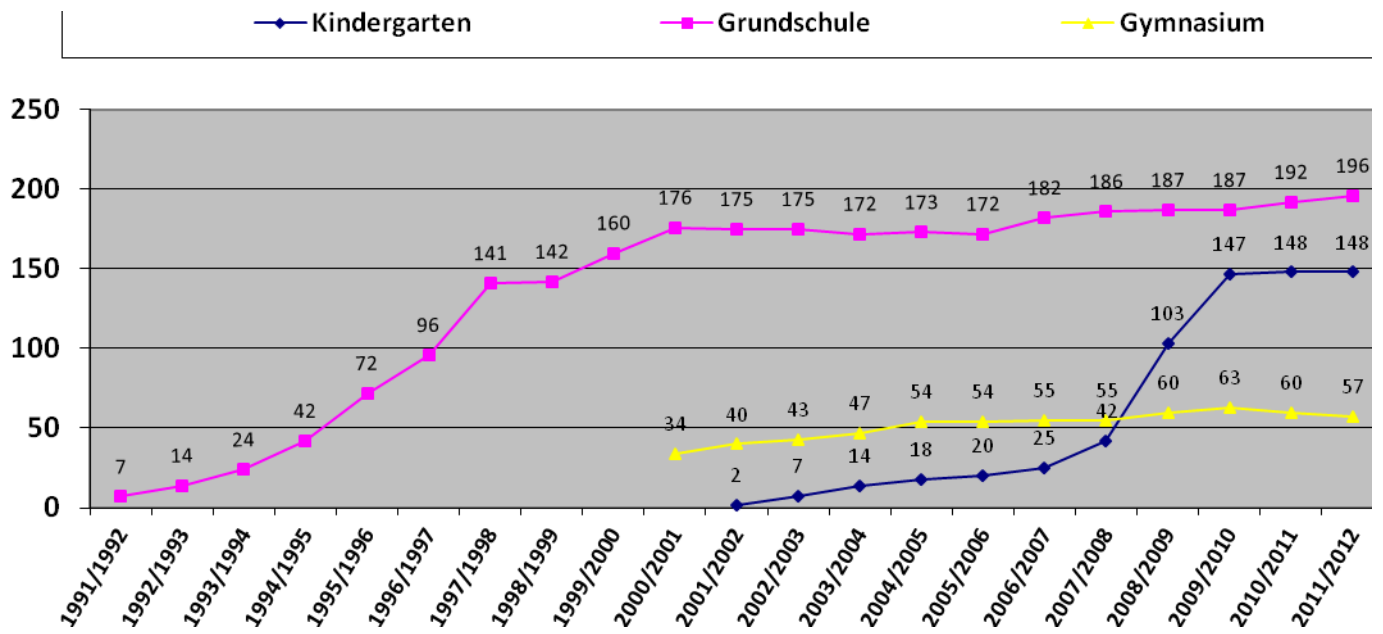
Dies beruht auf der Tatsache, dass das Gebiet die meisten Deutschstämmigen in Polen beherbergt, was sich in der Schullandschaft auch bemerkbar macht. Umso leichter wäre es für dieses dicht besiedelte Gebiet, den Minderheitenunterricht auch auf die weiterführenden Schulen auszuweiten, denn die steigende Deklarationshürde von sieben in Grund- und Mittelschule auf 14 Anträge pro Klasse in weiterführenden Schulen, kann umgangen werden, indem Lerngruppen gebildet werden, die über die eigene Klassengemeinschaft bzw. Schulgemeinschaft hinausgehen.

Werden die Schülerzahlen des Untersuchungszeitraums mit den neusten des Jahres 2016/2017 verglichen, so steigt die Zahl der Lerner in der Grundschule auf 38.268, die gymnasiale Beschulung sinkt ein wenig auf 5.734. Proportional die höchsten Schwankungen sind im Bereich der weiterführenden Schulen zu verzeichnen, die von Jahr zu Jahr gravierende Unterschiede in den Schüler- und Einrichtungszahlen vorweisen. Dennoch ist die Anzahl der Lerner tendenziell

²⁶⁴ s.: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. S. 102f. und Kuratorium Oświaty w Opolu. *Nauczanie języka mniejszości narodowej w województwie opolskim*. S. 6.

steigend und lag bei 189, wobei sie um 149 im Vergleich zum Vorjahr gefallen ist. Die vorab beschriebenen Unterschiede zwischen den Schulformen haben sich somit nicht verändert und bleiben konstant.

Abbildung 16: Anzahl der Bildungseinrichtungen mit Dt. als Minderheitenunterricht in der Woj. Oppeln.



Wird die reine Quantität aller Bildungseinrichtungen betrachtet, so ist ein positiver Anstieg im Grundschul- und vor allem Vorschulbereich zu verzeichnen, während das Gymnasium in den letzten drei Schuljahren leicht abgebaut hat. Die Kindergärten haben einen enormen Aufschwung erhalten und innerhalb der kürzesten Zeit den größten Zuwachs registrieren können. Tendenziell wird sich dies voraussichtlich weiter ausbauen, da ab dem kommenden Schuljahr 2012/2013 die staatliche Subventionierung für Minderheitenunterricht auch an die Kindergärten ausgezahlt werden soll. Dieser erfreuliche Trend des Minderheitenunterrichtes des Kindergartens zeigt, dass Eltern die sprachliche sowie kulturelle Erziehung ihres Kindes als wichtig erachten und diese so früh wie möglich gewähren möchten. Dies bedeutet eine neue Grundlage für den Schulunterricht, der darauf aufbauend einen fließenden Übergang finden sollte. Ebenso sollte dies im weiteren Verlauf von Grundschule zum Gymnasium und später auch zur weiterführenden Schule der Fall sein. Einhergehend damit sollte eine kontinuierliche Leistungssteigerung erfolgen.

Insgesamt ist festzustellen, dass Schüler in den Grundschuljahren, die eine Zeitspanne von sechs Jahren beinhaltet, dem größten Einfluss des Minderheitenunterrichtes in Bezug auf die Anzahl der Unterrichtsstunden sowie der Zahl der Lerner unterliegen. Diese Tatsache ist erfreulich, denn je jünger die Schüler sind, desto offener sind sie für den Erwerb von kulturellem Wissen. Beunruhigend ist jedoch der stetige und starke Abfall der Schülerzahlen, wenn sie die Schulformen wechseln. Wird davon ausgegangen, dass der Minderheitenunterricht einen beachtlichen Teil der Sprachkompetenzen, aber auch der identifizierenden Elemente, enthalten soll, so wären die weiterführenden Schulen ebenfalls sehr wichtig. Der Unterrichtsort verlagert sich meist vom Land in die Stadt, wo Schüler mit Minderheitswurzeln auf polnische Schüler treffen, die zuvor kaum Kontakte mit deutschen oder schlesischen Jugendlichen gepflegt haben. Der Minderheitenunterricht könnte eine Grundlage des Dialogs bilden und Vorurteile abbauen, indem auch die Mehrheitsbevölkerung in Form der jungen Generation damit aufwachsen könnte, denn das Stadt-Land-Gefälle scheint in Oppeln eine Grenze der Toleranz darzustellen. Die war während der Fußball-EM 2012, die in Polen stattfand, eindeutig erkennbar. Während auf dem Land selbstbewusst die deutsche Flagge gehisst und in öffentlichen Lokalen der deutschen Mannschaft zugejubelt wird, konnten in Oppeln kaum Fahrzeuge mit deutschen Fahnen gesichtet werden. Drastischer erging es zwei Frauen, die zwei Fähnchen an dem Dach ihres Fahrzeuges angebracht haben und nach einem Spiel von Deutschland von einem verfolgenden Auto durch die Stadt gejagt wurden und mit einem Schrecken davongekommen sind.²⁶⁵ Zwar sind solche Fälle vereinzelt, aber sie entwickeln eine Hemmung, wenn es um ein öffentliches Bekennen zur deutschen Nationalität in Oppeln geht. Dies könnte der Minderheitenunterricht mit fast erwachsenen Schülern in den weiterführenden Schulen mindern.

Jedoch kann eine Analyse der Sprachkompetenzen nicht auf einer rein statistischen Anzahl der Lerner beruhen. Entscheidend ist die Qualität des Unterrichtes. Zum einen richtet sich diese nach der Ausbildung des Lehrers und zum anderen nach dem Angebot der Lehrmaterialien, aus denen der Lehrer schöpfen kann. Im Falle des Minderheitenunterrichts gab es zum Untersuchungszeitpunkt keine Lehrbücher, die von einer übergeordneten Instanz genehmigt und bereitgestellt werden. Lehrer sowie Direktoren sind somit bei der Organisation des Unterrichtes selbst für die Materialien verantwortlich. Das bedeutet neben zusätzlicher Arbeit, für die Erarbeitung oder Organisation von Materialien, auch unterschiedliche Lehrinhalte, die

²⁶⁵s. Angriff auf deutsche Fans. In: wochenblatt.pl.
http://wochenblatt.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=661:angriff-auf-deutsche-fans&catid=1:wochenblatt (abgerufen am 22.06.2012)

weitergegeben werden. Zwar versucht die Deutsche Bildungsgesellschaft die Lehrer zu unterstützen, aber dies gelingt aufgrund von Personalmangel nur bedingt.

Der Mangel an Lehrbüchern führt jedoch auch dazu, dass der Unterricht nicht wie vorgesehen auf minderheitenspezifische Aspekte bezogen, sondern wie üblicher Fremdsprachenunterricht geführt wird, weil dazu Lernmaterialien bereitstehen. Dieses Faktum hindert nicht am Erwerb von Sprachfähigkeiten, schließt aber das eigentliche Ziel, den Erhalt oder Aufbau von Identität, aus, da der Fremdsprachenunterricht konzeptionell nicht auf die Thematisierung von minderheitsspezifischen Aspekten ausgerichtet ist.

Minderheitenvertretern ist dieses Problem bewusst, daher streben sie nach bilingualen Unterrichtskonzepten, so wie Hubert Kołodziej, der Bildungsbeauftragte des VdG, welcher in einem persönlichen Gespräch den derzeitigen Minderheitenunterricht als Revolution im Bildungssystem bezeichnete. Jedoch liege die Revolution 20 Jahre zurück und es sei an der Zeit, die Qualität sowie Quantität mit Hilfe von bilinguaem Unterricht auszubauen.²⁶⁶ Das bedeutet, dass sich der Minderheitenunterricht als Auslaufmodell bezeichnen lassen kann, der vom bilingualen Konzept abgelöst werden soll.

2.1.3. Problemfelder innerhalb der Bildungspolitik

Die Bildungspolitik weist in einigen zentralen Bereichen gravierende Mängel in der Entwicklung des Minderheitenunterrichtes auf. Der Unterricht ist zwar in der Theorie eine gute Idee, kann aber nicht in die Praxis umgesetzt werden, da die Unterrichtszeit von drei Schulstunden pro Woche nicht adäquat ist, um den erwarteten Lerneffekt zu erreichen. Dazu gehört, dass sich das sprachliche Niveau des Schülers verbessert, dieser kulturelle sowie geographische Einblicke in die deutschsprachigen Länder erhält sowie ortsgebundene Traditionen kennenlernt.

Währenddessen soll sich die Identifikation mit dem Deutschtum festigen. Diskussionswürdig wird dieses Vorhaben jedoch, wenn der Direktor ganze Klassen an diesem Unterricht teilnehmen lässt, anstatt nur die Schüler, die einen Bezug zur Minderheit haben. Dagegen wird mit den ebenfalls nicht zu unterschätzenden Stimmungen innerhalb der Klassengemeinschaft argumentiert, die nach einer Trennung in polnische und deutsche Gruppen zerbrechen würde, so die Befürchtungen einer Direktorin eines Gymnasiums. Darüber hinaus tritt immer wieder die Diskussion auf, dass die Integration der Mehrheitsbevölkerung in den Minderheitenunterricht einen toleranzaufbauenden Charakter haben kann, indem die Mehrheit über die Kultur und

²⁶⁶ s. Interview mit Hubert Kołodziej geführt von Karolina Wałęga in Oppeln am 5.06.2012.

Traditionen der Minderheit erfährt. Marcin Wiatr fasste diese Erläuterung auf dem Schlesienseminar des HdpZ im Jahr 2011 treffend zusammen, als er *vom Wissen zur Verantwortung* innerhalb der multiethnischen Bevölkerung des Oppelner Schlesiens sprach.²⁶⁷

Mit Ärgernis wird das finanzielle Thema der staatlichen Subventionen beobachtet, denn nach Kołodziejs Aussagen, werden jährlich ca. 70 Millionen Zloty von der Wojewodschaft Oppeln, genauer den Gemeinden, für den Minderheitenunterricht zur Verfügung gestellt. Allerdings wird dies nicht an die Bedingung geknüpft, dass das Geld auch tatsächlich in diesen Unterricht investiert wird.²⁶⁸ Diese Tatsache trübt den Schein eines gesetzlich vorbildhaft geführten Staates in Bezug auf die Gesetzeslage für Minderheiten, der zudem vom Europarat eine schlechte Beurteilung für seine Aktivitäten bzw. das Fehlen jeglicher Aktivitäten erhalten hat.

Zwei weitere bereits angesprochene Problemfelder sind die Lehrerausbildungen und Lehrbücher. Erstere sollen neben der philologischen Ausbildung auch die Möglichkeit zu einer pädagogischen Ausbildung erhalten, denn diese wurde in den vergangenen Jahren an der Universität zu Oppeln nicht angeboten. Somit entließ die, mit der Minderheit zusammenarbeitende, Universität Germanisten, die nicht an Schulen tätig sein können. Im Hinblick auf das bilinguale Schulwesen ist es jedoch wichtig, fehlende Fachlehrer, die neben der deutschen Sprache ein weiteres Fach studiert haben und dieses in Deutsch unterrichten könnten, auszubilden. Margarete Wyzdak, die es geschafft hat für ihren Kindergarten geeignetes Lehrpersonal zu finden, bezeichnete die Suche dieser Lehrkräfte als sehr schwieriges Unterfangen. Wünschenswert wäre daher in diesem Bereich eine Ausbildung, die direkt zwei Fächer kombiniert. Vorerst werden jedoch Studiengänge geboten, die Germanistik mit Minderheitenunterricht mit frühkindlicher Erziehung verbinden. Beide Fächer ermöglichen Germanisten einen direkten Einstieg in den Minderheitenunterricht, der sich insbesondere im Kindergartenbereich mit rasanter Entwicklung und positiven Aussichten für die Zukunft als hilfreich erweisen könnte. Anzumerken ist jedoch, dass diese Studenten erst in drei bis fünf Jahren ihr Studium beenden werden.

Die Lehrbücher, als zweites oft kritisiertes Problem des Minderheitenunterrichtes, stellen eine große Herausforderung dar, der sich lange Zeit niemand annahm. Erst 2016 werden gleich zwei Lehrwerke veröffentlicht, die der Minderheit bzw. dem minderheitsorientierten Unterrichten dienlich sein könnten. Die rein deutschsprachige Buchreihe „Niko“, die sich an Deutschlerner der ersten bis dritten Klasse wendet, konzentriert sich auf den immersiven Spracherwerb,

²⁶⁷ s. M. Wiatr: *Vortrag zum Thema Schlesisches Kulturerbe im Schulunterricht*. Groß Stein am 8.10.2011.

²⁶⁸ s. *Interview mit Hubert Kołodziej*, geführt von Karolina Wałęga am 5.06.2012.

beginnend beim Alphabet. Die Entstehung des Buches ist in Deutschland lokalisiert, allerdings fließen dem Buch auch Beiträge aus Polen hinzu, damit es die polnischen Lehrwerksrichtlinien erfüllt und somit im Unterricht eingesetzt werden kann.²⁶⁹ Ein weiteres Geschichtslehrwerk ist ein bilinguales Projekt beider Länder und beleuchtet die deutsch-polnische Geschichte aus mehreren Blickwinkeln. Das Lehrwerk ist vierbändig konzipiert, wovon jeweils zwei Teile im Jahr 2016 und 2017 erschienen sind.²⁷⁰ Doch darüber hinaus ergeben sich für die derzeit arbeitenden Lehrer nur wenige Möglichkeiten, Materialien für kulturellen Unterricht in Polen zu erhalten. Bezogen auf die spezifischen Merkmale der deutschen Volksgruppe in Polen gibt es gegenwärtig keine geschlossenen Werke. Somit obliegt die Ausgestaltung des Unterrichts individuell dem Lehrer

Auch die Deutsche Bildungsgesellschaft mit Sitz in Oppeln steht, als letztes Problemfeld dieser Betrachtungen, vor einer Reorganisation und Umstrukturierung, nachdem auf der Jahresversammlung sogar über die Auflösung gesprochen wurde. Die 1997 gegründete Gesellschaft konnte in den letzten Jahren kaum am bildungspolitischen Geschehen teilnehmen. Gründe dafür liegen in der personellen Ausstattung von nur einem Mitarbeiter. Die Passivität der Bildungsgesellschaft ging sogar so weit, dass der VdG einen eigenen Bildungsexperten, in Person von Hubert Kołodziej, einstellte, um im Bereich der Bildungspolitik Fortschritte zu erzielen. Nun soll die Bildungsgesellschaft mit neuem Fachpersonal wieder aktiv werden und die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sowie Gemeinden fördern.

2.1.4. Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet befindet sich die Bildungspolitik nach 20 Jahren in einem Prozess der Neuorientierung. Die Stagnation beim Zusatzunterricht in Form von drei wöchentlichen Stunden soll eine Entwicklung zu bilingualen Unterrichtsmethoden erfahren. Dabei soll ein fließender Übergang zwischen allen Schularten gewährleistet werden. Ein besonderer Wert wird jedoch auf den Ausbau der frühkindlichen Erziehung gelegt, die muttersprachliche Kompetenzen vermitteln kann und somit eine Grundlage für den weiteren schulischen und minderheitenorientierten Lernprozess darstellt. Zu betonen bleibt die breite Auslegung von bilingualem Unterricht, der nicht zwingend in Form von Deutsch als Unterrichtssprache erfolgt, wobei genau dies

²⁶⁹ vgl. Niko. *Seria Niko przeznaczona do nauki języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w klasach 1-3 szkoły podstawowej*. <https://klett.pl/niko-1>, (abgerufen am 03.06.2018).

²⁷⁰ vgl. *Europa – unsere Geschichte*. <https://www.eduversum.de/content/europa-unsere-geschichte> (abgerufen am 03.06.2018)

erstrebenswert wäre. Abzuwarten ist die Realisierung dieser Vorhaben, denn auch innerhalb der Minderheitenstrukturen bedarf es einer Reorganisation der Deutschen Bildungsgesellschaft.

Neben den Bemühungen der deutschen Minderheit bleibt es interessant zu beobachten, wie sich das Vorgehen des polnischen Staates nach der schlechten Beurteilung durch den Europarat gestalten wird. Wichtig wäre ein schnelles, zielorientiertes Handeln, aber genau dieses bedarf einer guten Kommunikation zwischen den Bildungsträgern, dem Bildungsministerium, den Gemeinden, Direktoren und der Minderheitenvertretung. Erst wenn alle Instanzen das gleiche Ziel verfolgen, kann ein produktives bilinguales und vielleicht später monolinguales Bildungssystem für die Minderheit entstehen. Insbesondere sollte das Ziel einer deutschen Schule als übergeordnet angesehen werden, denn diese Schulform würde trotz monlingualem Unterricht in Kombination mit der polnischen Umgebungssprache ein hohes Niveau der Bilingualität herbeiführen.

II: EMPIRISCHER TEIL

KAPITEL III: BILINGUALISMUS AM BEISPIEL BILINGUALER PROBANTEN IM OPPELNER SCHLESISIEN

3.1. THEMEN, FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DES UNTERSUCHUNGSKORPUS

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden mehrere linguistische Aspekte untersucht, jedoch steht die Bedeutung sowie Entstehung von Bilingualität (deutsch/polnisch) bei Kindern und Jugendlichen im Gebiet des Oppelner Schlesiens im Vordergrund der Betrachtung.

Es werden anhand von drei Untersuchungen verschiedene Aspekte der Bilingualität erforscht. Die Bandbreite der Forschung wird in vier Themenbereiche differenziert. Der erste Themenbereich versucht ein gegenwärtiges Bild von bilingualer (deutsch-polnischer) Spracherziehung bei Kleinkindern im Oppelner Schlesien zu schaffen. Dabei stehen die Methoden sowie ihre Effektivität beim Erstspracherwerb im Fokus der Untersuchung, während sich der nächste Untersuchungszeitpunkt auf Jugendliche und somit ältere Probanden konzentriert. Bei dieser Betrachtung sind Erkenntnisse über den Erwerbsort der deutschen Sprache und ihre Übermittlungsquelle zu erwarten. Diese breit angelegte Untersuchung wird in zweifacher Art ausgeführt. Jedoch wird eine dieser Untersuchungen noch um zwei weitere Themenbereiche ergänzt, die sich mit linguistischen Auffälligkeiten der Zielgruppenspracherscheinungen beschäftigen: Jugendsprache und Anglizismen, wobei ersterer größere Zielgruppenspezifität eingeräumt wird. Jedoch wird die mögliche Adaption des sprachlichen Verhaltens, aufgrund von aktuellen Spracheinstellungen in beiden Bereichen, als gleichwertig interessant angesehen.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden vertiefende Informationen zu den Themen der Untersuchungen gegeben.

3.1.1. Natürlicher Bilingualismus im Elternhaus

Der natürliche Bilingualismus, beginnend im Elternhaus bzw. bei der Geburt, gibt Kleinkindern die Möglichkeit, zwei Sprachen nahezu ohne bewusst aufgebrachte Anstrengung, aber dafür mit hoher grammatischer, lexikalischer sowie phonetischer Effizienz, zu erwerben.

Globalisierung, Europäisierung und, wie in dieser Arbeit besonders in Augenschein genommen, historische Grenzänderungen stellen grundlegende Voraussetzungen für die Entstehung von natürlicher Zweisprachigkeit, die für die kognitive und individuelle Entwicklung

des Kindes von großem Vorteil ist. Die deutsche Volksgruppe in der Republik Polen hat die Möglichkeit, sofern es die persönlichen Fähigkeiten zulassen, ihre eigene Sprache zu pflegen und diese an ihre Folgegenerationen weiterzugeben. Spätestens ab dem Kontakt mit der polnischen Umgebungssprache, z. B. beim Eintritt in den Kindergarten, entwickelt sich das Kind zweisprachig. Dies ist jedoch nur ein Beispiel von unzähligen Szenarien, wie Bilingualität im Oppelner Schlesien entstehen kann.

Somit ergeben sich für die vorliegende Forschung zwei wesentliche Fragen: Wie erwerben Kinder ihre Erstsprache(n) und wer ist hauptverantwortlich für ihre Übermittlung? In Vorüberlegungen hat sich die Frage herausgebildet, inwiefern womöglich die (Ur-)Großelterngeneration aufgrund ihres sanktionsfreien Deutscherwerbs gegenwärtig noch Einfluss ausübt.

Dieser Teil der empirischen Untersuchung hat es sich zum Ziel gesetzt, die Erwerbsarten und die damit verbundenen Übermittlungsmethoden zu erforschen. Als wichtigste Transferquelle werden die dem Kind nahestehenden Familienmitglieder angesehen. Primär sind es im idealtypischen Fall Mutter und Vater, die die ersten sprachlichen Lebensjahre ihrer Kinder prägen und mit Input versorgen. Sekundär zählen alle weiteren, ebenfalls im Haushalt lebenden, Menschen sowie Großeltern und andere Familienmitglieder oder Freunde zu den wichtigsten frühkindlichen Inputquellen. Im weiteren Fokus der Betrachtung steht jedoch auch das Verhalten der Umgebung selbst und der Familie im gesellschaftlichen Kontext.

3.1.2. Bildungseinrichtungen zwischen natürlichem und künstlichem Bilingualismus

Aufgrund politischer Aktivitäten der deutschen Minderheit, konnten in den letzten Jahren einige Fortschritte im Bereich der schulischen Bildung im Fach Deutsch erzielt werden. Nicht zuletzt konnte dies mit Hilfe von vorbildlich gestalteten Minderheitengesetzen seitens des polnischen Staates geschehen. So haben Eltern, neben der üblichen Anzahl der Deutschstunden ihres Kindes, die Möglichkeit zusätzlichen Minderheitenunterricht zu verlangen, welcher sich über die Sprache hinaus auch auf die Kultur der Minderheit konzentriert. Ebenso existieren Schulen mit bilingualen Zweigen, welche Sach-Fachunterricht in zwei Sprachen (deutsch-polnisch) anbieten.

Neben den schulisch erworbenen Kenntnissen kommt es jedoch, gerade im Hinblick auf eine stark vertretende deutsche Volksgruppe im Oppelner Schlesien, auch zu natürlich erworbenen

Deutschkenntnissen. Diese charakterisieren sich dadurch, dass die Sprache in authentischen Situationen als Mittel zum Zweck erlernt worden ist und im Alltag, z. B. zu Hause, benutzt wird. Zumindest entstehen die Fähigkeiten, sich problemlos mitteilen zu können.

Die empirische Untersuchung in diesem Themenbereich ist sehr breit angelegt und wird, unter der Voraussetzung positiver Zusammenarbeit, mit den Oppelner und in der Umgebung liegenden Schulen durchgeführt. Vordergründig soll die Frage beantwortet werden, ob die deutsche Sprache innerhalb der Generation der Jugendlichen eine kulturell überlieferte Sprache ist und somit noch auf natürliche Weise erlernt werde, oder ob sie ihren Status eingebüßt und sich zu einer herkömmlichen Fremdsprache entwickelt hat, was bedeuten würde, dass ihre Verbreitung maßgeblich von schulischen Institutionen ausginge. Darüber hinaus wird ein kleiner Sprachtest angebracht, der anhand von kontrastiven grammatischen Phänomenen zwischen der deutschen und polnischen Sprache herausfiltern soll, welcher Lerntyp (natürlich oder gesteuert) die deutsche Sprache besser beherrscht.

Insgesamt gesehen soll diese Untersuchung das Gebiet des Oppelner Schlesiens bezogen auf die sprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen charakterisieren und territorial bedingte Hinweise auf sprachliche Bilingualität liefern.

3.1.3. Untersuchungsschwerpunkte innerhalb eines deutschgesinnten Probandenkreises

Innerhalb dieser Untersuchungsreihe werden drei linguistische Aspekte mit Hilfe einer umfangreichen Umfrage abgefragt: Art und Weise des Erwerbs der Bilingualität, Jugendsprache und Anglizismenanwendung.

Im weiteren Verlauf werden die jeweiligen Themen in Bezug auf ihre Zielführung gesondert erläutert.

3.1.3.1. Bilingualität innerhalb deutschgesinnter Jugendlicher

Die deutsche Volksgruppe feiert im Jahr 2011 ihr zwanzigjähriges Jubiläum als offiziell anerkannte Minderheit in der Republik Polen. Um ihr Bestehen ringt sie jedoch seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und befindet sich somit in der dritten Generation deutscher Nachkommen, die nicht mehr innerhalb deutscher Grenzen geboren worden sind. Dabei steht sie vor der schwierigen Aufgabe, ihre Mitglieder kulturell und sprachlich so zu fördern, dass ihre deutsche Identität gestärkt wird.

Die Annahmen der vorliegenden Arbeit gehen davon aus, dass Sprache der wichtigste Kulturträger einer Volksgruppe ist und dieser nur auf Dauer überleben kann, wenn auch ihre Sprache weitergegeben wird.

Die empirische Untersuchung hat es sich somit zum Ziel gesetzt, die deutschgesinnten Jugendlichen in Bezug auf ihre Deutschfähigkeiten und ihre Einstellung zur Zweisprachigkeit zu untersuchen. Dabei wird primär erforscht, wie die qualitative Selbsteinschätzung der Probanden in Verbindung mit der Quelle des Spracherwerbs ausfällt. Somit soll sich ein genaues sprachliches Bild des Probanden, angefangen bei der Kindheit, über die gesamte Schullaufbahn bis zur gegenwärtigen Situation, bilden. Dabei werden zusätzlich territoriale sowie bildungsspezifische Verteilungen erhoben.

Das Ergebnis dieser Umfrage soll ein spezifisches Bild der sprachlichen Fähigkeiten aber auch der Identifizierungsstärke deutschstämmiger Jugendlicher des Oppelner Schlesiens aufzeigen. Anhand dessen kann eine vorsichtige Prognose für die zukünftige Existenzgrundlage der deutschen Minderheit in der Republik Polen gegeben werden.

3.1.3.2. Jugendsprache als grenzüberschreitendes Phänomen

Die Jugendsprachforschung entwickelt sich insbesondere in den letzten Jahrzehnten rasant weiter und verbindet immer mehr Disziplinen miteinander. In diesem Zusammenhang sollten die Medien, speziell die Neuen Medien, nicht unerwähnt bleiben, da sie keine Landesgrenzen kennen und die Kommunikation via Facebook, twitter oder dergleichen sehr einfach gestalten. Jugendliche haben somit die Möglichkeit, sich unabhängig vom Lebensort gegenseitig auszutauschen.

Es wird die Annahme vertreten, dass die qualitativ hochwertigen Sprachkenntnisse der im Kapitel 4.3. besprochenen deutschgesinnten Jugendlichen, auch jugendsprachliche Adaptionen im Sprachrepertoire aufzuweisen. Diese werden anhand von ausgewählten Kriterien näher untersucht.

Ziel dieser Forschung ist die Überprüfung der tatsächlichen Adaptionsfähigkeit von Minderheitensprachlern. Interessante Ergebnisse können daher aus dem Vergleich der vorherig beschriebenen Umfrage gezogen werden, indem die Ergebnisse der Jugendlichen mit bilingualem Erstspracherwerb oder monolingualen Muttersprachlern mit denen der Jugendlichen verglichen werden, die zu einem späteren Zeitpunkt oder auf andere Weise als im Elternhaus, z. B. durch einen Auslandsaufenthalt, die deutsche Sprache erlernt haben.

3.1.3.3. Anglizismen als weiterer Aspekt von Multilingualität

Die englische Sprache wird im Allgemeinen weltweit als „Lingua franca“ angesehen. Ihre Verwendung erstreckt sich über eine Bandbreite, die vom schulischen Fremdspracherwerb bis in das Berufsleben reichen kann. Darüber hinaus ist sie die führende Sprache in der Wissenschaft und internationalen Politik. Englisch wird somit von vielen Menschen weltweit gelernt und angewendet. Dadurch genießt die Sprache eine positive Konnotation und führt, wie bereits in der linguistischen Geschichte der deutschen Sprache, zur natürlichen Adaption. Nach dem Französischen werden gegenwärtig hauptsächlich Anglizismen in verschiedenen Formen, z. B. als inneres oder äußeres Lehnwort, ins Deutsche oder in andere Sprachen aufgenommen.

Die Untersuchung der Verwendung von Anglizismen soll zeigen, ob deutschgesinnte Jugendliche, die einen mehrsprachigen Hintergrund haben, ihren sprachlichen Gebrauch auch in diesem Bereich entfalten. Es werden verschiedene Lehnarten untersucht, die sich nicht eindeutig als Anglizismen darstellen. Hierbei wird die unbewusste von der bewussten Verwendung abgegrenzt.

3.2. PROBANDENBESCHREIBUNG

Aufgrund der breit gefächerten und zahlreichen Untersuchungen wird mit unterschiedlichen Probanden zusammengearbeitet. Diese werden folgend dem jeweiligen Untersuchungsbereich zugeordnet und ihre Auswahl anhand dessen begründet.

3.2.1. Bilinguale Familien

Die früheste Form der Bilingualität kann ab dem Zeitpunkt der Geburt beginnen. Manche Forscher gehen sogar davon aus, dass die sprachlichen Fähigkeiten bereits im Mutterleib ausgebildet werden, jedoch sind diese Vermutungen in dieser Untersuchung von geringer Relevanz. Um die sogenannte wahre Bilingualität zu analysieren, werden in dieser empirischen Untersuchung drei Familien befragt, die ihren Kindern die deutsche Sprache vermitteln. Im Fokus dieser Betrachtungen steht dabei die Konzeption der Sprachübermittlung.

Nach präziser Aufstellung von themenrelevanten Kriterien werden innerhalb der ganzen Oppelner Region Familien gesucht, die folgende Eigenschaften erfüllen:

- die Familie muss mindestens ein Kind haben,

- das Kind sollte im Alter von zwei bis zehn Jahren sein,
- die Eltern sollten es entweder monolingual (deutsch) oder bilingual (deutsch/polnisch) erziehen,
- die Eltern sollten konsequente sprachliche Ziele verfolgen.

Zu dem engsten Kreis der Familie, bestehend aus dem Idealtypus Mutter, Vater, Kind, zählen darüber hinaus alle weiteren im Haushalt lebenden bzw. länger verweilenden Menschen, die dem Kind täglichen sprachlichen Input liefern. Dies können z. B. ältere Geschwister, Großeltern, andere Verwandte oder Kindermädchen sein. Nach genauer Analyse jeglicher Inputträger soll für jede Familie ein individuelles sprachliches Profil entstehen, das das Sprachverhalten aller Familienangehörigen zueinander zeigt und somit die Grundlage für die Folgeanalyse schafft, welche daraus die Methodik der Spracherziehung interpretiert.

3.2.2. Schüler/innen der Abgangsklassen

Der Probandenkreis, bestehend aus 1.500 veranschlagten Schülern, stellt in dieser Arbeit die umfangreichste Untersuchung dar. Nach dem Recherchestand des 26.10.2011 besuchen derzeit ca. 2.370 Schüler in Oppeln die dritte Klasse einer Berufsschule, eines Gymnasiums oder einer technischen Fachschule. Bei 100%igem Rücklauf der Umfragen würde dies einen Anteil von 63 % an derzeitigen Drittklässlern in Oppeln ausmachen.

Alle befragten Teilnehmer kennzeichnen sich primär durch das gleiche Alter von 18 bzw. 19 Jahren, welches für die vorliegende Arbeit in dreifacher Weise von Wichtigkeit ist.

1. Diese Generation von Jugendlichen ist eine der ersten, die nicht unter kommunistischen Sprachsanktionen Polens aufgewachsen ist und könnte somit freier von Vorurteilen sein als ältere Jugendliche. Dies könnte maßgebliche Tendenzen für kommende Generationen aufzeigen.

2. Oppeln ist Umfrageort und wird als Bildungsmittelpunkt dieser Region angesehen. Keine weitere Stadt vereint so viele weiterführende Schulen. Daher mischt sich die Stadt-Land Population im schulischen Bereich, vor allem in den hier untersuchten Schulinstitutionen. Folgend wird zwar die Untersuchung in Oppeln stattfinden, aber ihre Ergebnisse werden, durch gezielte Fragen nach dem Wohnort, die gesamte Region abdecken können.

3. Die Schüler stehen in diesem Alter kurz vor dem Abschluss ihrer schulischen Laufbahn und somit auch ihres Deutschunterrichtes, falls sie die Sprache ausschließlich in der Schule erlernt haben. Daraus lässt sich schließen, dass das individuelle Sprachniveau auf dem Maximum seines Möglichen stehen müsste und daher wenig Raum für weitere Entwicklung besteht. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass sich diese Behauptungen auf den größten

Teil der Schüler beziehen und Ausnahmen, wie Schüler, die zukünftig Germanistik studieren oder ihre sprachlichen Kompetenzen anderweitig fördern werden, nicht eingeschlossen sind. Dennoch bietet dieses Alter die letzte Möglichkeit einer flächendeckenden Analyse der hiesigen Jugendlichen.

Eine Vorüberlegung dieser Untersuchung war es, die Umfrage nur in Klassen mit laufendem Deutschunterricht zu verteilen, jedoch wurde diese Idee zugunsten einer un gelenkten Verteilung verworfen. Der Grund dafür besteht in der nicht auszuschließenden Möglichkeit, dass Schüler, die von zu Hause aus bilingual erzogen werden und daher auf einem hohen sprachlichen Niveau Deutsch sprechen, diese Sprache in der Schule nicht fortführen, sondern eine andere Sprache erlernen wollen. In solch einem Fall käme es zu einer Verfälschung der Ergebnisse und bilingual erzogene Schüler würden nicht berücksichtigt werden.

Die Tatsache, dass somit nicht jeder Schüler, der die Umfrage ausfüllt, Kontakt zur deutschen Sprache gehabt haben muss, macht es zur Notwendigkeit, dass diese bilingual (deutsch/ polnisch) angefertigt wird.

3.2.3. Jugendliche mit deutscher Gesinnung

Deutschgesinnte Jugendliche sind im Raum des Oppelner Schlesiens in zweifacher Hinsicht vertreten. Zum einen gibt es Jugendliche, die sich mit dem Deutschtum identifizieren und dieses aktiv in Form von Organisationsmitgliedschaften unterstützen und zum anderen gibt es diejenigen, die sich zwar als Deutsche identifizieren, aber in keinen Organisationen zu finden sind. Letztgenannte gehören ebenso zur Minderheitengemeinschaft, wie ihre gleichaltrigen Vertreter, daher zielt die Umfrage auch darauf ab, diese Jugendlichen zu befragen.

Insgesamt gibt es eine Umfragenauflage von 300 Stück. Hinzu kommt der Versand über elektronischem Wege, der auf Basis des Schneeballsystems weiterversendet werden soll und daher nur schwer mit einer Zahl zu benennen ist.

Zwar ist der Auflagenumfang geringer als bei der Umfrage in den Oppelner Schulen, jedoch wird dies mit dem inhaltlichen Umfang und den abgefragten Themenbereichen kompensiert. Ein weiterer Unterschied ist die monolinguale, deutschsprachige Darstellung des Fragebogens, die durch die Annahme der kulturellen Identifikation und somit ausreichenden sprachlichen Deutschfähigkeiten begründet wird.

Die Probanden, die an dieser Umfrage teilnehmen lassen sich allgemein folgendermaßen charakterisieren:

- männliche sowie weibliche Probanden,
- im Alter zwischen 15 und 30 Jahren,
- leben im Raum des Oppelner Schlesiens,
- verfügen über Deutschfähigkeiten,
- identifizieren sich mit dem Deutschtum.

Folgend werden die Probanden weitestgehend nach ihrer Organisationszugehörigkeit genauer beschrieben.

1. Bund der Jugend der Deutschen Minderheit in der Republik Polen (kurz: BJDM):

Dieser Organisation können weibliche und männliche Jugendliche ab einem Alter von 16 Jahren beitreten und sich aktiv für die Jugendarbeit in der Minderheitenorganisation engagieren. Das niedrige Aufnahmealter bewirkt, dass nicht nur Studenten und Berufstätige, sondern auch Schüler beitreten können. Die Satzung besagt, dass die beitretenden Jugendlichen nicht zwingend Angehörige der deutschen Minderheit sein müssen. Somit zeigt sich der BJDM gegenüber der Mehrheitsgesellschaft als offen.

2. Salia Silesia zu Gleiwitz im Cartellverband:

Diese ausschließlich männliche Studentenverbindung charakterisiert sich selbst durch ihre vier wesentlichen Grundprinzipien, nach denen sie ihre Mitglieder auswählt: religio²⁷¹, scientia²⁷², amicitia²⁷³, patria²⁷⁴. Für alle Verbindungsmitglieder gelten somit

²⁷¹ Religio: Das Prinzip "religio" (lat.: Bekenntnis) beschreibt die Ausrichtung der persönlichen Lebensführung am Wertegerüst des katholischen Christentums. Die Mitglieder des CV und der CV selbst widmen sich demnach der Förderung des katholischen Lebens, der Förderung des Verständnisses der christlichen Konfessionen untereinander und der aktiven Gestaltung des eigenen Lebens aus dem katholischen Glauben in Verantwortung vor Gott, den Menschen und der Schöpfung. <https://www.cartellverband.de/cartellverband/wer-wir-sind/ziele-und-aufgaben/> abgerufen am 2.07.2015.

²⁷² Scientia: Mit dem Prinzip "scientia" (lat.: Wissenschaft) verdeutlicht der CV die Bereitschaft seiner Mitglieder zum konsequenten Studium, interdisziplinären Erfahrungsaustausch und lebenslangen Lernen. Ein erfolgreicher Studienabschluss begleitet von zahlreichen Qualifikationen, ein angemessener Start ins Berufsleben, Fleiß, Ehrlichkeit und Offenheit gegenüber Neuem und Andersartigem gehen damit einher. Für den CV als größtem europäischen Akademikerverband ist die Pflege der Wissenschaft eine wichtige Aufgabe, die er im Rahmen der wissenschaftlichen Förderung seiner Mitglieder und durch eigene wissenschaftliche Beiträge umfassend erfüllt. <https://www.cartellverband.de/cartellverband/wer-wir-sind/ziele-und-aufgaben/> abgerufen am 2.07.2015.

²⁷³ Amicitia: Das Prinzip "amicitia" (lat.: Freundschaft) steht für die das Studium überdauernde, lebenslange Freundschaft im Männerbund. Als prägendes Element des Verbandes ist die persönliche Freundschaft quer durch alle Generationen als "Lebensbundprinzip" verankert. Der cartell- und bundesbrüderliche Umgang miteinander ist von der Verantwortung für diese dauerhafte geistige und materielle Verpflichtung geprägt. Studenten finden im CV Freundschaften, die weit über das Studium hinaus tragen. <https://www.cartellverband.de/cartellverband/wer-wir-sind/ziele-und-aufgaben/> abgerufen am 2.07.2015.

²⁷⁴ Patria: Das Prinzip "patria" (lat.: Vaterland) meint das Bekenntnis zur freiheitlich demokratischen Grundordnung unseres Staates und zu unseren kulturellen Wurzeln. Die Verantwortung eines jeden Bürgers für den Staat wird geprägt durch aktive Mitgestaltung auf allen Ebenen des Gemeinwesens. Die Verwurzelung in der Geschichte Deutschlands und seiner Länder ist Grundlage für die Weiterentwicklung dieses Gemeinwesens zu einem vereinten Europa als gemeinsames Vaterland. <https://www.cartellverband.de/cartellverband/wer-wir-sind/ziele-und-aufgaben/> abgerufen am 2.07.2015.

die römisch-katholische Religionszugehörigkeit, die deutsche Abstammung und die Absolvierung einer akademischen Laufbahn. Hinzu kommt *amicitia*, die Wertschätzung der Freundschaft. Veranstaltungen werden ausschließlich in deutscher Sprache geführt, daher ist die Deutschsprachigkeit zwar ein inoffizielles, aber wichtiges Kriterium. Dieser Verbindung kann im Alter von ca. 19 Jahren (Beginn des Studiums) beigetreten werden. Die Mitgliedschaft entsteht auf Lebenszeit. Zwar dürfen nur männliche Studenten der *Salia Silesia* beitreten, jedoch nehmen an Veranstaltungen auch zahlreichen weibliche Begleitungen teil. Diese werden ebenfalls gebeten an der Umfrage teilzunehmen. Insgesamt beträgt die Zahl der Probanden (ohne Begleitungen), die unter 30 Jahre alt sind, ca. 20 Teilnehmer.

3. Der Verein Deutscher Hochschüler in Polen zu Oppeln (kurz: VDH):

Dieser Verein ist, ebenso wie die *Salia Silesia*, eine Studentenverbindung, jedoch mit entscheidenden Unterschieden. Die Aufnahmekriterien sind nicht so streng und beschränken sich hauptsächlich auf die Deutschgesinntheit und die akademische Orientierung. Somit sind die Teilnehmer der Untersuchung männlich sowie weiblich und von verschiedener religiöser Herkunft. Für diese Untersuchungen ist erfreulich, dass auch weibliche Studentinnen aufgenommen werden, denn so können Ergebnisse geschlechtsspezifische Auswertungen erfolgen. Das Alter der Probanden wird zwischen 19 und 30 Jahren liegen, obwohl die Mitgliedschaft hier auch auf Lebenszeit besteht. Die Probandenzahl wird hier auf ca. 25 aktive Mitglieder geschätzt, die auch wieder eventuelle Gäste zu Veranstaltungen mitbringen, bei denen die Umfrage persönlich verteilt wird.

4. Germanistenzirkel:

Die Probanden des Germanistenzirkels der Universität zu Oppeln sind Studenten der germanistischen Philologie, die entweder im Tages- oder Abendstudium-Modus studieren. Ihre Kennzeichnung ist das qualitativ hohe Niveau der Sprachfähigkeiten. Darüber hinaus sind die männlichen sowie weiblichen Probanden im Alter von 19 bis 25 Jahren.

5. Teilnehmer, die keiner Organisation angehören

Wie eingangs erwähnt, gehören die Jugendlichen der deutschen Minderheit nicht zwingend einer Organisation an. Nichtsdestotrotz sollten diese Jugendliche auch berücksichtigt werden, weil sie es schaffen, ohne einen von der deutschen Minderheit geschaffenen Rahmen, sich ihre deutsche Identität zu bewahren.

Daher wird versucht, die Probanden größtenteils über Mund-zu-Mund-Propaganda zu erreichen. Das Alter siedelt sich, ähnlich dem der Studentenverbindungen, zwischen 18 und 30 Jahren an.

3.3. METHODOLOGISCHE KONZEPTION

In diesem Kapitel werden die jeweiligen angewendeten Methoden der Datenerhebung näher erläutert und ihre Auswahl begründet. Zwei der drei Untersuchungen werden mit Hilfe von schriftlichen Umfragen durchgeführt, welche die Probanden selbst ausfüllen. Dieses Verfahren erschien, unter dem Gesichtspunkt der großen Probandenzahlen und ihrer Erreichbarkeit, als die einzig realisierbare Methode. Anfängliche Überlegungen, Einzelgespräche zu führen, damit die Einschätzungen der Deutschkenntnisse in Hörverstehen und Sprechen qualitativ besser zu beurteilen wären, wurden verworfen, da das Problem der Bewertung des Schreibens und Lesens bliebe, welches nur durch Tests hätte gelöst werden können. Bei Betrachtung der Probandenzahl wurde klar, dass diese Untersuchung, auch im Hinblick auf die Tatsache, dass es eine von dreien ist, nicht realisierbar wäre. Dies konnte mit Hilfe der Umfrage und einer Selbsteinschätzung zu jedem Sprachbereich mittels der Probanden geklärt werden.

Die auflagenstärkste Umfrage umfasst 1.500 Stück und richtet sich ausschließlich an 18- bzw. 19-jährige Schüler des Oppelner Schlesiens. Um diese zu erreichen, wurden alle öffentlichen Schulen angeschrieben und um Kooperation gebeten. Das dazugehörige zweisprachig erstellte Schreiben umfasste eine Vorstellung der Dissertation samt ihrer Zielsetzung und erklärte die Schülerumfrage detaillierter. Des Weiteren wurde dem, an den Direktor adressierten, Schreiben eine Beispielumfrage beigelegt, damit den Inhalten der Umfrage zugestimmt werden konnte. In diesem Zusammenhang spielten die schulischen Institutionen eine wichtige Vermittlerrolle, da diese es ermöglichten, eine große Anzahl an Umfragen zielstrebig, koordiniert und schnell zu verteilen bzw. einzusammeln.

Die zweite Umfrage wurde 300 Mal gedruckt und richtete sich an deutschgesinnte Jugendliche, die sich in der deutschen Sprache verständigen können. Ihre Verteilung erfolgte durch das Aufsuchen von Jugendtreffen verschiedener Art und hatte dabei das Ziel, weitere Umfragen anhand von Mund-zu-Mund-Propaganda zu verteilen und ausgefüllt zurückzubekommen. Als weiteres Streumittel konnte das Internet mit hilfreichen Leistungen dienen, indem die Umfrage per E-Mail an Bekannte versendet wurde, mit der Bitte, diese auszufüllen und auch an andere Bekannte weiterzuleiten. Dieses Prinzip erbrachte 125 Umfragen und kann somit als guter Rücklauf beurteilt werden.

Die zweite angewendete Methode konnte bei der Ermittlung von sprachlichen Familienprofilen und ihrer bilingualen Erziehung mittels Interviews zum Einsatz kommen. Sämtliche Gespräche wurden in der familiären Umgebung geführt, bei der auch die Kinder und ihr Sprachgebrauch zu beobachten waren. Diese Methode erwies sich für die Datenerhebung als effektiv, da die Eltern unterschiedliche Gründe für ihre Erziehung angaben, die in einer Umfrage als Antwortmöglichkeit vorher kaum abzuschätzen wären. Die Abläufe der Interviews ähnelten sich stark, weil ein vorab entworfener standardisierter Fragenkatalog zielorientiert abgearbeitet wurde. Dieser ließ jedoch die Möglichkeit offen, einige Fragen zu vertiefen, wenn dies als notwendig erachtet wurde.

3.3.1. Fragebogen als Erhebungsgrundlage

Umfrage für Bildungsinstitutionen

Die auflagenstärkste Umfrage besteht aus vier Seiten und beinhaltet 17 Fragen. Mit dem Hintergedanken, dass die Umfrage innerhalb der Schulzeit ausgefüllt wird, wurde darauf geachtet, den Schülern eine möglichst schnell zu bearbeitende Umfrage zu erstellen. Diese Überlegungen führten zu dem Entschluss, viele geschlossene Fragen mit einer Auswahl an differenzierten Antwortalternativen zu erstellen. Insgesamt ergaben sich daraus 12 Fragen, wobei jede davon auch die Möglichkeit offen ließ, eine eigene Antwort zu formulieren. Es wurden nur drei typische offene Fragen gestellt, welche zu Beginn der Umfrage das Alter, die Nationalität und den Wohnort festhalten. Gerade im Hinblick auf die Frage der Nationalität besteht die Überlegung, dass die vermischte Population von Deutschen, Polen und Schlesiern zu einer Reihe von Kombinationsmöglichkeiten in Bezug auf das subjektiv empfundene Nationalitätsbewusstsein führen könnte. Diese Kombinationen sollen daher von jedem individuell bestimmt werden. Eine Ausnahme bilden auch die letzten beiden Fragen bzw. Aufforderungen, die den Probanden dazu animieren, verschiedene Grammatikaufgaben zu lösen.

Der thematische Aufbau des Fragebogens gliedert sich chronologisch in vier Bereiche:

1. Die ersten fünf Fragen ermitteln individuelle Informationen über den Probanden und seine territoriale Herkunft.
2. Die Fragen 6 - 11b erfassen die sprachliche Situation des Probanden und stellen fest, wie und wo dieser die deutsche Sprache erlernt hat.
3. Die Fragen 12 - 15 beziehen sich auf die Zukunft des Teilnehmers und versuchen die Motivation für den Deutscherwerb und die Einstellung zu einer zukünftigen bilingualen Erziehung eigener Kinder zu ermitteln.

4. Die Fragen 16 und 17 lassen die Probanden aktiv grammatische Aufgaben lösen.

Eine weitere, länger überlegte, Frage stellte sich, als es um die Entscheidung ging, in welcher Sprache die Umfrage erstellt werden sollte. Erst bestand die Überlegung, die Umfrage komplett in deutscher Sprache zu verfassen, jedoch wurde diese Idee verworfen, da beschlossen wurde, die Umfrage an alle Schüler, unabhängig davon, ob sie Deutschunterricht haben, zu übermitteln. Der Hintergedanke dessen ist die Tatsache, dass Jugendliche, die zweisprachig erzogen werden, neben ihrer Bilingualität eventuell ihre Sprachkompetenzen ausbauen möchten und statt Deutsch in der Schule, den Englisch- oder Französischunterricht in Anspruch nehmen. Um solche Teilnehmer nicht zu übergehen, wird die Umfrage allgemein an alle Schüler verteilt. Dies bedeutet aus der anderen Perspektive betrachtet, dass Jugendliche befragt werden, die weder zu Hause noch in der Schule Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Diese Tatsache wird jedoch dazu beitragen, dass eine objektive Untersuchung dieses Jahrgangs, in Bezug auf das Interesse an der deutschen Sprache, zustande kommt.

Aufgrund der Betrachtung aller Faktoren wurde letztendlich entschieden, die Umfrage bilingual zu erstellen, wobei die deutsche Sprache optisch durch bold-Markierungen²⁷⁵ hervorsticht.

Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche

Die Umfrage an deutschgesinnte Jugendliche gestaltet sich um einiges umfangreicher als die eben besprochene. Sie besteht aus acht Seiten, 49 Fragen und drei untersuchten Themenschwerpunkten: 1. deutsche Sprache (22 Fragen), 2. Jugendsprache (11 Fragen), 3. Anglizismen (16 Fragen).

Diese gliedern sich wiederum in weitere Unterthemen:

1. deutsche Sprache

Fragen 1 - 4: allgemeine Informationen über den Probanden.

Fragen 5 - 9: Aktivitäten innerhalb einer Minderheitenorganisation.

Fragen 10 - 17: Ermittlung der Art des Deutscherwerbs.

Fragen 18 - 20: zukunftsorientierte Fragen im Hinblick auf Bilingualität der Folgegeneration.

Fragen 21 - 22: Grammatiktest.

2. Jugendsprache

²⁷⁵ bold-Markierungen: fett markierte Schrift, die sich optisch trotz gleicher Schriftgröße und – art abhebt.

Fragen 1, 2, 3, 4, 7, 8: Nutzung von spezifisch ausgewählten Reizwörtern.

Fragen 3, 4, 6: Konnotation bestimmter Reizwörter.

Fragen 5, 9, 11: Anwendung von bestimmten jugendsprachlichen Merkmalen.

Frage 10: Einstellung zur Jugendsprache.

3. Anglizismen

Fragen 1, 5, 6, 7, 9, 10, 15: Selbsteinschätzungen der eigenen Englischkenntnisse und der Verwendung von Anglizismen.

Fragen 4, 8: Meinungsabfrage in Bezug auf die eigene Anglizismenverwendung.

Fragen 2, 10, 13, 14: Konnotation bestimmter Reizwörter.

Fragen 3, 11, 12: Deutsch vs. Englisch in der Anwendung.

Bei der Konzipierung der Fragen wurde, ähnlich wie bei der vorherigen Umfrage, darauf geachtet, dass sich die Fragen möglichst schnell beantwortet lassen. Daher entstanden 36 geschlossene Fragen, die zwischen zwei und sechs Antwortalternativen bieten sowie jeweils eine offene Antwortmöglichkeit, um individuelle Stellungnahmen zuzulassen. Unter Berücksichtigung des großen Umfangs der Umfrage ist es besonders wichtig, dass diese nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt, da ansonsten davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnahmemotivation gering ausfällt. Die restlichen 13 Fragen konnten aufgrund ihrer Zielführung oder wegen zu vielen Antwortmöglichkeiten nicht als geschlossene Fragen formuliert werden. Sieben Fragen wurden somit als offene Fragen formuliert, während die sechs weiteren Fragen kleine Aufgaben bildeten, die die Teilnehmer lösen sollten. Dabei stand die Nutzung von Reizwörtern im Vordergrund, damit die Konnotation des Lexems deutlich wird. Eine Ausnahme bilden jedoch zwei Aufgaben, die im eigentlichen Sinne grammatikalische Tests darstellen. Diese Aufgaben werden auch in der Umfrage bei Schüler verwendet.

Die sprachliche Darstellung der Umfrage ist bis auf einige Reizwörter (Anglizismen) monolingual in Deutsch verfasst. Die Überlegung hinter dieser Entscheidung ist die Annahme, dass eine Verwendung von Anglizismen oder jugendsprachlichen Äußerungen einen sicheren Umgang und breiten Wortschatz der deutschen Sprache voraussetzt. Daher wird das Verständnis der Umfrage als sprachliche Voraussetzung zur Ausfüllung dieser angesehen. Außerdem gehören deutschgesinnte sowie Jugendliche aus der Deutschen Minderheit zu den Zielprobanden, was in diesem Zusammenhang einen sicheren sprachlichen Umgang implizieren sollte.

3.3.2. Interview als Erhebungsgrundlage

Das Interview beinhaltet 34 Fragen, die in einem Gespräch mit beiden Elternteilen gestellt und beantwortet werden. Wie in Kapitel 3.4.1 erläutert, bilden diese Fragen das Grundgerüst des Interviews, welches jedoch abhängig von dem individuellen sprachlichen Profil der Familie ausgeweitet werden kann. Inhaltlich gliedert es sich in vier Themenbereiche, die, nacheinander gestellt, ein konkretes sprachliches Bild der Familiensituation skizzieren sollen. Der erste Themenblock (Fragen 1 - 13) ermittelt vordergründig die sprachlichen Voraussetzungen und weiterhin den Bildungsstand eines jeden Elternteils. Während sich die zweite thematische Einheit (Fragen 14 - 21) ausschließlich auf das sprachliche Repertoire des Kindes konzentriert, um den Ist-Zustand im Vergleich zum sprachlichen Repertoire der Eltern zu erfassen. Der vorletzte Themenbereich (Fragen 22 - 30) erfragt, wie sich das Kommunikationsverhalten aller im Haushalt lebenden Personen untereinander sowie gegenüber anderen Familienmitgliedern, Bekannten und Fremden gestaltet. Der vierte und somit letzte Block ermittelt mit vier Fragen nach Beweggründen für die jeweilige Spracherziehung. Es soll deutlich werden, ob eine persönlich und kulturell motivierte Intention ausschlaggebend ist, oder ob sich vielleicht ökonomisch zukunftsfördernde Ideen hinter den Erziehungsmaßnahmen verbergen.

Bis auf eine Ausnahme sind alle Fragen offen, damit die Eltern, ohne jegliche Beeinflussung von vorgegebenen Ankreuzmöglichkeiten, selbst ihre individuellen Antworten geben können. Die einzige geschlossene Frage des gesamten Interviews ist eine zur sprachlichen Selbsteinschätzung in allen vier Sprachkompetenzbereichen, wie sie auch in beiden Umfragen verwendet wurde. Dabei stehen fünf Schulnoten, von sehr gut bis mangelhaft, zur Auswahl.

Die Fragen des Interviewkorpus sind in deutscher Sprache verfasst, jedoch ist die Sprache in der das Interview geführt wird, von den Sprachkompetenzen der teilnehmenden Elternteile abhängig und variiert zwischen deutsch und polnisch.

3.4. INHALTLICHES UNTERSUCHUNGSKONZEPT

Das Untersuchungskonzept stellt die genauen Inhalte der Umfragen sowie des Interviews vor und begründet ihre Konzeption. Vor allem wird begründet, welche Intentionen sich hinter den Fragen verbergen. Die Untersuchungsmaterialien werden im weiteren Verlauf entsprechend ihrer Abfolge in der Umfrage erläutert. Die Umfragen und das Interview können im Anhang in voller Länge nachgeschlagen werden.

3.4.1. Interview – Bilingual erziehende Familien

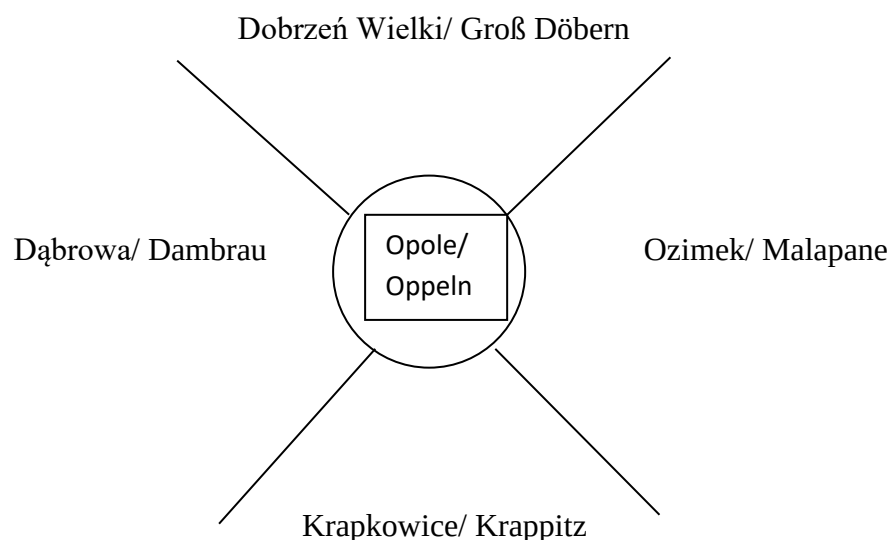
Das Interview wird mit drei Familien aus der Oppelner Region geführt. Es soll das sprachliche Profil der gesamten Familie vorstellen und verdeutlichen, wie sie Zweisprachigkeit lebt und vor allem an die Folgegeneration weitergibt.

1. Frage nach dem Alter: Diese Frage wird nicht nur für die Statistik gestellt, denn sie dient in erster Linie dazu, in Erfahrung zu bringen, in welchen sozial-politischen Verhältnissen die Eltern selbst aufgewachsen sind. Diese Erkenntnisse könnten, in Verbindung mit am Ende des Interviews gestellten Fragen zur Einstellung bezüglich verschiedener Themen, relevante Indizien liefern.

Voraussichtlich bestehen die Familien aus mindestens einem Kind im Alter von zwei bis zehn Jahren und zwei Elternteilen, die zwischen 25 und 45 Jahre alt sind.

2. Frage nach dem Wohnort: Zwar ist die Teilnehmerzahl dieses Interviews gering, dennoch ist es sehr interessant, ihre Verteilung im Oppelner Schlesien zu charakterisieren. In diesem Zusammenhang könnte das Stadt-Land-Gefälle erstellt und analysiert werden.

Abbildung 17: Wohnort der Minderheitsjugend



Quelle: Graphik eigenständig erstellt.

3. Frage nach der Nationalität: Die Nationalität kann erste Aufschlüsse über die sprachlichen Kompetenzen der Familienmitglieder geben, aber auch über die Einstellung zum Deutschtum,

falls sie sich als Deutsche bezeichnen. In „Grenzgebieten“ ist die Frage nach der Nationalität oft schwerer zu beantworten als in anderen Teilen des Landes. Selbst der Zensus 2011 machte sich zu dieser Frage viele Gedanken, um letztendlich daraus zwei Fragen zu formulieren, die differenziertere Ergebnisse bringen. In diesem Interview gibt es keine vorgegebenen Antworten, jedoch wird speziell bei dieser Frage das Verhalten der Probanden bei der Beantwortung beobachtet. Bei auffällig langen Überlegungsphasen, Zögern oder anderen Beobachtungen gibt dies weitere Indizien für die Schwierigkeit des Themas.

4. Frage nach dem Bildungsabschluss der Eltern: Diese Frage soll den gesellschaftlichen Stand der Familie verdeutlichen. Darüber hinaus könnte der Versuch unternommen werden, einen Vergleich zwischen handwerklich arbeitenden und akademischen Familien in Bezug auf die Einstellung zur Bilingualität darzustellen. Hinweise auf sprachliche Kompetenzen lassen sich teilweise mit den Bildungsgängen, wie z. B. Germanistik, erklären.

5. und 6. Fragen zu den sprachlichen Kompetenzen der Eltern: Um das Sprachprofil der Familie erstellen zu können, müssen erst die einzelnen sprachlichen Kompetenzen der Eltern geklärt werden, welche die Grundlage für die sprachliche Erziehung und somit den Transfer an die Kinder bilden.

7. Frage nach der Muttersprache, Zweitsprache etc.: Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Sprache, die als Muttersprache deklariert wird, mit sehr guten Kompetenzen in allen vier Sprachbereichen ausgestattet ist. Im Falle von Zwei- Drei- oder gar Viersprachigkeit werden die Eltern gebeten, die genaue Reihenfolge ihres sprachlichen Erwerbsprozesses zu nennen.

8. Frage nach der Erwerbsart der sprachlichen Kompetenzen: Die Eltern sollen erläutern, wie sie selbst jede beherrschte Sprache erlernt haben. Falls es im familiären Umfeld geschah, können die Personen benannt werden, die dies initiiert haben. Hier könnten eventuell erste Parallelen zum Erziehungsstil ihrer eigenen Kinder gezogen werden.

9. Folgefrage zur Erwerbsart der sprachlichen Kompetenzen: Falls die Eltern noch weitere Sprachen beherrschen, die nicht auf natürlichem Wege, sondern durch schulisches Sprachenlernen erworben worden sind, könnten diese noch zusätzlich mit der Angabe von

Lernzeiträumen abgefragt werden, um einen genaueren Einblick auf die sprachlichen Fähigkeiten zu erhalten.

10. Frage zur Beurteilung der eigenen Deutschfähigkeiten: Ähnlich wie bei den durchgeführten Umfragen in der vorliegenden Arbeit, sollen auch die Eltern ihre eigenen Deutschkenntnisse subjektiv beurteilen, denn erst wenn jemand eine Sprache selbst beherrscht wird, kann sie weitergegeben werden. Um die Ergebnisse differenzierter zu gestalten, werden alle vier Sprachfertigkeiten gesondert abgefragt. Somit könnte die Analyse dieser Frage Aufschlüsse darüber liefern, warum ein Elternteil mit seinem Kind Deutsch spricht bzw. dies nicht tut.

11. Frage nach der Benutzung des schlesischen Dialektes: Die Untersuchung wird im Oppelner Umland durchgeführt, wo die Verbreitung des Dialektes sehr weit vorangeschritten ist. Dieser sollte, wenn er denn zu Hause gesprochen wird, unbedingt ins sprachliche Profil der Familie integriert werden, damit eventuelle Sprachmischungen nicht als solche kategorisiert werden, weil es sich womöglich um Dialektsprache handelt.

12. und 13. Fragen zur Kultur und Sprache: Dies sind zwei untrennbar miteinander verbundene Merkmale eines Menschen. Interessant ist das Kulturzugehörigkeitsgefühl der deutschsprachigen Menschen im Oppelner Schlesien, ähnlich wie die Frage bzgl. der Nationalität. So können erste Schlüsse aus der dritten Frage gezogen werden. Diese beiden Fragen hingegen versuchen, die Thematik tiefergehender zu erforschen. Es ist interessant zu erfahren, inwiefern die Menschen dieses Grenzgebietes bilingual und unter Umständen auch bikulturell leben und denken. Um dies zu veranschaulichen, sollen Beispiele genannt werden.

14. und 15. Beginn der Befragung zu den zweisprachig erzogenen Kindern:

Es wird nach der Anzahl, dem Geschlecht und Alter der Kinder gefragt. Alle Faktoren sind sehr wichtig und lassen viel Spielraum, wenn es um die Spracherziehung geht. Einzelkinder sind mehr vom sprachlichen Input ihrer Eltern abhängig als Kinder mit Geschwistern. Um dies zu verdeutlichen, folg eines von vielen möglichen Szenarien.

Ausgangspunkt sind ältere Kinder, die z. B. schon in den Kindergarten gehen und Elemente der Umgebungssprache lernen, während sie zu Hause womöglich eine andere Sprache sprechen. Falls ein jüngeres Kind im Haushalt lebt, lernt es automatisch die Umgebungssprache von dem

älteren Geschwisterkind. Dies ist nur ein Beispiel von vielen, wie ältere Kinder ihre jüngeren Kinder beeinflussen. Daher sind die Anzahl und das Alter der Kinder sehr wichtig.

16. Frage nach den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder:

Diese Frage gehört zu den Schlüsselfragen im Interview, denn jeglicher Input ist sinnlos, wenn der Effekt nicht sicht- bzw. hörbar wird. Die Frage zielt auf die allgemeine Darstellung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes ab. Dies wird immer in Relation zum Alter gesehen. Daher werden sich sprachliche Vergleiche zwischen den verschiedenen Kindern schwierig gestalten, da die Altersspanne der befragten Probanden sehr groß ist und die Entwicklung des Kindes in diesen jungen Jahren innerhalb kürzester Zeit große Fortschritte machen kann.

Wichtig ist es, bei dieser Frage folgende sprachliche Merkmale der Kinder festzulegen:

- Gibt es eine Dominanz unter den Sprachen?
- Antworten die Kinder in der Sprache, in der sie angesprochen werden?
- Mischen die Kinder beide Sprachen?
- Wechseln die Kinder mitten im Satz zur anderen Sprache?
- Machen die Kinder grammatische Fehler bei ihrer Sprachproduktion?

Es wird zwar nur eine Momentaufnahme der sprachlichen Kompetenzen der Kinder festgehalten, die sich in diesen jungen Jahren noch in jegliche Richtung individuell weiterentwickeln können, aber dafür wird ein Einblick in die natürliche bilinguale Erziehung gegeben, die eben auch Interferenzen, Mischungen etc. enthält.

Methoden der Spracherziehung

17. - 24. Fragen zum sprachlichen Kommunikationsprofil: Um ein genaues Bild über die alltägliche sprachliche Situation im Elternhaus zu skizzieren und die genaue Methode der Spracherziehung zu ermitteln, muss in Erfahrung gebracht werden, in welcher Sprache die Familienmitglieder untereinander kommunizieren. Dabei gilt es zu unterscheiden, wo bzw. in welchem Umfeld sich die Familie befindet. Somit wird separat gefragt, wie z. B. die Mutter mit ihrem Kind zu Hause und in einem Geschäft spricht oder wie sie mit ihm zu Hause kommuniziert, während eine Person anwesend ist, die nur eine Sprache spricht.

Entsprechend nach den jeweiligen Antworten kann das Interview individuell auf die Familie bezogen ausgewertet und eine detaillierte Beschreibung ihrer Spracherziehung gegeben werden.

25. Frage zum produktiven Spracherwerb: Bisher beschränkten sich die Fragen ausschließlich auf die verbale Form der Kommunikation und somit den Spracherwerb des Kindes. Um den didaktischen Aspekt der Lese- und Schreibfähigkeit jedoch nicht zu vernachlässigen, wird nach jeglicher Aktivität seitens der Eltern gefragt, die dazu führt, diese Kompetenzen zu fördern. (Dabei muss das Alter und somit die kognitive Reife der Kinder berücksichtigt werden. Falls diese Frage aus diesen Gründen unpassend ist, kann alternativ gefragt werden, ob es Pläne in diese Richtung für die Zukunft gibt.)

Begründung für bilinguale Erziehung

26. Frage nach der Begründung für die jeweilige Erziehungsmethode: Die Frage wurde mit der Intention formuliert, die genauen Beweggründe für die jeweilige Spracherziehung herauszufinden. Dieser Aspekt erscheint mir persönlich als sehr wichtig, auch wenn es nur vier bis fünf Aussagen sein werden, die in diesen Interviews gesammelt werden. Dennoch sind es Äußerungen von einer bilingualitätsfördernden Generation, die mit den Verhältnissen dieser Region vertraut ist.

27. Frage nach dem Kulturerwerb im Elternhaus: Diese Frage zielt auf die Benennung von konkreten Beispielen ab. Eine häufig gestellte Frage bezüglich Bikulturalität ist die Frage nach den Speisen an Heilig Abend.

28. Frage nach den Interferenzen innerhalb der Kommunikation: Auffälligkeiten oder Probleme sind immer situationsabhängig und können von Familie zu Familie variieren. Daher werden die Ergebnisse dieser Frage wahrscheinlich nicht zu vergleichen sein. Zu den angesprochenen Auffälligkeiten gehört z. B., dass Kinder in beiden Sprachen angesprochen werden, aber nur in einer Sprache Antworten und somit die L2 zwar rezipieren, aber nicht produzieren.

29. Frage nach edukativen deutschsprachigen Institutionen: Die letzte Frage ist aus den gleichen Gründen wie die Frage 26 interessant. Grundsätzlich wird von einer positiven Einstellung der Eltern zum deutschsprachigen Schulwesen ausgegangen, jedoch kann die genaue Darlegung der Gründe variieren. Im Hinblick auf solche Einrichtungen ist der Bedarf nach ihnen wichtig. Vielleicht können diese Ergebnisse im Diskurs bei der medial ablaufenden Debatte

zwischen bilingualen und rein deutschsprachigen Schulen ein, zumindest beschränkt helfendes, Argument liefern.

3.4.2. Fragebogenaufbau gegliedert nach dem jeweiligen Untersuchungskreis

Die empirischen Untersuchungen verfolgen thematisch gesehen den roten Faden der Bilingualität, beleuchten jedoch verschiedene Phänomene und werden daher für eine bessere Übersichtlichkeit dem Thema nach erläutert.

3.4.2.1. Umfrage – Bildungseinrichtungen zwischen natürlichem und künstlichem Bilingualismus

1. Frage nach dem Geschlecht, um die Antworten geschlechtsspezifisch auswerten zu können.

2. Frage nach dem Alter: Das Alter soll nach Möglichkeit bei allen Probanden bei ca. 18 Jahren liegen. Deshalb wird gezielt der Jahrgang 1993 befragt werden. Es soll ein Querschnitt der Deutschkenntnisse und ihrer Erwerbsart ermittelt werden. Deshalb ist es wichtig, altersbedingte Bildungsunterschiede zu vermeiden. Eine detailliertere Begründung für die Auswahl dieses Jahrgangs kann in Kapitel 3.2.2 nachgelesen werden.

3. Frage nach der Nationalität: Es werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, jedoch sind drei Antworten oder eine Mischung dieser zu erwarten: Deutsch, Polnisch, Schlesisch. Schlesisch ist zwar keine anerkannte Nationalität, wurde aber dennoch in der Volkszählung 2002 oft genannt und auch in der diesjährigen Volkszählung aufgenommen. Daher ist diese Antwort auch weiterhin zu erwarten. Diese drei Antworten wurden bewusst nicht vorgegeben, da jeder individuell seine eigene Nationalität bzw. Nationalitäten nennen und dabei gegebenenfalls auch verbinden soll. Als Ergebnis wird ein prozentual aufgebautes Säulendiagramm angestrebt, welches jegliche Variationsmöglichkeit (DPS, PS, DS, PD, S, P, D) berücksichtigt und so die jeweilige Verbundenheit veranschaulicht. Eventuell können diese Ergebnisse mit denen der Volkszählung von 2011 verglichen werden.

4. Frage nach dem Wohnort: Bei dieser Frage gibt es zwar keine Felder zur Unterscheidung zwischen Stadt und Dorf, aber es geht vor allem um die Verteilung. Außerdem könnten mit Hilfe der Stadt- bzw. Dorfnamen die Ergebnisse in einer Graphik (siehe Kapitel 3.4.1, Frage 2) dargestellt werden, die Oppeln als Zentrum zeigt und prozentual das deutschsprechende Umland verbildlicht. Diesbezüglich sind auch andere Auswertungen denkbar, beispielsweise nach den bilingual erzogenen oder Deutsch als Minderheitensprache nutzenden Schülern.

5. Frage nach den Schultypen: Die Untersuchungen werden an allen drei Schultypen, die es in Polen gibt, durchgeführt. Dabei wird versucht darauf zu achten, dass von allen Schulen eine ähnliche Anzahl an Probanden untersucht wird. Allgemein gilt, dass Schulen, die zu höheren Abschlüssen führen, auch ein leistungsstärkeres Bildungsangebot bieten. Die Spezifik dieser Region mit der deutschen Minderheitensprache könnte diese Überlegungen jedoch verwerfen, indem z. B. Schüler in berufsausbildenden Schulen ohnehin deutschsprachig sind und bessere kommunikative Leistungen als beispielsweise Gymnasiasten im Fremdsprachunterricht unterbringen.

6. Frage nach der Muttersprache: Bei der Frage nach der Muttersprache des Probanden werden zwei Sprachen (polnisch/deutsch) als Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei auch Platz für eine andere Sprache bedacht worden ist. Hier könnte es schon erste Ergebnisse bezüglich einer zweisprachigen Erziehung geben, indem die Teilnehmer entweder nur die deutsche oder gleich beide Sprachen ankreuzen.

7. Frage zu den Deutschfähigkeiten: Bevor jegliche spezifische Fragen zur deutschen Sprache gestellt werden, werden die Probanden gebeten, ihre eigenen Deutschfähigkeiten subjektiv zu beurteilen. Die Gliederung in die üblichen vier Sprachfertigkeiten sollen die Ergebnisse differenzierter darstellen. Aus persönlichen Erfahrungen mit Freunden konnte erkannt werden, dass bei vielen die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten im Vergleich zum schriftlichen Sprachgebrauch qualitativ besser ausgeprägt ist. Diese Frage könnte auch für den Schulunterricht Erkenntnisse liefern, die verdeutlichen, an welchen Bereichen verstärkt gearbeitet werden muss.

8. Frage zur sprachlichen Erziehung: Die Frage geht gezielt auf das Hauptthema der Dissertation ein und fragt nach der sprachlichen Erziehung des Probanden. Ähnlich wie bei der Umfrage der deutschen Minderheit, bezieht sich diese Frage jedoch eher auf die Kindheit und

somit auf die frühe Spracherziehung des Probanden. Falls die Frage mit „Ja“ beantwortet wird, so ist der Proband dazu aufgefordert, anzugeben, von wem er zweisprachig erzogen worden ist.

In erster Linie dient diese Frage zur Ermittlung der Anzahl der zweisprachig erzogenen Jugendlichen. Es kann jedoch auch aus den Antworten herausgearbeitet werden, in welcher Art und Weise der häusliche Deutscherwerb (one person - one language, non dominant home language etc.) stattfindet. Darüber hinaus möchte die Autorin mit dieser und der nächsten Frage feststellen, ob für die frühkindliche und jetzige sprachliche Erziehung dieselben Familienmitglieder verantwortlich sind. Genauer möchte ich herausfinden, ob die Großelterngeneration, die Deutsch vermutlich noch als Muttersprache erlernte, in der frühkindlichen Erziehung Einfluss auf den Spracherwerb des Enkelkindes hatte.

9. Folgefrage zum Bilingualismus: Diese Frage schließt, wie eben erwähnt, an Frage 8 an und ermittelt die derzeitige Bilingualität im Elternhaus. Dabei wird untersucht, ob sich im Vergleich zu der vorherigen Frage, die Personen, die die deutsche Sprache pflegen, verändert haben oder weiterhin dieselben sind.

10. Fragen zur Jugendaktivität: Ein weiterer Aspekt dieser Umfrage ist die Ermittlung der Jugendaktivität in einer Organisation der deutschen Minderheit. Dazu wird die Frage mit Unterfragen versehen, die jedoch nur beantwortet werden, wenn die Probanden einer Organisation angehören.

Die erste Unterfrage ermittelt, ob die Teilnehmer in ihrer Organisation deutsch sprechen, während sich die zweite Frage auf den Spracherwerb in der Organisation mittels Sprachkursen oder ähnlichem bezieht.

Insgesamt soll sich ein zunehmend breiter gefächertes sprachliches Profil des Probanden skizzieren, welches hilft, die Quellen seiner sprachlichen Kompetenzen zu ermitteln.

11. Frage zur Spracherwerbssphäre: Diese Frage ähnelt vom Aufbau der vorherigen und wird ebenfalls bei erster positiver Beantwortung weitergeführt.

Die Thematik befasst sich mit der dritten Säule der untersuchten Spracherwerbssphäre, die die institutionelle Bildung betrifft. Erfasst werden die Dauer, die wöchentliche Stundenanzahl und die Leistungsstufe im Sprachunterricht. Diese Frage vervollständigt das sprachliche Bild des Untersuchungsteilnehmers und ermöglicht somit eine genaue Analyse und die Erstellung einer differenzierten Statistik zum Deutscherwerb im Oppelner Schlesien

12. - 15. Fragen zur Einstellung und Förderung des deutschen Spracherwerbs:

12. Diese Frage soll zum einen die Motivation des Deutscherwerbs in Bezug auf eine geplante Ausreise ermitteln und zum anderen kann der Wunsch bzw. die mögliche Tendenz der zukünftigen Abwanderung festgestellt werden. Diese Erkenntnisse könnten wichtige Anhaltspunkte für die Zukunft der deutschen Minderheit in der Republik Polen liefern. Das Gebiet des Oppelner Schlesiens gilt als ein von der Minderheit dicht besiedeltes Gebiet. Kommt es hier zu starken Abwanderungswünschen, kann das einen Trendcharakter für andere Gebiete haben. Außerdem wirken sich Abwanderungen äußerst negativ auf das Fortbestehen der Minderheit aus.

13. Als Reaktion auf die mittelmäßigen, aber sicher berechtigten, Forderungen nach deutschen Schulen/Minderheitenschulen seitens der Minderheit und auf die Debatte um die genaue Schuleinrichtung, wurde beschlossen, den Wunsch bzw. Bedarf bei den Jugendlichen abzufragen. Tendenziell und subjektiv betrachtet wird von einer niedrigen positiven Einstellung ausgegangen, aber solange Bedarf besteht, ist es sinnvoll, dieses Vorhaben zu realisieren.

14. Diese Frage bezieht sich auf die Einstellung der Probanden zur Bilingualität und ihre Bereitschaft, daran teilzuhaben. Interessant sind insbesondere die Antworten der Personen, die selbst zweisprachig erzogen worden sind. Daher könnte Frage 8 in diesem Zusammenhang mitberücksichtigt werden.

15. Als Koppelung an die Fragen 13 und 14 wird nach der Einstellung zu Schulen für die Folgegeneration gefragt. Hier erhoffe ich mir, dass sich die Probanden Gedanken darüber machen, ob eine schulische Ausbildung vom Kindergarten an eventuell Vorteile für ihr Kind hätte.

16. und 17. Die Fragen stellen einen kleinen Deutschtest dar.

16. Die zehn Aufgaben bestehen aus reinen Übersetzungsübungen, die jedoch gezielte Unterschiede zwischen der deutschen und polnischen Grammatik abfragen. Der gedankliche Hintergrund dieser Aufgaben besteht in der Annahme, dass die bilingual erzogenen Jugendlichen die Aufgaben intuitiv richtig lösen werden, während sich bei dem schulisch erworbenen Deutsch die polnische Grammatik einschleichen und Fehler verursachen könnte.

Die Annahmen, die diesen Aufgaben zugrunde liegen, beziehen sich auf die Kontrastivhypothese zum Zweit- bzw. Fremdspracherwerb. In der Wissenschaft gilt diese Hypothese zwar als falsch, dennoch möchte ich, aufgrund von persönlichen Erfahrungen mit fremdsprachlichen Sprechern, diesen Aspekt in die Untersuchung einfließen lassen.

Sätze 1 und 2 beziehen sich auf die Stellung des bestimmten Artikels, welcher im polnischen Satz unnötig ist, jedoch im Deutschen unverzichtbar. Falls der Satz somit Wort für Wort übersetzt wird, fehlt der bestimmte Artikel.

Sätze 3 - 6: Die Verbendstellung im Nebensatz gibt es in der polnischen Sprache nicht, daher würden Fehler entstehen, wenn die Teilnehmer den Satz Wort für Wort übersetzen.

Satz 7: *Es* übernimmt bei unpersönlichen Verben die Ersatzfunktion einer Nominativ- oder Akkusativ-Ergänzung. Das *es* ist bei unpersönlichen Verben somit obligatorisch. Bei einer Übersetzung muss das *es* jedoch vom Übersetzer ergänzt werden, da diese Konstruktion im Polnischen nicht existiert.

Satz 8: Während das Personalpronomen in der polnischen Dativ Deklination einheitlich *się* hervorbringt, gibt es in der deutschen Sprache Unterschiede, da sich das Pronomen nach Person sowie Numerus richtet und dementsprechend verschiedene Erscheinungsformen hat.

17. Diese Aufgabe beschäftigt sich mit verschiedenen grammatikalischen Gegebenheiten der deutschen Sprache und dient zum Testen der allgemeinen sprachlichen Kenntnisse.

1. Tempora: Perfekt (mit sein)
2. Tempora: Futura I
3. Präposition + bestimmter Artikel
4. Präposition
5. Tempora: Perfekt (mit haben)

3.4.2.2. Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche - Bilingualität

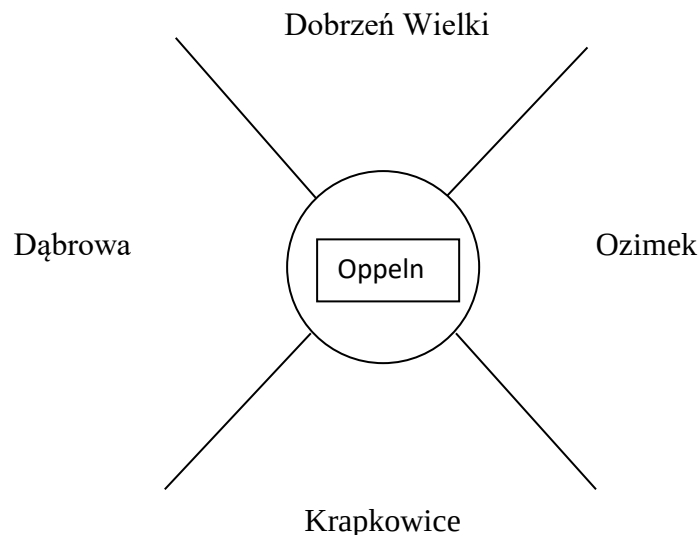
1. Frage nach dem Geschlecht, um Ergebnisse diesbezüglich spezifisch auswerten zu können. Es wird ein leicht erhöhter Prozentsatz an männlichen Probanden erwartet, da es in zwei der fünf Untersuchungsgruppen (Studentenverbindungen) hauptsächlich männliche Mitglieder gibt.

2. Frage nach dem Alter. Die Probanden werden zwischen 16 und 30 Jahre alt sein. Inwiefern die älteren Personen (ab 25) mitberücksichtigt werden, hängt von der Anzahl der teilnehmenden Probanden ab. Die große Altersspanne lässt auf eine tendenzielle Trendrichtung, entweder hin

oder weg vom Deutschtum und somit der deutschen Sprache, hoffen. Auch Veränderungen in der Spracherwerbsart können unter diesem Aspekt näher untersucht werden.

3. Frage nach dem Wohnort. In dieser Frage gibt es zwar keine Unterscheidungsfelder zwischen Stadt oder Dorf, allerdings wird hier auf die Verteilung abgezielt. Außerdem könnten mit Hilfe der Stadt- bzw. Dorfnamen die Ergebnisse in einer Graphik dargestellt werden, die Oppeln als Zentrum zeigt und prozentual den Himmelsrichtungen entsprechend verbildlichen, wie viele deutschsprachige Probanden in welcher Region leben. Auch eine Graphik der Probanden, die Deutsch als Muttersprache lernen, ist denkbar sowie einige andere Varianten, die jedoch von den Ergebnissen abhängen.

Abbildung 18: Wohnort der Minderheitsjugend -2



Quelle: Graphik eigenständig erstellt.

4. Frage nach Nationalität: Diese Frage ist mit Frage 3. von Kapitel 3.4.1 identisch und kann dort nachgeschlagen werden.

Die Fragen 5 - 8 zielen auf die Organisationen der deutschen Minderheit ab

5. Frage nach der Organisationszugehörigkeit: Es ist davon auszugehen, dass alle Organisationen, die in der Umfrage anzukreuzen sind, auch vertreten sein werden, da eine gezielte Kontaktaufnahme stattfindet. Andere Organisationen und DFKs sollen durch Mund-zu-Mund-Propaganda sowie mit Hilfe der aufgesuchten Organisationen erreicht werden.

Das Ergebnis könnte ein Spiegelbild der Jugendorganisationen der Minderheit darstellen und sie quantitativ miteinander vergleichen.

6. und 7. Frage nach der Aktivität in der Minderheitsorganisation: Die Zahl der Jahre sowie die Stellung innerhalb der Organisation sollen den Probandenkreis innerhalb der Minderheit veranschaulichen und das Engagement des Probanden verdeutlichen.

8. Diese Frage ermittelt die Gründe für die Tätigkeit in der jeweiligen Organisation der deutschen Minderheit. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten lassen sich dabei in verschiedene Interessensrichtungen interpretieren (Kulturpflege, Sprachpflege, Kontakte zu gleichaltrigen mit deutschstämmigem Hintergrund oder Stärkung bzw. Erkennung der eigenen deutschen Identität). Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, eine eigene Antwort zu formulieren (wie bei allen folgenden Fragen, welche vorgegebene Antworten beinhalten).

9. Die Frage nach dem höchsten erlangten Schulabschluss soll das Bildungsniveau der Probanden zeigen. Zu erwarten sind viele Schüler sowie Studenten bzw. Akademiker, die auf Grund der Strukturen und Richtlinien der Minderheitsorganisationen in ihre Zielgruppe passen. In den DFKs²⁷⁶ könnten vielleicht einige Jugendliche mit Berufsausbildungen erreicht werden und damit das Bildungsniveau ausgleichen. Eine mögliche Auswertungsvariante ist der Vergleich des Bildungsabschlusses mit den subjektiv abgegebenen Antworten der eigenen Deutschfähigkeiten (Frage 10: Schreiben, Lesen, Sprechen, Hörverstehen).

10. Diese Frage fordert die Probanden zu einer Selbsteinschätzung ihrer Deutschfähigkeiten auf. Dabei steht sie noch relativ weit am Anfang des Fragebogens, damit die Teilnehmer relativ unvoreingenommen von weiteren Fragen bzgl. der Deutschfähigkeiten sind. Diese Frage soll als Ergebnis den Zustand der Deutschfähigkeiten und somit auch der Bilingualität der Jugendlichen im Oppelner Schlesien liefern. Um möglichst präzise Informationen zu erhalten, wird nach den vier üblichen Sprachfertigkeiten unterschieden. Diese Frage kann auch als Vergleichsbasis für die Fragen 21 und 22 dienen, bei denen die Teilnehmer Grammatikübungen lösen sollen.

11. Frage nach der Anzahl der Lernjahre der deutschen Sprache: Diese Frage nimmt auf verschiedene Fragen Bezug. Zum einen kann sie Frage 10 belegen, indem besonders gute

²⁷⁶ DFK: Deutscher Freundeskreis

Kenntnisse, gepaart mit einer hohen Anzahl an Lehrjahren, angegeben werden - oder auch umgekehrt. Zum anderen ist es auch ein erster Hinweis auf die Probanden, die zweisprachig aufgewachsen sind.

12. Frage nach weiteren Sprachkompetenzen: Hier soll verdeutlicht werden, ob eine nicht nur Bi- sondern Multilingualität bei den Jugendlichen im Oppelner Schlesien vorliegt, jedoch wird die Qualität der Drittsprachenkenntnisse nicht abgefragt, weil es den thematischen Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit überschreiten würde.

13. Die Frage nach der Dialektverwendung des Schlesiens bzw. Wasserpölnischen wird erfragt und kann z. B. auch mit Einbezug von Frage 3 geographisch ausgewertet werden. Eine andere Variante wäre der Vergleich von schlesienssprachig und zweisprachig aufwachsenden Jugendlichen. Die Fragen, ob sich so ein Spracherwerb ergänzt oder ausschließt, könnte dabei beleuchtet werden.

14. Diese Frage wird als eine der wichtigsten in der vorliegenden Umfrage erachtet. Es wird nach dem Ort des Spracherwerbs gefragt, welcher Aufschluss über die Art des Spracherwerbs (zweisprachige Erziehung, schulisch erlerntes oder im freundschaftlichen Umfeld erlerntes Deutsch) liefert. Die Verteilung der Antworten soll verdeutlichen, ob im Raum des Oppelner Schlesiens ein natürlicher Bilingualismus oder ein institutionell erlernter herrscht. Die Antworten dieser Frage könnten auch der deutschen Minderheit und ihrer Offensive zum Thema Zweisprachigkeit hilfreiche Daten liefern.

15. Diese Frage bezieht sich auf die gegenwärtige sprachliche Lage der Jugendlichen, während Frage 14 auch bis in die frühe kindliche Vergangenheit reichen kann. Hier könnte beispielsweise herausgefiltert werden, ob die Großelterngeneration die Weitergabe der deutschen Sprache gefördert hat (das würde in Frage 14 herausgefunden werden), welche aktuell möglicherweise nicht mehr lebt und nun die Sprache nicht mehr durch Eltern gepflegt wird. Es könnte somit herausgefunden werden, welche Generation gegenwärtig maßgeblich die deutsche Sprache als Muttersprache weitergibt.

16. Diese Frage ist, ähnlich wie Frage 15, auf die Gegenwart bezogen und soll das sprachliche Bild des Jugendlichen vervollständigen, indem der derzeitige Ort des Sprachgebrauchs ermittelt

wird. In diesem Zusammenhang kann es verschiedene individuelle Variationen geben. Ein Fallbeispiel könnte wie folgt aussehen: Es wird ein Jugendlicher von den Eltern zweisprachig erzogen, zieht von zu Hause aus (sieht die Personen, mit denen er zuvor Deutsch gesprochen hat, nicht mehr oder nur selten) und spricht hauptsächlich oder zusätzlich im Kreise seiner Studentenverbindung auf Deutsch. Damit erhält und fördert er seine Bilingualität, jedoch wendet er sich gegenwärtig an andere Adressaten.

17. Diese Frage ermittelt den Alltagswert der deutschen Sprache und dient, ebenso wie die Fragen 13 – 16, einer genauen Darstellung des sprachlichen Verhaltens der Jugendlichen im Oppelner Schlesien. Die tägliche Pflege der deutschen Sprache sehe ich als eine Grundvoraussetzung für den Fortbestand der natürlichen Zweisprachigkeit, daher hat diese Frage einen besonders hohen Stellenwert.

Die Fragen 18-20 ermitteln die Einstellung der Probanden zur Zweisprachigkeit und sollen eine Tendenz im Bereich des Bildungswesens aufzeigen.

18. Diese Frage bezieht sich auf die persönliche Zukunft des Untersuchungsteilnehmers, ob dieser entweder den Verbleib im Oppelner Land plant oder über eine Auswanderung nachdenkt. Die befragte Generation ist die Zukunft der deutschen Minderheit. Falls jedoch viele das Oppelner Land verlassen möchten, würde dies eine immer weiter abnehmende Zahl an Minderheitenmitgliedern bedeuten, was auch unter Berücksichtigung der Zweisprachigkeit zu Problemen führen könnte. Des Weiteren kann mit dieser Frage erörtert werden, was den Probanden am Oppelner Schlesien gefällt bzw. missfällt.

19. Diese Frage nimmt Bezug auf die kommenden Generationen und ihren Spracherwerb, welcher hauptsächlich abhängig von den sprachlichen Fähigkeiten aber auch ihrer Einstellung gegenüber der Sprache ist. Um diese Frage und somit dieses wichtige Thema präziser zu erforschen, werden jeweilige Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die die Antwort genauer erklären sollen.

20. Thematisch passt sich diese Frage der vorherigen an, wird jedoch unter dem Aspekt der institutionellen Bildung gestellt. Hier gibt es wieder mehrere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, um die Auswertung differenzierter zu gestalten.

Die Fragen 21 bis 22 stellen einen kleinen Deutschtest dar, welcher identisch mit dem in Kapitel 8.4.1.1, Frage 16 und 17 ist und dort nachgelesen werden kann.

3.4.2.3. Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche - Jugendsprache

Diese Umfrage hat das Ziel, die deutsche Jugendsprache mit der aus dem Raum des Oppelner Schlesiens zu vergleichen. Die Umfrage besteht aus elf Fragen, die sich mit verschiedenen Bereichen der Jugendsprache befassen. Genauer wird mit Hilfe der Fragen erläutert.

Die Fragen 1 und 2 beziehen sich auf Gruß- und Abschiedsformeln, welche ein typisches Kennzeichen von jugendlichen Sprechweisen darstellen. Bei Salia Silesia sowie dem VDH wird aufgrund des hohen Stellenwertes der Religion die Antwort „Grüß Gott“ häufig erwartet, während bei den anderen Institutionen eine Prognose schwer abzugeben ist. Die Antwortmöglichkeiten entstammen eigener Recherche in Internetforen und aus der Lektüre zur Jugendsprache.

In dieser Umfrage besteht ebenso wieder die Möglichkeit, individuelle Antworten zu formulieren.

Frage 3: Diese Frage soll die Bekanntheit eines Teils des jugendsprachlichen Wortschatzes ermitteln und diesen erläutern. Gleichzeitig soll die Anwendung abgefragt werden, um so nicht nur die Konnotation, sondern auch die Produktion des Wortes zu ermitteln.

Die Ausdrücke 1 - 4 sind Wertungsausdrücke im positiven Sinne; Die Ausdrücke 5 - 6 sind Tätigkeiten und die letzten beiden stellen jeweils eine Bezeichnung für den Mann bzw. die Frau dar.

4. Abkürzungen werden häufig am Ende von schriftlichen Nachrichten verwendet und stellen somit oft eine Abschiedsformel dar, die nur aus den Anfangsbuchstaben besteht. In dieser Aufgabe werden die Probanden gebeten, die Abkürzungen aufzulösen. Falls sie dazu im Stande sind, bedeutet es, dass sie die Denotation der jeweiligen Abkürzung kennen. Daraufhin kann wieder die Produktion abgefragt werden. Ist der Proband nicht fähig die Abkürzung auszusprechen, so kann er das Feld „kenne ich nicht“ ankreuzen.

5. Diese Frage bezieht sich, ebenso wie Frage 4, auf die schriftsprachliche Anwendung der Jugendsprache, diesmal bezogen auf Emoticons, die häufig in SMS oder in Chatforen auftauchen. Dabei wird die Häufigkeit der Anwendung untersucht.

6. Diese Frage bezieht sich auf die Assoziationen von jugendsprachlichen Neubildungen und die Bekanntheit des Jugendwortschatzes. Es werden bewusst keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, um den Probanden so wenig wie möglich zu beeinflussen. Die Ausdrücke gehören zu den Jugendwörtern der letzten Jahre oder stehen zur Wahl zum Jugendwort des Jahres 2011.

7. Diese Frage beschäftigt sich mit dem Bereich der Hyperbolik. Um die Aufgabe auf diesen Aspekt zu reduzieren, wird ein Satz vorgegeben, der anhand von verschiedenen Verstärkungsformen (mega, krass etc.) abgewandelt wird.

8. In dieser Aufgabe wird wieder ein assoziativer Aspekt behandelt. Die drei Lexeme werden sowohl in der Standardsprache als auch Jugendsprache verwendet, jedoch mit anderen Bedeutungen. Aus dem Kontext des Satzes wird hervorgehen, welche Konnotation der Proband bei diesem Wort hat.

Der Zug ist abgefahren.	→	Die Musik ist abgefahren.
Ich habe die Pistole abgedrückt.	→	Ich habe einen Fünfer abgedrückt.
Er hat das Licht angemacht	→	Er hat Anja angemacht

9. Diese Frage ähnelt Frage 5. und bezieht sich auch auf den schriftlichen Gebrauch von jugendsprachlichen Elementen. Anhand von Emoticons oder Onomatopoetika werden Gefühle sprachlich vereinfacht dargestellt. Beide Fragen können in der Auswertung gegenübergestellt und verglichen werden.

10. Die vorletzte Frage ist in ihrem Aufbau eine Doppelfrage und fragt die allgemeine Anwendung von Jugendsprache ab. Bewusst wurde sie ans Ende der Umfrage gestellt, damit sich die Probanden mit den vorherigen Fragen vergegenwärtigen können, was Jugendsprache ist und umfasst. Die Frage wird mit *Ja* oder *Nein* beantwortet und begründet, damit für die Auswertung auch die Einstellung der Probanden gegenüber jugendsprachlichen Sprechweisen ersichtlich wird.

Falls der Proband mit *Ja* antwortet, wird er gebeten, eine zweite Frage 10a) diesbezüglich zu beantworten. Es wird versucht zu ermitteln, in welcher Sphäre sich die Probanden ihrer Jugendsprache bedienen. Aus anderen Untersuchungen dieser Art wird das Ergebnis *Freunde* erwartet.

11. Die letzte Frage hat weniger mit Jugendsprache zu tun, könnte aber interessante Schlussfolgerungen zulassen, denn falls Jugendliche in ihrem schriftlichen privaten Sprachgebrauch ihren Dialekt benutzen und eventuell auch Emoticons oder Onomatopoeitika, so kann von einer Mischung von Jugendsprache und Dialekt ausgegangen werden.

3.4.2.4. Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche - Anglizismen

1. Die erste Frage dient der Selbsteinschätzung der eigenen Englischkenntnisse. Sie steht am Anfang der Umfrage, damit die Teilnehmer unvoreingenommen von folgenden Aufgaben und Fragen ihre subjektive Einschätzung abgeben können.

2. Aufgabe zur Konnotation, denn diese unterscheidet sich oft von der Denotation, insbesondere, wenn es um Entlehnungen aus anderen Sprachen geht. Es werden drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Besonders gespannt bin ich auf die Antworten von *job* und *shoppen*. *Job* wurde von Margret Altleitner (*Der Wellness-Effekt*) untersucht. Sie stellte dabei eine Bedeutungsverschiebung von Gelegenheitsarbeit zu Beruf fest. Ich möchte somit ihr Ergebnis im Oppelner Schlesien überprüfen. *Shoppern* ist unter Berücksichtigung der Studentenverbindungen und dem traditionellen (Früh-)Schoppen von besonderem Interesse, während ich davon ausgehe, dass weibliche Probanden, gemäß gesellschaftlich herrschender Vorurteile über Konsumgewohnheiten, *Einkaufen* ankreuzen werden.

Sale ist ein Anglizismus, der sowohl in Deutschland als auch in Polen häufig an Läden in Zusammenhang mit einem Ausverkauf zu sehen ist. Ich möchte ermitteln, inwiefern die Untersuchungsteilnehmer diese Entlehnung verstehen. Dabei stehen alle drei in der Umfrage verwendeten Antwortmöglichkeiten für dieses Lexem im Wörterbuch.

3. und 4. Diese Aufgabe soll den Untersuchungsteilnehmer vor die direkte Entscheidung zwischen dem deutschen oder englischen Lexem stellen. Mit Bezugnahme auf Frage 4., soll die Einstellung zu Anglizismen und Anwendungspräferenzen der Probanden ermittelt werden.

5. und 6. Beide Fragen ermitteln mittels Selbsteinschätzung die Anwendungshäufigkeit von Anglizismen. Der Unterschied beider Fragen liegt im schriftlichen bzw. mündlichen Gebrauch von Anglizismen. Die getroffenen Aussagen können z. B. mit Frage 3., 13. und 14. verglichen werden.

7. Diese Frage ermittelt die Verwendungsart von Anglizismen und untersucht ob diese bereits in den alltäglichen Sprachgebrauch integriert wurden. Hierbei ist von besonderem Interesse ist ob eine bewusste oder unbewusste Verwendung ein Code-mixing entstehen lässt.

8. Diese Frage könnte als Ergänzung zu Frage 4. angesehen werden und dient der Vervollständigung des Bildes der Probanden über ihre Einstellung zu Anglizismen. Es werden mehrere Antworten zur Auswahl gegeben, die verschiedene Vor- bzw. Nachteile ansprechen. Als Ergebnis erhoffe ich mir eine Zusammenstellung der Beweggründe, warum Jugendliche Anglizismen benutzen bzw. nicht benutzen.

9. Aufgrund der Tatsache, dass es unzählige Anglizismen gibt, die von Deutschsprachigen verwendet werden, erscheint es mir als sinnvoll, eine offene Frage zu stellen, die sich mit diesem Thema beschäftigt. So können die Teilnehmer individuell aufschreiben, welche Anglizismen sie gebrauchen. Daraus hoffe ich eine Rangliste erstellen zu können, angefangen beim am häufigsten genannten Anglizismus.

10. In dieser Aufgabe sollen die Probanden zwischen verschiedenen Entlehnungsarten unterscheiden und Anglizismen markieren. Die meisten Lexeme dieser Tabelle sind Scheinentlehnungen /Pseudoanglizismen/ falsche Freunde: 1. Oldtimer (veteran car), 2. Beamer (video projector), 3. Talkmaster (TV host), 4. Shooting star (overnight success), 5. Service Point (information desk), 6. Handy (mobile B.E./ cellular A. E. phone)

Einige Lexeme, wie z. B. oldtimer oder shooting star, gibt es im Englischen, jedoch mit einer anderen Bedeutung als in der Deutschen Sprachverwendung. So bedeutet Oldtimer = alter Mann und shooting star = Sternschnuppe.

Lehnübertragung: 1. Wolkenkratzer (skycraper), 2. Freunde machen (to make friends)

Mischformen: 1. Jobabbau, 2. Erfolgsstory

Anglizismus: 1. summer

11. In dieser Aufgabe werden den Probanden drei Sätze vorgegeben, die sich in der Syntax unterscheiden: 1. polnischsprachige Syntax; 2. englischsprachige Syntax; 3. deutschsprachige Syntax.

Aufgrund der zu vermutenden guten Deutschkenntnisse der Probanden, geht die Autorin davon aus, dass die meisten den grammatisch richtigen Satz (Satz 3) ankreuzen werden.

12. Die Frage lautet: Welcher Satz ist grammatisch korrekt? Es wird jedoch kein Hinweis gegeben, welche Grammatik (deutsche oder englische) verlangt wird. Der Name Barack Obama dürfte jedem als Name des ehemaligen Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika geläufig sein und somit mit der englischen Sprache identifiziert werden. Daher erwarte ich bei dieser Frage einige unterschiedliche Antworten. Zum einen könnte der erste Satz angekreuzt werden, welcher das Lexem nach englischem Vorbild mit entsprechendem Plural „s“ nach dem Apostroph verwendet. Der zweite Satz könnte angekreuzt werden, wenn die „Entlehnung“ als Element der deutschen Grammatik betrachtet und die deutsche Pluralendung „-s“ direkt an das Lexem anhängt wird. Der dritte Satz setzt den Apostroph hinter das ergänzte Plural „-s“, wie dies bei Genitivendungen nach „-x“, „-s“ und „-z“ der Fall ist.

13. und 14. Beide Fragen sind identisch, denn Patchwork-Familie und Stieffamilie sind Synonyme - mit dem Unterschied, dass der erste Begriff eine englisch-deutsche Mischform darstellt, während sich der zweite aus zwei deutschen Lexemen zusammensetzt. Bezeichnend ist die Tatsache, dass die Korrekturfunktion des Textverarbeitungsprogrammes Microsoft Word das deutsche Lexem als falsch anstreicht, während der Anglizismus nicht markiert wird. In der Internetsuchmaschine google lässt sich das deutsche Lexem 304.000 Mal finden, während der Anglizismus über 1,2 Millionen Mal auf deutschsprachigen Seiten auftaucht (Stand 20.10.2011). Auch in der ARD Talksendung „Hart aber Fair“ lautet das Thema „Ehe Tipps und Patchwork-Glück“ (Sendung am 5.09.2011). Die Antwortmöglichkeiten unterscheiden sich nur in der Reihenfolge und minimal in ihrer Formulierung. Ich gehe nach einem kleinen Prätest mit einem Doktoranden der Universität zu Köln davon aus, dass nur ein kleiner Teil der Probanden erkennen wird, dass es sich um Synonyme handelt.

15. Die vorletzte Frage hat wieder Bezug auf die Syntax und lässt die Probanden zwischen englischer und deutscher Syntax entscheiden. Dabei wurde beobachtet, dass sich die Bildung mit dem Verb „have/haben“ am Satzanfang immer häufiger in den deutschen Sprachgebrauch einschleicht: Have a nice day – Hab´ einen schönen Tag.

Es gibt nur zwei Antworten, daher bin ich auf dieses Ergebnis sehr gespannt.

16. „Weekend“ ist ein Anglizismus, der in der polnischen Sprache adaptiert wurde. Es gibt kein eigenständiges Lexem, welches „weekend“ im Polnischen übersetzen würde, daher füllt es eine Lücke im Wortschatz. Ein Ausdruck, der synonym verwendet werden kann, ist *koniec tygodnia*, was der Übersetzung von weekend entspricht, jedoch in zwei Lexeme gegliedert, während es im Deutschen eine 1:1 Übersetzung mit „Wochenende“ gibt. Meiner Meinung nach ist „weekend“ ein präziserer Begriff, wenn tatsächlich die Wochentage Samstag und Sonntag gemeint sind. Co robisz na weekend? Während die Frage mit dem polnischen Lexem formuliert heißen würde: Co robisz na/pod koniec tygodnia? In diesem Fall ist genauer festgelegt, ob es die Bedeutung trägt: Was machst Du gegen Ende der Woche? (also am Donnerstag oder Freitag) oder was machst Du am Wochenende? (also Samstag oder Sonntag). Hier wirkt der Anglizismus als Präzisierung und Ergänzung der polnischen Sprache, daher stelle ich den Teilnehmern die Frage, ob sie den Anglizismus auf die tatsächlichen Tage des Wochenendes (Samstag und Sonntag) beziehen oder sich von der polnischen Übersetzung verleiten lassen und eventuell Donnerstag oder Freitag hinzufügen.

3.5. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

3.5.1. Einschätzung der Probandenquantität - Vorüberlegungen

Die als Ziel gesetzten Probandenzahlen belaufen sich auf 150 innerhalb der deutschgesinnten Jugendlichen und 1.500 Schüler im Oppelner Raum. Zwar ist die Schülerumfrage um das 10-fache höher, als die der Jugendlichen aus der Minderheit, dennoch wird davon ausgegangen, dass eine erfolgreiche Kooperation mit den Oppelner Schulen entsteht, die die Bearbeitung der Umfragen beschleunigen wird. Hinzu kommt die Vereinfachung des wichtigsten Kriteriums zur Auswahl der Probanden. Demnach sind die Schüler nicht an die Bedingung der Deutschsprachigkeit gebunden und können somit in jeder Klasse verteilt werden. Zum anderen können große Mengen von Umfragen im Unterricht verteilt und mit Hilfe des Lehrers wieder eingesammelt werden. Die Verteilung der Umfrage an deutschgesinnte Jugendliche gestaltet sich dahingehend schwieriger, da erstens der Probandenkreis kleiner und zweitens schwieriger zu erreichen ist. Die Teilnehmer müssen aus eigenem Antrieb die Umfrage ausfüllen, daher wird die Befragungsphase langfristiger geplant.

3.5.2. Untersuchungsdurchführung

Umfrage für Schulen

Die Oppelner Schulen wurden in den Winterferien, genauer am 22.01.2012, angeschrieben und um Kooperationsbereitschaft gebeten. Insgesamt richtete sich die Anfrage an zehn weiterführende Schulen, wovon sieben, nach einer telefonischen Nachfassaktion, einer Kooperation zustimmten. Die Ausgabe der Umfragen begann am 06.02.2012 und wurde drei Wochen später beendet. Abhängig von der Bereitschaft der Zusammenarbeit, wird die Umfrage auf zwei Wegen an die Probanden herangetragen.

Zum einen ist ein benannter Lehrer für die Verteilung und Einsammlung der Umfragen verantwortlich und dient für die Autorin als Ansprechpartner. Im Rahmen seines Unterrichtes verteilt er die Umfragen an die Probanden und lässt diese ausfüllen. Im Anschluss sammelt der Lehrer alle Umfragen ein und übergibt diese an die Autorin. Zum anderen darf die Autorin ihre Umfrage selbst an die entsprechenden Klassen verteilen und direkt ausfüllen lassen. Der Vorteil dieser direkten Ansprache der Probanden ist, dass eine direkte Aufnahme der Reaktionen auf die Fragestellungen erfolgen kann.

Insgesamt gestaltet sich die praktische Ausführung der Umfrage problemlos und konnte auch zügig durchgeführt werden.

Umfrage für deutschgesinnte Jugendliche

Die Untersuchung begann am 15.01.2012 mit der Versendung der Umfrage an Vertreter von Minderheiteninstitutionen: Bund der Jugend der Deutschen Minderheit, Salia Silesia zu Gleiwitz im CV und Verein Deutscher Hochschüler. Die E-Mail enthielt die Umfrage als Word-Datei im Anhang und wurde mit einem allgemeinen Begleitschreiben versehen, welches die gesamte Dissertation in Kürze beschrieb. Diese E-Mail diente vor allem als fertige Version zum weiterverschicken an die jeweiligen Mitglieder der Organisationen. Des Weiteren wurden gleichzeitig Freunde und Bekannte angeschrieben, immer mit der Bitte um Weiterverbreitung – im Sinne eines Schneeballsystems. Darüber hinaus bestand die Umfrage auch in einer Druckversion (300 Stück), die bei mehreren Veranstaltungen der Minderheitenorganisationen und an der Universität zu Oppeln verteilt werden konnte.

Nach den ersten zwei Wochen gab es einen Rücklauf von 15 Umfragen in digitaler bzw. Papierform. Parallel dazu wurde die Universität Oppeln, speziell Studenten der germanistischen Fakultät im ersten Studienjahr, befragt. Dies erzielte einen starken Rücklauf von 75 ausgefüllten Umfragen. Alle weiteren Umfragen wurden in den folgenden Wochen bis zum 10.02.2012 eingesammelt.

3.5.3. Tatsächliche Probandenzahlen und Reaktionen

Von vorbereiteten 1.500 Umfragen konnte eine Streuung von 956 bei Jugendlichen an weiterführenden Schulen erzielt werden, wobei ein Rücklauf von 915 zu verzeichnen war. Davon mussten sieben Umfragen aufgrund von Unvollständigkeit oder absurder Ausfüllung aus der Auswertung ausgeschlossen werden. Insgesamt wurden 908 Umfragen gewertet und analysiert. Die Durchführung der Umfrage stieß überwiegend auf positive Rückmeldungen und schuf eine freundliche Atmosphäre. Ein einziger Proband äußerte seine negative Einstellung zum Deutschtum, was allerdings keine weitere Beachtung in der Klasse fand.

Der Rücklauf der Umfragen für deutschgesinnte Jugendliche war aufgrund der breiten territorialen Fächerung und den unterschiedlichen Quellen schwierig zu kalkulieren. Die 125 erzielten Umfragen werden als gute Basis für eine Auswertung betrachtet. Erste Meinungen über die Umfrage waren zur Qualität durchweg positiv, jedoch wurde der Zeitaufwand, der zum Ausfüllen benötigt wurde, bemängelt. Einzig die Ausfüllzeit von ca. 45 Minuten kann als Grund gesehen werden, dass einige Umfragen nicht ausgefüllt wurden. Dies könnte auch ausschlaggebend dafür sein, dass, sowohl bei den Schülern als auch bei den Jugendlichen, die Grammatikaufgaben oftmals unausgefüllt geblieben sind.

KAPITEL IV: BEARBEITUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

4.1. NATÜRLICHE BILINGUALITÄT IM ELTERNHAUS

Die folgenden Ausführungen zu gegenwärtigen Erziehungsmethoden basieren auf drei Interviews, geführt mit verschiedenen Familien, die sich bewusst dafür entschieden haben, ihre Kinder von klein auf bilingual zu erziehen.

Es werden exemplarisch Familien vorgestellt, die aus klassischen Familienkonstellationen mit Mutter, Vater und Kind bzw. Kindern bestehen. Hierbei werden die Familien einzeln dargestellt und am Ende verglichen.

Ausführlich werden erst die Sprachkompetenzen der Eltern erläutert und wie diese ihre Sprache(n) erworben bzw. erlernt haben. Basierend darauf können die Erziehungsmethoden besser nachvollzogen und die Sprachanwendung im Elternhaus erläutert werden. Hierbei spielt neben der deutschen und polnischen Sprache auch die Weitergabe des regionalbedingten schlesischen Dialektes eine wichtige Rolle für manche Eltern.

4.1.1. Familienprofil I

Mutter, Vater, ein Kind

Das Interview wurde mit der Mutter in deutscher Sprache geführt. Fragen, die sie über ihren Mann und seiner sprachlichen Erziehung nicht beantworten konnte, wurden in schriftlicher Form abgefragt und nachgereicht.

Die Familie besteht aus Mutter und Vater im Alter von jeweils 35 Jahren und mit Hochschulabschluss. Sie haben einen Sohn im Alter von drei Jahren. Bereits während der Schwangerschaft wurde der Entschluss für eine zweisprachige Erziehung gefasst, die, wie im Folgenden deutlich wird, nicht ganz aus zwei klassisch zu verstehenden Sprachen besteht.

Sprachkompetenzen der Eltern

Mutter:

Die Mutter wurde im eigenen Elternhaus von ihrer Mutter und Großmutter (väterlicherseits) verbal deutschsprachig bis zum Alter von fünf Jahren erzogen und hat somit die Sprache nicht gelernt, sondern erworben. Dies hörte, aus nicht näher erörterten Gründen, ab diesem Zeitpunkt auf und es folgte eine dialektgeprägte schlesischsprachige Erziehung. Daraus resultierte das Vergessen der deutschen Sprache, welches zu einem Grad des Nichtverstehens führte. Die

elterliche Kommunikation in deutscher Sprache erhielt den Status des Verbergens von Inhalten vor den Kindern und wurde zielgerichtet dafür genutzt. Die reine dialektbezogene Erziehung wurde mit Eintritt in den Kindergarten unterbrochen, weil die polnische Hochsprache hinzu kam. Erst nach dem Eintritt in die schulische Laufbahn (ca. ab der vierten Klasse) begann der Deutschunterricht im klassischen Sinne des Fremdsprachenunterrichtes. Ab diesem Zeitpunkt fing die Mutter wieder an, die deutsche Sprache zu erlernen, wobei sie klar hervorhebt, dass es ihr besonders leicht fiel. Dies zeugt von kognitiven Speicherprozessen, die, hervorgerufen durch den kontinuierlichen Unterricht, wieder aktiviert wurden. Die Grundlagen der frühen Erziehung waren somit mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Mutter abruf- und entwickelbar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mutter gegenwärtig zwei Sprachen und einen Dialekt beherrscht. Hierbei beurteilt sie in beiden Sprachen ihre Fähigkeiten im Sprechen, Schreiben, Lese- sowie Hörverstehen als „sehr gut“.

Vater:

Der Vater wurde im Elternhaus im schlesischen Dialekt erzogen und erwarb die polnische Sprache erst ab dem Eintritt in den Kindergarten. Die deutsche Sprache erlernte er klassisch als Fremdsprache in der Schule über einen Zeitraum von ca. acht Jahren.

Gegenwärtig beherrscht er, ebenso wie seine Ehefrau, zwei Sprachen und einen Dialekt, wobei die polnischsprachigen Kompetenzen in allen Fertigkeiten „sehr gut“ beurteilt werden, während dies im Deutschen lediglich in den rezeptiven Fertigkeiten des Lese- und Hörverstehens vorzufinden ist. Das produktive Sprechen und Schreiben wird zwar schwächer, aber dennoch mit „gut“ beurteilt.

Beide Elternteile fühlen sich gemäß ihren Sprachkenntnissen mehreren Kulturen zugehörig, wobei auch die schlesische explizit von der deutschen und polnischen separat aufgeführt wird.

Motivation zur bilingualen Erziehung des Kindes:

Beide Elternteile können keine klassische bilinguale Erziehung der deutschen und polnischen Sprache aufweisen. Auch die Tatsache, dass die Mutter zwar bis zu ihrem fünften Lebensjahr teilweise deutschsprachig erzogen wurde, lässt dennoch ein bewusstes Erleben und Beurteilen dieser Erziehungsform ausschließen.

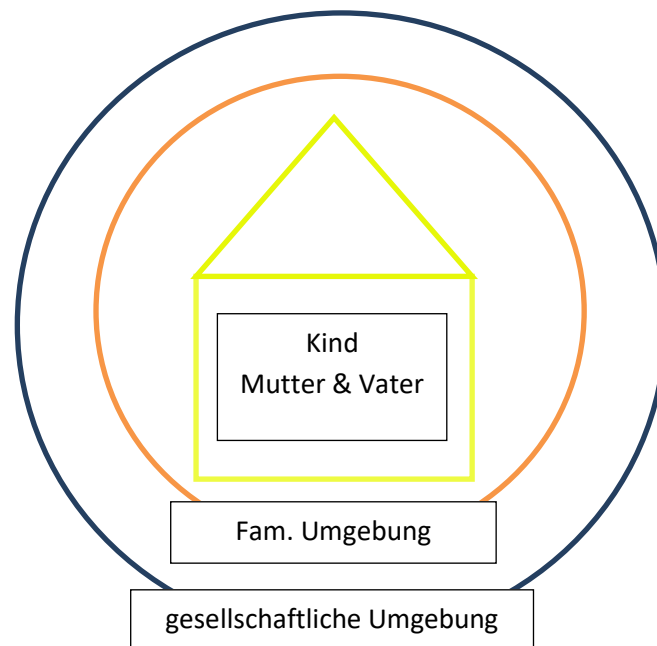
Grundlage für den Entschluss, dies bei dem eigenen Kind anders zu handhaben, bilden zum einen die sprachlichen Fähigkeiten beider Eltern und die positiven Ausführungen über Bilingualität, die die Mutter zu Studienzeiten in einer Vorlesungsreihe sammeln konnte.

Bilinguale Erziehung des Kindes:

Ziel der Erziehungsform beider Eltern ist die Weitergabe aller selbst beherrschten Sprachfertigkeiten: Deutsch, Polnisch und Schlesisch.

Dieses Ziel wird mit Einbezug der eigenen Sprachfertigkeiten und der Umgebungssprache versucht zu erreichen.

Abbildung 19: Familienprofil 1



Quelle: Graphik wurde eigenständig erstellt.

Die sprachliche Erziehung im engsten Umfeld, graphisch gekennzeichnet mit einem Haus, wird beherrscht durch die elterliche Spracherziehung, die in diesem Fall beiden Eltern eine Sprache bzw. einen Dialekt zuordnet. Während sich die Mutter ausschließlich in deutscher Sprache an ihr Kind wendet, spricht der Vater nur im schlesischen Dialekt. Untereinander, und somit auch vor dem Kind, sprechen die Eltern schlesisch. Dementsprechend kann von einer Dominanz des Dialektes im Elternhaus ausgegangen werden.

Wenn eine Person, die keinen engeren Umgang mit dem Kind pflegt, in das häusliche Umfeld hinzukommt, wird die Sprachstruktur, ungeachtet der Kompetenzen der externen Person, beibehalten und so dem Kind die Stabilität der Kommunikation gewährleistet.

Der erste Kreis, um das Haus herum, verdeutlicht den sprachlichen Einfluss der engeren, mit dem Kind öfter kommunizierenden, Familie. Hierbei werden die Tendenzen der elterlichen Sprachteilung fortgeführt. Zur besseren Überschaubarkeit wird die Kommunikationssprache, in Abhängigkeit zum Verwandtschaftsverhältnis mit den Eltern, in tabellarischer Form dargestellt:

Abbildung 20: Sprachgebrauch – Familienprofil 1

	mütterlicherseits	väterlicherseits
Großmutter	deutsch	schlesisch
Großvater	schlesisch	schlesisch
Geschwister	Bruder 1 - deutsch	Bruder – schlesisch
	Bruder 2 - deutsch	Schwester - deutsch
	Schwester - deutsch	---

Quelle: Graphik basierend auf eigenen Untersuchungen erstellt.

Die Tabelle verdeutlicht den Verwandtschaftsgrad der engsten Familienangehörigen zur Mutter bzw. zum Vater im jeweiligen sprachlichen Verwendungskontext mit dem dreijährigen Enkel bzw. Neffen. Hier wird mit 5:4 Kommunikationspartnern eine leichte Tendenz zur deutschen Sprache deutlich. Im Hinblick auf die quantitative Sprachverwendung können aus einem Interview und ohne langzeitige Beobachtung der Familie keine weiteren Schlussfolgerungen gezogen werden.

Der äußerste Kreis der Graphik verdeutlicht den mit zunehmendem Alter des Kindes einkehrenden Eintritt in die Umgebungsgesellschaft. Im vorliegenden Fall sind es die Spaziergänge mit den Eltern, das Einkaufen im Supermarkt oder, im Besonderen prägend, der Besuch des Kindergartens, der das tägliche Eintauchen in die Umgebungssprache für mehrere Stunden ermöglicht. An dieser Stelle übernimmt die Umgebung die Rolle der polnischsprachigen Erziehung – im Sinne der Standardsprache –, die zwar dem Schlesischen ähnelt, aber dennoch in Aussprache und Lexik Unterschiede aufweist. Das Kind befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits ein halbes Jahr im Kindergarten. Hierbei verweist die Mutter auf das Faktum, dass der polnischsprachige Input von den Erziehern geliefert, aber nicht die Antwort in selbiger gefordert wird. Somit bleibt es dem Kind selbst überlassen, wie es antwortet.

Die Eltern verändern während der sprachlichen Kommunikation in der Umgebung ihre im häuslichen Umfeld eingeübten Sprachstrukturen nicht, was sich z. B. auch bei einem Arztbesuch verdeutlicht, den das Kind mit der Mutter wahrnimmt. Die Mutter erläutert zuvor dem Arzt, dass sie ihr Kind zusammen mit ihrem Mann zweisprachig erziehen und spricht auch während der Behandlung deutsch mit ihrem Sohn.

Die sprachliche Produktion des Kindes

Das, mit drei Jahren sehr junge, Kind befindet sich linguistisch betrachtet in einer spannenden und entscheidenden Lebensphase, die starken Einfluss auf den weiteren sprachlichen Werdegang haben kann. Um seine bisherige sprachliche Entwicklung darzustellen, werden drei Lebensphasen mit der dazugehörigen sprachlichen Produktion beschrieben.

1. Lebensphase im Elternhaus
2. Eintritt in den Kindergarten
3. Gegenwart

Aufbauend auf den sprachlichen Grundlagen der Eltern, wird das Kind zusammen mit der engsten Familie simultan bilingual erzogen. Hierbei wird konsequent mit der Methode *one parent – one language* verfahren. Die Mutter wendet sich ausschließlich und in allen Lebensumgebungen in der Minderheitensprache (deutsch) an ihr Kind und übermittelt diese als Muttersprache. Gleichzeitig erwirbt der Sohn über die sprachliche Kommunikation mit dem Vater den schlesischen Dialekt.

Genau genommen ist der Sohn zweisprachig im Sinne einer anerkannten Standardsprache und einer regional auftretenden Mundart. Trotz dieser zweigliedrigen simultanen Erziehung, produzierte das Kind rein deutschsprachige Äußerungen, unabhängig davon, in welcher Sprache es angesprochen wurde. Die deutsche Sprache zeigt damit eine Dominanz und kann zu diesem Zeitpunkt als starke Sprache bezeichnet werden. Diese Dominanz kann Hervorgerufen werden, indem der Vergleich des Inputflusses von den Eltern betrachtet wird. Während die Mutter eine erziehungsbedingte berufliche Pause einlegte, um sich um den Sohn zu kümmern und damit die Möglichkeit erhielt, ihm einen großen sprachlichen Input zu liefern, folgte der Vater seinen beruflichen Verpflichtungen und konnte daher weniger Zeit mit seinem Sohn verbringen.

Das Kind produziert seine ersten Äußerungen in Form von Ein-Wort oder kurzen Sätzen bis zu seinem ersten langfristigen und stetig wiederkehrenden Kontakt mit der Umgebung in einer Sprache. Der intensive Kontakt mit der Umgebung wird hierbei auf den Zeitpunkt der Eingliederung in den Kindergarten fixiert. Die Erzieherinnen sprechen polnisch mit den Kindern, während diese antworten und sich untereinander unterhalten, wie sie möchten.

Die Phase des Kindergartenbesuchs beginnt im Alter von 2,5 Jahren und ändert das sprachliche Verhalten des Kindes bereits nach den ersten zwei Wochen des Aufenthaltes. Ab diesem Zeitpunkt beginnt die sprachliche Produktion des schlesischen Dialekts, welcher somit in der Erziehungsphase bereits erworben werden musste und passiv blieb, während er im Kindergarten, z. B. durch vermehrten Input, aktiv geworden ist.

Die gegenwärtige Situation verortet sich ein halbes Jahr nach dem Beginn des Kindergartenbesuchs und zeigt eine weitere Entwicklung in der sprachlichen Produktion des Kindes. Es spricht deutsch oder schlesisch, während sich die Mundart zur dominanten Sprache entwickelt hat. Gleichzeitig beginnt das Kind, im spielerischen Umgang mit anderen Kindern, die polnische Standardsprache zu nutzen. Dabei kann festgestellt werden, dass ein bewusster Umgang mit der Sprache verzeichnet wird, indem das Kind fähig ist, zwischen den Codes zu wechseln, je nach Umgebung und Kommunikationspartner. Hierbei benutzt es die Sprache durchgehend ohne zwischendurch mit einzelnen Wörtern oder Sätzen die andere Sprache zu verwenden. Grammatisch können einzelne Feinheiten beobachtet werden, die verdeutlichen, dass sich, innerhalb der kognitiven Reifung, zwei Sprachen entwickeln. Als Beispiel wird die Deklination genannt: *Da steht Leitra*. [anstatt: Da steht die Leiter.] Die Endung *-a* kommt wahrscheinlich aufgrund des polnischsprachigen Lexems *drabina* zustande. Auch der Satzbau, ohne die Verwendung des obligatorischen Artikels, deutet auf eine polnisch geprägte Satzkonstruktion hin.

Eine Prognose der weiteren sprachlichen Entwicklung kann im Ausbau aller sprachlichen Fähigkeiten aufgestellt werden, wenn verschiedene Faktoren beibehalten bzw. gefördert werden. So sollten die Eltern darauf achten, ihre sprachlichen Gewohnheiten mit der Inputversorgung nicht zu vernachlässigen, unabhängig davon, wie das Kind antwortet und reagiert. Darüber hinaus sollte die Umgebung beibehalten werden. Ein Umzug in ein anderes Land oder eine andere Region können das bisherige sprachliche Verhalten stören und ändern. Weiterhin bleibt der Schuleintritt ein spannender neuer Abschnitt, bei dem die polnische Sprache in den Fertigkeiten Schreiben und Lesen erlernt wird und damit großes Potential hat, eine Dominanz auszubauen.

4.1.2 Familienprofil II

Mutter, Vater, Kind I, Kind II

Das Interview wird mit dem Vater der Familie in polnischer Sprache geführt. Fragen, die stellvertretend nicht für die Ehefrau beantwortet werden konnten, wurden nachträglich in schriftlicher Form abgefragt.

Die Familie besteht aus einer klassischen Konstellation mit Mutter, Vater und zwei Kindern. Beide Eltern haben als höchsten Bildungsabschluss ein Hochschuldiplom. Die Mutter ist mit 41 Jahren drei Jahre älter als der Vater. Das ältere Kind ist weiblich und 8,5 Jahre alt, während sich ihr kleinerer Bruder im Alter von 5,5 Jahren befindet.

Sprachkompetenzen der Eltern

Mutter:

Die Mutter lebte in ihrer Kindheit, wie im Oppelner Schlesien durchaus üblich, in einem Mehrgenerationenhaushalt zusammen mit ihren Eltern und Großeltern. Sie erfuhr seit ihrer frühesten Kindheit eine zweisprachige Erziehung, indem ihre Eltern mit ihr polnisch sprachen und die Großeltern mütterlicherseits ausschließlich deutsch. Der, durch die Wohnlage bedingte, stetige Kontakt mit den Großeltern sicherte ein hohes Maß an deutschsprachigem Input. Darüber hinaus sprachen auch die anderen Großeltern (väterlicherseits) mit der Mutter deutsch, was der Sprache auch innerhalb der Familie einen festen Platz zuordnete. Der schulische Fremdsprachenunterricht vertiefte ihre Deutschkenntnisse, die sie weiterführend im Studium und während mehrerer Auslandssemester in Deutschland perfektionierte, so dass sie ihre vier Sprachfertigkeiten mit „sehr gut“ bewertet. Die gegenwärtige Anwendung der deutschen Sprache findet sich nicht nur im häuslichen Umfeld wieder, sondern ist ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit bei einer Organisation der deutschen Minderheit. Der Erwerb der polnischen Sprache gestaltete sich in der gesellschaftlichen Umgebung und wurde durch schulischen Unterricht in allen Fertigkeiten vertieft. Darüber hinaus bot die schulische Laufbahn die Möglichkeit des Erlernens der englischen sowie russischen Fremdsprachen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mutter gegenwärtig die polnische und deutsche Sprache sehr gut beherrscht und zwei weitere als mittelmäßiges Niveau einschätzt.

Vater:

Der Vater hat in seinem Elternhaus keine Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln können. Er wurde im schlesischen Dialekt erzogen und erwarb die polnische Sprache in der Umgebung. Seine heutigen, „sehr gut“ eingeschätzten, deutschsprachigen Fähigkeiten beruhen auf didaktisch organisiertem Unterricht, den er in mehreren Bildungsstufen erlebt hat. Insgesamt lernte er bis zum Abitur fünf Jahre lang Deutsch und im Studium zwei weitere Jahre, bevor er ein dreijähriges Studium der Germanistik aufnahm. Ähnlich wie bei seiner Frau, arbeitet er gegenwärtig teilweise mit der deutschen Sprache und nutzt diese für Kooperationen mit Deutschland.

Der Vater beherrscht somit die deutsche und polnische Sprache in allen Fertigkeiten auf sehr gutem Niveau, während grundlegende Englisch- und Russischkenntnisse vorhanden sind. Darüber hinaus ist er des schlesischen Dialektes mächtig.

Beide Elternteile verfügen somit über ein breites Spektrum an sprachlichen Fähigkeiten. Eine erste Erklärung, wieso für die praktizierte bilinguale Erziehung gerade die deutsche Minderheiten- und die polnische Sprache gewählt wurden, zeigen zum einen die sehr guten sprachlichen Fähigkeiten und zum anderen die kulturellen Bindungen an beide Nationalitäten.

Beide Elternteile fühlen sich gemäß ihren Sprachkenntnissen mehreren Kulturen zugehörig, wobei beim Vater zusätzlich die schlesische explizit und separat von der deutschen bzw. polnischen aufgeführt wird. Der Vater beschreibt die Kulturzugehörigkeit auf vielfältige Weise. Es scheint, als würde sich die Familie das für sie passende Element aus der jeweiligen Kultur aussuchen und für sich verwerten. Am eigenen Beispiel erörtert der Vater, dass er ausschließlich deutschsprachiges Fernsehen schaut und damit seine Partizipation an dem deutschen gesellschaftlichen Leben aufrechterhält. Andererseits bevorzugt er polnischsprachige Musik. Für seine spezifische Kulturzugehörigkeit zum Schlesischen nennt er z. B. religiöse Traditionen, die sich in ihrer Form weder in der deutschen noch polnischen Kultur wiederfinden lassen.

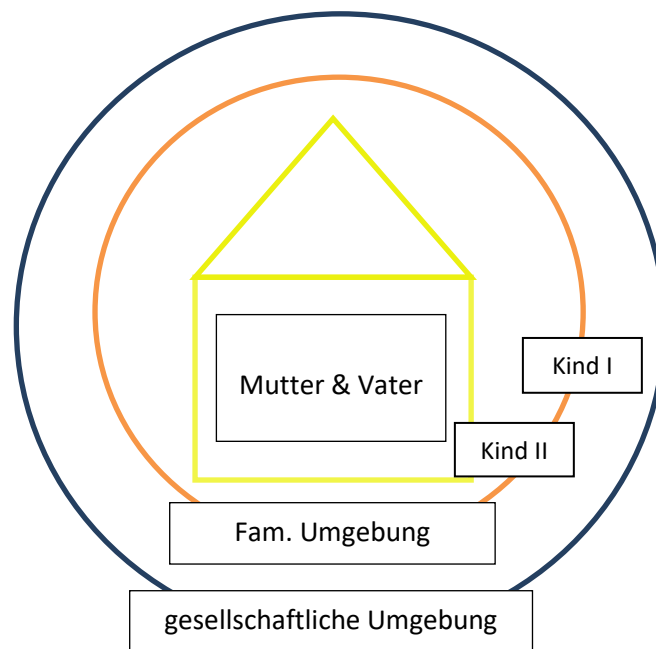
Motivation zur bilingualen Erziehung des Kindes:

Aufgrund der Tatsache, dass die Mutter selbst eine bilinguale Erziehung in ihrem Elternhaus genossen hat, kennt sie die positiven Eigenschaften dieser Form des Spracherwerbs und möchte die Einfachheit dessen ihren Kindern zugute kommen lassen. Eine ähnliche Einstellung teilt auch der Vater, indem er den Mehrwert einer Sprache ins Verhältnis zum Aufwand und den Kosten setzt und dabei das Fazit eines sehr guten Ergebnisses durch wenige Anstrengungen sieht. Auch die Erfahrungen beider Elternteile, die von besseren beruflichen Chancen mit mehreren sprachlichen Fähigkeiten zeugen, spielten eine große Rolle in der Entscheidung für eine bilinguale Erziehung beider Kinder.

Bilinguale Erziehung der Kinder:

Ziel der Erziehungsform beider Eltern ist die gleichzeitige Weitergabe der deutschen Minderheitssprache sowie der polnischen Sprache. Dieses Ziel wird mit Einbezug der eigenen Sprachfertigkeiten und der Umgebungssprache versucht zu erreichen.

Abbildung 21: Familienprofil 2



Quelle: Graphik wurde eigenständig erstellt.

Die sprachliche Erziehung im engsten Umfeld, graphisch gekennzeichnet mit einem Haus, wird durch die elterliche Spracherziehung beherrscht, die in diesem Fall beiden Eltern eine Sprache zuordnet. Während sich die Mutter ausschließlich in deutscher Sprache an ihr Kind wendet, spricht der Vater ausschließlich polnisch und in ganz seltenen Fällen schlesisch. Untereinander, und somit auch vor den Kindern, sprechen die Eltern polnisch. Hierbei erleben die Kinder polnisch als eine dominante, denn häufiger verwendete, Haussprache.

Wenn eine Person, die keinen engeren Umgang mit dem Kind pflegt, in das häuslichen Umfeld hinzukommt, wird die Sprachstruktur ungeachtet der Kompetenzen der externen Person beibehalten und so den Kindern die Stabilität der Kommunikation gewährleistet.

Der erste Kreis um das Haus herum verdeutlicht den sprachlichen Einfluss der engeren, mit den Kindern öfter kommunizierenden, Familie. Hierbei werden die Tendenzen der elterlichen Sprachteilung fortgeführt. Zur besseren Überschaubarkeit wird die Kommunikationssprache, in Abhängigkeit zum Verwandtschaftsverhältnis mit den Eltern, in tabellarischer Form dargestellt:

Abbildung 22: Sprachgebrauch – Familienprofil 2

	mütterlicherseits	väterlicherseits
Großmutter	schlesisch	schlesisch
Großvater	deutsch	schlesisch

Quelle: Graphik basierend auf eigenen Untersuchungen erstellt.

Der äußerste Kreis der Graphik verdeutlicht den mit zunehmendem Alter der Kindereinkommenden Eintritt in die Umgebungsgesellschaft. Im vorliegenden Fall findet der Eintritt aufgrund von zwei Kindern mit zeitlichen Verzögerungen statt. Der jüngere Sohn befindet sich im Übergang vom Kindergarten zur Schule, während die Tochter bereits die Grundschule besucht. Beide Kinder werden somit seit mehreren Jahren mit Polnisch als Umgebungssprache konfrontiert.

In der Umgebung pflegen beide Eltern ihre zu Hause gefestigten sprachlichen Strukturen.

Die sprachliche Produktion der Kinder

Wie zuvor erläutert, befinden sich beide Kinder in einem Alter, in dem sie auch stetigen Umgang mit der Gesellschaft pflegen. Um die momentanen sprachlichen Fähigkeiten zu erläutern, werden daher drei Phasen, die für beide Kinder ausschlaggebende Momente in der sprachlichen Erziehung waren, dargestellt.

1. Lebensphase im Elternhaus
2. Eintritt in den Kindergarten des älteren Kindes
3. Gegenwart

Aufbauend auf den sprachlichen Grundlagen der Eltern, wird das ältere Kind zusammen mit der engsten Familie simultan bilingual erzogen. Hierbei wird konsequent mit der Methode *one parent – one language* verfahren. Die Mutter wendet sich ausschließlich und in allen Lebensumgebungen in der Minderheitensprache (deutsch) an ihr Kind und übermittelt diese als Muttersprache. Gleichzeitig erwirbt die Tochter über die sprachliche Kommunikation mit dem Vater die polnische Sprache. Ihre sprachliche Produktion ist geprägt von reinen deutschsprachigen Äußerungen, unabhängig davon, in welcher Sprache sie angesprochen wurde. Die Erklärung dafür liegt im zeitlich intensiveren Umgang mit der Mutter, die sie in den ersten Lebensmonaten zu Hause betreut hat und damit ihren deutschsprachigen Input verstärkt

weitergeben konnte, während der Vater seinen beruflichen Verpflichtungen nachkam. Bis zum Eintritt des Kindes in den Kindergarten war somit die deutschsprachige Entfaltung der Tochter dominant.

In der Folgezeit und während dem Eintritt der Tochter in den Kindergarten wurde der Sohn geboren und von beiden Elternteilen in gleicher sprachlicher Erziehungsstruktur erzogen. Jedoch befand sich die Tochter bereits im Kindergarten (Umgebung), was ihre sprachliche Entfaltung hin zur polnischen Sprache prägte, da sie vermehrt anfang, diese zu benutzen. Je mehr Zeit verging, desto dominanter wurde der polnische Sprachgebrauch der Tochter.

Die sprachliche Entwicklung des Sohnes gestaltet sich, den Beobachtungen der Eltern zufolge, schwieriger als bei ihrer älteren Tochter. Er fing im Vergleich zur Tochter früher an zu sprechen, jedoch mit größeren Schwierigkeiten als es bei ihr der Fall war. Es konnte eine verstärkte Mischung beider Sprachen durch Code-Mixing und grammatische Einflüsse einer Sprache auf die andere festgestellt werden. Auch die Entwicklung des Wortschatzes wird als schwächer bewertet. Dennoch funktionierte die Differenzierung der Sprachproduktion, indem sich beide Kinder an die jeweilige Sprache des Elternteils hielten. Der Sohn hat sogar freiwillig die deutsche Sprache beim Spielen mit dem Vater verwendet und somit von sich aus den Brauch geschaffen, zwischen Spiel und Realität zu unterscheiden. Während des spielerischen Umgangs pflegte er eine deutschsprachige Sprachproduktion, die der Vater erwiderte.

Mit der Zeit entwickelte jedoch die polnische Sprache eine Dominanz, die ein Umdenken in der Familie bewirkte. Die Eltern unternahmen den Versuch, ausschließlich in deutscher Sprache mit beiden Kindern zu sprechen. Schwierig gestaltete sich die Umsetzung aufgrund der Inkonsistenz der väterlichen Sprachverwendung, der immer wieder zur jahrelang praktizierten polnischen Sprache zurückkehrte. Er selbst ist der Auffassung, dass eine dauerhafte Umstellung gefruchtet hätte, jedoch war eine Umgewöhnung für ihn zu schwierig. Hinzu kommt die Tatsache, dass der Sohn gegenwärtig kurz vor seiner Einschulung steht und die Eltern die Befürchtung haben, dass er seine sprachlichen Interferenzen nicht ausreichend verbessern würde.

Die gegenwärtige Zeit zeichnet somit weiterhin ein polnisch geprägtes Sprachbild der Kinder, die nun auch miteinander hauptsächlich auf Polnisch kommunizieren. Der Wechsel in die andere Sprache erfolgt, wenn z. B. andere, nur deutschsprachige, Kinder mit ihnen kommunizieren. Jedoch wird bemerkbar, dass die Tochter zunehmend mehr Schwierigkeiten aufweist, ihrer Mutter auf Deutsch zu antworten, da ihr der passende Wortschatz zur Äußerung fehlt. Die Eltern würden aus diesen Gründen gerne die Möglichkeit nutzen und ihre Kinder in eine

deutschsprachige Bildungsanstalt schicken, da der Input einer Person als zu wenig bemessen wird.

Eine Prognose der weiteren sprachlichen Entwicklung wird der positive Ausbau der polnischen Sprache sein, welche sich zu Hause und in der Umgebung als dominante Sprache durchsetzen konnte. Hierbei wird deutlich, wie stark der Einfluss der Umgebung sein kann, wenn nicht aktiv gegengesteuert wird. Die bisherigen Deutschfähigkeiten, sei es im Wortschatz oder in der Grammatik, sind bei beiden Kindern vorhanden, aber gehemmt. Eine mögliche Chance der Wiederbelebung beider Sprachen könnte zum einen durch die konsequente Umstellung innerhalb der Familie auf die deutsche Sprache oder den in der Grundschule einsetzenden Fremd- bzw. Minderheitenunterricht erfolgen.

4.1.3. Familienprofil III

Mutter, Vater, Kind I, Kind II, Kind III

Das Interview wird mit dem Vater der Familie in deutscher Sprache geführt.

Die Familie besteht aus einer klassischen Konstellation mit Mutter, Vater und drei Kindern. Beide Eltern haben als höchsten Bildungsabschluss ein Hochschuldiplom. Die Mutter ist mit 40 Jahren drei Jahre jünger als der Vater. Das älteste Kind ist weiblich und 15 Jahre alt, während sich ihr kleinerer Bruder im Alter von 11 Jahren befindet und die jüngste Tochter drei Jahre alt ist.

Sprachkompetenzen der Eltern

Mutter:

Die Mutter selbst wurde nicht deutschsprachig erzogen, obwohl der Bezug zur deutschen Sprache und Kultur in ihrer Familie durch alle Großelternanteile vorhanden gewesen ist. Die Eltern der Mutter erwarben nur väterlicherseits die deutsche Sprache und erzogen ihre Tochter im schlesischen Dialekt, den beide beherrschten.

Die vorhandenen Deutschkenntnisse begann sie im Alter von 19 Jahren in Form eines didaktisch geprägten Fremdsprachenunterrichtes zu erwerben. Es folgte das Studium der Germanistik, welches Unterstützung im Spracherwerb durch dreimonatige Auslandsaufenthalte erhielt. Gegenwärtig bezeichnet die Mutter die Auslandsaufenthalte als ausschlaggebend für ihre guten Kenntnisse.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mutter gegenwärtig die polnische Sprache in allen Fertigkeiten sehr gut beherrscht, während sich ihre Deutschfähigkeiten im Sprechen und Schreiben auf mittelmäßigem Niveau bewegen. Die rezeptiven Fähigkeiten sind dagegen gut ausgebaut.

Vater:

Der Vater hat in seinem Elternhaus keine einschlägigen Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln können. Allerdings war dies eine bewusste Entscheidung der Eltern, die deutsche Sprache aufgrund einer angespannten sozialen Umgebung, trotz vorhandenen Sprachkompetenzen, nicht weiterzugeben. Die deutsche Sprache wurde stattdessen für eine Geheimkommunikation beider Eltern untereinander instrumentalisiert, damit Inhalte vor den Kindern verborgen blieben.

Er wurde im schlesischen Dialekt erzogen und erwarb die polnische Sprache in der Umgebung. Seine heutigen „sehr gut“ eingeschätzten deutschsprachigen Fähigkeiten beruhen auf didaktisch organisiertem Unterricht, den er in mehreren Bildungsstufen erlebt hat. Insgesamt lernte der Vater ab seinem 16. Lebensjahr bis zum Abitur fünf Jahre lang Deutsch. Im Studium zwei weitere Jahre, bevor er ein dreijähriges Studium der Germanistik aufnahm. Mit 18 Jahren begab sich der Vater für ein dreimonatiges Praktikum nach Deutschland, was für ihn einen Wendepunkt in seinem Erwerb darstellte. Aufgrund seiner geringen Kenntnisse fiel es ihm schwer, die Menschen in Deutschland zu verstehen und selbst verstanden zu werden, so dass er seither begann, die Sprache aktiv zu lernen. Ähnlich wie bei seiner Frau, arbeitet er gegenwärtig teilweise mit der deutschen Sprache und nutzt diese für Kooperationen mit Deutschland.

Der Vater beherrscht die polnische Sprache in allen Fertigkeiten auf sehr gutem Niveau, wobei dies auch bei den rezeptiven Deutschfähigkeiten der Fall ist.

Beide Elternteile fühlen sich gemäß ihren Sprachkenntnissen mehreren Kulturen zugehörig. Übereinstimmungen beider Eltern lassen sich in der deutschen und schlesischen Kulturzugehörigkeit feststellen, wobei sich die Mutter zusätzlich der polnischen Kultur angehörig fühlt, während der Vater keine Verbindung zu ihr findet. Ihm fällt es schwer dies zu begründen, dennoch grenzt er sich von ihr ab.

Motivation zur bilingualen Erziehung des Kindes:

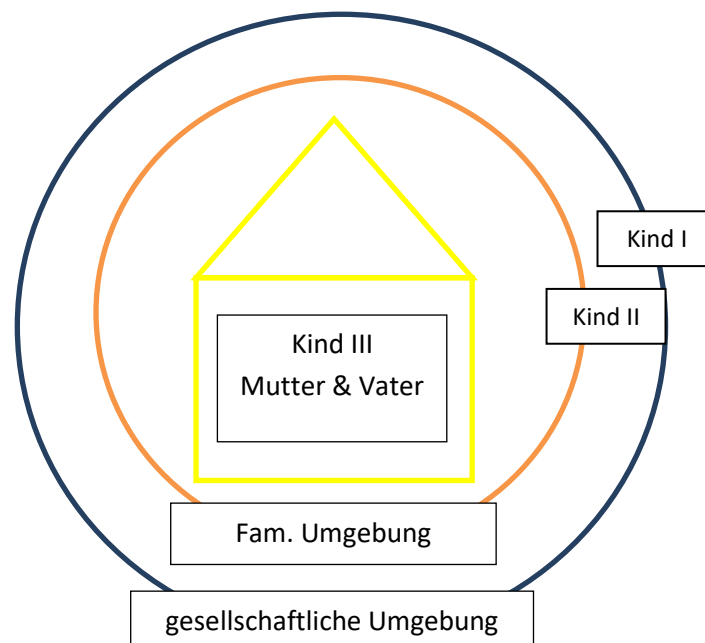
Wie vorab erläutert, konnten die Eltern keine bilinguale Erziehung in Verbindung mit der deutschen Sprache in ihrem Elternhaus erleben. Dennoch erkannte der Vater bereits während

seines Studiums, dass eine zusätzliche Sprache einen großen Mehrwert bietet und entschied damals, seine zukünftigen Kinder von klein auf bilingual zu erziehen. Pragmatisch gesehen ist ihm bewusst geworden, dass die frühe Erwerbsform weniger Aufwand bedeutet und die Entwicklung des Kindes nicht beeinträchtigt. Darüber hinaus ist er froh über die politischen Verhältnisse, die die Sprache nicht unterdrücken und hofft damit auch identitätsbildende Merkmale an seine Kinder weiterzugeben.

Bilinguale Erziehung der Kinder:

Die bilinguale Erziehung dreier Kinder, die sich in verschiedenen Lebensabschnitten befinden, stellt eine große Herausforderung dar. Erklärtes Ziel der Eltern ist eine Bilingualität, die beide Sprachen als gleichwertig betrachtet.

Abbildung 23: Familienprofil 3



Quelle: Graphik basierend auf eigenen Untersuchungen erstellt.

Die Situation der vorliegenden Familie zeigt Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstadien. So kann festgehalten werden, dass die älteste Tochter bereits ihre sprachlichen Erstsprachstrukturen entwickelt hat und großen Zugang zur Umgebung pflegt, in der sie auch eigenständig agiert.

Der Sohn ist mit elf Jahren ebenfalls in seiner Bildungslaufbahn, aber vergleichsweise zur Tochter noch stärker von den Eltern geprägt. Die kleinste, dreijährige Tochter ist dagegen stark behütet im elterlichen bzw. häuslichen Umfeld und beginnt erst mit dem Eintritt in den

Kindergarten Kontakt zur Umgebung zu haben. Darüber hinaus befindet sie sich in einem für den kognitiven Spracherwerbsprozess wichtigen Alter.

Die sprachliche Erziehung im engsten Umfeld, graphisch gekennzeichnet mit einem Haus, wird beherrscht durch die elterliche Spracherziehung, wobei dies für das jüngste Kind den stärksten Einfluss bedeutet. Während die Mutter anfangs mit ihren Kindern polnisch sprach, änderte sich dies im Laufe der Zeit zur ausschließlich schlesischen Anwendung. Der Vater differenziert in seiner Inputvergabe zwischen der ältesten Tochter, die von ihm überwiegend auf schlesisch und manchmal auf deutsch angesprochen wird, und seinen zwei jüngeren Kindern, die ausschließlich mit deutschsprachigem Input versorgt werden. Rückblickend räumt der Vater fehlende Kenntnisse über bilinugale Spracherwerbsprozesse, seine kurzzeitige Inputversorgung und seine eigene Inkonsequenz bei der Sprachanwendung ein, die Ursache für schlechtere Deutschkenntnisse und den daraus resultierenden Unwillen der Sprachverwendung der ältesten Tochter seien.

Untereinander, und somit auch vor den Kindern sprechen die Eltern schlesisch.

Wenn eine Person, die keinen engeren Umgang mit dem Kind pflegt, in das häuslichen Umfeld hinzukommt, wird die Sprachstruktur ungeachtet der Kompetenzen der externen Person beibehalten und so den Kindern die Stabilität der Kommunikation gewährleistet.

Der erste Kreis um das Haus herum verdeutlicht den sprachlichen Einfluss der engeren, mit den Kindern öfter kommunizierenden, Familie. Hierbei werden die Tendenzen der elterlichen Sprachteilung fortgeführt. Zur besseren Überschaubarkeit wird die Kommunikationssprache, in Abhängigkeit zum Verwandtschaftsverhältnis mit den Eltern, in tabellarischer Form dargestellt:

Abbildung 24: Sprachgebrauch – Familienprofil 3

	mütterlicherseits	väterlicherseits
Großmutter	schlesisch	deutsch/schlesisch
Großvater	schlesisch	deutsch/schlesisch

Quelle: Graphik basierend auf eigenen Untersuchungen erstellt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Eltern des Vaters ihn selbst nicht deutschsprachig erzogen haben, aber nun ihre Sprachkompetenzen an ihre Enkel weitergeben möchten. Dies wurde stark vom Vater unterstützt, der bewusst diese Kommunikation angestrebt hat. Ebenso entscheidend für diese Sprachpflege sind die Änderungen der politischen Verhältnisse und die damit eingeleitete Toleranz für die deutsche

Sprache. Dennoch bleibt die interne familiäre Kommunikation stark vom schlesischen Dialekt geprägt.

Der äußerste Kreis der Graphik verdeutlicht den mit zunehmendem Alter der Kinder, einkehrenden Eintritt in die Umgebungsgesellschaft. Wie bereits erläutert, findet im vorliegenden Fall der Eintritt dreier Kinder mit zeitlichen Verzögerungen statt. So erfahren die beiden ältesten Kinder mit ihrer schulischen Laufbahn bereits starken polnischsprachigen Einfluss und erlernen schon Englisch als ihre erste Fremdsprache. In der Umgebung pflegen beide Eltern ihre zu Hause gefestigten sprachlichen Strukturen.

Die sprachliche Produktion der Kinder

Die sprachliche Produktion der Kinder wird zu Zwecken der Überschaubarkeit für jedes Kind separat beschrieben.

Die älteste Tochter wurde in den ersten beiden Lebensjahren in polnischer Sprache und dem schlesischen Dialekt erzogen, bis der Vater begann, die deutsche Sprache in der Kommunikation mit ihr zu verwenden. Dies sieht er gegenwärtig als einen zu späten Einstieg in die Bilingualität und betont seine Unwissenheit zu diesem Thema, welche er bei seinen weiteren Kindern versucht hat zu verringern. Einhergehend mit dem späteren Beginn des Deutscherwerbs ist ein zeitlich stark eingegrenzter Umfang des deutschsprachigen Inputs, da der Vater sehr viel und vor allem lange arbeitete. Der rein polnischsprachige und später schlesische Input mütterlicherseits bewirkte somit eine polnischsprachige Kommunikation in den ersten Lebensjahren.

Die Folgejahre wurden geprägt von der Erziehungsmethode *one parent – one language* und bewirkten das Verständnis der deutschen Sprache, die sich somit noch als Muttersprache in der kognitiven Entwicklung verankern konnte. Parallel dazu begann die langsame gesellschaftliche Integration, wodurch sich die polnische Sprache endgültig als dominant etablierte.

Gegenwärtig besteht die häusliche Kommunikationsstruktur auch in der Umgebung, jedoch ist weiterhin die polnische Sprache dominant. Die Entwicklung des Hörverstehens der deutschen Sprache hat sich weiterentwickelt, während die Produktion eher selten stattfindet. In den meisten Fällen spricht die Tochter deutsch, wenn sie weiß, dass ihr Kommunikationspartner der polnischen Sprache nicht mächtig ist.

Der Sohn der Familie wurde, im Unterschied zur älteren Schwester, bereits seit seiner Geburt mit deutsch-polnischsprachigem Input versorgt. Bis zur Gegenwart ist die polnische Sprache, ebenso wie bei der ältesten Tochter, dominant. Seine deutsche Sprachproduktion setzte ab dem sechsten Lebensjahr ein und benötigte damit deutlich mehr Zeit als es bei der polnischen Sprache

der Fall war. Gegenwärtig kommuniziert er überwiegend in Polnisch und Schlesisch, versteht jedoch die deutsche Sprache und wendet sie, ebenso wie die ältere Schwester, an, wenn sein Kommunikationspartner nur der deutschen Sprache mächtig ist.

Die jüngste Tochter befindet sich in dem Alter der Sprachentwicklung und mischt beide Sprachen sowie den Dialekt. Ihre sprachliche Produktion zeichnet sich durch ein Code-Mixing aus:

Beispiel I: *Tata, idziesz arbeiten?* (Papa, gehst Du arbeiten?)

Beispiel II: *Claudia hat tyz takiego Hunda.* (Claudia hat auch so einen Hund.)

Der erste Satz zeugt von einem deutsch-polnischen Code-Mixing, der von der grammatischen Struktur korrekt ist, jedoch zwei Sprachen verwendet. Der zweite Satz zeigt ein Mischen zweier Sprachen mit dem schlesischen Dialekt. Dabei beginnt der Satz korrekt in deutscher Sprache, wechselt mit dem Wort *tyz* ins Schlesische und dann sofort ins Polnisch, während das letzte Wort *Hunda* zwei Sprachelemente enthält. Der Wortstamm entspricht dem deutschen Lexem „Hund“ und wurde grammatisch nach polnischer Sprache mit der *-a* Endung dekliniert.

Prognose:

Die sprachliche Entwicklung der beiden größeren Kinder ist stark polnischsprachig determiniert, was vermutlich mit dem Ungleichgewicht des empfangenen sprachlichen Inputs zusammenhängt. Für die Eltern käme dennoch keine deutschsprachige Bildungseinrichtung in Frage, was mit zwei Gründen erläutert wird. Zum einen befürchten die Eltern bei einer ganzheitlichen deutschsprachigen Ausbildung die Vernachlässigung der polnischen Fachsprache, die ihnen das Studium erschweren würde. Als Konsequenz daraus würden sie wahrscheinlich in Deutschland studieren wollen. Der Vater äußert sich diesbezüglich: *„Ich möchte keine Exportware produzieren.“*

Hierbei steht die Bindung der Kinder an die Umgebung des Oppelner Schlesiens und somit auch an die Eltern im Vordergrund der sprachlichen Kompetenzbetrachtung. Ziel ist die Bilingualität, die für den Vater im momentanen Fähigkeitsbereich ein ausreichendes Ausmaß annimmt. Als Alternative zum immersiven deutschsprachigen Schulunterricht sieht er seine Kinder für eine begrenzte Zeit im deutschen Schulsystem teilnehmen. Diese Art des Spracherwerbs hat er mit der ältesten Tochter im damaligen Alter von zehn Jahren durchgeführt, indem sie in ihren letzten vier Wochen der polnischen Sommerferien und folgend in den ersten zwei Schulwochen vom Unterricht befreit war. Währenddessen wurde sie in Deutschland in die entsprechende Grundschulklasse integriert. Die sprachlichen Erfahrungen der Tochter waren in ihrer deutschsprachigen Produktion deutlich merkbar, jedoch nicht von Nachhaltigkeit geprägt.

Die vergangenen Lebensjahre und die sprachliche Gegenwart der Kinder zeigt eine deutliche Hemmung in der Sprachproduktion, was durch geringe häuslich antrainierte Sprachgewohnheiten nur wenige Gelegenheiten bietet, die deutsche Sprache zu stärken. Eine gleichwertige Bilingualität kann in dieser Familie nicht festgestellt werden, dennoch ist das Verständnis der deutschen Sprache ein deutliches positives Zeichen und ausbaufähig.

4.1.4. Zusammenfassung

Die drei vorgestellten Familien eint die Zugehörigkeit zur deutschen Minderheit im Oppelner Schlesien. Diese Kulturzugehörigkeit und die Tatsache, dass sie teilweise selbst aus eigener Erfahrung um die Einfachheit des frühkindlichen bilingualen Spracherwerbs wissen, schlägt die Brücke zur Motivation, ihren eigenen Kinder im familiären Umfeld ebenfalls zwei Sprachen zu vermitteln.

Alle Familien wenden dabei die Spracherziehungsmethode *one parent – one language* an, wobei sie in der elterlichen Kommunikation untereinander nie die Minderheitensprache verwenden. Dies führt bereits im Elternhaus zu einem dominanten sprachlichen Input der polnischen Sprache bzw. des schlesischen Dialektes.

Der deutschsprachige Input wird in zwei von drei Fällen von der Mutter übermittelt, was den Vorteil eines sehr intensiven sprachlichen Kontakts in den ersten Lebensmonaten darstellt. Die Mutter hatte Gelegenheit, sich ausschließlich mit der Erziehung ihres Kindes zu beschäftigen und es entsprechend stark zu prägen. Beide Familien mit Deutsch als Muttersprache konnten bei ihren Kindern eine verstärkte deutschsprachige Kommunikation ab dem frühkindlichen Alter feststellen.

Währenddessen wurde bei allen männlichen Elternteilen der berufliche Werdegang weiterverfolgt, was ihnen weniger Zeit mit dem Kind bzw. den Kindern bot. In Konsequenz daraus war der sprachliche Input, den sie ihren Kindern zur Verfügung stellen konnten, nicht so umfangreich, wie es sich bei der Mutter darstellt. Im Falle der größten Familie, mit drei Kindern, ist der Vater die aktiv deutschsprechende Person. Ihm ist es jedoch nicht gelungen, die Minderheitensprache im häuslichen Umfeld und in Alltagssituationen produktiv zu etablieren. Zwar verstehen die Kinder die Sprache, produzieren diese jedoch nur, wenn sie auf rein deutschsprachige Kommunikationspartner treffen. Die Fähigkeiten sind somit vorhanden, werden im häuslichen Umfeld aber nicht aktiv gepflegt.

Ein entscheidendes Ereignis in der sprachlichen Entwicklung der Kinder ist, in jeder Familie, die Eingliederung in die gesellschaftliche und somit auch polnischsprachige Umgebung. Dies beginnt mit dem Kindergarten und erstreckt sich über die gesamte Bildungslaufbahn. Der Kontakt wird mit zunehmendem Alter der Kinder intensiver und langfristiger. Die Produktion des Polnischen scheint, auch bei deutschsprachiger Erziehung durch die Mutter, sehr schnell aufzuholen. In dieser Lebensphase findet eine Umverteilung der Inputzufuhr statt. Bei den Familien mit einem bzw. zwei Kindern wird die Mutter als wichtigster Inputlieferant zurückgedrängt, indem viele neue Personen in das Leben des Kindes treten, dem sie in zeitlich längeren und vor allem regelmäßigen Intervallen neuen Input liefern.

Die weitere Entwicklung des Kindes sollte in sprachlicher Hinsicht genau beobachtet werden, denn gegebenenfalls könnten Maßnahmen ergriffen werden, die das Ungleichgewicht des Inputzufuhrs ausgleichen. Eine Möglichkeit wäre z. B. der Besuch von in örtlichen DFKs organisierten Samstagsschulen, die den Kindern spielerisch zusätzlichen Input in der Umgebung liefern.

Ein weiteres Merkmal der bilingualen Spracherziehung stellt der entscheidende Faktor der Kinderanzahl dar. Aus den geführten Interviews wird deutlich, dass die familieninterne Erziehung erschwert wird, wenn mehrere Kinder in verschiedenen Entwicklungsstadien vorzufinden sind. Insbesondere spielt hier wieder die Umgebung eine wichtige Rolle, die z. B. das sprachliche Verhalten des älteren Kindes mit beeinflusst. Das ältere Kind überträgt dies anschließend auch auf das jüngere.

Hier sollten die Eltern die sprachliche Produktion aller Kinder genau beobachten. Es könnte beispielsweise ein Wechsel in der Erziehungsmethode in *eine Umgebung – eine Sprache* stattfinden. Dies könnte den deutschsprachigen Input in der häuslichen Umgebung intensivieren und die Bilingualität parallel anhand von zwei Umgebungen entwickeln.

Grundsätzlich geht aus den Interviews hervor, dass die Intensität des deutschsprachigen Inputs besonders wichtig ist. Erstrebenswert sollte eine ausgewogene Inputzufuhr in Verbindung mit einer stetigen Anwendung seitens der Kinder sein. Hier stehen die Eltern mit zunehmendem Alter ihrer Kinder vor der besonderen Herausforderung, die Sprachintensität in der Waage zu halten.

4.2. UMFRAGEERGEBNISSE VON SCHÜLERN AUS DEM OPPELNER SCHLESIEN

Die folgende Auswertung basiert auf Probandenangaben, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Schule in Oppeln oder Umgebung besuchen. Ziel dieser Analyse ist die Feststellung der deutschsprachigen Kompetenzen innerhalb der gegenwärtigen Jugendgeneration. Folgend ermöglicht dies eine Lokalisierung sowie Bewertung des Spracherwerbsprozesses, welcher sich in muttersprachliche und/oder schulische Erwerbsmöglichkeiten gliedert.

Befragt wurden Abgangsklassen, deren Schüler in der Regel im Alter von 18 bzw. 19 Jahren sind. Für ein breites Spektrum des Probandenkreises und einem Querschnitt durch die Gesellschaftschichten werden alle, in der Republik Polen vorzufindenden, öffentlichen Schulformen berücksichtigt.

Die Ergebnisse werden in Form von Kreis-, Balkendiagrammen und/oder tabellarisch dargestellt, wobei jede Auswertung einem Punkt der Umfrage entspricht. Die Angaben werden, im Sinne der analytischen und vergleichenden Methode, stets in Prozent und absoluten Zahlen dargestellt, wobei alle Abbildungen, ohne direkte Quellenangabe, graphisch sowie inhaltlich von der Verfasserin stammen.

In den Berufsschulen (B.) werden neben Berufe, wie Maurer, Maler, Schreiner, Zimmermann oder Elektriker, Friseur, Kellner oder Koch angeboten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Erwerb von praktischen Fähigkeiten, die in dualem Erwerb mit allgemeinbildenden Fächern das Bildungsziel ausmachen. Die erworbenen Qualifikationen siedeln sich im Dienstleistungssektor an und gliedern sich in direkte oder produktive Dienste. Ein allgemeinbildendes Gymnasium (G.) bietet, im Gegensatz zur Berufsschule, nach dem bestandenen Abitur, die Berechtigung zum Hochschulbesuch, um weitere Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Technika (T.) bilden dagegen ein Kombinationsmodell der beiden vorherigen Schulen, welche eine technische Berufsausbildung und das Abitur in ihrem Bildungsangebot vereinen. In diesem Zusammenhang richten sich die Ziele auf die Entwicklung von kognitiven sowie auch praktischen Fähigkeiten und schaffen Grundlagen für den späteren Besuch technischer Studiengänge, wie z. B. Bauwesen, Maschinenbau etc. Insgesamt dauert diese Ausbildung ein Jahr länger als in der Berufsschule und im Gymnasium.

Die Tabelle veranschaulicht alle zehn, sich an der Umfrage beteiligenden, Schulen. Die Angaben zum jeweiligen Rücklauf des Umfragebogens sowie dem Schulprofil werden ebenfalls dargestellt.

Abbildung 25: Schülerzahlen gegliedert nach Schule

Schule	Profil der Schule	B.	G.	T.
Verband der Oberschulen Fachbereich: Elektrik Kościuszki 39, Oppeln	B.: Elektromechanik, Elektrik T.: Mechatronik, Teleinformatik, Informatik, Elektrik, Elektronik ²⁷⁷	19	---	72
Verband der Oberschulen Fachbereich: Bauwesen Niemodlinska 40, Oppeln	B.: Maurer, Schreiner, (Bau-) Isolierung, Industriemontage T.: Holztechnik, Garten- & Landschaftsgestaltung, Restaurierung ²⁷⁸	60	---	75
Verband der Oberschulen Hallera 6, Oppeln	G.: Sport-militärische Klasse T.: Bauwesen, Geodäsie, Straßenbau ²⁷⁹	---	43	56
Verband der Oberschulen Fachbereich: Mechanik Osmańczyka 22, Oppeln	B.: KFZ-Mechanik, Schlosser, Elektromechanik, Mechatronik T.: Mechanik, Mechatronik, Spedition ²⁸⁰	61	---	53
Verband der Oberschulen Namysłowska 94 Groß Döbern	B.: KFZ-Mechaniker, Maler- Tapezierer, Maurer, Dachdecker, Friseur, Schreiner G.: bilingualer (dt.-pl.) Zweig, Biologie-Chemie, Wirtschaftsenglisch ²⁸¹	19	67	---
Technikum Schulprofil: Betriebswirt. Kosciuszki 43, Oppeln	T.: Betriebswirtschaft, Logistik, Fotobearbeitung, Graphikdesign ²⁸²	---	---	95
Gymnasium nr.II Pułaskiego 3, Oppeln	bilingualer (dt.-pl.) Zweig, Mathematik-Informatik, Biologie- Chemie, Mathematik-Geographie, Mathematik-Physik ²⁸³	---	114	---

²⁷⁷ vgl. *Zespół Szkół Elektrycznych im. Tadeusza Kościuszki*:

<http://www.szkolnictwo.pl/szko%C5%82a,zawodowa,Opole,A00068,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Elektrycznych>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

²⁷⁸ vgl. *Zespół Szkół Budowlanych w Opolu im. Jana Pawła II*:

<http://www.szkolnictwo.pl/sale,konferencyjne,Opole,PB0125,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Bu>
dowlanych. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

²⁷⁹ vgl. *Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. K. Gzowskiego*:

<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PA0014>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

²⁸⁰ vgl. *Zespół Szkół Mechanicznych*: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PB2242>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

²⁸¹ vgl. *Zespół Szkół w Dobrzem Wielkim*:

<http://www.szkolnictwo.pl/liceum,og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce,Dobrze%C5%84+Wielki,K01149,Zes>
p%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+w+Dobrzem+Wielkim. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

²⁸² vgl. *Zespół Szkół Ekonomicznych im. Gen. Stefana Roweckiego "Grota" w Opolu*:

http://ekonomik.opole.pl/www2/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=55 (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

²⁸³ vgl. *Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr II*:

<http://www.szkolnictwo.pl/liceum,og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce,Opole,PA0011,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85cych+Nr+II>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

Gymnasium nr.VI, Szarych Szeregów 1, Op.	humanistisch-juristischer Zweig, Biologie-Chemie, Sport- Physiotherapie ²⁸⁴	---	76	---
Gymnasium Nr. Kosciuszki 14, Oppeln	Politik, Jura, Wirtschaft, Biologie- Chemie, Pädagogik-Psychologie, humanistischer Zweig ²⁸⁵	---	76	---
Berufsschule nr.IV, Struga 16, Oppeln	Friseur, Kosmetik, Logistik ²⁸⁶	29	---	---
Probandzahl: 915 (davon 2 ohne Angabe einer Schulform)	-----	188	376	349
davon gewertet: 908 (2 ohne Angabe einer Schulform)	-----	186	372	348

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Neben den technisch- und praxisorientierten Profilen, können in den allgemeinbildenden Gymnasien „Nr. II“ und in Groß Döbern auch humanistische Schwerpunkte in Form von bilingualen deutsch-polnischen Klassen festgestellt werden. Diese stehen unter dem Aspekt der Intensität ihrer Sprachvermittlung unter besonderem Fokus.

Der gesamte Rücklauf ergibt 915 Umfragen, wovon insgesamt sieben, aufgrund sinnfreier oder unvollständiger Angaben, nicht gewertet werden konnten. Die restlichen 908 Umfragen bilden somit die Grundlage der Auswertung, wobei anzumerken bleibt, dass vereinzelte Fragen unbeantwortet bleiben.

²⁸⁴ s. *Publiczne Liceum Ogólnokształcące Nr VI im. Generała Leopolda Okulickiego "NIEDŹWIADKA"*:
<http://www.szkolnictwo.pl/liceum,og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce,Opole,A00086,Publiczne+Liceum+Og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce+Nr+VI>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

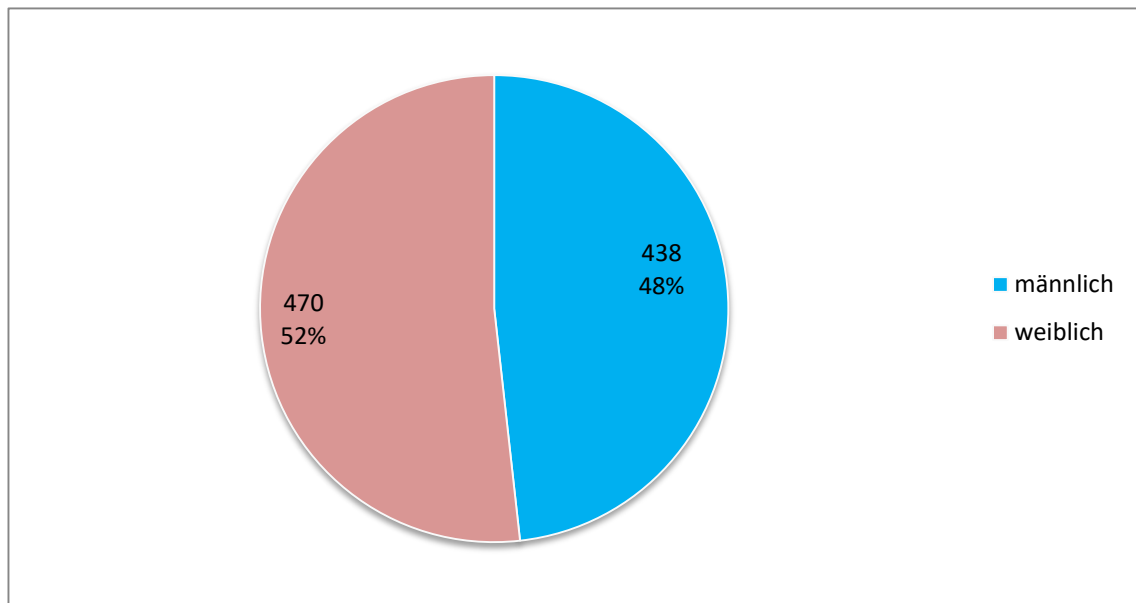
²⁸⁵ s. *Zespół Szkół im. Prymasa Tysiąclecia Stefana Kardynała Wyszyńskiego*:
<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PB2241>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

²⁸⁶ s. *Zespół Szkół Zawodowych im. Stanisława Staszica w Opolu*:
<http://www.szkolnictwo.pl/szko%C5%82a,zawodowa,Opole,PB0128,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Zawodowych>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

4.2.1. Umfrageergebnisse aller Umfrageteilnehmer der weiterführenden Schulen

Probandenzahl: 908

Abbildung 26: Probandenverteilung nach Geschlecht

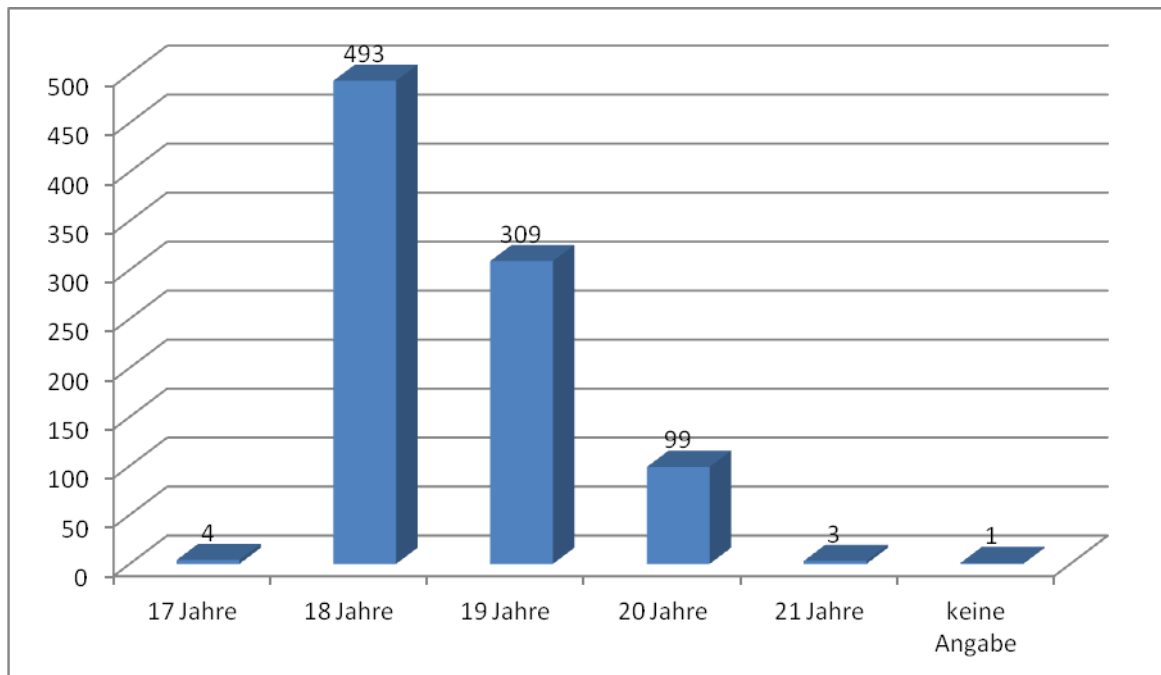


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Graphik stellt die Verteilung des Geschlechts unter den Umfrageteilnehmern dar und verzeichnet mit 52 % (470) zu 48 % (438) einen um 4 % (32) höheren weiblichen Anteil an Probanden.

Es ergibt sich somit ein ausgewogenes Teilnehmerbild, im Hinblick auf die geschlechtliche Verteilung. Dieses Ergebnis ist für eine, unter anderem stattfindende, geschlechtsspezifische Auswertung äußerst erfreulich, aber auch unerwartet, da das hohe Maß an Gleichmäßigkeit bei der Konzipierung der Umfrageverteilung nicht kalkuliert werden konnte und sich demnach aufgrund des Zufallsprinzips einstellt.

Abbildung 27: Alter der Probanden



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Mit 54 % (493) befindet sich der überwiegende Teil der Probanden im Alter von 18 Jahren, wobei die Tendenz mit zunehmendem Alter fallend ist. Während noch 34 % (309) 19 Jahre alt sind, sind nur noch 11 % ein Jahr älter. Die mit insgesamt 99 % (901) ermittelte Altersspanne von 18 - 20 Jahren entspricht den Erwartungen der Untersuchung, da zur Zielgruppe nur die Geburtsjahrgänge 1992 – 1993 gehören.

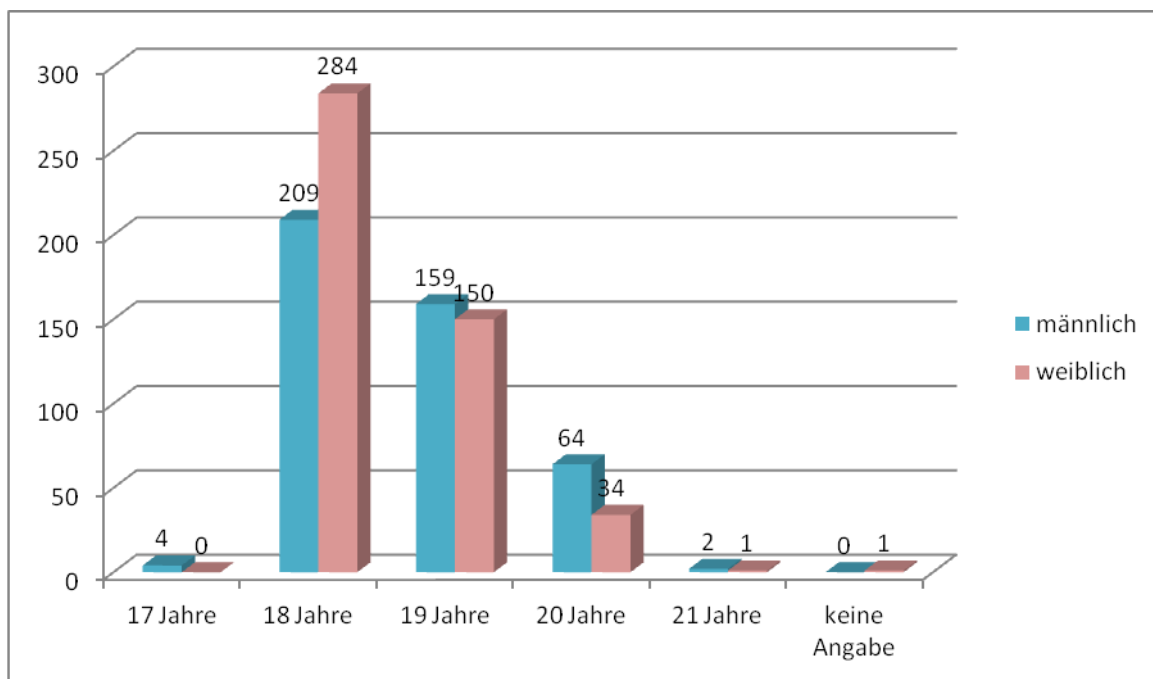
Aufgrund unterschiedlicher Schularten und den damit verbundenen Differenzen, in der Dauer des jeweiligen Schulbesuchs, kommt es zu einer zweigliedrigen Aufteilung der Abgangsklassen.

Die Berufsschüler sowie Gymnasiasten besuchen die weiterführende Schule für die Dauer von drei Jahren und beenden diese in Regelzeit nach der Vollendung des 18. bzw. 19. Lebensjahres. Trotz ungleichen Alters, ist der Jahrgang dieser Schüler, gemäß den polnischen Einschulungsnormen, der gleiche. Somit sind die 18-jährigen Probanden, ebenso wie die 19-jährigen Schüler, aus dem Jahrgang 1993, mit dem Unterschied, dass letztere ihr 19. Lebensjahr bereits vollendet haben. Hinzuzufügen ist der Untersuchungszeitraum von Mitte Januar bis Anfang April 2012, welcher im ersten Jahresdrittel liegt und daher viele Jugendliche noch vor ihrem Geburtstag befragt worden sind.

Ähnlich verhält es sich mit den Schülern der Oppelner Technika, die eine Regelschulzeit von vier Jahren haben und somit in der Abgangsklasse im Alter von 19 bzw. 20 Jahren sind, obwohl alle aus dem Jahrgang 1992 stammen.

Demnach ist das Alter von 19 Jahren ein Überschneidungsfaktor, der keine eindeutigen Schlüsse über einen Schultyp zulässt. Dieser Differenzierung widmet sich daher die fünfte Frage genauer.

Abbildung 28: Alter der Probanden, nach dem Geschlecht gegliedert



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Werden die allgemeinen und geschlechtsspezifischen Alterseinteilungen verglichen, so findet sich die, ab dem 18. Lebensjahr, fallende Tendenz des Alters in beiden Geschlechtern wieder. Auffällig ist jedoch, dass die weiblichen Probanden, trotz einer höheren Teilnehmerfrequenz, nur im Altersbereich von 18 Jahren eine Mehrheit aufweisen - wenn auch eine überaus deutliche.

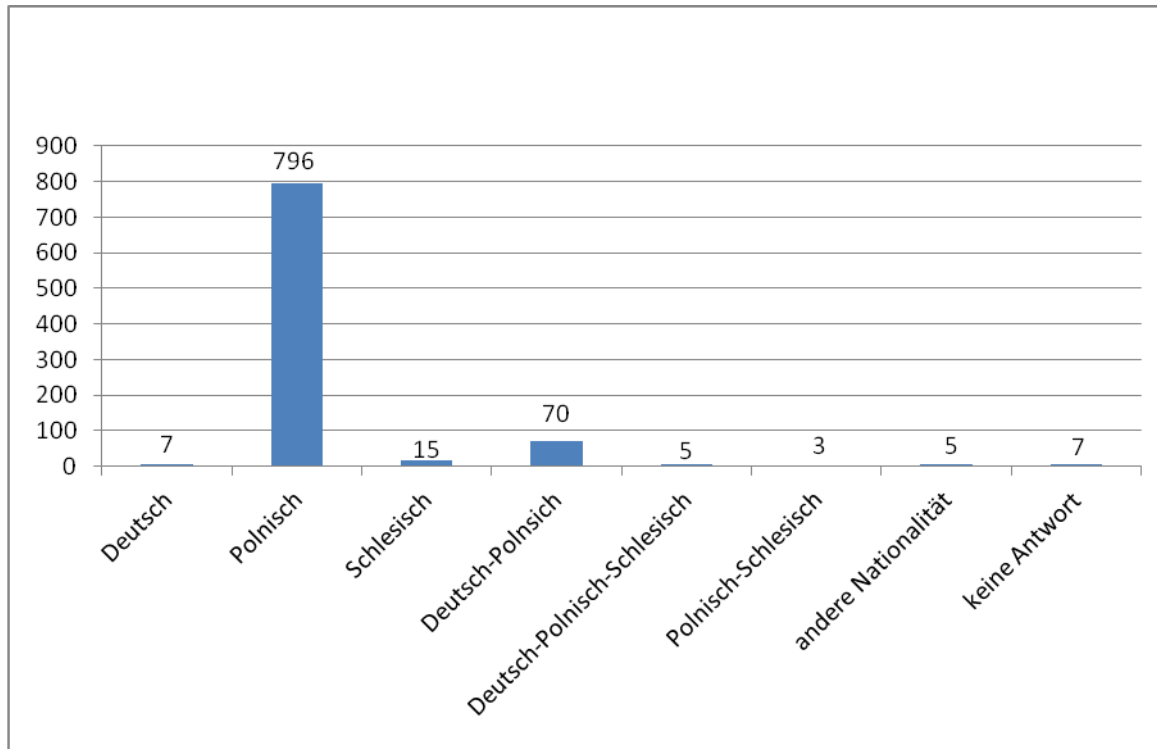
Dies lässt die Annahme zu, dass mehr weibliche Probanden die Schulart der Berufsschule und des Gymnasiums bevorzugen, während die Technika mehr männliche Schüler ausbilden.

3. Die Nationalität der Probanden

Die Bestimmung der eigenen Nationalität ist in Grenzgebieten und, vor allem im Hinblick auf die Grenzverschiebungen der Nachkriegsgeschichte, in Schlesien eine bis in die gegenwärtige Zeit heterogene und komplexe Angelegenheit. Für die Untersuchung der deutsch-polnischen Bilingualität ist die Abfrage der Nationalität unabdingbar und von besonderem Wert, da erste Indizien für die Abstammung und die elterliche bzw. familiäre Gesinnung geliefert werden, die als Grundlage für natürliche zweisprachige Erziehung gesehen werden können.

Um jeglicher Einflussnahme auf die Beantwortung der Frage zu entgehen, wurden bewusst keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, so dass alle, in der folgenden Graphik erscheinenden, Ergebnisse frei von den Probanden formuliert worden sind.

Abbildung 29: Nationalität – gesamte Schülersauswertung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

796 Probanden entsprechen 88 % aller Umfrageteilnehmer, die angeben, ausschließlich der polnischen Nationalität zugehörig zu sein. Neben einem Prozent (7) der Probanden, die sich bei dieser Frage nicht äußern, bleiben 11 % (105) mit einem komplett oder teilweise anderen nationalen Zugehörigkeitsgefühl.

Werden ausschließlich die Werte mit Einfluss von deutschem Nationalgefühl betrachtet, ergibt sich ein Anteil von 9 % mit 82 Antworten. Als reine Deutsche fühlen sich im Gesamtvergleich knapp 1 % (7), was auf eine starke Identifizierung mit dem Deutschtum schließen lässt, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit von familiärer Seite stark geprägt werden musste.

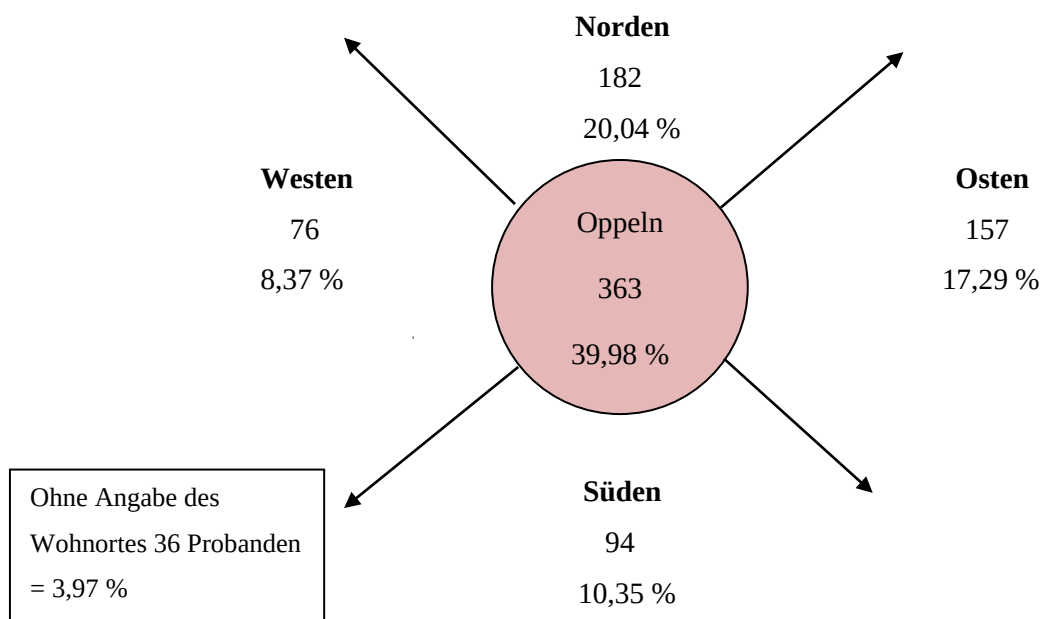
Es bleibt ein hoher Anteil von 7,7 % (70), der sich nicht eindeutig für eine Nationalität entscheiden kann und daher eine Mischung aus deutscher und polnischer Staatsangehörigkeit angibt. Dies lässt die deutsche Abstammung von mindestens einem Elternteil oder den Großeltern vermuten, welche die Volkszugehörigkeit an die Folgegeneration übertragen. Eine andere Möglichkeit besteht in der völligen deutschen Abstammung, die sich jedoch mit dem

Heranwachsen in der Republik Polen und einer damit verbundenen Assimilation zweigliedrig entwickelt.

Weiterhin folgt mit 0,5 % (5) die kleinste Gruppierung, die die deutsche Nationalität zusammen mit der polnischen, aber auch mit dem Schlesiertum, vereint. Hierbei wird die Problematik des Oppelner Schlesiens als Grenzgebiet mit verschiedenen Traditionen und kulturellen Werten besonders deutlich. Die Probanden empfinden, neben einer doppelten Nationalzugehörigkeit, eine regionale und volkstümliche Gesinnung zum Schlesiertum, welches somit klar von beiden Nationalitäten abgegrenzt wird. Im Hinblick auf das Dissertationsthema sind diese drei Probandenfelder wichtig, da die Wahrscheinlichkeit von bilingualer Erziehung und somit natürlichem Spracherwerb, insbesondere hier, hoch vertreten ist.

Ein weiterer Probandenanteil von 1,5 % (15) fühlt sich ausschließlich zur schlesischen Gesinnung hingezogen und grenzt sich völlig von einer polnischen oder gar deutschen Nationalität ab. Die Entwicklung eines schlesischen Nationalgefühls wird als Grundlage für autonome Forderungen ausgelegt und stellt sich als Politikum dar, welches auch durch eine medial gestaltete Autonomiebewegung gestärkt wird. Besondere Aufmerksamkeit entfachte der Zensus des Jahres 2011, bei dem sich die vierfache Menge von Menschen als Schlesier ansahen als noch im Jahr 2002. Erwartet, jedoch ausgeblieben, ist die ausgeprägte Entwicklung der positiven Bekundung zum Schlesiertum. Werden alle Angaben diesbezüglich addiert, so ergibt sich der vergleichsweise geringe Wert von 2,5 %.

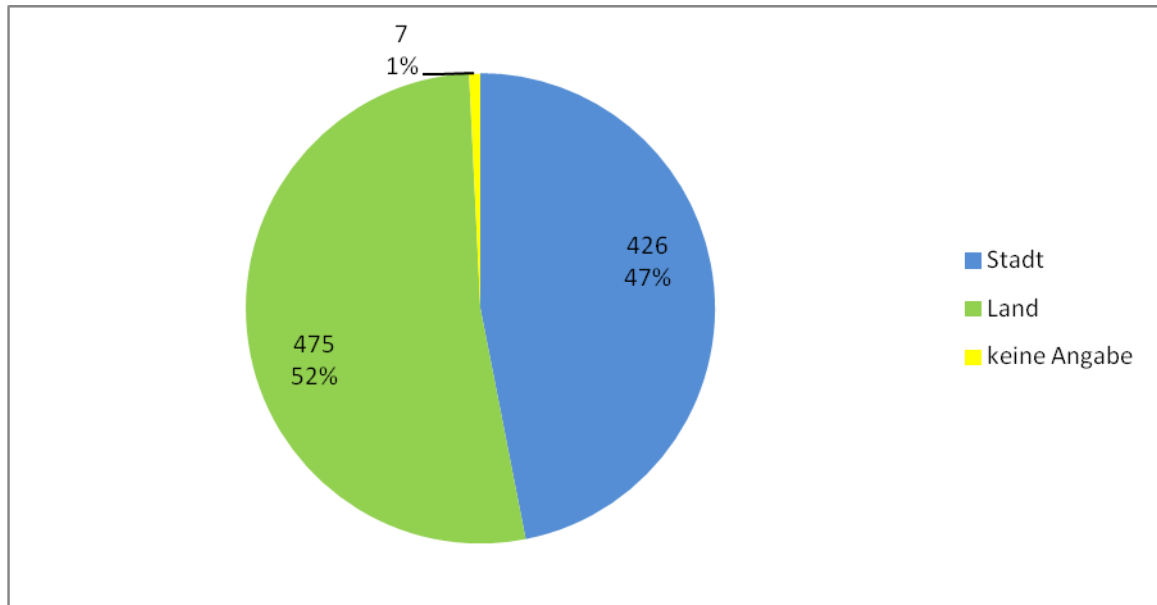
Abbildung 30: Geographische Lage des Wohnortes



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die geographische Wohnlage der Probanden zeigt, dass der größte Teil, bestehend aus knapp 40 %, in der Stadt Oppeln wohnt. Außerhalb wohnende SchülerInnen sind meist im Norden (20 %) und Osten (17 %) verteilt, während der Süden (10 %) sowie Westen (8 %) schwächer vertreten sind. Die Graphik impliziert jedoch keine Stadt-Land Besiedelung, daher wird dies in der folgenden Frage näher bestimmt.

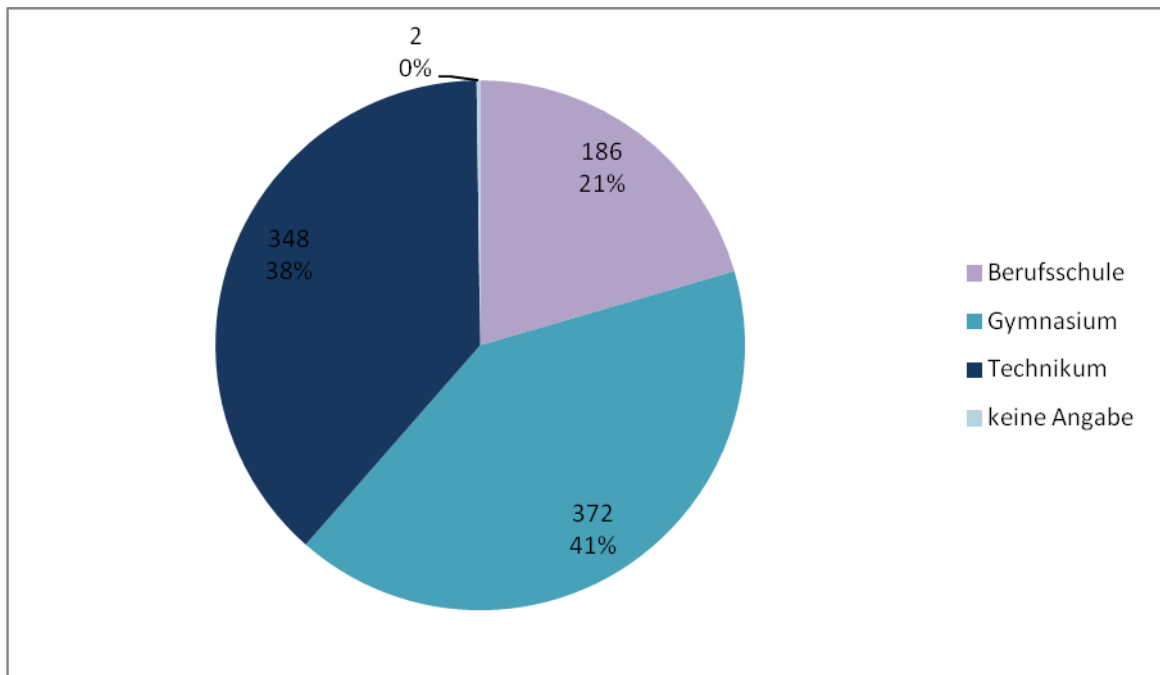
Abbildung 31: Wohnlage gegliedert nach Stadt-Land Verteilung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Wohnlage der Probanden verdeutlicht innerhalb der Stadt-Land Differenzierung, neben 40 % in Oppeln lebenden SchülerInnen (siehe Frage 4), noch weitere 7 %, die in kleineren Städten im Umkreis von Oppeln ansässig sind. Insgesamt gesehen lebt die Mehrheit, mit 52 % der Probanden in der Oppelner Landegend. Aus Vorüberlegungen, basierend auf Statistiken der Verteilung der *Deutschen Freundeskreise*, resultiert die Annahme der verstärkten Besiedelung der ländlichen Gebiete durch deutschsprachige Familien, die, als Inputgeber, den Folgegenerationen bereits in frühester Kindheit die deutsche Sprache beibringen könnten.

Abbildung 32: Schulform der Probanden



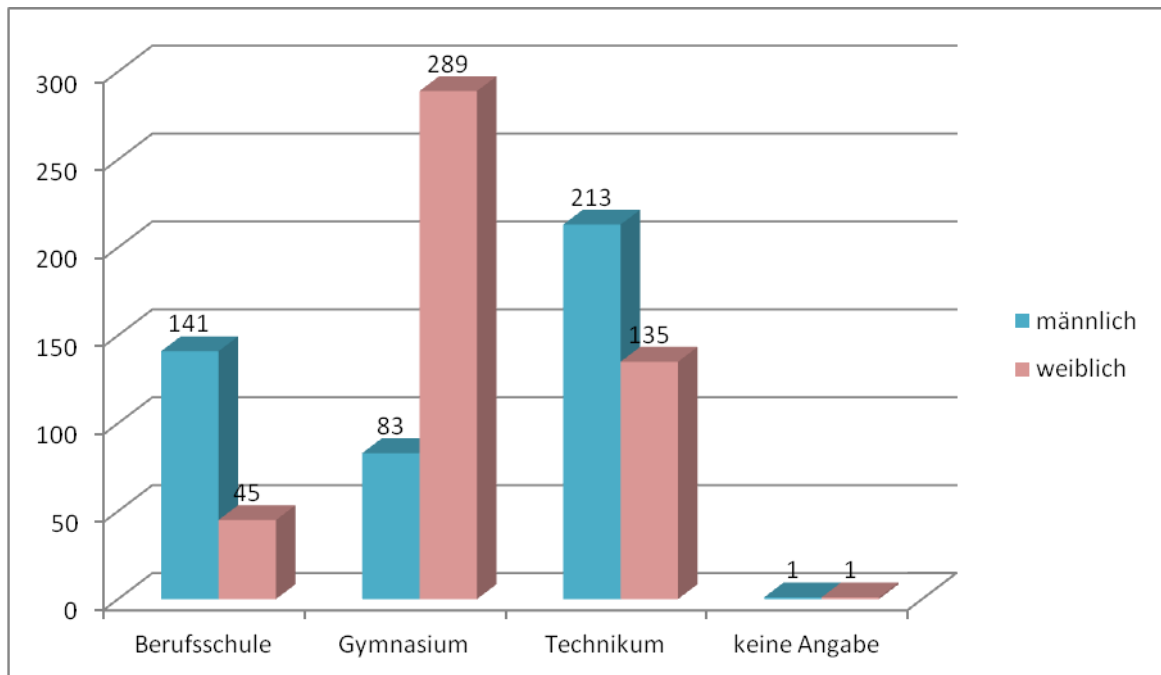
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie in der Einleitung dieses Kapitels erläutert, gibt es in der Republik Polen drei Arten von Bildungsanstalten: Gymnasium und Technikum, welche nach Abschluss der Sekundarstufe II zum Hochschulbesuch berechtigen und die Berufsschule, die zur mittleren Reife und Berufsausbildung führt.

Mit 41 % (372) ist das allgemeinbildende Gymnasium am stärksten vertreten, gefolgt vom Technikum mit 38 % (348) und der Berufsschule mit 21 % (186). Schwierig gestaltete sich, aus zweierlei Gründen, das Einholen der Umfragen an Berufsschulen. Erstens sind die Schüler aufgrund ihrer praktisch-theoretischen Ausbildung schwieriger zu erreichen und zweitens ist die Zahl der Berufsschüler im Verhältnis geringer. So sind die Klassenzüge in Gesamtschulen nur vereinzelt zu verzeichnen, während Klassen, die zum Abitur führen, zahlreicher sind.

Erfreulich sind die Verteilungen der Probanden, da sie zwar Unterschiede aufweisen, aber jeweils ausreichend groß sind, um in folgenden Auswertungen Schlussfolgerungen bezogen auf die Schulformen ziehen zu können.

Abbildung 33: Schulformen nach dem Geschlecht gegliedert



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Differenzierung der Geschlechter innerhalb der drei zuvor erörterten Bildungsanstalten entspricht den gesellschaftlichen Rollenklischees, indem in den handwerklich bzw. technisch orientierten Schulen die männlichen Schüler überwiegen und das allgemeinbildende Gymnasium von Schülerinnen deutlich dominiert wird. Werden beide Bildungsschwerpunkte miteinander verglichen, erzielt der Frauenanteil in Berufsschule sowie Technikum einen Gesamtwert von 38 %, während im Gymnasium 61 % verzeichnet werden können. Die in Abb. 33 festgestellte Mehrheit an weiblichen 18-jährigen Probanden kann die dabei aufgestellte Annahme der Wahl der Bildungsanstalt in Form des allgemeinbildenden Gymnasiums bestätigen.

Darüber hinaus scheint das weibliche Geschlecht ambitioniertere Ziele innerhalb der eigenen Bildungslaufbahn zu verfolgen, denn im Verhältnis streben 90 % zu 68 % das Abitur an. Dies bedeutet einerseits einen qualitativ höher einzuschätzenden Unterricht und andererseits die Möglichkeit bzw. Berechtigung einer längeren Bildungslaufbahn, die an einer Hochschule fortgesetzt werden könnte. Dies wiederum nimmt Bezug zu weiterem Sprachunterricht, der in jedem Studiengang praktiziert wird. Aufgrund der Begrenztheit der, sich aus der Umfrage ergebenden, Ergebnisse, kann der Hochschulbesuch nicht weiter konkretisiert werden.

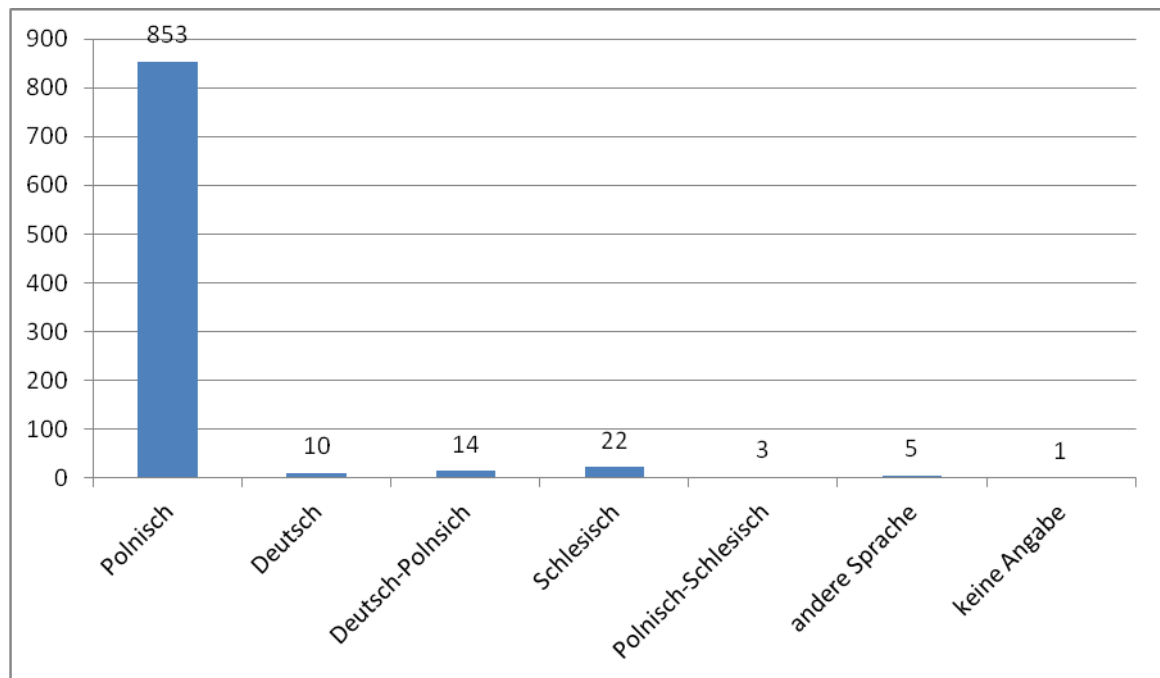
Muttersprache/n der Probanden

Neben der Frage nach der Nationalität liefert die vorliegende Ermittlung der Muttersprache wichtige Erkenntnisse zur natürlichen Bilingualität, wie sie zur Kinderzeit der Probanden nur im

Elternhaus, aufgrund fehlender zweisprachiger oder immersiver Bildungsanstalten im Gebiet des Oppelener Schlesiens, stattfinden konnte. Ebenso wie in Frage drei, wurde bewusst darauf verzichtet Antworten vorzugeben, um den Probanden die Möglichkeit zu geben, das individuelle muttersprachliche Sprachvermögen selbst zu formulieren.

Der Wert der Muttersprache wird hierbei als sehr hoch erachtet, welcher analog zu sehr guten sprachlichen Kompetenzen zu bewerten ist.

Abbildung 34. Muttersprache



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Erwartungsgemäß wird Polnisch als monolinguale Erwerbssprache mit einem Spitzenwert von 94 % (853) im Elternhaus weitergegeben. Die verbleibenden sechs Prozent können weiteren Aufschluss über die Zweisprachigkeit und das Untersuchungsgebiet aufzeigen und stehen daher in besonderem Fokus.

Die deutsche Sprache wird von einem Prozent (10) aller Probanden als monolinguale Muttersprache angegeben, was darauf schließen lässt, dass alle Erziehungspartner, in der Regel Mutter und Vater, der deutschen Sprache mächtig sein mussten, um ihrem Kind ausschließlich diesen sprachlichen Input zu liefern. Mit Berücksichtigung der Lebensumgebung wendet sich die monolinguale Erwerbsphase im Elternhaus, spätestens beim Eintritt des Kindes in die Bildungslaufbahn, in einen bilingualen Spracherwerb. Die Bilingualität erfolgt demnach basierend auf dem Prinzip einer Umgebungssprache und einer weiteren Sprache im privaten Bereich des Elternhauses.

Die bilinguale deutsch-polnische Erziehung im Elternhaus kann bei weiteren 14 Probanden ausgemacht werden, welche einen Anteil von 1,5% ausmachen. Sie geben an, zwei Muttersprachen in Form von Deutsch und Polnisch als zwei gleichwertige Sprachen erworben zu haben. Diese Erziehung setzt im elterlichen und weiteren familiären Umfeld eine zweisprachige Inputversorgung voraus. Oftmals wird die Methode *one parent - one language* gewählt, die einem Elternteil eine feste Sprache zuordnet, die konsequent im Sprachumgang mit dem Kind eingehalten werden sollte.

Die offene Art der Fragestellung wurde auch genutzt, um den Dialekt Wasserpolnisch bzw. Schlesisch anzugeben, welcher zum einen mit 22 Angaben (2 %) als einzige Muttersprache und zum anderen von drei weiteren Probanden (0,3 %) in Verbindung mit der polnischen Sprache erworben wurde. Die, in der Frage nach der Nationalität, angesprochene Autonomiebewegung setzt sich somit in der volkstümlichen Kommunikation und ihrer Weitergabe fort. Der Dialekt entspricht einer sprachlichen Varietät der polnischen Sprache und kann im letztgenannten polnisch-schlesischen Beispiel, trotz zahlreicher deutscher Lexeme im Schlesischen, nicht als bilingualer Spracherwerb bezeichnet werden.

Andere Muttersprachen werden mit 0,5 % (5) angegeben. Darunter sind Russisch, Tschechisch oder Englisch zu finden. Die Muttersprachen können neben ihren kommunikativen Qualitäten auch ein Indiz für die Nationalitäten liefern.

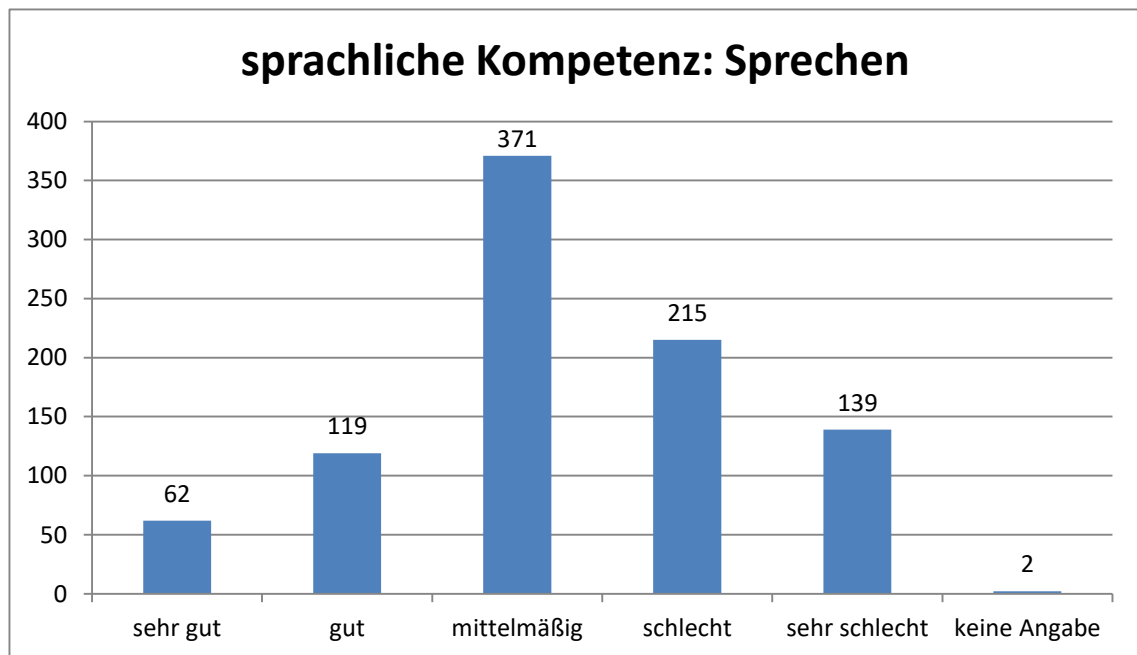
Werden die Werte jedoch mit Frage 3 verglichen, so entsteht eine Diskrepanz zwischen der Bekennung zum Deutschtum, mit insgesamt 82 Angaben (9 %), und dem muttersprachlichen Deutscherwerb bei 24 (2,6 %) aller Schülerinnen und Schüler. Daraus lässt sich ableiten, dass a) (mutter-)sprachliche Kompetenzen einen verhältnismäßig geringen Indikator für die Identitätszugehörigkeit darstellen und/oder b) die sprachlichen Kompetenzen nicht ausreichend sind, um die deutsche Sprache an die Nachkommen weiterzugeben.

Selbsteinschätzung der Deutschfähigkeiten

Die Frage nach den deutschsprachigen Fähigkeiten wird zur besseren Übersicht in vier Graphiken ausgewertet, wobei jede eine der abgefragten Kompetenzen - Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Leseverstehen – widerspiegelt. Die Probanden nehmen eine Selbsteinschätzung vor, die einhergehend mit subjektiven Betrachtungen ist. Um diese zu relativieren, werden die Angaben, zu einem späteren Zeitpunkt der Auswertung, mit den Ergebnissen der praktischen

Aufgaben verglichen. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass nicht jeder Umfrageteilnehmer Berührungen mit der deutschen Sprache hat.

Abbildung 35: sprachliche Kompetenz- Sprechen

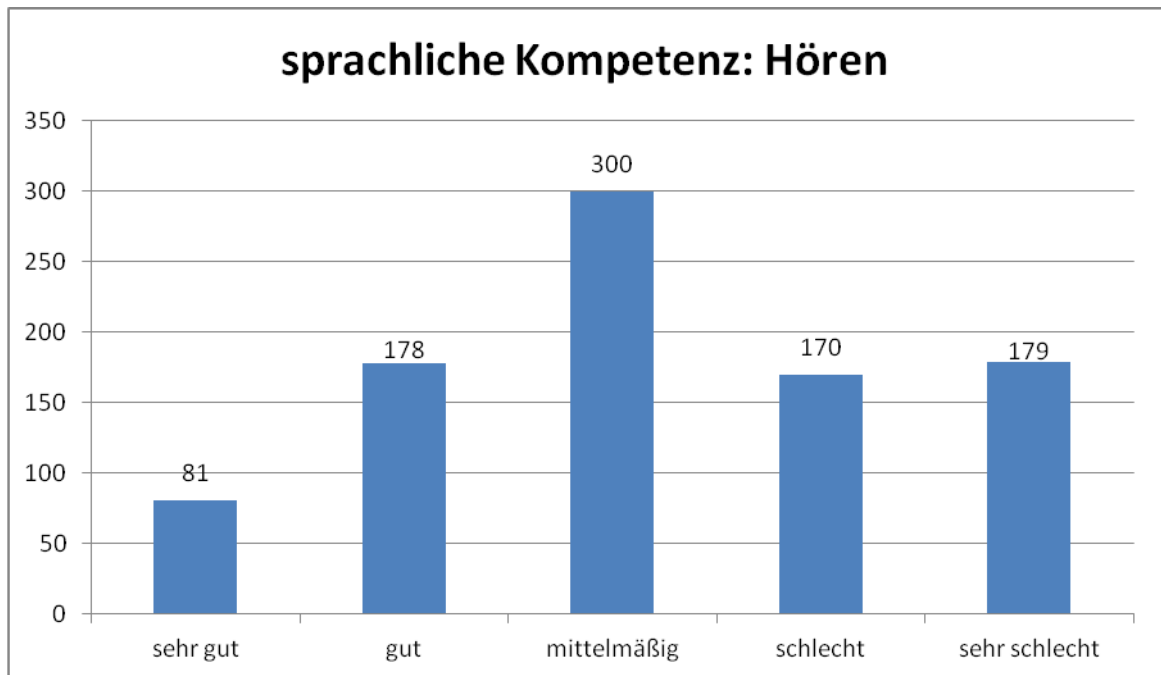


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Verbale Sprachfertigkeiten haben ihren Ursprung in der Kindheit mit dem Erwerb der Erstsprache, die ihre Entwicklung mit Lauten beginnt und sich über kurze bis hin zu komplexen Sätzen weiterentwickelt. Diese Grundsätze gelten für jede erworbene Muttersprache und erstrecken sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren. Das besondere Merkmal dieses Erwerbs ist eine ausschließlich verbale Aneignung.

Sollte bei den Probanden eine deutschsprachige oder bilinguale Erziehung in ihrer Kindheit vorliegen, können dementsprechende verbale Vorkenntnisse bereits vor dem schulischen Spracherwerb vorgelegen haben, die folgend stärker gefördert wurden. 7 % (62) aller Probanden bewerten sich „sehr gut“, was gleichzeitig das niedrigste aller Ergebnisse darstellt. Als „gut“ bewerten 13 % (119) der Probanden ihre Sprachfertigkeiten, bis ein großer Sprung hin zu 41 % (372) kommt, der mit mittelmäßigen Sprechleistungen den höchsten Wert dieser Graphik ergibt. Ab dann fallen die Ergebnisse auf 24 % (215) und 15 % (139) für die Beurteilungen „schlecht“ und „sehr schlecht“. Zwei Probanden enthalten sich der Bewertung, was einem Prozentsatz von unter null entspricht. Insgesamt bekunden 20 % aller Befragten mindestens gute verbale Leistungen zu haben.

Abbildung 36: sprachliche Kompetenz - Hören



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

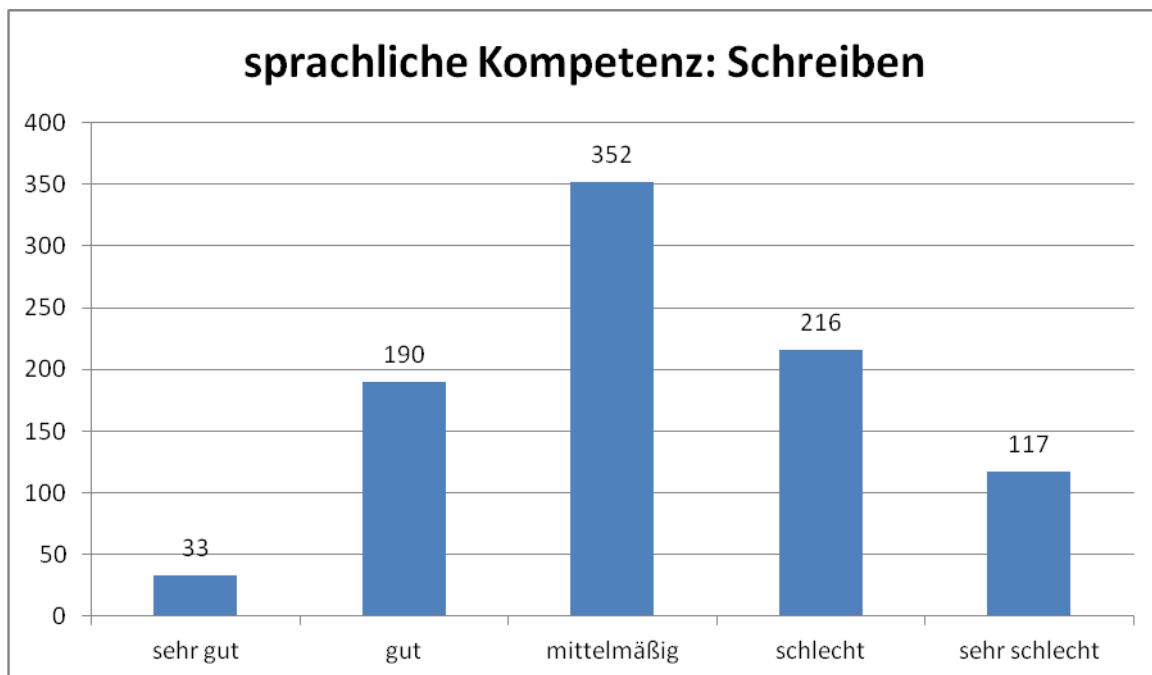
Die Aneignung der Kompetenz des Hörverstehens der deutschen Sprache kann zum einen in einer bilingualen Erziehung beginnen oder sich beim Fremdspracherwerb in schulischer Umgebung entwickelt haben.

Vorrangig wird in dieser Graphik der subjektiv gemessene Ist-Zustand der Verständlichkeit der deutschen Verbalsprache festgestellt. Das „sehr gute“ Deutschverständnis erfährt mit 9 % (81), direkt nach dem Leseverstehen, den zweithöchsten Platz im Vergleich zu allen anderen sehr guten Kompetenzangaben.

Beim internen Vergleich aller Angaben dieser Graphik stellt die sehr gute Verständlichkeit den geringsten Wert dar. Es folgt ein stetiger Anstieg über eine gute Bewertung, mit 20 % (178) hin zu mittelmäßigen Fähigkeiten mit 33 % (300). Ab diesem Moment fallen die Werte in den Bewertungsbereichen „schlecht“ auf 19 % (170) bzw. „sehr schlecht“ auf 20 % (179).

Insgesamt betrachtet liegt die Frequenz mit 29 % zu 33 % zu 39 % von gutem, über mittelmäßigem, hin zu schlechtem Verständnis - ohne klar definierbare Tendenz. Die Frage, inwiefern eine bilinguale Erziehung auf die Hörkompetenz Einfluss ausübt, wird in der Folgeauswertung weiter erläutert und bewertet.

Abbildung 37: sprachliche Kompetenz - Schreiben

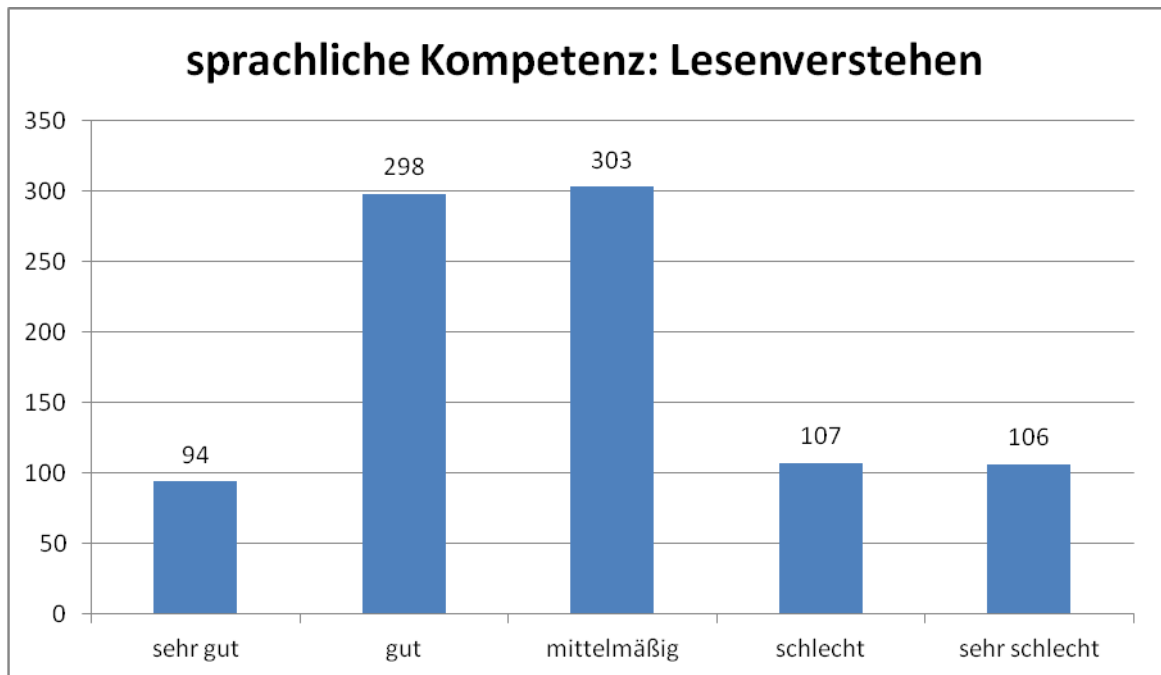


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Im Gegensatz zu den vorher beschriebenen Sprechfertigkeiten und dem Hörverstehen, stellt das Schreiben eine Kompetenz dar, die in den meisten Fällen einen Schulbesuch voraussetzt und damit verbunden orthographische Fähigkeiten in der zu erlernenden Sprache mittels Fremdsprachenunterricht vermittelt. Dies lässt auf ein höheres Alter beim Erwerb schließen.

Auf den ersten Blick ähnelt die Graphik der Auswertung der Sprechkompetenzen, indem die Werte pyramidenförmig, gipfelnd bei mittelmäßigen Kompetenzen, angeordnet sind. Das Verhältnis zwischen mindestens guten über mittelmäßige bis hin zu schlechten Kompetenzen steht bei: 25 % zu 39 % zu 36 %. Diese Werte stammen mit großer Wahrscheinlichkeit aus dem schulischen Erwerb von Deutschkenntnissen und zeigen, trotz überwiegender schlechter Kenntnisse, ein ausgewogenes Bild, da unter den Teilnehmenden auch Jugendliche waren, die keinerlei Deutschfähigkeiten besitzen. Inwiefern die Schreibfähigkeit auf eine mögliche bilinguale Erziehung zurückzuführen ist, kann nicht genauer festgestellt werden. In der Folgeauswertung kann jedoch erfasst werden, dass diese Fähigkeit nachhaltig ausgebaut werden konnte, wenn sprachliche Vorkenntnisse bereits vorhanden waren.

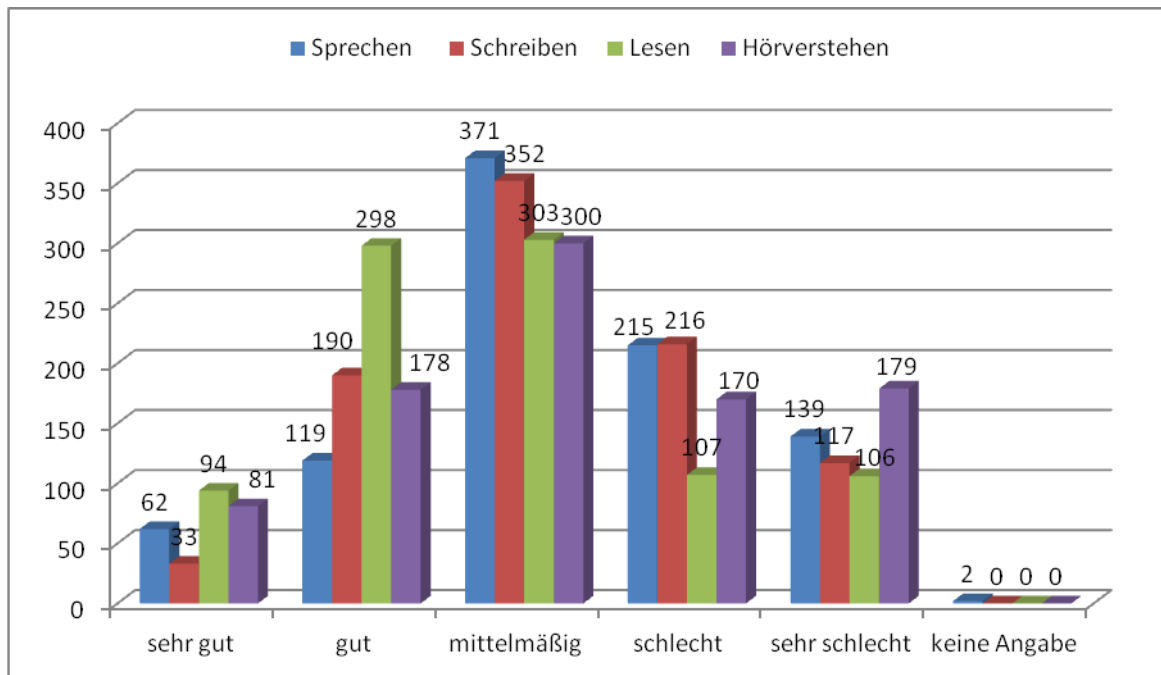
Abbildung 38: sprachliche Kompetenz - Leseverstehen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Kompetenz des Lesens ist, nach der subjektiven Selbsteinschätzung der Probanden, die am besten ausgeprägte Fähigkeit. Sowohl der sehr gute als auch gute Bewertungsbereich zeigt die besten Werte im Vergleich zu den vorherig beschriebenen Kompetenzen: sehr gut = 10 % (94), gut = 33 % (298), mittelmäßig = 33 % (303), schlecht = 12 % (107), sehr schlecht = 12 % (106). Im prozentualen Vergleich sind gute sowie mittelmäßige Lesefähigkeiten gleichauf, während die mittelmäßigen Fähigkeiten im Verhältnis zu den vorherigen Auswertungen leicht abgenommen haben. In den leistungsschwachen Einordnungen gibt es jeweils ein 12%iges Ergebnis mit nur einer Stimme Unterschied (107 zu 106 für die Bewertung „schlecht“). Das Lesen und das damit verbundene Verständnis aus dem Geschriebenen, scheint den Teilnehmenden leichter zu fallen als das Sprechen, Schreiben sowie Hörverstehen.

Abbildung 39: Vergleich aller sprachlichen Selbstbewertungen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

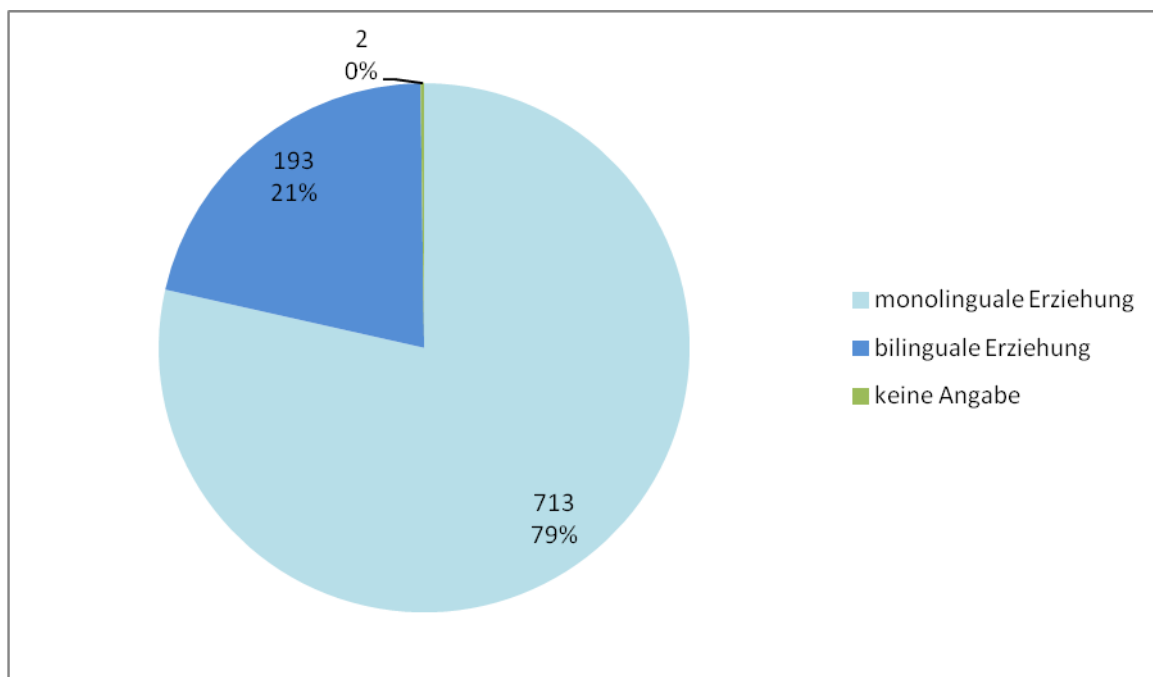
Werden alle Ergebnisse betrachtet, tendieren die Probanden zu einer pyramidenförmigen Anordnung der Antworten, wobei die mittelmäßigen Kompetenzen am häufigsten angegeben werden. Diese können keine Eindeutigkeit hervorbringen, da die Antworten oft verwendet werden, wenn es den Probanden schwer fällt, eine klare Tendenz der Sprachfähigkeiten zu benennen.

Auch die auffallend vielen schlechten Bewertungen finden ein wenig Relativierung in Form von über 100 Probanden, die keinerlei Berührungen mit der deutschen Sprache haben.

Die Lesefähigkeiten zeigen sich, trotz zahlreicher phonetischer Unterschiede zur polnischen Sprache, als stärkste Fähigkeit in der Selbsteinschätzung, während das freie Sprechen sowie die eigenständige Formulierung von Sätzen größere Schwierigkeiten zu bereiten scheinen.

Im speziellen Fokus stehen dabei die „sehr guten“ und „guten“ Selbsteinschätzungen, die als Grundlage für Folgeauswertungen dienen.

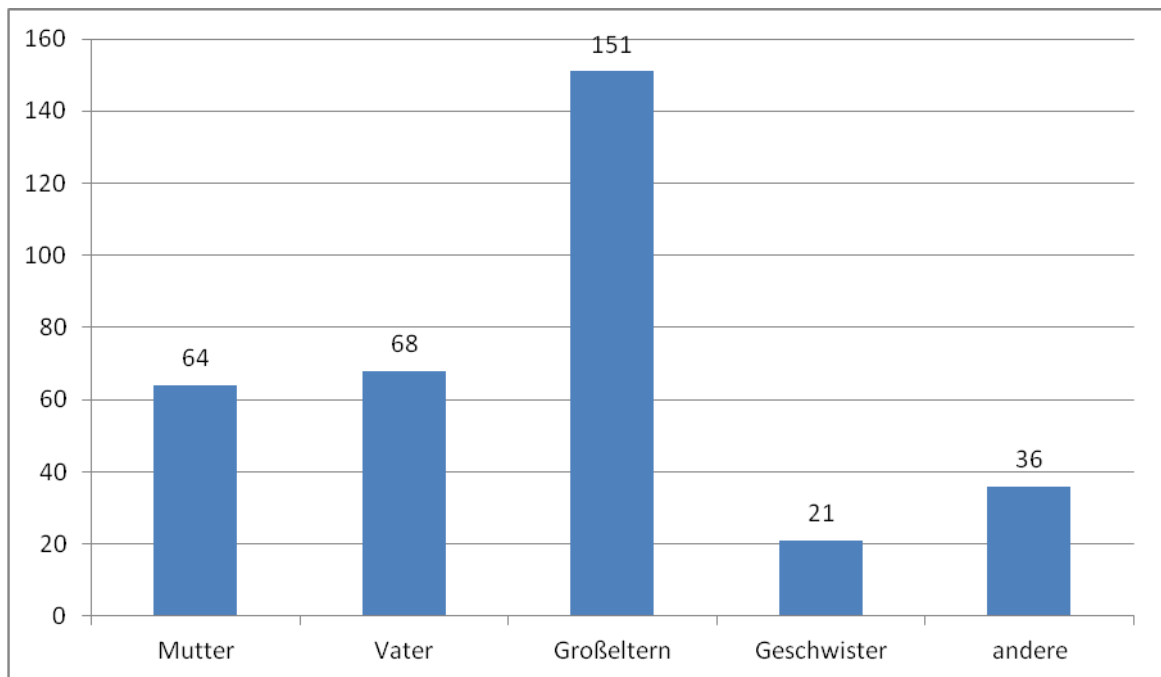
Abbildung 40: Sprachliche Erziehungsform im Elternhaus



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Diese Frage ermittelt die sprachliche Erziehungsform innerhalb des Elternhauses, welche die Optionen der monolingualen sowie bilingualen Erziehung bietet. Überwiegend liegt die monolingual-polnische Erziehung mit 79 %, d. h. bei 713 Probanden, vor. Ein überraschend hohes Ergebnis von 21 % bzw. 193 Probanden verdeutlicht eine bilinguale deutsch-polnische Erziehung. In direktem Zusammenhang sollten hierbei die Fragen drei und sechs in Bezug gesetzt werden. Frage drei ermittelt eine 9%ige Zugehörigkeit zur deutschen Nationalität, während Frage sechs feststellt, dass lediglich 1,5 % aller Probanden die deutsche Sprache als Muttersprache empfinden. Wird die bilinguale Erziehungsquote damit verglichen, so fällt diese erstaunlich hoch aus. Die Bandbreite an verschiedenen Ergebnissen scheint auf den ersten Blick widersprüchlich zu sein, jedoch können die folgenden Fragen eine mögliche Antwort auf diesen Zwiespalt liefern.

Abbildung 41: deutschsprachige Erziehungspersonen im Elternhaus und familiären Umfeld



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Um Frage acht präziser auswerten zu können, werden die vorliegenden Kommunikationspartner ermittelt, die an der bilingualen Erziehung im frühkindlichen Alter im Elternhaus teilgenommen haben.

Hierbei besteht die Möglichkeit einer Mehrfachankreuzung, damit möglichst alle Kommunikationspartner erfasst werden konnten. Die Ausgangsbasis liefern dabei die 193 Probanden, die in der vorherigen Frage die bilinguale Erziehung angekreuzt haben.

Am häufigsten wurden die Großeltern genannt, die mit 78 % des Probandenkreises deutsch gesprochen haben. An zweiter und dritter Stelle befinden sich, weit abgefallen, die Eltern in Form vom Vater mit 35 % und der Mutter, die mit 33 % der Probanden deutsch sprachen. Die Geschwister sind mit 10 % aller Angaben auf dem letzten Platz hinter anderen Familienangehörigen, mit denen 18 % der Probanden deutsch sprachen.

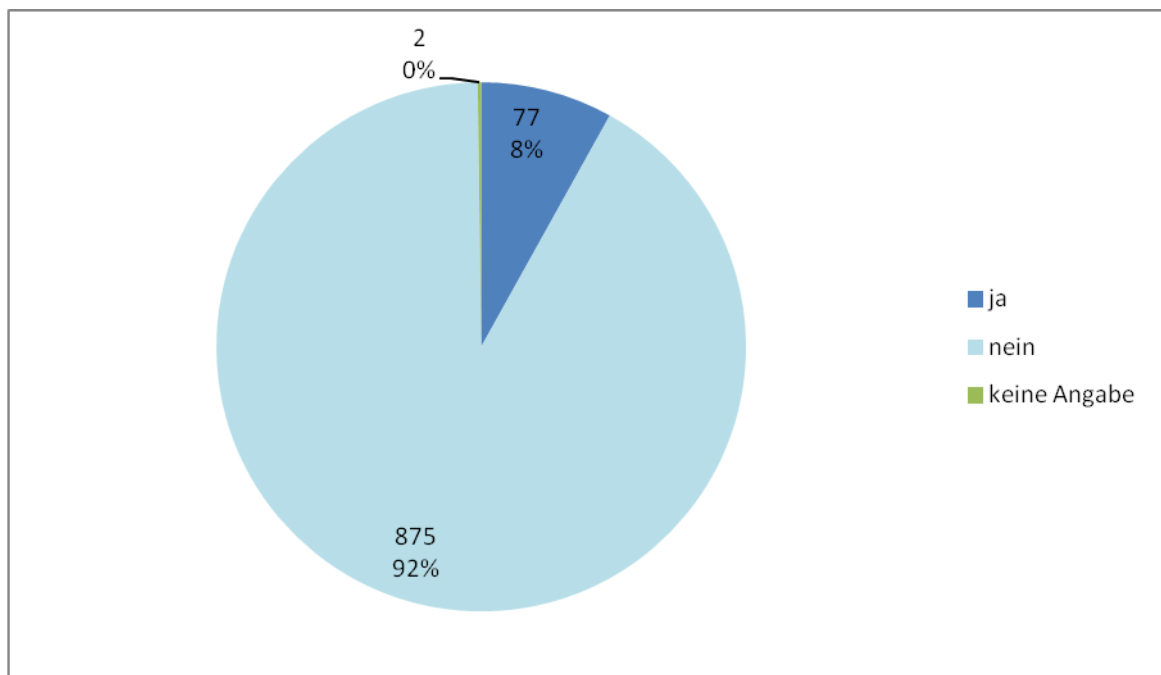
Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass der sprachliche Einfluss sehr stark von der Großelterngeneration geprägt wurde, die entweder selbst noch zu Zeiten des Deutschen Reiches im Oppelner Schlesien geboren wurde oder mit der deutschen Sprache und Kultur nach 1945 im Elternhaus vertraut gemacht worden war.

Fraglich bleibt jedoch die Qualität der Sprachweitergabe. Da die Eltern speziell in den ersten Lebensjahren die wichtigsten Bezugspersonen im (sprachlichen) Leben des Kindes darstellen, sofern kein Mehrgenerationenhaushalt vorhanden ist, so ist der Lerneffekt bei der Sprache der

Eltern höher einzuschätzen als bei den Großeltern. Um dies besser und differenzierter bewerten zu können, werden in Kapitel 9.2.2 alle Erziehungskonstellationen dargestellt.

Wird in diesem Kontext Frage sechs betrachtet, so zeigt sich ein starker Abfall von 193 bilingual erzogenen Probanden, im Vergleich zu 24 Personen, die Deutsch als Muttersprache empfinden. Um diese Frage weiter zu ergründen, wird die gegenwärtige Kommunikation im Elternhaus anhand folgender Graphik näher betrachtet.

Abbildung 42: gegenwärtige deutschsprachige Kommunikation mit der Familie



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Während sich die vorherige Frage auf die Erziehungsweise und somit Vergangenheit bezieht, zeigt das vorliegende Kreisdiagramm die Verteilung der gegenwärtigen Deutschenwendung im Alltag der Probanden. 8 % (77) der SchülerInnen geben demnach an, Deutsch im familiären Umfeld regelmäßig zu nutzen.

Obwohl die Deutschfähigkeiten aus dem muttersprachlichen Erwerb lediglich drei Prozent (24)²⁸⁷ aller Umfrageteilnehmer ausmachen, wird in Abb. 37 ein 21%iger bilingualer Spracheinfluss innerhalb der Erziehungsphase deutlich. Die daraus resultierenden Ergebnisse von 3 % zu 8 % zu 21 % können mehrere Erklärungen haben.

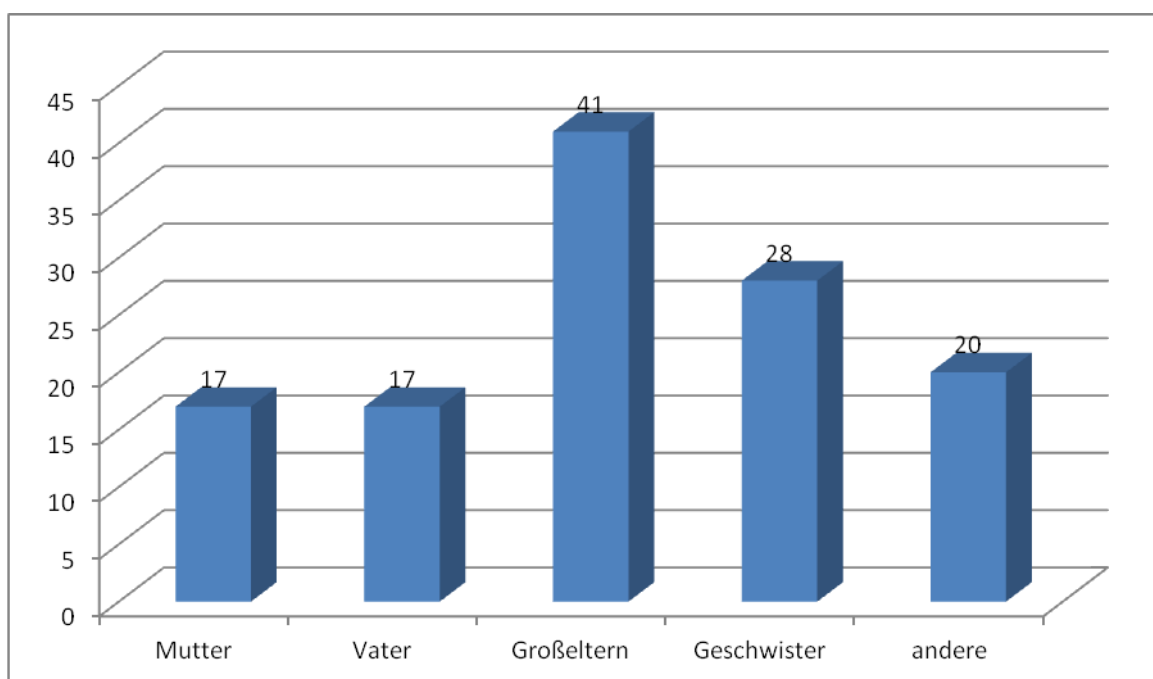
Zum einen impliziert die Fragestellung nicht die Möglichkeit einer doppelten Muttersprachangabe und zum anderen kann die Sprache, in der die Fähigkeiten ausgeprägter

²⁸⁷ Dieser Wert wird in Frage 6, Abb. ermittelt und setzt sich aus rein deutscher sowie bilingualer deutsch-polnischer Erwerbssprachen zusammen.

sind, was in der Regel nach Ablauf der polnischen Bildungslaufbahn auch die dazugehörige Sprache ist, stärkere muttersprachliche Bezüge aufweisen.

Die vorliegend graphisch dargestellte deutschsprachige Kommunikation siedelt sich mit 8 % (77) zwischen beiden zuvor erläuterten Ergebnissen an und verdeutlicht den sprachlichen Ist-Zustand im familiären Umfeld, der zwar deutlich geringer ist als in der bilingualen Erziehung ermittelt, aber auch viel höher als die Angaben zur Muttersprache dies vermuten ließen.

Abbildung 43: gegenwärtige Partner in der deutschsprachigen Kommunikation



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

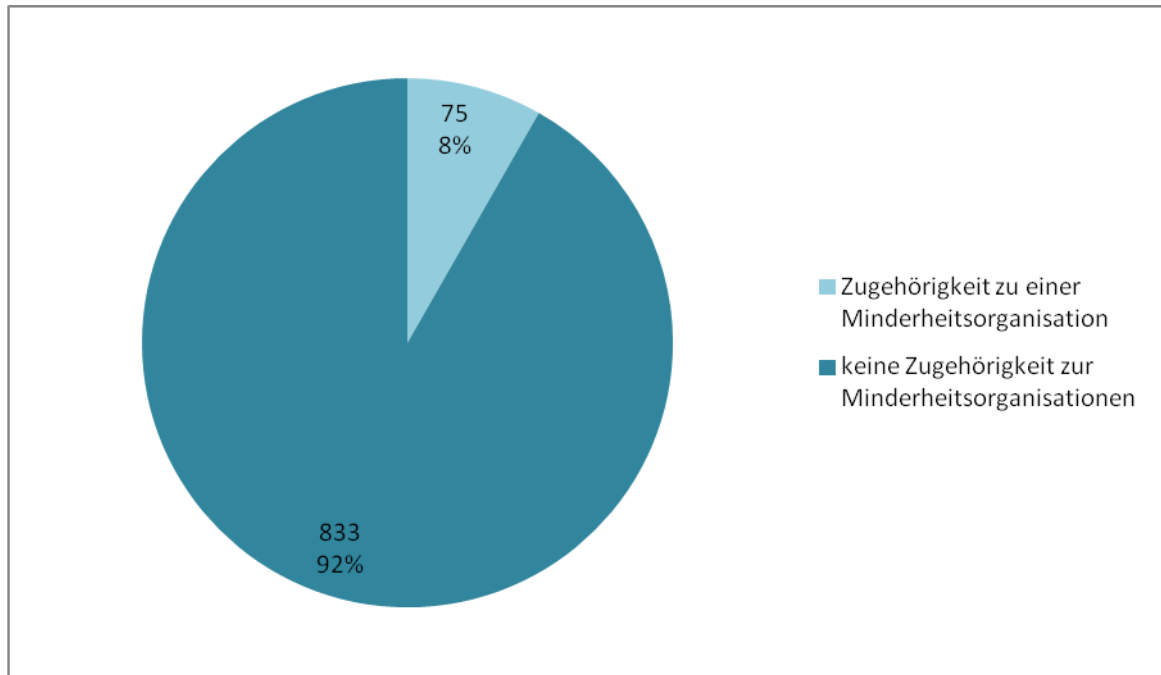
Das, die Antworten der neunten Frage wiedergebende, Balkendiagramm stellt eine Ergänzung zur vorherigen Frage dar und verdeutlicht die Verteilung der Kommunikationspartner derer, die gegenwärtig im Alltag die deutsche Sprache nutzen. Mehrfach-Ankreuzungen sind in dieser Frage erlaubt, um das Spektrum aller Kommunikationspartner der 77 (8 %) Probanden zu erfassen.

Knapp über die Hälfte, genauer 53 % (41 Angaben), dieser Probanden spricht mit ihren Großeltern auf Deutsch, was somit den größten Anteil der Kommunikationspartner ausmacht. Der Vater steht dabei mit 35 % (27 Angaben) an dritter und die Mutter mit 22 % (17 Angaben) erst an fünfter Stelle. Interessant und zugleich positiv ist die Tatsache, dass die dritte Generation in Form von Geschwistern mit 36 % (28 Angaben) an zweiter Stelle, nach den Großeltern, steht. Einen weiteren sprachlichen Einfluss üben, neben der engsten Familie, auch andere Verwandte

und Freunde aus, was anhand von 25 % (20 Angaben) aller abgegebenen Antworten einen beachtlichen Wert ausmacht.

Eine genauere Betrachtung der bilingual erzogenen Probanden findet im folgenden Kapitel 4.2.2 statt und vergleicht darin u. a. den bilingualen Erwerb im Elternhaus mit der gegenwärtigen deutschsprachigen Kommunikation.

Abbildung 44: Zugehörigkeit zu einer Minderheitsorganisation



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

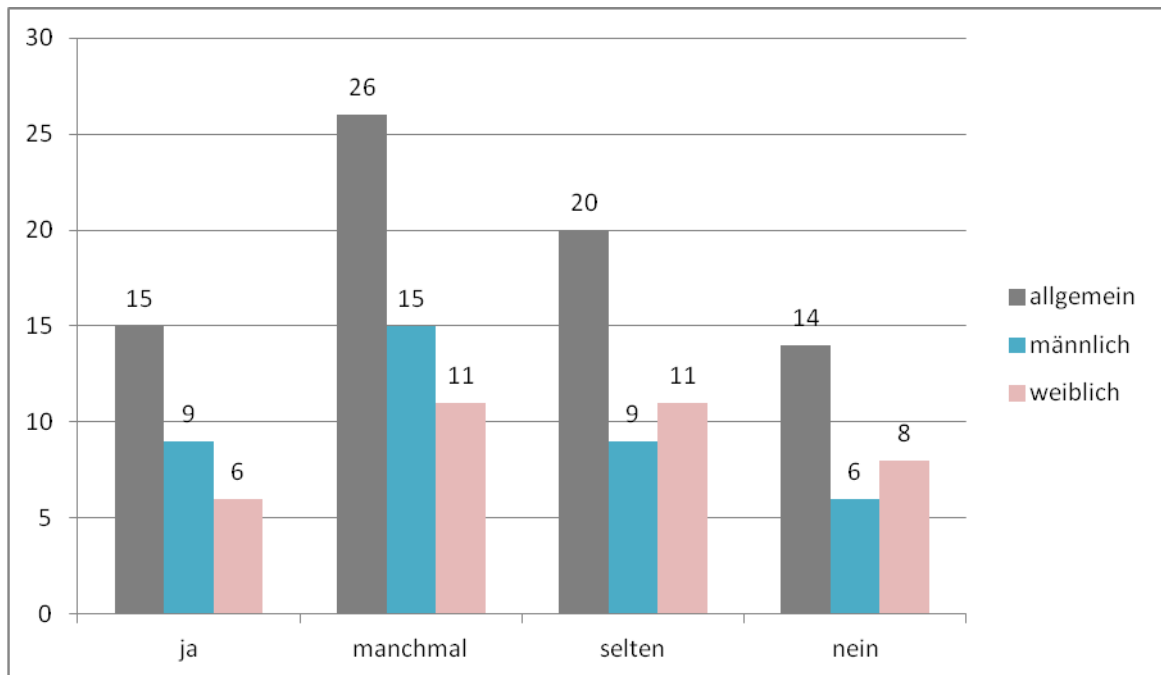
Insgesamt geben 8 % aller Umfrageteilnehmer an, einer Minderheitsorganisation anzugehören. Am häufigsten wurden verschiedene Deutsche Freundeskreise (DFK) im Oppelner Schlesien und der Bund der Jugend der deutschen Minderheit in der Republik Polen genannt.

Primäres Ziel dieser Frage ist die Bestimmung der sprachlichen Entwicklung innerhalb der Organisationen. Es soll verdeutlicht werden, ob:

- a) in den Vereinen und Organisationen Deutsch gesprochen wird und
- b) ob die Möglichkeit besteht, die Sprache innerhalb dieser Strukturen zu erlernen.

Diesem dienen beide Folgefragen, welche, basierend auf der Zugehörigkeit zu einer Organisation, nur von jenen Probanden beantwortet wird.

Abbildung 45: Deutschsprachige Kommunikation innerhalb der Minderheitsorganisation

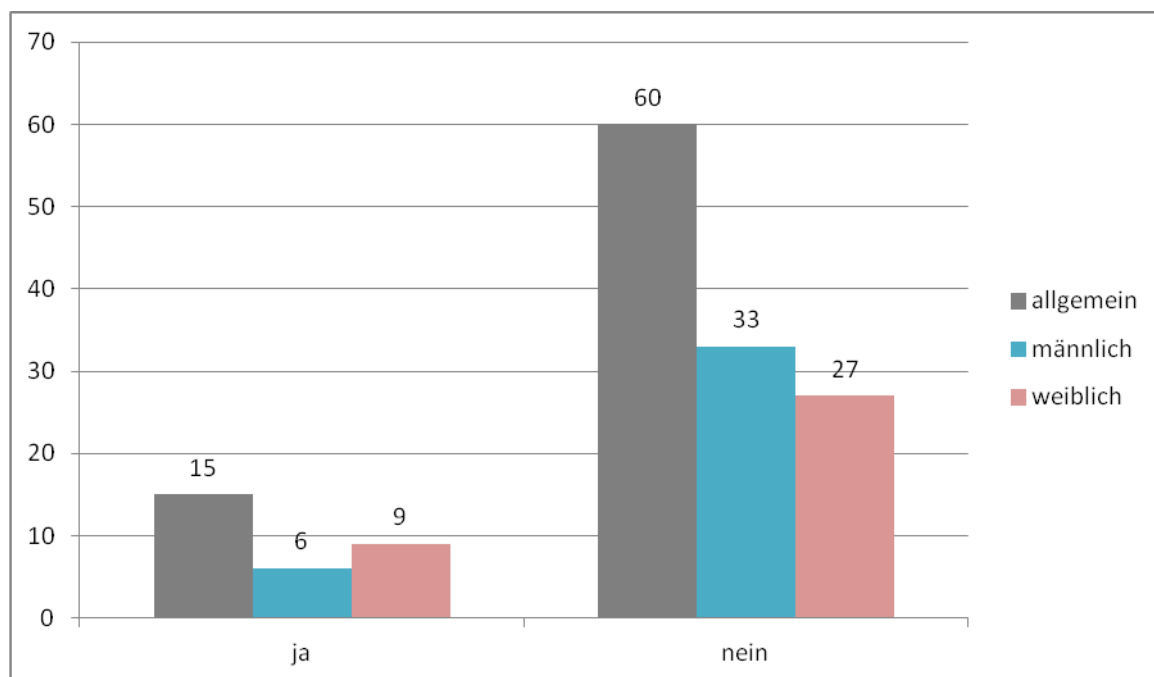


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 75 organisationszugehörigen Probanden bestätigen 20 % (15), dass in ihrer Organisation regelmäßig auf Deutsch gesprochen wird, während sich 35 % (26) manchmal in dieser Sprache unterhalten. 27 % (20) geben hingegen an, dass nur selten und bei 18 % (14) überhaupt nicht auf Deutsch gesprochen werde.

Das Verhältnis zwischen der Anwendung des Deutschen zum eher polnischen oder schlesischen Umgang innerhalb der Organisationsstrukturen liegt bei 55 % zu 45 % (41:34). Die Frage, ob und wie viel Deutsch in den Organisationen der deutschen Minderheit gesprochen wird, steht immer in Abhängigkeit zu den vorherrschenden sprachlichen Kompetenzen ihrer Mitglieder, die die Grundlage für die Sprachverwendung bilden. Die knappe Mehrheit zeigt ein eher schwaches Ergebnis der deutschen Sprache, wenn bedacht wird, dass dies die internen Strukturen der Minderheit betrifft, in denen die Menschen, frei von jeglichen gesellschaftlichen Anschauungen und Vorurteilen, die Sprache nutzen könnten. Aus anderer Perspektive betrachtet wird deutlich, wie enorm die Sanktionen gegen die deutsche Sprache zu Zeiten der kommunistischen Regierung waren, die ihre Konsequenzen der Nichtbeherrschung des Deutschen bis in die Gegenwart tragen.

Abbildung 46: Spracherwerb innerhalb der Minderheitsorganisation

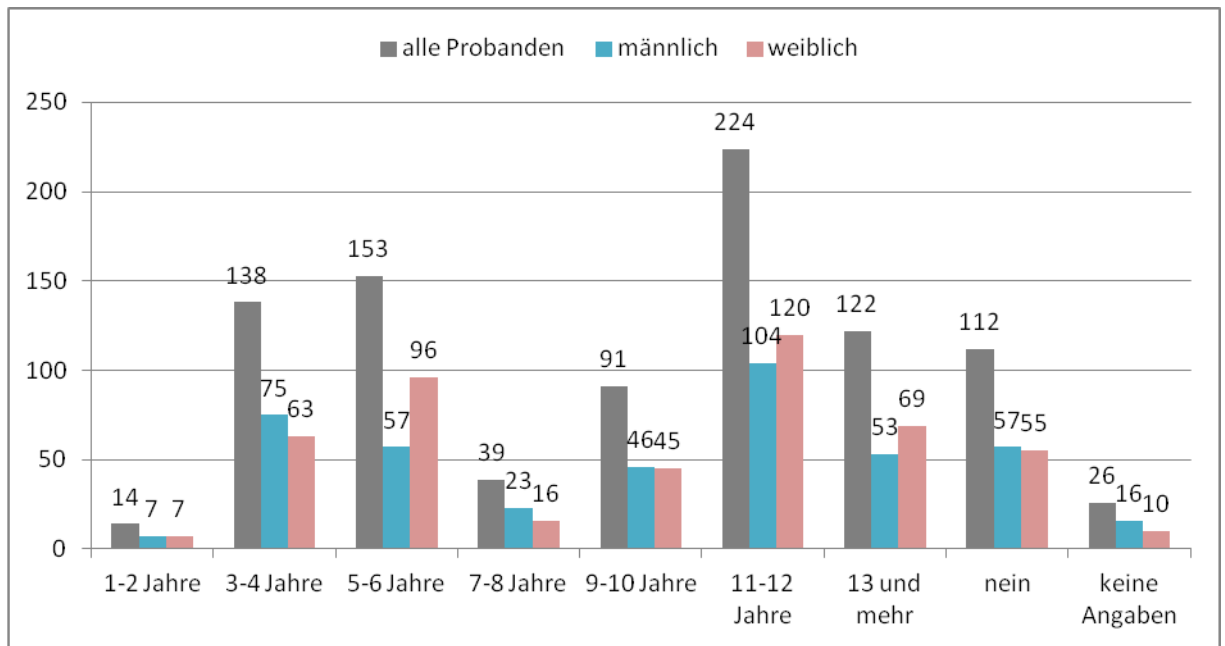


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage, ob innerhalb der bestehenden Strukturen der deutschen Minderheit Deutsch gelernt werden kann, wird mit der vorliegenden Frage deutlich beantwortet. Lediglich 20 % (15) erlernen z. B. durch Sprachkurse Deutsch. Im Hinblick auf die Tatsache, dass auch nur 20 % die deutsche Sprache regelmäßig sprechen, kommt die Frage auf, ob innerhalb der Organisation mehr Initiativen gezeigt werden sollten, um den Spracherwerb und letztlich auch den Erhalt zu fördern. Seit einigen Jahren wird die Idee der Samstagskurse realisiert. Diese richten sich an Kinder bis zum zwölften Lebensjahr und könnten der Folgegeneration eine weitere Säule der Spracherziehung bieten.

Die Tatsache, dass die vorliegend untersuchte Generation ihre sprachlichen Fähigkeiten kaum innerhalb der Organisation pflegt, bleibt bestehen. Dabei kann die Umkehrschlussfolgerung gezogen werden, dass die Organisationzugehörigkeit und damit auch die Identifizierung zum Deutschtum, trotz schwacher Sprachverwendung, aufrechterhalten werden kann. Fraglich bleibt, an wie viele weitere Generationen die Werte, ohne Sprachanwendung, weitergegeben werden können.

Abbildung 47: Dauer des Deutschunterrichtes in Bildungsanstalten - Angaben in Jahren



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Neben dem Elternhaus und den Organisationen der deutschen Minderheit, stellen die Bildungseinrichtungen die dritte Säule der untersuchten Themenbereiche dar. Als Grundlage dieser Erhebung wird abgefragt, ob und wenn ja, wie viele Jahre bereits Deutsch gelernt wird. Die Ergebnisse sind breit gefächert, wobei positiv anzumerken ist, dass 85 % aller befragten SchülerInnen Deutsch in der Schule lernen. Von den restlichen 15 % der Probanden haben 3 % keine Angabe zu dieser Frage gemacht.

Werden die Ergebnisse gemäß ihrer häufigsten Beantwortung angeordnet, ergibt sich folgende Aufstellung:

Abbildung 48: Rangliste – Länge der Lernzeit

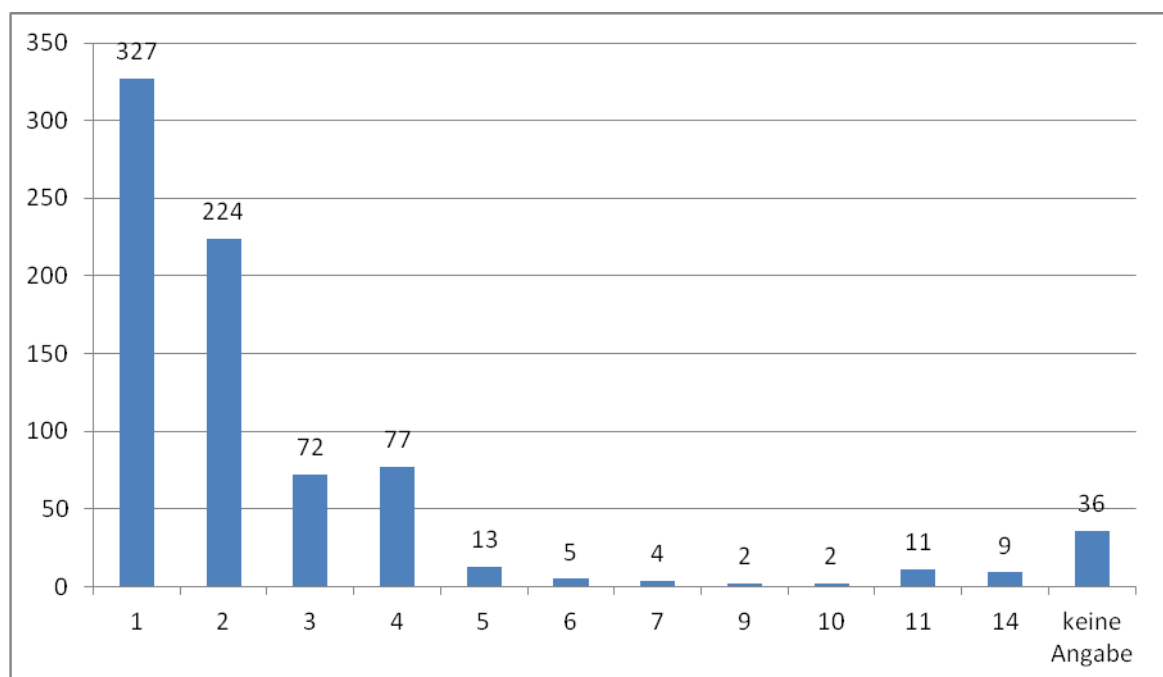
Angaben	Anzahl der Jahre	Prozentsatz
224	11-12	25 %
153	5-6	17 %
138	3-4	15 %
122	13 und mehr	13 %
91	9-10	10 %

39	7-8	4 %
14	1-2	1 %

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Jede/r vierte SchülerIn lernt, seit mehr als elf Jahren, Deutsch in der Schule und weitere 13 % sogar bereits länger als 13 Jahre. Insgesamt lernen somit 52 % aller Befragten seit mindestens neun Jahren Deutsch. Lediglich 1 % gibt an, erst seit ein bis zwei Jahren diese Sprache zu erlernen. Quantitativ legt sich somit der Deutscherwerb in Bildungseinrichtungen äußerst positiv dar. Die folgende Frage soll ein weiteres quantitatives Merkmal näher untersuchen, um damit die Qualität näher zu bestimmen.

Abbildung 49: Anzahl der wöchentlichen Deutschstunden in der Schule – Angabe in Schulstunden



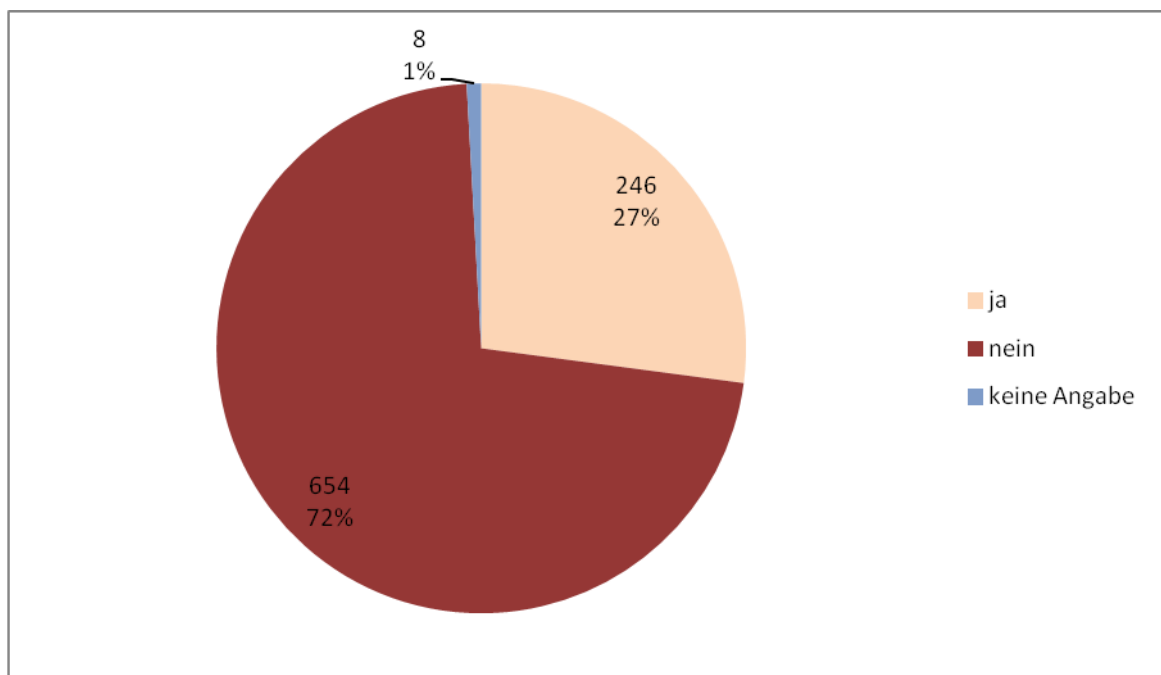
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Anzahl der Wochenstunden verdeutlicht nicht ihre Qualität, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass eine höhere Quantität eine bessere Qualität fördert. Im Gegensatz zur Dauer des Deutscherwerbs, zeigt die Anzahl der wöchentlichen Deutschstunden schlechtere Werte. 41 % aller SchülerInnen werden nur mit einer Deutschstunde pro Woche unterrichtet. Weitere 25 % lernen Deutsch in Form von zwei Wochenstunden. Somit siedelt sich, mit 66 %, der Großteil des Deutschunterrichtes zwischen ein bis zwei Schulstunden an. Mit großem

Abstand folgen drei sowie vier Schulstunden mit jeweils 8 %, während sich die weiteren Stundenanzahlen mit Werten zwischen 0 und 1,5 % begnügen müssen. Ein außergewöhnlich erscheinender Anstieg ist bei elf sowie 14 Deutschstunden zu verzeichnen, die jeweils mit knapp über 1 % einen kleinen Lichtblick liefern. Zu erklären sind diese extrem abweichenden Werte mit der Teilnahme zweier Klassen, die in Groß Döbern und Oppeln in mehreren Unterrichtsfächern in bilingualer Form unterrichtet werden und damit einen größeren sprachlichen Einfluss erfahren.

Wird der Deutschunterricht im Hinblick auf die polenweit stärkste Verdichtung der deutschen Minderheit in der Oppelner Wojewodschaft betrachtet, kann ein ernüchterndes Urteil über das Angebot der Lernmöglichkeiten gefällt werden, obwohl die gesetzlichen Grundlagen viele Möglichkeiten des intensiven Minderheitenunterrichts bieten. Die Umsetzung fehlt jedoch in der Sekundarstufe II, bis auf erwähnte Ausnahmen, völlig. Daher kann das Fazit gezogen werden, dass der Deutschunterricht in der genannten Schulform eher die Funktion einer Sprachverfeinerung hat und eventuell gute Sprachkenntnisse, die in vorherigen Schuljahren, z. B. im Gymnasium erworben wurden, fördert. Die dort vorherrschende Frequenz an zusätzlichem Minderheitsunterricht, in Form von Deutschunterricht, ist enorm und erstreckt sich über einen Großteil der Wojewodschaft.

Abbildung 50: Absicht des Auswanderns in ein deutschsprachiges Land

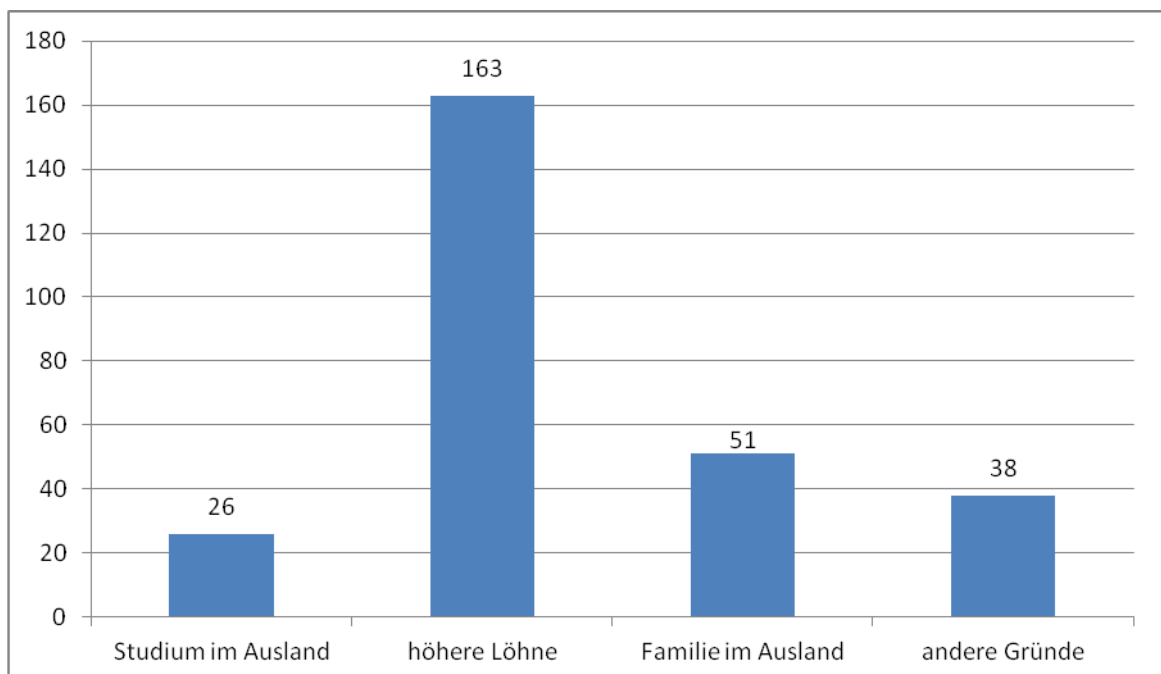


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Über ein Viertel aller Probanden ziehen die Möglichkeit, in ein deutschsprachiges Land auszuwandern, in Betracht.

In Zeiten eines stärker zusammenwachsenden Europas, offener Grenzen und der Tatsache, dass das Oppelner Umland viele deutschstämmige Menschen beherbergt, ist diese Frage als Tendenz für das Bestehen der deutschen Minderheit zu verstehen. Je mehr junge (oft deutschstämmige) Menschen auswandern, desto kleiner wird der deutschstämmige Anteil in der Republik Polen. Gleichzeitig könnte der Wunsch nach Migration, beispielsweise für einen besseren Lebensstandard, eine mögliche Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache darstellen.

Abbildung 51: Gründe für die Absicht auszuwandern



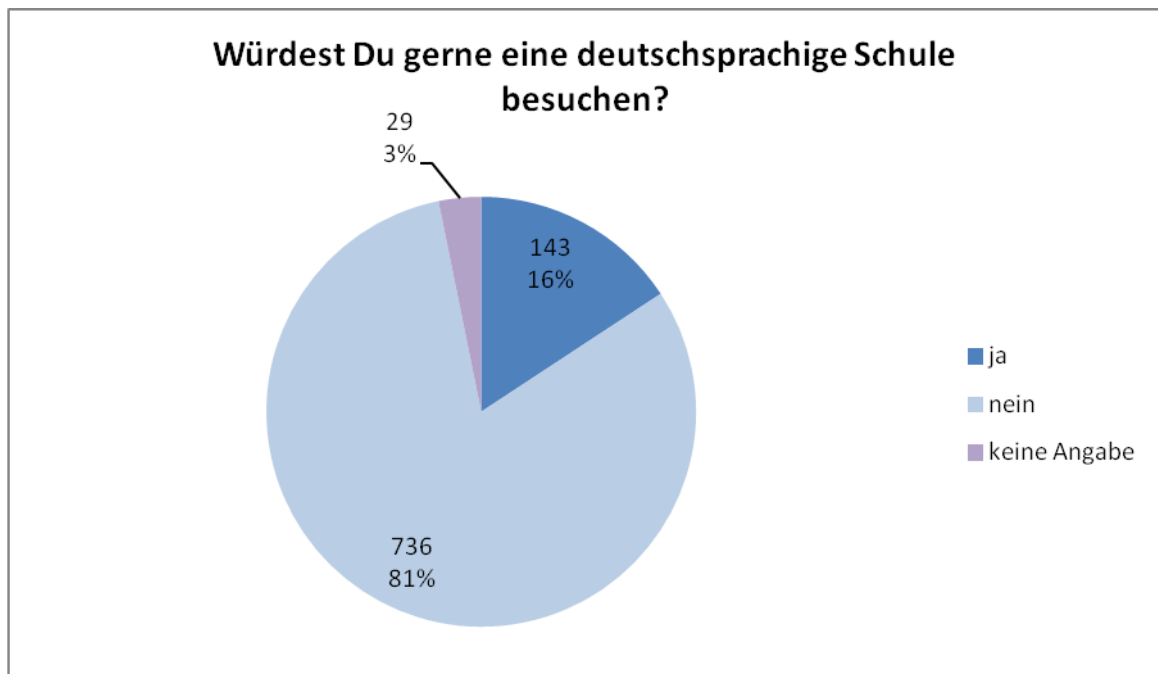
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Bei dieser Frage haben die Untersuchungsteilnehmer die Möglichkeit mehrere Gründe für das Auswandern in ein deutschsprachiges Land anzukreuzen, daher kommen bei 246 Probanden 278 Antworten zustande. Die größte Motivation für eine Migration stellen höhere Löhne, mit 66 % (163) aller abgegeben Angaben, dar. Rund ein Drittel dieses Wertes erreicht die Antwortmöglichkeit *Familie im Ausland* mit 21 % (51), gefolgt von anderweitigen, nicht genauer definierten Gründen mit 15 % (38). Die wenigsten Stimmen erhält das Auslandsstudium mit 11 % (26). Ein überraschend hoher Anteil von 15 % (38 Antworten) gibt andere Gründe an, die zu einem Umzug motivieren. Teilweise wurde, obwohl dies nicht weiter hinterfragt wurde, angegeben, dass der jeweilige Freund bzw. die jeweilige Freundin im Ausland leben würde.

Die Antwortmöglichkeiten, die sich in drei Hauptbereiche – Bildung, Wohlstand und Familie – gliedern, sollen einen Überblick der Prioritäten der Jugendlichen in der Republik Polen liefern und aufzeigen, was sie motiviert, das Land zu verlassen. Die Tabelle ergibt eine deutliche Aussage, indem der materielle Wohlstand, zustande gekommen durch höhere Löhne, bei den meisten Jugendlichen den Hauptreiz darstellt. Somit sind die Unterschiede in der Lebensqualität zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern für Jugendliche spürbar und legen den Grundstein für eine weitere Generation, die entweder gänzlich auswandert oder ein Pendler-Dasein führen wird. Im Gegensatz dazu steht die Chance eines Auslandsstudiums an zuletzt genannter Stelle. Dabei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Befragung auch an Schulen stattgefunden hat, die es nicht ermöglichen ein Studium aufzunehmen.

Familiärer Rückhalt schafft beim Auswandern eine gewisse Stabilität und Unterstützung, was das Vorhaben vereinfacht. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil dieser Probanden deutschstämmig ist und somit zur Familie in Deutschland aufschließen möchte, um ein neues Leben zu beginnen. Dieser Probandenkreis hat auch die Möglichkeit mit den, im deutschsprachigem Territorium, lebenden Verwandten auf Deutsch zu sprechen und somit eigene sprachliche Kompetenzen auszubauen.

Abbildung 52: Bedarfsklärung einer deutschsprachigen Schule



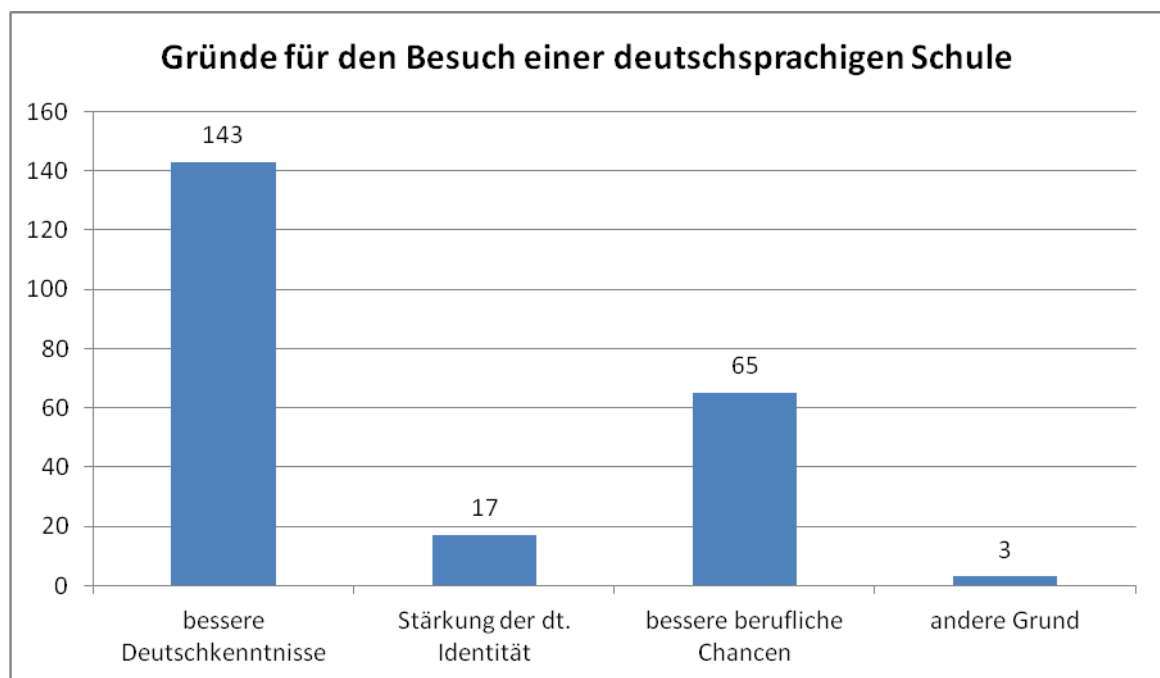
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage nach dem Wunsch eine deutschsprachige Schule zu besuchen, wird aufgrund des Hintergrundes der Bemühungen seitens der deutschen Minderheit in Polen, die sich seit

mehreren Jahren dafür engagiert, gestellt. Rechtlich sind die Voraussetzungen zum einen von der polnischen Regierung und zum anderen vom Europarat im positiven Sinne festgelegt.

81 % aller Befragten würden keine deutschsprachige Schule besuchen, während drei weitere Prozent keinerlei Angaben dazu machen. Erfreulich ist jedoch, dass die 16 übriggbleibenden Prozent (143) der Probanden gerne eine deutschsprachige Schule besuchen würden, was hieße, dass im Falle einer einzigen Schule, ein vier bis fünf Klassen starker Jahrgang zustande kommen würde. Im Hinblick auf die Zweisprachigkeit eine begrüßenswerte und zufriedenstellende Beantwortung der Frage. Deutsch als Unterrichtssprache, mit Ausnahme der Schulfächer Polnisch und Geschichte, gepaart mit der polnischen Umgebungssprache, würde die Chancen für nahezu perfekte bilinguale Kenntnisse vergrößern. Ebenso biete es für deutschstämmige Familien, in denen die Sprachanwendung über die Generationen hinweg verloren ging, eine Möglichkeit die deutsche Sprache wiederzubeleben.

Abbildung 53: Begründung – Besuch einer dt.-sprachigen Schule



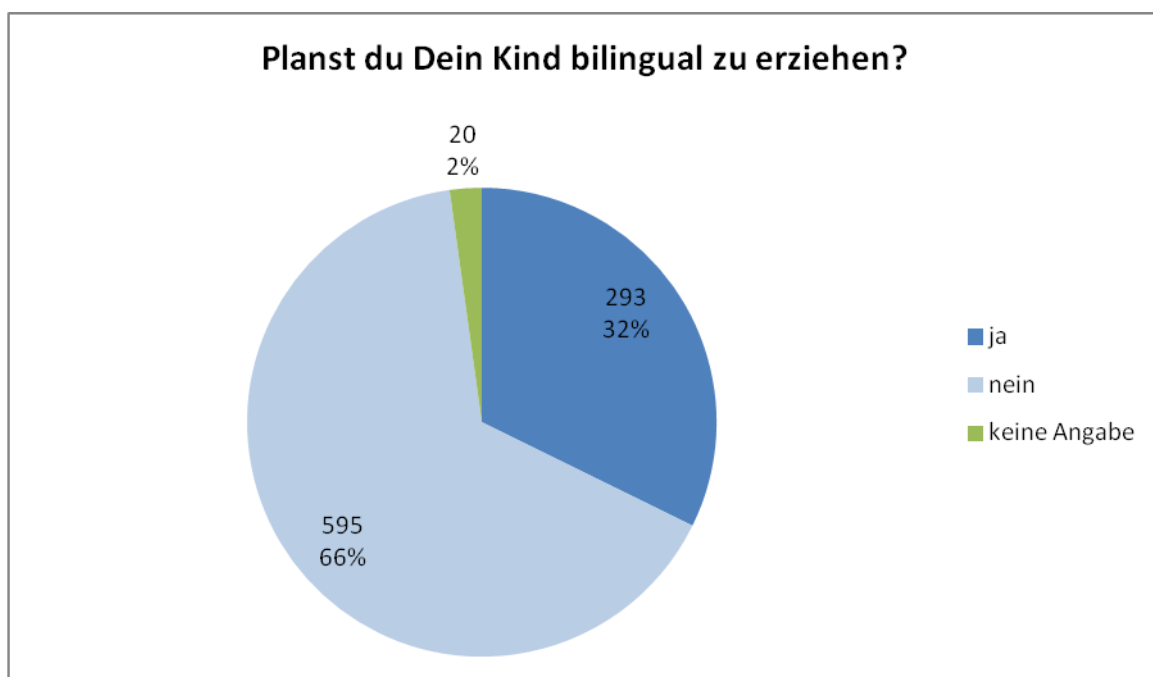
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 143 Probanden, die gerne eine deutschsprachige Schule besuchen würden, wurden aufgrund von Mehrfachbeantwortung 228 Antworten abgegeben, die ihre Einstellung begründen. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten werden folgend thematisch gegliedert: Bildung, Kultur und Wohlstand. Die sprachliche Kernkompetenz, die als Ziel zu erwarten ist, wird von den Probanden als wichtigstes Kriterium, für die Entscheidung solch eine Schule zu besuchen, beurteilt. Dies entspricht einem Anteil von 100 % aller abgegebenen Antworten. Somit hat jeder

Teilnehmer die sprachliche Komponente als besonders wichtig eingeschätzt. Dieses Ergebnis sollte innerhalb der Minderheitenpolitik im Oppelner Schlesien ein Umdenken erwecken, denn der Bedarf nach einer bilingualen Schule nach dem sogenannten Maximalmodell ist erwiesen.

An zweiter Stelle der abgegebenen Antworten befindet sich, mit 45 % aller Antworten (65), die Stärkung der beruflichen Chancen. Die Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse stellt die Grundlage für bessere Wettbewerbschancen dar, die sich in der internationalen Kommunikation sowie dem Handel und anderen Bereichen als Schlüsselkompetenzen erweisen können. Abgeschlagen hinter diesem Ergebnis geben 12 % (17 Probanden) die Stärkung der deutschen Identität als Motivation an, eine deutsche Schule zu besuchen. Diese Angaben zeugen von zukunftsorientiertem Denken, aber leider auch von einer unzureichenden Vermittlung des Deutschtums innerhalb des Elternhauses.

Abbildung 54: Prognose zur zukünftigen bilingualen Erziehung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Abfrage der bilingualen Erziehung von Folgegenerationen dient der Prognostizierung weiterer natürlicher Bilingualität im Oppelner Schlesien. Eine positive Bekundung kann zwar noch nicht mit der tatsächlichen Umsetzung gleichgesetzt werden, jedoch wird dieser Frage eine Trendmessung zugesprochen, die es erlaubt, zukunftsorientierte Annahmen aufzustellen.

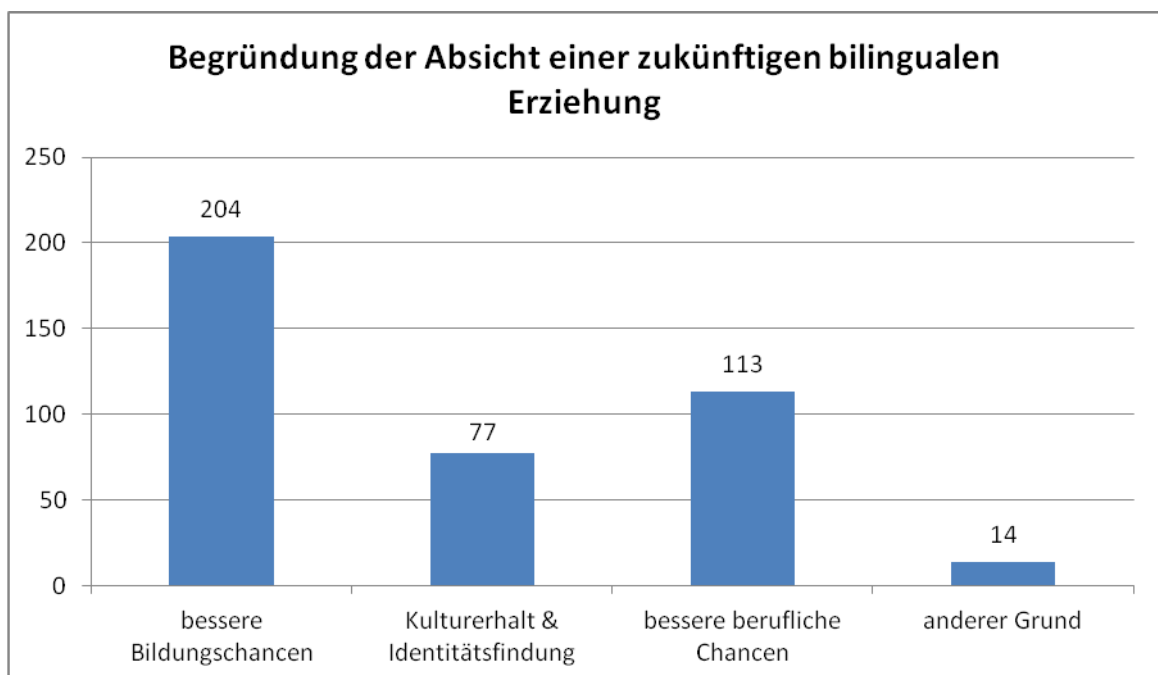
Der sich mit 32 % (293) hohe sowie positiv äuernde Probandenkreis muss gewisse Voraussetzungen erfüllen, um die Erziehungsform praktizieren zu können. Vor allem sind die eigenen deutsch-polnisch Kompetenzen zu nennen, die als Grundlage für die Weitergabe gelten.

Weiterhin sollte die Umgebung sowie, im Idealfall, der zweite Erziehungspartner das vordergründige Ziel der Bilingualität mit bestmöglichen Mitteln unterstützen. Im weiter gefassten Umgebungsfeld des Kindes sollte ebenso, wie im eben erläuterten elterlichen Familienkreis, eine positive Anerkennung beider Sprachen herrschen, die es dem Kind ermöglicht, eigene bilinguale Fähigkeiten zu entwickeln.

Insgesamt sind gegenwärtig 293 von 908 Probanden gewillt, die Erwartungen zu erfüllen, was im Zusammenhang mit Frage 8, die 193 bilingual erzogene Jugendliche ermittelt, mit starkem Interessenzuwachs an Bilingualität zu bewerten ist. Insbesondere gilt dies für mindestens 100 nicht bilingual erzogene Probanden, die dennoch eine Motivation verspüren, diese für Kleinkinder qualitativ hochwertige Sprachvermittlung zu gewährleisten.

Der höchste Wert von 66 % (595) erzielt die Verneinung einer bilingualen Erziehung, während zwei weitere Prozent (20) sich zu dieser Frage nicht äußern. Aus Vorüberlegungen ging, wie vorliegend eingetreten, eine hohe Frequenz der Ablehnung hervor, die sich vordergründig aus dem Fehlen der bereits erwähnten Voraussetzungen für die bilinguale Erziehung ergibt. Den hauptsächlich zur polnischen Nationalität angehörigen Probanden fehlt die zweisprachige Erziehungsform aus dem Elternhaus, so dass ihre Sprachkenntnisse, sofern vorhanden, meistens auf schulischen Fremdsprachenunterricht zurückzuführen sind. Die Scheu vor dieser Erziehungsform ist somit größer, wenn diese nicht auf eigenen Erfahrungen beruht.

Abbildung 55: Begründung für bilinguale Erziehung



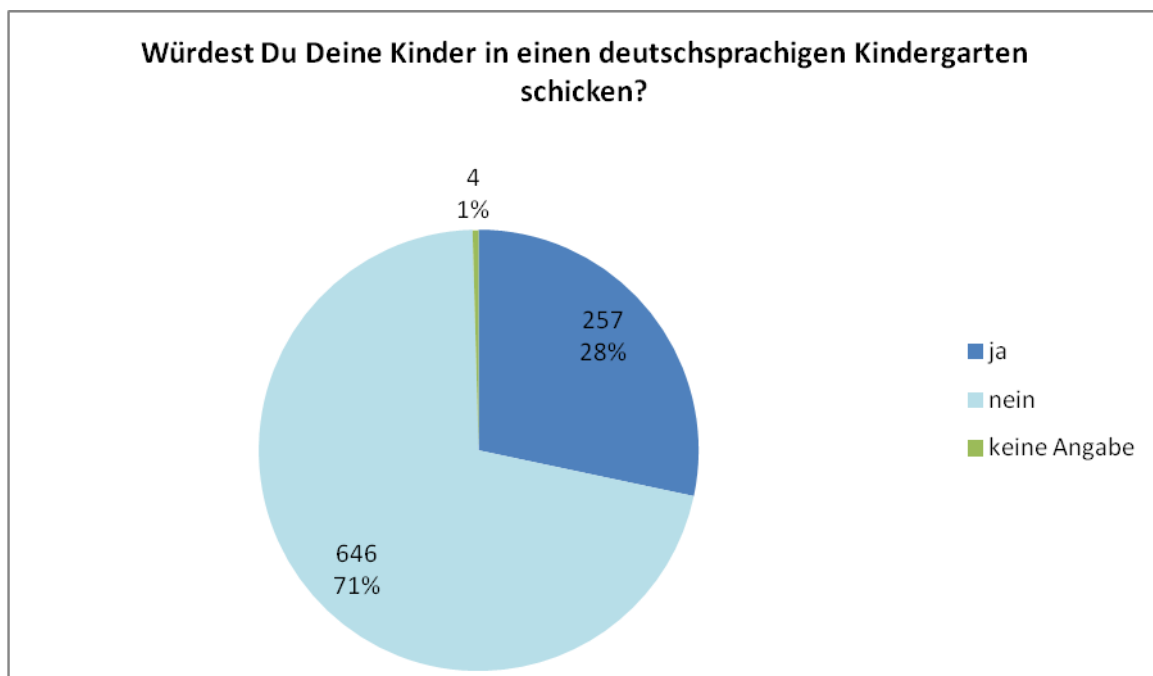
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Ähnlich wie in vorherigen Fragen, die Begründungen ermitteln, ergeben sich auch bei diesen Mehrfachbeantwortungen, die bei 293 Probanden 408 Antworten ergeben. Auch hier teilen sich die Antwortmöglichkeiten in drei Themenbereiche: Bildung, Kulturerhalt und finanzieller Wohlstand.

Die am häufigsten genannte Begründung für bilinguale Erziehung liegt bei 70 % (204) und sieht darin größere Chancen auf eine bessere Bildung, gefolgt von den Aussichten auf bessere berufliche Chancen mit 39 % (113). Weiterhin meinen 26 % (77) der Probanden, dass der Erwerb der deutschen Sprache den Kulturerhalt und die Weitergabe der Identität fördert. Die Erziehung aus anderen Gründen bilingual zu gestalten, geben immerhin 13% (14) an.

Interessant ist die Tatsache, dass die Zahl der Jugendlichen, die sich vorstellen können ihre Nachkommen bilingual zu erziehen, größer ist, als jene der Jugendlichen, die angeben diese Erziehung genossen zu haben. Dies verweist auf die Wertschätzung von zweisprachigen Fähigkeiten und die Offenheit für neue sprachliche Erziehungsmethoden. Kompetenzen in mehreren Sprachen werden dabei als Schlüssel für bessere Bildungs- und Berufschancen angesehen, was somit in Einklang mit dem Gedanken der Europäischen Union geht, die zur Mobilität und Mehrsprachigkeit animiert.

Abbildung 56: Zukunftsorientierte Frage nach dem Bedarf an bilingualen Kindergärten



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

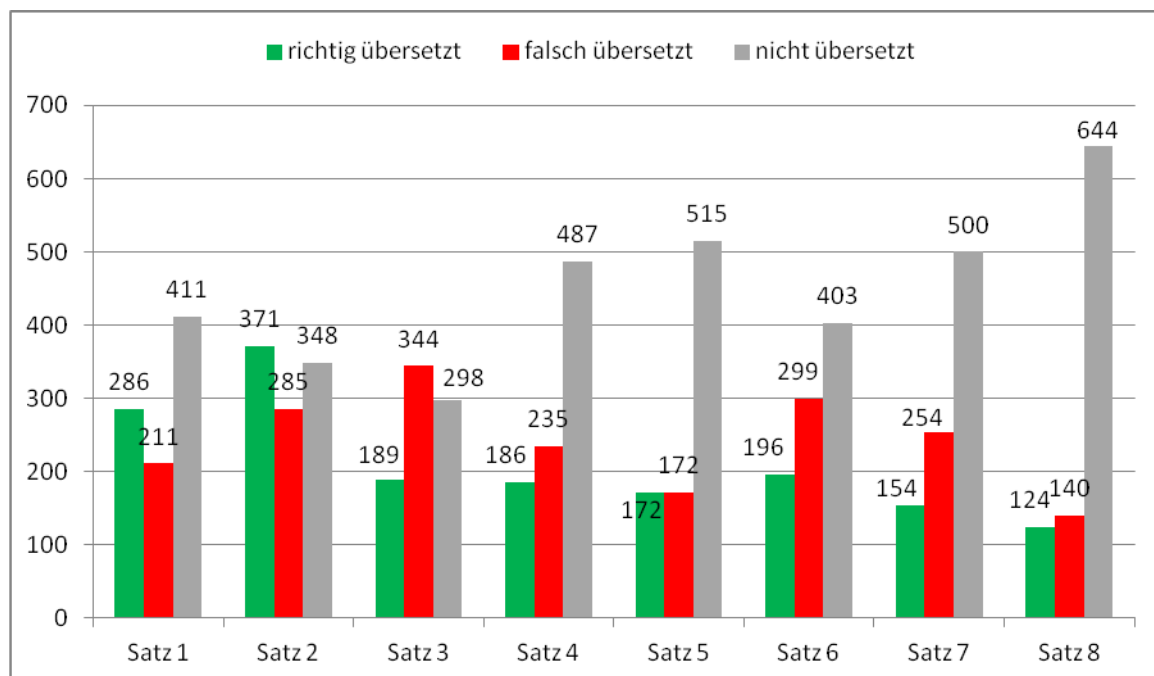
Ebenso wie die vorherige, zielt die vorliegende Frage auf die zukünftigen Generationen ab, die die deutsche Sprache, in Form von immersiver Betreuung, in der Kindertagesstätte erwerben

könnten. Dies biete eine Unterstützung bzw. ein Auffangen fehlender sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus, indem die bilinguale Erziehung an zwei verschiedenen Orten stattfände und sich als Resultat sprachliche Fähigkeiten in beiden Sprachen entwickeln würden. Das junge Alter der Kinder verspricht ein spielerisches Lernen bzw. Erwerben der Sprache, da diese in realen Alltagssituationen gehört und gesprochen werden würde.

Für einen Deutscherwerb dieser Art sprechen sich 28 % (257) der untersuchten Jugendlichen aus.

Die zukunftsorientierten Ausblicke können wichtige Hinweise für ein optimales Handeln in der Bildungspolitik liefern. Bislang existiert im Oppelner Schlesien kein rein immersiver Kindergarten für die deutsche Volksgruppe oder Kinder der Mehrheitsbevölkerung. Lediglich in Raschau, in der Gemeinde Chronstau, wird seit 2009 nach der Methode *one person - one language* mit Elementen der Montessori-Pädagogik unterrichtet. Die bildungspolitische Vertretung der deutschen Minderheit, aber auch der polnische Staat, sollten die Bedürfnisse der jungen Generation nicht ignorieren. Insbesondere gilt dies im Hinblick auf das Schwinden der natürlichen Bilingualität im Elternhaus, welchem mit einem effektiven und frühen Deutscherwerb entgegengewirkt werden könnte.

Abbildung 57: Übersetzungsaufgabe



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Diese und die folgende Aufgabe dienen dem Vergleich von selbst bewerteten sprachlichen Fähigkeiten und den tatsächlichen Kenntnissen. Für die Erhöhung des Schwierigkeitsgrades

wurden einige Merkmale eingearbeitet, die kontrastive grammatische Unterschiede zwischen der polnischen sowie deutschen Sprache untersuchen. Für bilingual erzogene Jugendliche sollten diese Aufgaben problemlos zu lösen sein, ebenso für Jugendliche, die sich im fortgeschrittenen Stadium des Fremdsprachenlernens befinden.

Um unmissverständliche Vergleiche herzustellen, werden drei anstatt zuvor angedachten zwei Bewertungskategorien angewendet, indem die Aufgaben als *richtig*, *falsch* oder *nicht gelöst* kategorisiert werden. Die Kategorie *nicht gelöst* musste eingeführt werden, um diese von den Werten der falsch beantworteten Sätze zu differenzieren.

Neben der Übersetzungsleistung überprüfen die einzelnen Sätze folgende Elemente der kontrastiven Grammatik zwischen der polnischen und deutschen Sprache:

Satz 1 und 2: bestimmte/unbestimmte Artikel

Satz 3 – 6: Stellung der Nebensätze mit dem Verb am Ende

Satz 7: das obligatorische „es“

Satz 8: Personalpronomen „się“

Die ersten beiden Sätze der Übersetzungsaufgabe ermitteln, ob die Probanden die in der polnischen Sprache fakultativen, aber im Deutschen obligatorischen, Artikel verwenden. Der Wortschatz der Sätze ist einfach und sollte daher beim Übersetzen kein Problem darstellen. Wie die Graphik verdeutlicht, lösen 31 % (286) den ersten Satz und 41 % (471) der Probanden den folgenden Satz richtig. Diese Ergebnisse stellen gleichzeitig die höchsten positiven Werte in der gesamten Aufgabe dar. Dagegen scheitern 23 % (211) am ersten und 31 % (285) am zweiten Satz, während die Aufgaben von 45 % (411) und 38 % (348) nicht übersetzt worden sind.

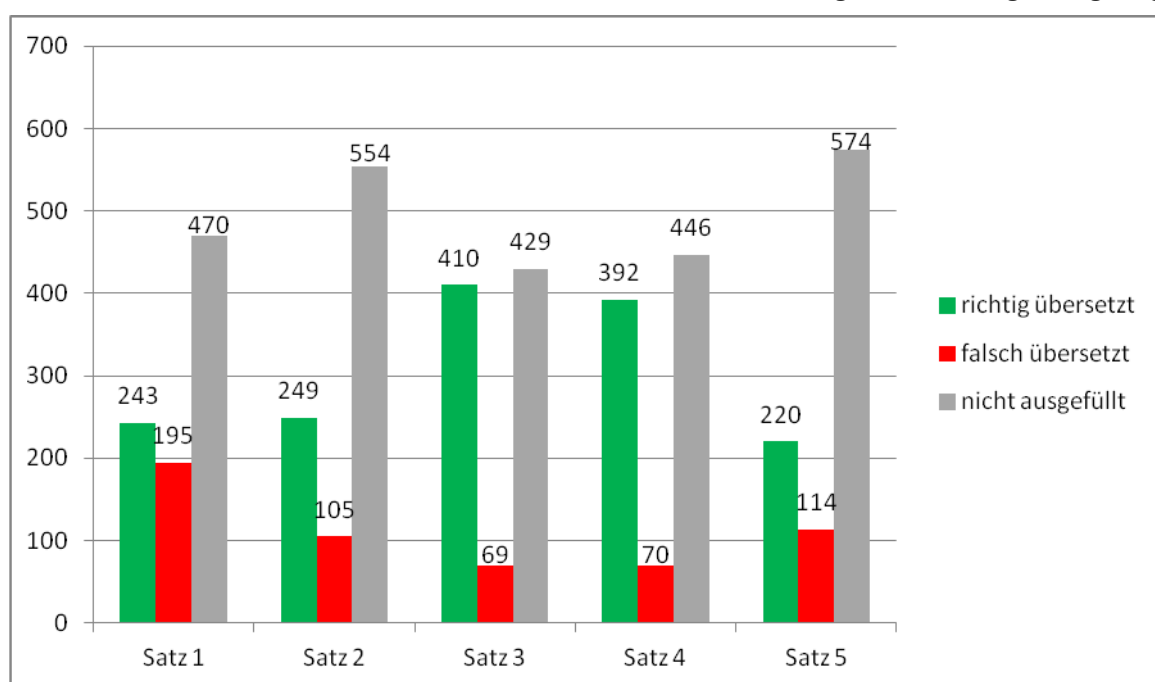
Bei den Übersetzungsaufgaben 3 - 6 handelt es sich jeweils um zusammengesetzte Sätze, bestehend aus einem Haupt- sowie Nebensatz, wobei das Verb des Nebensatzes gemäß der Satzklammer am Ende stehen muss. Auffällig sind die nahezu gleichen Ergebnisse bei allen richtigen Antworten mit 21 % (198), 20 % (186), 19 % (172), 22 % (196). Leider sind diese Werte die niedrigsten im Themenfeld der Nebensätze. Die falsch gelösten Übersetzungen zeigen größere Schwankungen in den Ergebnissen, mit: 38 % (344), 26 % (235), 19 % (172) und 22 % (299). Ähnlich sieht es auch bei den nicht übersetzten Sätzen aus, wobei auch die 50 % überschritten werden: 33 % (298), 54 % (487), 57 % (515), 44 % (403).

Der siebte Satz fordert das obligatorische „es“ bei Verben, die Angaben zu Witterungsbedingungen machen, was sich als solches in der polnischen Grammatik nicht finden lässt. Der Satz wird von 17 % (154) richtig beantwortet und von 28 % (254) falsch. Der größte Teil der Probanden, mit einem Anteil von 55 % (500), lässt diese Aufgabe ungelöst.

Satz Acht beschäftigt sich mit dem Personalpronomen, welches in der polnischen Dativ-Deklination einheitlich *się* hervorbringt. In der deutschen Sprache unterscheidet sich dies, da sich das Pronomen nach Person sowie Numerus richtet und dementsprechend verschiedene Erscheinungsformen hat.

Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, zeigt sich dieser Satz für die Probanden als am schwierigsten zu übersetzen. Mit 71 % (647) wurde er am häufigsten gar nicht und bei weiteren 16 % (140) falsch übersetzt. Lediglich 13 % (118) können diesen Satz richtig übersetzen.

Abbildung 58: Lückenergänzungsaufgaben



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Auswertung verdeutlicht die Ergebnisse einer Lückenaufgabe, in der jeweils in einem deutsch formulierten Satz ein Wort ergänzt werden musste:

Satz 1: Tempusform - Präsensperfekt mit sein

Satz 2: Tempusform – Futur I

Satz 3: Präposition

Satz 4: Präposition

Satz 5: Tempusform – Präsensperfekt mit haben

Für bessere Vergleichsmöglichkeiten werden erst die Sätze eins und fünf mit der Tempusform des Präsensperfekts ausgewertet, bevor sie danach mit Satz zwei - Anwendung des Futurs I - verglichen werden. Beide Sätze weisen, wie auch alle anderen, den größten Wert im nicht übersetzten Feld auf. Beim ersten Satz liegt der Anteil bei 52 % (470) und wird vom fünften Satz

mit 63 % (574) und gleichzeitig dem höchsten Wert der Graphik übertroffen. Richtig eingeordnet wurden die Tempusformen von 27 % (243) und 24 % (220) der Untersuchungsteilnehmer, im Gegensatz zu 21 % (195) und 13 % (114) der Probanden, die zwar versucht haben diese Sätze zu lösen, aber eine falsche Antwort gegeben haben. Werden diese Werte mit denen des zweiten Satzes verglichen, so lassen sich gewisse Parallelen feststellen, denn der nicht beantwortete Anteil liegt bei 61 % (554), dem zweithöchsten Wert der Aufgabe, während die richtigen Antworten, ebenso wie in Satz eins, von 27 % (249) der Probanden geliefert wurden. Es bleibt ein Anteil von 12 % derer, die eine falsche Antwort abgegeben haben. Insgesamt werden die Aufgaben bezüglich der Tempusform jeweils zu einem Viertel richtig gelöst.

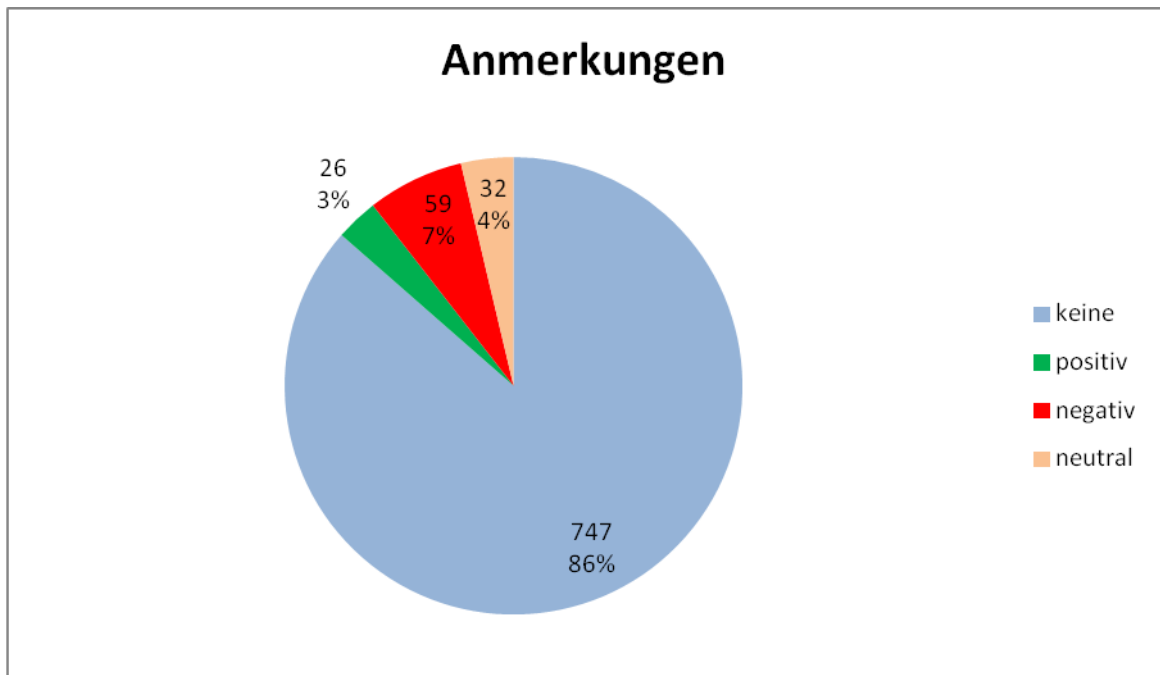
Werden die Lückenaufgaben ausgewertet, die eine Präposition als Ergänzung verlangen, so ändern sich die Werte in positiver Weise. Beide Sätze weisen zahlreiche richtige Lösungen auf: Satz 3 = 45 % (410); Satz 4 = 43 % (392). Vergleichsweise niedrig fallen die falsch ausgefüllten Lücken mit jeweils nur 8 % (69 und 70) aus. Zwar ist der Prozentsatz derer, die diese Aufgabe gar nicht gelöst haben, weiterhin mit 47 % (429) und 49 % (446) hoch, aber im Vergleich zu den Temporalsätzen gesunken.

Der Vergleich beider Aufgabentypen zeigt deutlich, dass Tempora schwieriger als Präpositionen zu lösen sind. Dies wird an der höheren Anzahl an richtigen bzw. niedrigeren Anzahl an falschen Antworten sichtbar, aber auch an der größeren Bereitschaft, diese Aufgaben zu lösen.

Für die Thematik dieser Dissertation stehen die Probanden mit richtigen Lösungen im Fokus der Betrachtungen, um zu differenzieren, welche Merkmale diese Probanden tragen. Dafür wird eine separate Auswertung erhoben.

Ungelöst bleibt an dieser Stelle die Frage, warum fast die Hälfte der Probanden diese Aufgaben überhaupt nicht gelöst haben, schließlich erlernen über 80 % die Sprache in der Schule. Eine Vermutung kann, basierend auf negativen Anmerkungen zu Frage 16 sowie 17, aufgestellt werden, die eine Unlust zur Ausfüllung deklarieren.

Abbildung 59: Anmerkungen zur Gesamtumfrage



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das frei zu gestaltende Feld für individuelle Anmerkungen zur Thematik oder zur Gestaltung der Umfrage blieb zum größten Teil mit 86 % frei und ohne Kommentar. Von 14 % der Probanden, die eine Anmerkung geschrieben haben, waren 3 % positive Beurteilungen, die hauptsächlich auf die Struktur der Umfrage hinwiesen. Ein größerer Anteil von 7 % äußerte sich negativ, indem Kritik an der Länge der Umfrage sowie den praktischen Aufgaben 16 und 17 geübt wurde. Außerdem zeigten einige Probanden Desinteresse bis hin zu einer feindlichen Einstellung gegenüber allem, was mit dem Deutschtum zu tun hat. Weitere 4% machten neutrale Anmerkungen, die keine eindeutigen Schlüsse auf die Gesinnung zulassen.

Zusammenfassung

Die beschriebenen Ausführungen werten die Ergebnisse aller 908 befragten Probanden aus. Hierbei wird ein allgemeiner Querschnitt der natürlichen Deutschfähigkeiten innerhalb eines schulischen Jahrgangs verdeutlicht. Im besonderen Ausmaß liegt der Fokus auf dem Erwerbsort und den damit einhergehenden sprachlichen Leistungen. Darüber hinaus werden begleitende Komponenten wie Nationalität, Minderheitszugehörigkeit und Mutterspracherwerb ermittelt, die die Spezifik der Menschen des Oppelner Schlesiens besser skizzieren.

Die gleichmäßige Aufteilung der Umfrageteilnehmer erleichtert Vergleiche zwischen den Geschlechtern, innerhalb der sich größtenteils im Alter von 18 bis 19 befindenden Probanden. Neben dem erwarteten starken Zugehörigkeitsgefühl zur rein polnischen Nationalität, kann jeder zehnte Teilnehmende ein anderes Nationalgefühl angeben, welches sich mit 7,7 % am häufigsten in einer deutsch-polnischen Mischung verdeutlicht.

Eine bilinguale Erziehung erfahren mit 21 % weitaus mehr Probanden, als die Nationalitätenverteilung, wie auch die Angaben zur Muttersprache vermuten lassen. Im Vorfeld bereits angenommen, bestätigt sich, dass die Großelterngeneration, als größte Gruppe der Inputgeber, die treibende Kraft im sprachlichen Erziehungsprozess darstellt. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass ein erheblicher Anteil die gegenwärtige Minderheitssprache als Muttersprache während des Zweiten Weltkrieges sowie der Nachkriegszeit erworben hat und über ausgeprägte Kompetenzen verfügt.

Wird eine Brücke zur kommunikativen Gegenwart geschlagen, so kann festgestellt werden, dass nicht mehr jeder fünfte, sondern nur noch jeder zwölfte Umfrageteilnehmer die Minderheitssprache aktiv im Elternhaus nutzt. Ein rapider Rückgang, der zudem von Auswanderungstendenzen begleitet wird.

Von allen 193 bilingual erzogenen Jugendlichen sind 39 % in einer Minderheitsorganisation aktiv, jedoch ohne nennenswerte Sprachpflege im kulturellen Leben der Vereine. Zum einen spricht lediglich ein Fünftel regelmäßig Deutsch innerhalb dieser Strukturen, während ebenso viele angeben, dass die Minderheitssprache an diesen Orten erlernt werden könne.

Somit kann ein ernüchterndes und regressives Ergebnis in der gegenwärtigen Deutschanwendung gezeigt werden, welches im häuslichen Umfeld und Vereinsleben der Minderheit zwar überlebt hat, aber der Bedrohung von weiterer Rückentwicklung ausgesetzt ist.

Die Bildungsanstalten als dritte Säule des Spracherwerbs können somit eine wachsende Rolle für die Minderheitssprache einnehmen. Im Hinblick auf die politische Wende in der Republik Polen darf die deutsche Sprache im Oppelner Schlesien seit jeher wieder in Schulen unterrichtet werden. Den meist als Fremdsprachenunterricht gestalteten Erwerbsprozess nehmen in den weiterführenden Schulen 85 % aller Umfrageteilnehmer in Anspruch und verdeutlichen ein hohes Interesse an der deutschen Sprache.

Für bilingual erzogene Jugendliche stellt dieser Unterricht eine zusätzliche Möglichkeit der Erweiterung bestehender Fähigkeiten dar. In vielen Fällen wird die Zweisprachigkeit mittels verbaler Kommunikation gelehrt, welche z. B. orthographische Lücken lässt, die somit geschlossen werden können. Dieser Fremdsprachenunterricht kann jedoch nicht mehr als ein

zusätzliches Element darstellen, welches zwar gezielt sprachliche Fähigkeiten fördert, aber kaum Raum für die Entwicklung von kulturellen Bindungen lässt. Dies ist und bleibt die Hauptaufgabe der familiären Erziehung, welche durch ein organisiertes Vereinsleben unterstützt werden kann.

4.2.2. Bilingual erzogene Probanden

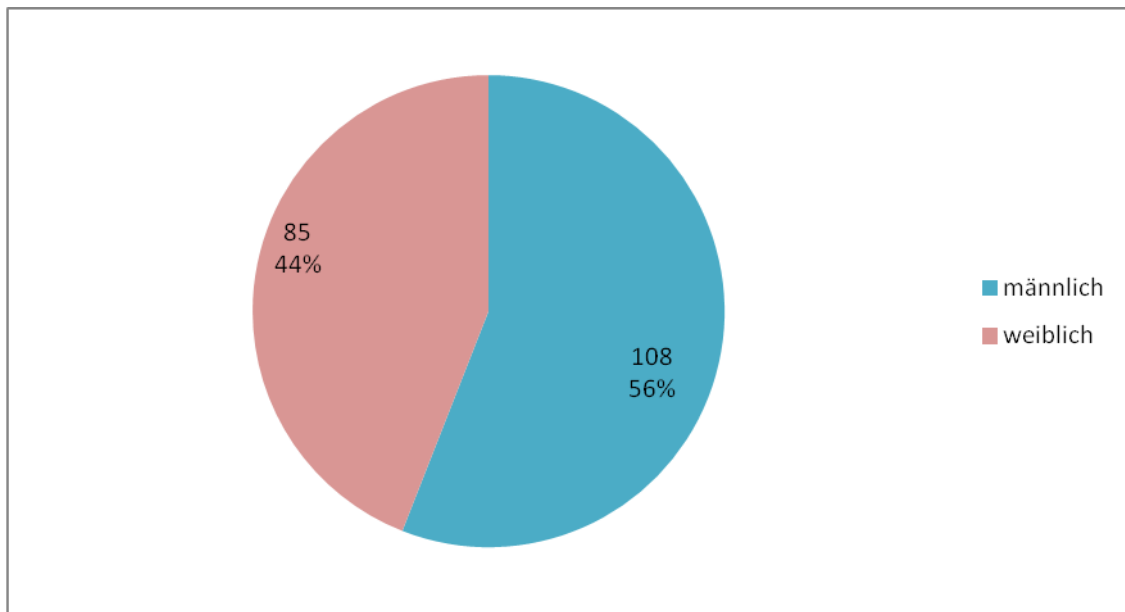
Probandenzahl: 193 von 908

Der zweite Teil der Umfrageauswertung fokussiert ausschließlich Jugendliche, die angeben, zu Hause bilingual erzogen worden zu sein. Dieser Probandenkreis wird in Frage acht (Gesamtauswertung) ermittelt und ergibt 193 zweisprachig erzogene Jugendliche.

Ziel dieser separaten Auswertung ist, neben der Diskussion der in der familiären Umgebung stattfindenden bilingualen Erziehung, auch die Feststellung der Deutschgesinnung dieser Jugendlichen. Einhergehend damit soll eine Einschätzung der sprachlichen Einflussnahme auf die Gesinnung als Resultat entstehen.

Eine weitere wichtige Erkenntnis sind die sprachlichen Kompetenzen der Probanden, die neben der häuslichen Bilingualität weitere Einflussnahme in Schulen und Minderheitenorganisation erfahren können. Inwiefern diese Ergebnisse mit der praktischen Anwendung der deutschen Sprache übereinstimmen, wird gegen Ende dieser Auswertung überprüft.

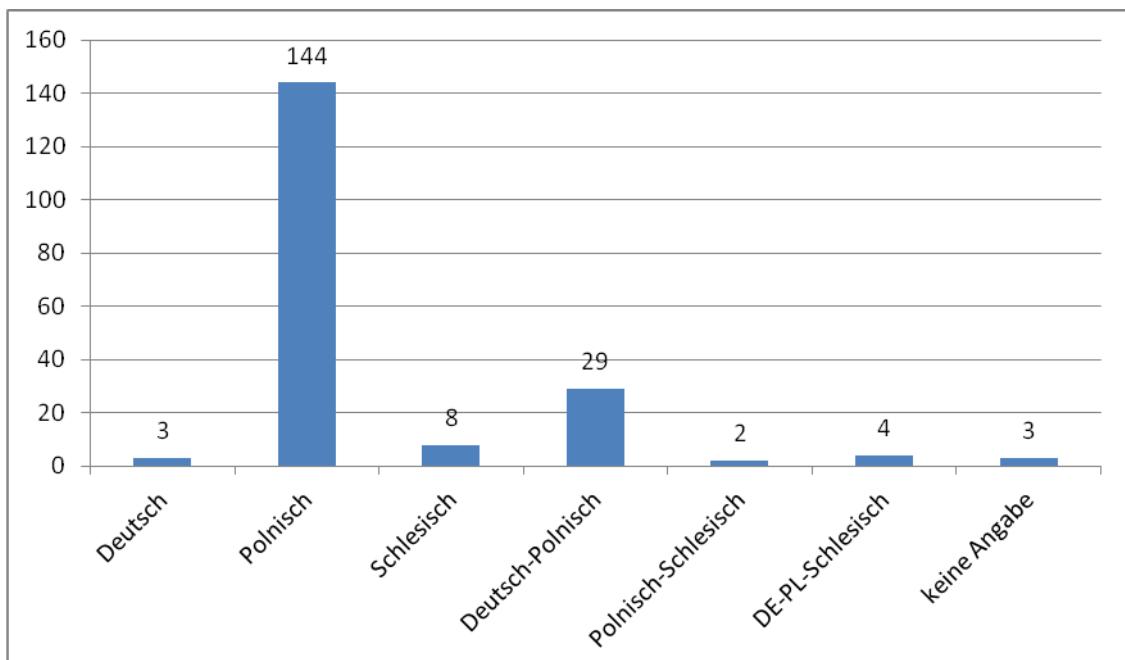
Abbildung 60: Geschlechtsdifferenzierung von zweisprachig erzogenen Probanden



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die 193 bilingual erzogenen Jugendlichen gliedern sich mit 56 % zu 44 % zugunsten des männlichen Geschlechts. Während im allgemeinen Vergleich zu allen 908 Probanden die weiblichen leicht überwiegen, ist dies bei den bilingual erzogenen Jugendlichen umgekehrt der Fall und zeigt, dass tendenziell mehr männliche Jugendliche bilingual erzogen werden.

Abbildung 61: Nationalität der zweisprachig erzogenen Probanden



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Trotz zweisprachiger Erziehung sieht sich, mit 75 %, der größte Anteil der Probanden einzig der polnischen Nationalität zugehörig. Hierbei wird die Verfehlung von bilinguaem Spracherwerb und damit einhergehender Nicht-Identifizierung mit der Nationalität deutlich.

Weitere 15 % verspüren, neben Polen als Ort des Heranwachsens, auch eine Verbindung zur deutschen Nationalität. Diese Probanden können jedoch keine eindeutige Nationalität für sich ausmachen und geben daher die Mischung deutsch-polnisch an, welche eine Gesinnung zu beiden Kulturen und Nationen darstellen soll.

Vergleichsweise verschwindend gering ist, mit nur 1,5 % (3), das alleinige Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Nationalität. Besonders gering fällt dieses Ergebnis aus, wenn es mit der Nationalitäten-Zugehörigkeit der Gesamtumfrage verglichen wird, wo sich vier weitere Probanden als Deutsche deklarieren.

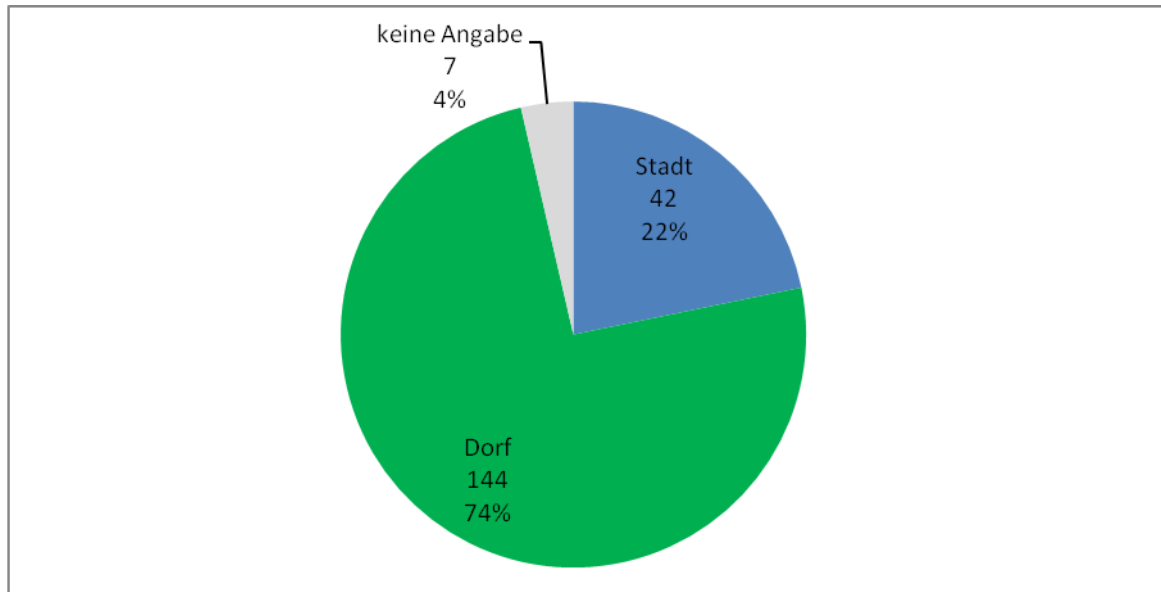
Werden weitere Werte betrachtet, so können drei unterschiedliche Ergebnisse festgestellt werden, die in der regionalen Gesinnung zu Schlesien ihre Gemeinsamkeit finden. Das höchste Ergebnis siedelt sich mit 4 % (8) bei der rein schlesischen Gesinnung an. Die Probanden lehnen somit die polnische und deutsche Nationalität völlig ab und differenzieren sich mit einem schlesischen Nationalgedanken von anderen Bürgern dieser Region. Aufgrund der im Zensus 2011 festgestellten hohen Tendenzen des schlesischen Nationalgedankens kann jedoch mit der vorliegenden Probandengruppe keine Bestätigung dessen gezeigt werden. Sogar das Gegenteil ist der Fall. Beide weiteren Ergebnisse können Mischungen mit dem Schlesischen aufweisen. Zum einen fühlen sich 2 % (4) der polnischen und deutschen Nationalität angehörig und können eine spezifische regionale schlesische Bindung ausmachen, während 1 % (2) weiter eingrenzt und, trotz einer bilingualen Erziehung, die polnischen Nationalitätszugehörigkeit mit der schlesischen Regionalität koppelt.

Werden alle Antworten mit einem deutschen Einfluss zusammengefasst, so ergibt sich ein 18,5%iger Anteil. Interessant ist ein Vergleich zur allgemeinen Umfrage mit allen Befragten, der ergibt, dass sich sieben Personen als Deutsche fühlen, wobei davon lediglich drei zweisprachig erzogen worden sind. Im Umkehrschluss lässt sich somit feststellen, dass bei den verbliebenen vier Probanden andere Faktoren, als die sprachliche Erziehung, eine identitätsstärkende Wirkung haben mussten. Den Ergebnissen kann entnommen werden, dass bilinguale Erziehung im Bestfall binationale Zugehörigkeitsgefühle fördert. Die ausschließliche Deutschzugehörigkeit hingegen ist nur selten zu verzeichnen.

Wohnlage gegliedert in Stadt- und Landgebiete

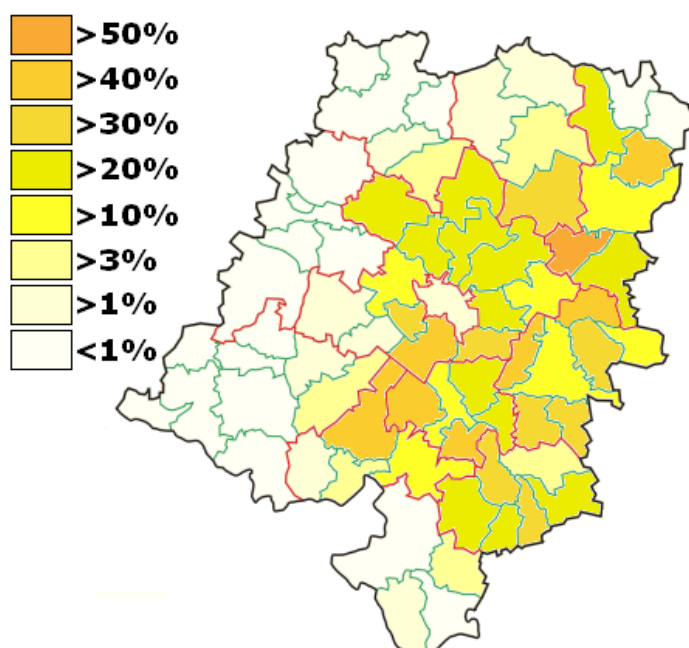
Die Wohnsituation der bilingual erziehenden Familien zeigt einerseits die Ansiedlung der deutschgesinnten Minderheitsschicht, die basierend auf ihren Abstammungsverhältnissen die deutsche Sprache an ihre Folgegeneration weitergibt, und andererseits die Gebiete, die verstärkt unterstützungsbedürftig sind, um die deutsche Sprache als Kulturgut sowie identitätsfördernde Schlüsselkompetenz zu erhalten.

Abbildung 62: Wohnlage – bilinguale Probanden



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Abbildung 63: Siedlungsgebiet der deutschen Minderheit



Die Verteilung der Wohnlage zeigt eine deutliche $\frac{3}{4}$ Mehrheit für die ländlichen Gegenden des Oppelner Schlesiens, während in Oppeln selbst und vor allem in kleineren Städten der Umgebung nur 22 % der Jugendlichen bilingual erzogen werden.

Diese Werte können mit der Wohnlage der deutschen Volksgruppe verglichen werden, die im Jahr 2007 anhand ihrer Wahlergebnisse ebenfalls

die ländliche Umgebung als zentralen Wohnort ermittelt hat. Dies wird weiterhin von den zahlreichen Deutschen Freundeskreisen gestützt, welche hauptsächlich in ländlichen Gemeinden vertreten sind.

Quelle der Abbildung: *Deutsche Minderheit Wahlkomitee*: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/322726> (abgerufen am 7.2.2013).

Für natürliche Deutschfähigkeiten stellt die ländliche Gegend den zentralen Ort der natürlichen Sprachweitergabe dar, welcher durch zusätzliche Maßnahmen seitens des Bildungssystems oder der Minderheitenvertretung, insbesondere in diesen Gebieten, unterstützt werden könnte.

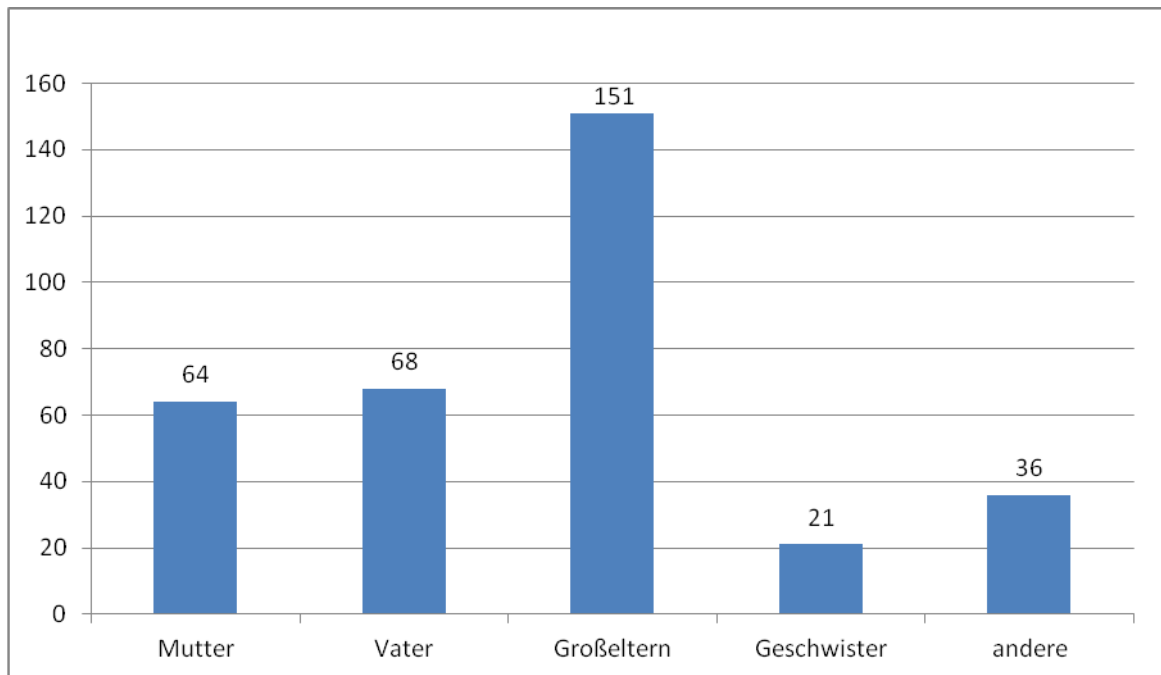
Ein sinnvoller Anfang wurde von der „Deutschen Sozial-Kulturellen Gesellschaft“ getätigt, indem die Spezifik der ländlichen Umgebung erkannt wurde und eine Einführung von Samstagskursen in zahlreichen Dörfern erfolgte. Die Kurse richten sich an Kinder und bringen ihnen auf spielerische Art die Sprache bei. Dieses Angebot kann als zusätzliche Maßnahme zur bilingualen Erziehung sinnvoll sein. Es bleibt jedoch fraglich, ob dieser wöchentlich ein Mal stattfindenden Kurs es schafft, deutschgesinnte Familien, ohne Möglichkeit einer bilingualen Erziehung, zu unterstützen. Nach Ansicht der Autorin würde dies mit immersiven Einrichtungen, beginnend beim Kindergarten, effiziente bilinguale Sprachkompetenzen hervorbringen, weil sie längere Phasen einer Immersion ermöglichen.

Deutschsprachige Kommunikationspartner bei der zweisprachigen Erziehung im Elternhaus

Die bilinguale Erziehung stellt keine einheitliche Erziehungsform dar. Gerade im Hinblick auf die Deutschen im Oppelner Land und der Nachkriegsgeschichte schwanken die Sprachkompetenzen stark und bringen unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten hervor, die den Möglichkeiten einer bilingualen Erziehung als Grundlage vorausgehen.

In der vorliegenden Graphik werden alle deutschsprachigen Kommunikationspartner, des sich selbst als bilingual erzogen bewerteten Probandenkreises, aufgeführt.

Abbildung 64: Kommunikationspartner – bilingual Probanden



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Verhältnis der Ergebnisse zueinander wird an dieser Stelle nicht wiederholt und kann in Kapitel 4.2.1 nachgelesen werden. Die vorliegende Analyse legt ihren Fokus auf die Diskussion der Qualität der bilingualen Erziehung, indem der bzw. die Inputgeber näher betrachtet werden.

Hierbei wird insbesondere die individuelle Konstellation von Inputgebern innerhalb des familiären Umfeldes ausgewertet. Daraus ergeben sich achtzehn unterschiedliche Konstellation, die im Folgenden graphisch dargestellt und bewertet werden. Die Anordnung der Ergebnisse erfolgt beginnend mit der am stärksten vertretenen Inputgeber-Konstellation und wird weiterhin bis zur geringsten Frequenz erörtert.

Einhergehend mit der Konstellation wird das durchschnittliche Ergebnis aus den praktischen Aufgaben (Kapitel 4.2.1) einbezogen. Diese Durchschnittswerte ergeben sich aus:

$$\frac{\text{Anzahl aller richtigen Antworten}}{\text{Anzahl aller Probanden der jeweiligen Erziehungskonstellation}}$$

Um eine Brücke zur Gegenwart zu schlagen, werden Antworten aus Frage 9 zur gegenwärtigen Kommunikationskonstellation im Elternhaus als Vergleichswert angegeben, was die Feststellung einer direkten Entwicklung ermöglicht.

Großeltern: 88

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 2,9 von 8 richtigen Antworten

2,3 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 24

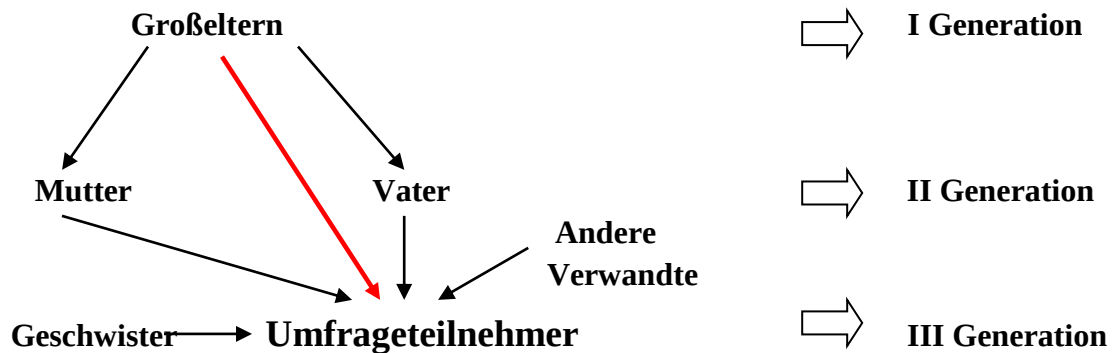


Abbildung 65: Kommunikationskonstellation 1

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

In vorherigen Analysen konnte festgestellt werden, dass die Großelterngeneration, im Folgenden auch „Generation I“ genannt, den quantitativ stärksten Einfluss auf die deutschsprachige Erziehung der Probanden ausübt.

Bei der Auswertung der individuellen Erziehungskonstellationen wird die Sprachweitergabe des Deutschen bei 88 Umfrageteilnehmern ausschließlich über die Generation I vollzogen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Generation ihre Sprachkompetenzen aus muttersprachlichem Erwerb besitzt.

Unklar bleibt in diesem Zusammenhang, ob beide Generationen I, sprich mütterlicher und väterlicherseits, an der deutschsprachigen Erziehung beteiligt sind. Eine höchstwahrscheinliche Entwicklung stellt eine einseitige, von Generation Ia – z.B. mütterlicherseits durchgeführte, Erziehung des Umfrageteilnehmers dar, was bedeute, dass die andere Generation, Ib – z.B. väterlicherseits, über keinerlei Deutschkenntnisse verfüge. Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass eine deutschsprachige Kommunikation unter der Elterngeneration (Generation II) nicht stattfindet. Wobei ein Teil der Generation II, basierend auf Generation Ia, mit Deutschkenntnissen ausgestattet sein müsste, die wiederum nicht an den Umfrageteilnehmer (Generation III) weitergegeben werden.

Gegenwärtig nutzen diese Kommunikationskonstellation lediglich 24 Probanden. Die hohe Differenz zur Erziehungskonstellation lässt sich zum einen mit dem generellen Sinken der

deutschsprachigen Kommunikation im Elternhaus (siehe Kapitel 4.2.1, Abb. 40) und zum anderen mit der Sterblichkeit der Generation I erläutern.

Der stetige Schwund der einzigen Kommunikationspartner führt folglich auch zu schwächeren sprachlichen Leistungen, die sich in den Durchschnittswerten mit 2,9 von 8 möglichen richtigen Antworten in der Übersetzungsaufgabe im schwachen Bereich, während sich 2,3 von 5 richtigen Antworten in der Lückentext-Ergänzungsaufgabe auf ähnlichem Niveau befinden.

Es wird deutlich, dass eine natürliche Bilingualität mit der Generation I als einzigem Inputgeber schwache Leistungen hervorbringt. Insbesondere gilt es auch darauf hinzuweisen, dass das familiäre Umfeld der Generation I, im Sinne der Wohnsituation, oftmals getrennt vom Umfrageteilnehmer zu betrachten ist. Ausnahmen bilden jedoch Mehrgenerationenhaushalte. In allen übrigen Fällen steht der Generation I eine begrenzte Zeitspanne zur Sprachübermittlung zur Verfügung.

Daher wird die Wahrscheinlichkeit eines koordinierten deutsch-polnischen Bilingualismus als gering erachtet, während die polnische Sprache als dominant und Muttersprache erachtet werde.

Großeltern, Mutter und Vater: 18

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 2,7 von 8 richtigen Antworten

2,7 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 0

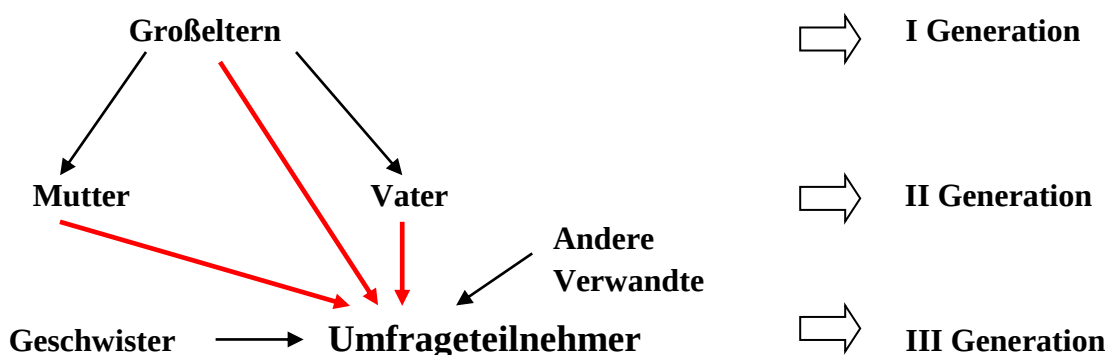


Abbildung 66: Kommunikationskonstellation 1

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Innerhalb der Erwerbskonstellationen nimmt, mit 18 Umfrageteilnehmern, die deutschsprachige Erziehung mittels Generation I sowie II den zweithöchsten Anteil ein.

Aufgrund der Deutschfähigkeiten beider Elternteile kann auch von guten Deutschkenntnissen aller Generation I einschließenden Personen ausgegangen werden.

Es kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass Generation I und II bilingual – deutsch/polnisch – sind und der Folgegeneration die deutsche Sprache in der häuslichen Umgebung beibringen, während die gesellschaftlich dominante polnische Sprachaneignung im externen Kreise erlernt wird und spätestens mit Eintritt in den Kindergarten beginnt. Damit stellt die deutsche Sprache muttersprachliche Merkmale dar, während die polnische Sprache in frühen Kinderjahren als zweite Muttersprache erworben wird.

Die gegenwärtigen sprachlichen Gegebenheiten können diese Kommunikationsstruktur jedoch nicht mehr aufweisen. Die Zeitspanne zwischen der Kindheit und Gegenwart bedeutet somit einen Zeitraum der Zurückdrängung der deutschen Sprache, insbesondere bei der Generation I, aber auch innerhalb der II. Generation, bei der die Gesamtwerte ebenfalls stark rückläufig sind.

Es ergeben sich daher, trotz sehr guter sprachlicher Erwerbsvoraussetzungen, schwache Leistungen in der praktischen Anwendung, die mit jeweils 2,7 richtigen Antworten in beiden Aufgaben Defizite aufweisen. Folglich konnte sich die polnische Umgebungssprache als dominante Sprache für den Umfrageteilnehmer etablieren, während das Deutsche den schwachen Part innerhalb des bilingualen Sprachvermögens einnimmt.

Großeltern, Mutter, Vater und Geschwister: 12

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 3,4 von 8 richtigen Antworten

3,4 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 9

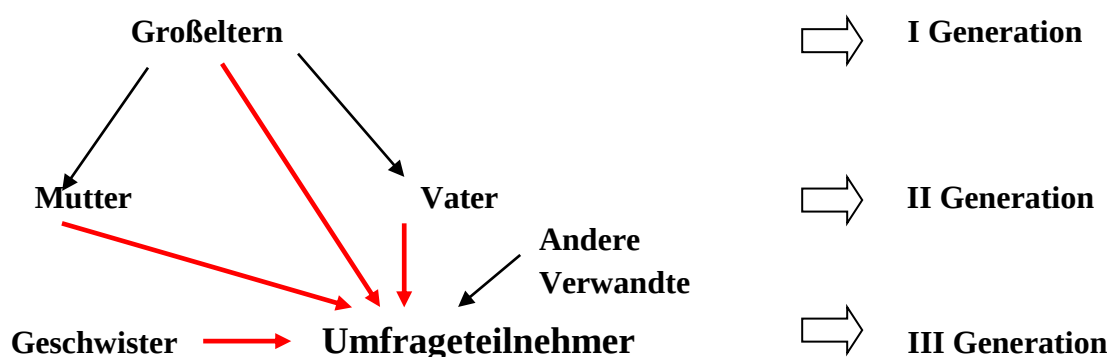


Abbildung 67: Kommunikationskonstellation 3

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Bei den zwölf vorliegenden Probanden tritt eine ähnliche Erwerbsstruktur auf, wie im Beispiel zuvor beschrieben. Den entscheidenden Unterschied bildet der zusätzliche Erwerb mittels Generation III, in Form von älteren Geschwistern.

Der Umfrageteilnehmer scheint seine Bilingualität jeweils einsprachig an zwei verschiedenen Orten zu erwerben. Zum einen wird Deutsch als Muttersprache von allen Generationen im Elternhaus vermittelt und zum anderen wird die polnische Sprache spätestens mit Eintritt in die gesellschaftliche Umgebung, z. B. den Kindergarten, als frühe Zweitsprache erworben.

Die gegenwärtig neun existierenden Kommunikationskonstellationen zeugen von einem hohen Stellenwert des Deutschen innerhalb der familiären Umgebung und sorgen für eine Festigung der Sprachgewohnheiten. Dies bestätigen auch die vergleichsweise besseren Ergebnisse in den praktischen Aufgaben, die sich mit jeweils 3,4 richtigen Antworten im Mittelfeld der sprachlichen Leistungen befinden. Insgesamt wird das Ergebnis dennoch als gering erachtet, wenn bedacht wird, welch starker sprachlicher Input damit verbunden ist. Werden die individuellen Antworten dieser Umfragegruppe näher betrachtet, fallen zwei Extreme auf. Einerseits ergeben sich sechs sehr gute Leistungen und andererseits sechs kaum bis gar nicht ausgefüllte Aufgaben. Hierbei bleibt letztendlich die Frage ungeklärt, ob die Probanden sprachliche Defizite aufweisen oder die praktischen Aufgaben bewusst ignoriert haben.

Andere Verwandte: 11

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 5,5 von 8 richtigen Antworten

3,1 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 15

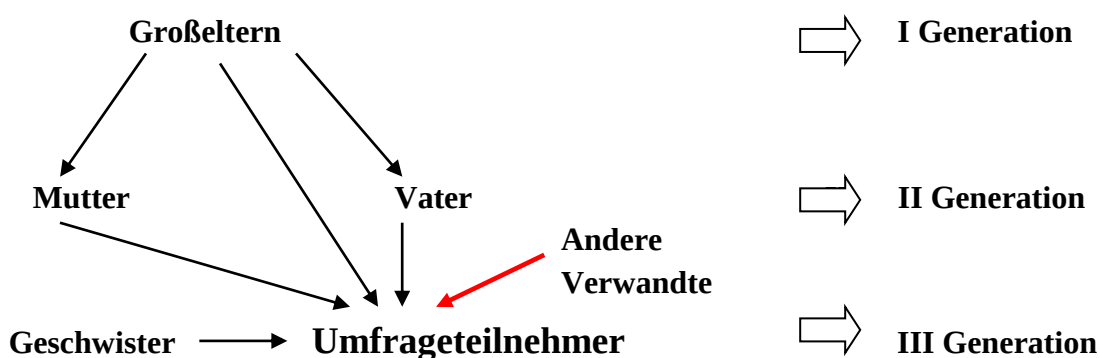


Abbildung 68: Kommunikationskonstellation 4

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Elf weitere Probanden erfuhren ihre bilinguale Erziehung ausschließlich über andere Verwandte, als die in der Graphik benannten. Diese Verwandten gehören entweder zur Generation II, in Form von Onkeln und Tanten, oder aber zur Generation III, die über Cousins und Cousins die deutsche Sprache vermittelte.

Diese Bilingualität ist nicht an das Elternhaus gebunden und bildet mit zeitlich begrenzten Erwerbsphasen eine ähnlich vergleichbare Kategorie zu den Großeltern. Unterschiede zeigen sich jedoch in den Ergebnissen der praktischen Aufgaben, die zu den besten dieser Analyse gehören. Insgesamt erzielten die Probanden mit 5,5 von 8 sowie 3,1 von 5 richtigen Antworten Ergebnisse, die sich im oberen Mittelfeld verorten.

Ebenso positiv stellen sich die Ergebnisse der gegenwärtigen Kommunikation dar, die entgegen den allgemein sinkenden Tendenzen sogar von neun auf elf ansteigen. Dies kann auch als mögliche Konsequenz vom Wegfall anderer – familiär näher verwandter – Kommunikationspartner hervorgehen. Ein weiterer möglicher Grund für den Anstieg dieser Kommunikationsstruktur stellt z. B. ein Aufenthalt bei einem in Deutschland lebenden Verwandten dar, welcher es dem Probanden erlaubt, in die Sprache der Umgebung einzutauchen.

Insgesamt betrachtet, verblüfft dieses Auswertungsergebnis und zeugt von einer hohen Motivation des Umfrageteilnehmers zum Deutscherwerb.

Mutter: 7

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 1 von 8 richtigen Antworten

0,3 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 2

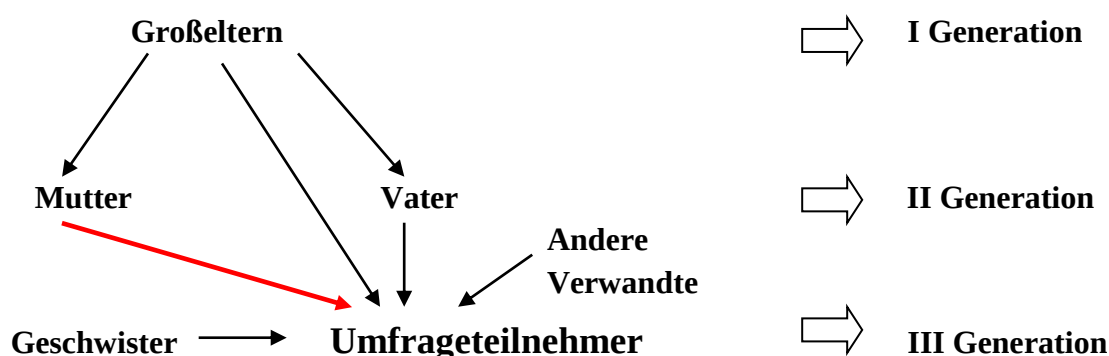


Abbildung 69: Kommunikationskonstellation 5

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von allen bilingual erzogenen Probanden wurden sieben ausschließlich von einem Kommunikationspartner – der Mutter – deutschsprachig erzogen. Die Weitergabe derartiger Zweisprachigkeit verlangt den Erziehungspersonen ein hohes Maß an Disziplin ab, da sie die einzige Quelle des sprachlichen Inputs darstellen, während die restlichen Kommunikationspartner den polnischsprachigen Anteil der Zweisprachigkeit fördern und somit ein breites Spektrum des Inputs liefern.

Im vorliegenden Fall, der mütterlichen deutschsprachigen Erziehung, wird von einer ab der frühesten Kindheit stattfindenden Spracherziehung ausgegangen, die eine intensive Prägung hinterlassen sollte. Wahrscheinlich wird dabei das Prinzip *one person -one language* angewendet, welches innerhalb des Elternhauses für eine ausgewogene sprachliche Erziehung Sorge tragen dürfte. Der Vater übermittelt die polnische, während sich die Mutter auf die deutsche Sprache konzentriert.

Werden diese Annahmen mit den Ergebnissen der praktischen Aufgaben verglichen, zeigt sich eine Diskrepanz zwischen maßgeblich guten muttersprachlichen Deutschfähigkeiten und, mit 0,3 sowie einer richtigen Antwort, lediglich mangelhaften Resultaten in den praktischen Anwendungen.

Zweierlei Ursachen könnten für dieses Ergebnis verantwortlich sein. Zum einen bleibt die Qualität der Sprachkenntnisse der Mutter ungeklärt, welche bei schwächeren Voraussetzungen auch schwache Sprachkenntnisse des Kindes produzieren. Zum anderen könnten unterschiedliche sprachliche Grundlagen der Eltern ein weiteres Hindernis darstellen. Im Falle einer deutsch-polnischen Zweisprachigkeit mütterlicherseits, aber lediglich monolingualer Polnischkenntnisse des Vaters, würde die Kommunikation innerhalb der Familie gestört werden, wenn z. B. die Mutter mit dem Kind deutsch spricht, während der Vater dies nicht versteht. Hierbei ist die Gefahr groß, dass die Eltern die angesprochene sprachliche Disziplin nicht einhalten und der polnischen Sprache zur Dominanz im Elternhaus verhelfen.

Die gegenwärtige deutschsprachige Kommunikation mit der Mutter zeigt, mit zwei verbleibenden Probanden, abfallende Tendenzen. Dieses Schwinden unterstützt die Annahme der polnischsprachigen Dominanz und der damit einhergehenden monolingualen Kommunikation mit der Mutter, die die Deutschkenntnisse nicht weiter fördert.

Vater: 7

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 1,4 von 8 richtigen Antworten

1,4 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 4

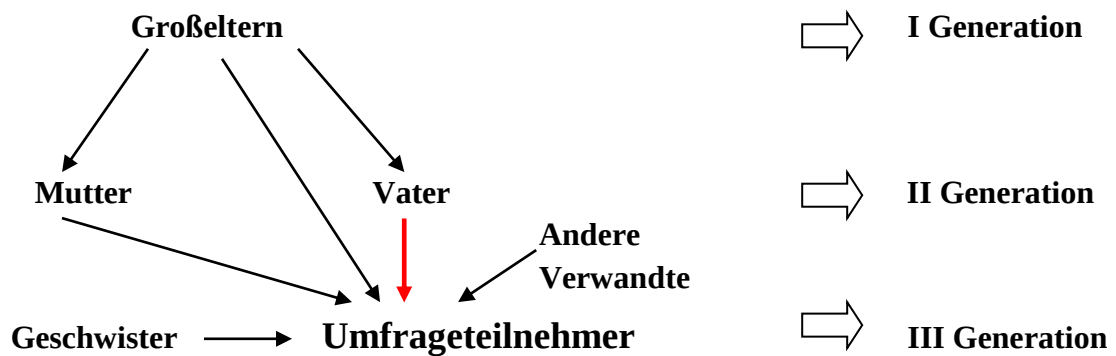


Abbildung 70: Kommunikationskonstellation 6

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Voraussetzungen für eine bilinguale Erziehung mittels eines Elternteils, welches den Part der nicht dominanten Umgebungssprache als Erziehungssprache übernimmt, wird in der vorherigen Graphik näher erläutert und an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt.

Ähnlich wie im Falle der, sprachlich gesehen, alleinerziehenden Mutter, wurden ebenso sieben Untersuchungsteilnehmer ausschließlich von ihrem Vater deutschsprachig erzogen. Ein festzustellender Unterschied verdeutlicht die besseren Ergebnisse in den praktischen Aufgaben, die, insgesamt gesehen, jedoch nicht über schwache Leistungen hinausgehen. Die gegenwärtige Kommunikation zeigt, mit vier Probanden, einen ebenfalls höheren Anteil als er sich bei der Mutter feststellen lässt.

Wird hierbei die Methode *one person – one language* innerhalb des Elternhauses im Oppelner Schlesien betrachtet, so fallen starke Schwächen im Ergebnis auf, die den Jugendlichen unzureichende Sprachfertigkeiten vermitteln.

Dabei wird ersichtlich, dass in den meisten Fällen eine einzige sprachliche Bezugsperson nicht gegen die dominante Umgebungssprache ankommt.

Großeltern, Mutter, Vater und andere Verwandte: 7

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 4,9 von 8 richtigen Antworten

4,3 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 0

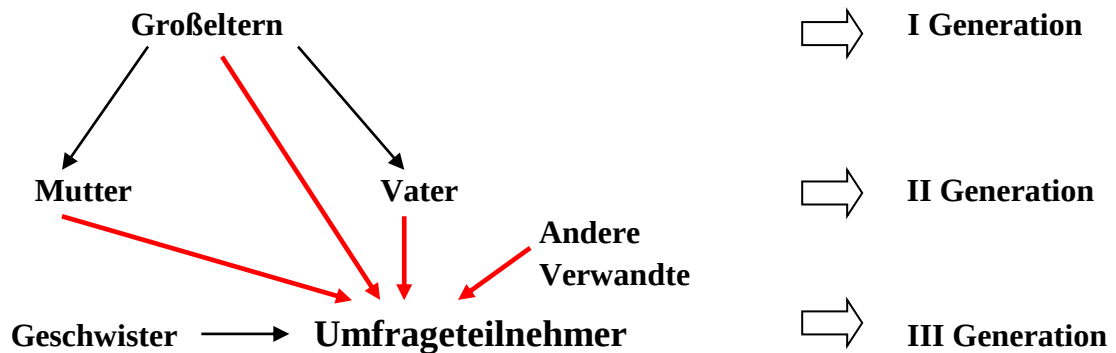


Abbildung 71: Kommunikationskonstellation 7

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Kommunikationsstruktur erstreckt sich über zwei Generationen und zahlreiche Kommunikationspartner. Aufgrund der Tatsache, dass beide Elternteile deutschsprachig sind, kann von einer Bilingualität beider Großelternpaare der Generation I ausgegangen werden. Die Zweisprachigkeit zeigt somit bei den sieben Probanden eine starke häusliche Prägung, die ab der frühesten Kindheit den sprachlichen Werdegang beeinflusst haben muss. Deutsch könnte sich als häuslich dominante Sprache entwickelt haben, während die polnische in der Umgebung erworben werden konnte. Dieses Szenario entspricht dem der Kommunikationsstrukturen Mutter, Vater und Großeltern, bei welchen ebenfalls festgestellt wurde, dass sich die – in diesem Fall – polnische Zweitsprache spätestens mit Eintritt in den Kindergarten entwickelt haben muss.

Der Unterschied liegt vorliegend bei einer zusätzlichen sprachlichen Förderung über die Kommunikation mit anderen Verwandten. Wohnort und Anzahl jener Kommunikationspartner bleiben ungeklärt. Sicher ist jedoch eine breite Fächerung von Kommunikationspartnern, die eine häufige Verwendung ermöglichen und dadurch der Sprache einen hohen Stellenwert, wie auch positive Kenntnisse, vermitteln. Dies verdeutlichen, mit 4,9 von 8 und 4,3 von 5 richtig gelösten Aufgaben, die sehr guten Ergebnisse in den praktischen Tests.

Die deutsche Sprache scheint in diesen Familien im Rahmen eines alltäglichen Umgangs gepflegt worden zu sein, daher bleibt es fraglich, wieso dies in der gegenwärtigen Kommunikation keinen Platz mehr hat. Auch die Berücksichtigung der Sterblichkeit der

Generation I kann dies nicht erklären, denn innerhalb der noch folgenden graphischen Darstellung der Kommunikation zwischen Mutter, Vater und anderen Verwandten findet sich innerhalb der gegenwärtigen Kommunikation kein Indiz dafür.

Großeltern und Mutter: 6

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 1,5 von 8 richtigen Antworten

2 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 0

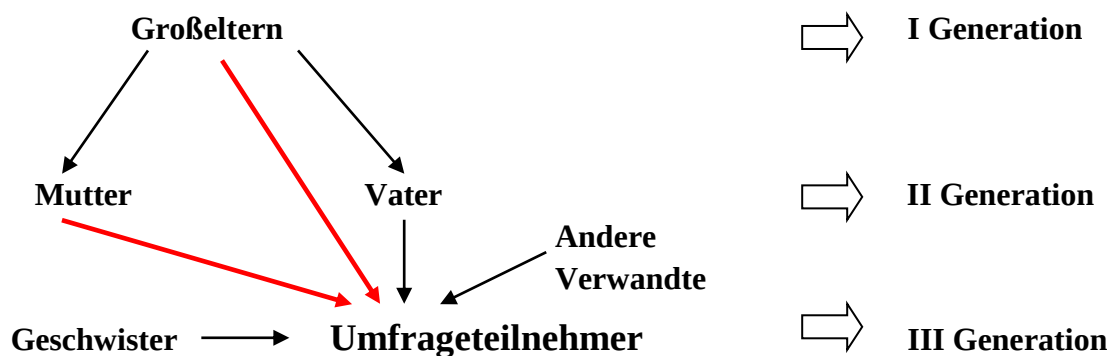


Abbildung 72: Kommunikationskonstellation 8

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

In der vorliegenden Graphik zeigt sich deutlich, dass der engste Familienkreis nur zum Teil zweisprachig ist. Aufgrund der polnischsprachigen Kommunikation väterlicherseits kann davon ausgegangen werden, dass seine Eltern (Generation Ia) ebenso monolingual sind. Die Mutter hingegen erzog ihre Kinder mit der deutschen Sprache, wobei naheliegend ist, dass auch ihre Eltern (hier in Generation I rot eingefärbt) das Deutsche förderten.

Die Ergebnisse in den praktischen Aufgaben zeugen, mit durchschnittlich 1,5 und 2 richtigen Antworten, von geringen Kenntnissen, welche eventuell mit der Tatsache zusammenhängen, dass die gegenwärtige Kommunikation in dieser Konstellation nicht mehr vorhanden ist. Bei diesen Probanden kann sogar die reine Kommunikation mit der Mutter, aufgrund der Sterblichkeit der Generation I, ausgeschlossen werden (siehe: gegenwärtige Kommunikation mit Mutter).

Großeltern und andere Verwandte: 6

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 5,9 von 8 richtigen Antworten

3,9 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 0

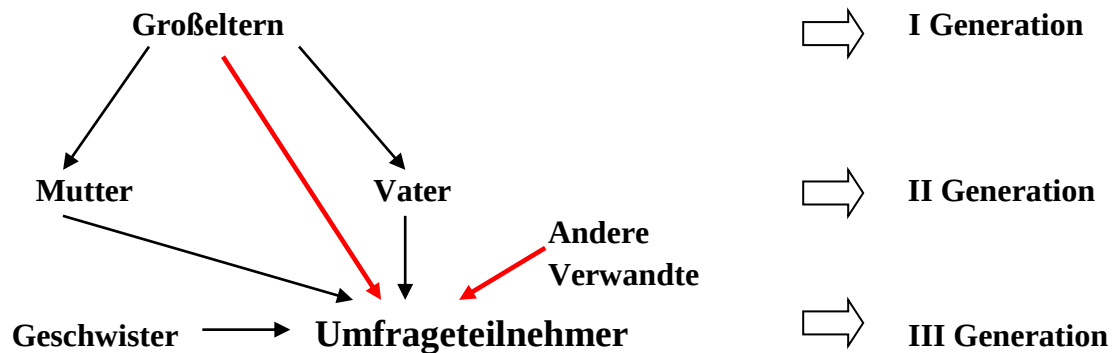


Abbildung 73: Kommunikationskonstellation 9

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Erziehungskonstellation setzt sich aus der Großelterngeneration und anderen, nur bedingt definierten, Verwandten zusammen, so dass hierbei Einflüsse zwischen der Generation II und III vermutet werden.

Vordergründig scheint jedoch der deutschsprachige Einfluss innerhalb des Elternhauses gering und von zeitlich begrenzter Dauer zu sein. Unklar bleibt, ob beide erste Generationen (Ia und Ib) eine bilinguale Erziehung förderten. Mutmaßlich wird davon ausgegangen, dass nur der Vater oder die Mutter der deutschen Sprache mächtig ist und diese höchstwahrscheinlich an den eigenen Nachkommen der Generation II weitergegeben hat. Dieser wendet die Kommunikationsmittel, mit dem eigenen Nachkommen bzw. Untersuchungsteilnehmer, nicht mehr an.

Bedingt durch Aussiedlungen der Nachkriegsjahre und weiterer gegenwärtiger Migrationen nach Deutschland, können die anderen Verwandten im Ausland leben und die Bilingualität eventuell mit einem Auslandsaufenthalt fördern, der immersiven Spracherwerb ermöglicht. Unwahrscheinlich bleibt dieses Szenario in der frühesten, aber sprachlich wichtigen, Erwerbszeit. Daher ist auch der Spracherwerb mit Hilfe von vor Ort ansässigen Verwandten möglich, der sich, wie auch bei den Großeltern, in temporär begrenzten Inputdosierungen hätte vollziehen können.

Die Abfrage der gegenwärtigen Kommunikationsstrukturen ergibt den völligen Schwund dieser Konstellation und kann teilweise mit dem Aussterben der Generation I erklärt werden,

was auch die Kommunikationsstruktur der anderen Verwandten bekräftigt, indem diese in der Gegenwart auf 15 ansteigt.

Interessant bleiben in diesem Zusammenhang die sehr guten Ergebnisse in den praktischen Aufgaben, die mit durchschnittlichen 5,9 von 8 sowie 3,9 von 5 richtigen Antworten zu den besten dieser Auswertung gehören. Ähnlich gute Ergebnisse konnten bisher lediglich Probanden erzielen, die ihre bilinguale Erziehung ausschließlich durch andere Verwandte erfahren haben.

Großeltern, Mutter, Vater, Geschwister und andere Verwandte: 5

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 2 von 8 richtigen Antworten

1,6 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 2

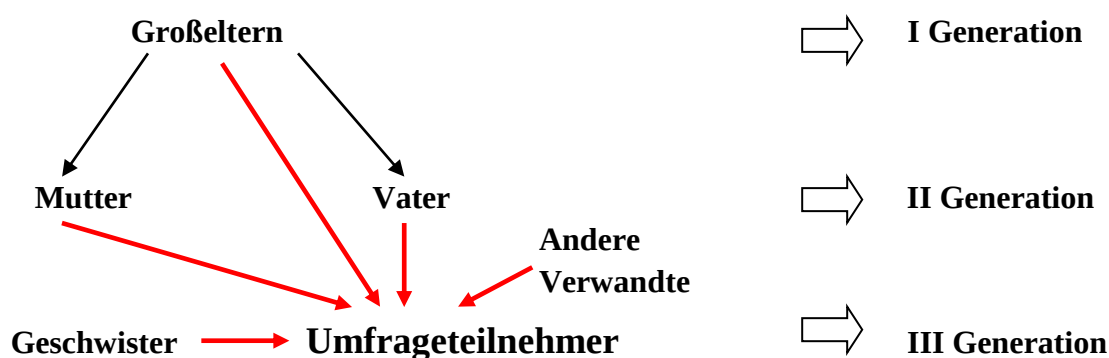


Abbildung 74: Kommunikationskonstellation 10

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Bei fünf Untersuchungsteilnehmern kann das Maximalmodell der Kommunikationsstrukturen festgestellt werden, indem alle familiären Kommunikationspartner eine aktive Rolle im Spracherwerb des Probanden spielen. Der sprachliche Input kann zum einen monolingual deutschsprachig oder bilingual geführt worden sein. Hierbei können mehrere Varianten zum Einsatz gekommen sein.

Trotz bester Voraussetzungen sind die Ergebnisse in den praktischen Aufgaben mit lediglich 2 und 1,6 richtigen Antworten schlecht. Die gegenwärtige Kommunikationsstruktur ist, entsprechend den schlechten Sprachkenntnissen, mit zwei Probanden stark rückläufig. Die schlechten Werte könnten ein Hinweis auf das frühe Schwinden dieser Kommunikationsstrukturen sein, die folglich keine ausreichenden Sprachkompetenzen fördern konnten.

Mutter und Vater: 5

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 3,2 von 8 richtigen Antworten

3,4 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 1

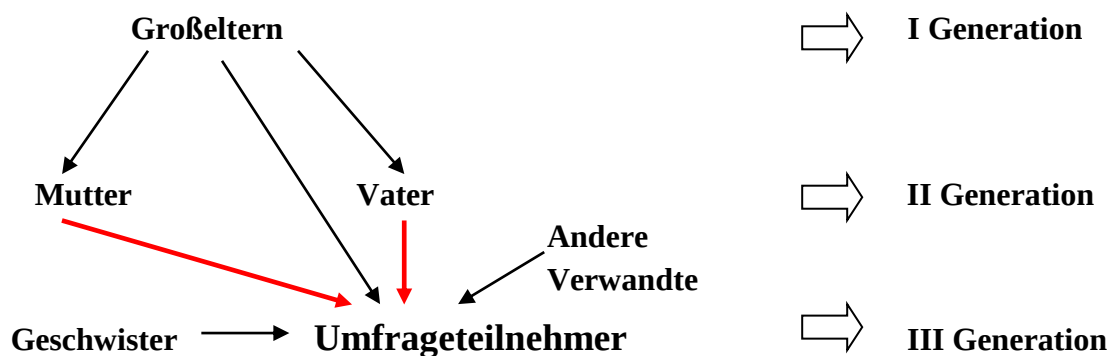


Abbildung 75: Kommunikationskonstellation 11

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Im vorliegenden Beispiel liegt ein klassischer Fall des Erwerbs von bilingualen Sprachkompetenzen an zwei verschiedenen Orten vor. Der Erwerb der deutschen Sprache gestaltet sich im internen, häuslichen Umfeld, indem beide Elternteile diese Sprache verwenden. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dass Deutsch als Erstsprache erworben wird, während die polnische Sprache im späteren Alter, z. B. beim Eintritt in den Kindergarten, erworben wird und als Umgebungssprache gilt. Ab diesem Moment wird das Kind bilingual und ordnet die jeweilige Sprache einem bestimmten Ort zu.

Eine andere Auslegung dieser Graphik könnte, aufgrund der Bilingualität beider Elternteile, auf eine Nutzung beider Sprachen im internen Elternhaus hindeuten, die temporär begrenzte Inputphasen jeder Sprache liefern. Dies würde beide Sprachen innerhäuslich als Erstsprachen fördern.

In den praktischen Aufgaben werden mittelmäßige Ergebnisse festgestellt, die, im Gesamtvergleich zwischen den vorherrschenden guten und schlechten Extremen, einen Seltenheitswert aufzeigen.

Die gegenwärtige Kommunikationsstruktur hat einen großen Schwund erfahren und umfasst gegenwärtig eine Familie, die weiterhin untereinander auf Deutsch spricht. Der Rückgang innerhalb der Kommunikation zwischen der Generation II und II macht ein Aussterben unwahrscheinlich, während die Umkehrung der Dominanzverhältnisse plausibler erscheint. Die

in der Kindheit der Probanden schwache polnische Sprache wird mit Eintritt in die schulische Laufbahn verstärkt orthographisch, lexikalisch gefördert, was mit stetiger außerhäuslichen Verwendung einhergeht, die mit steigendem Alter und Selbstständigkeit des Probanden vermehrt auftritt. Das Polnische etabliert sich in einem schleichenden Prozess als dominante Sprache, welche die Deutsche aus dem sprachlichen Alltag des Elternhauses verdrängt. Diesem kann nur eine bewusste Steuerung der Sprachverwendung seitens der Eltern entgegenwirken, die um den Wert von Sprachenvielfalt wissen und diese gezielt fördern.

Großeltern, Vater und andere Verwandte: 5

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 4,2 von 8 richtigen Antworten

3 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 2

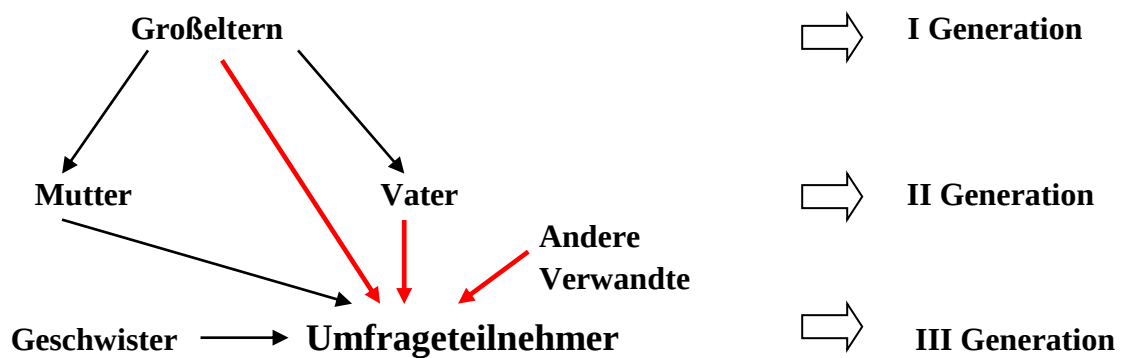


Abbildung 76: Kommunikationskonstellation 12

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Vergleichend zur vorherigen Graphik, nehmen, zusätzlich zu den Großeltern und dem Vater, auch andere Verwandte an der bilingualen Erziehung teil. Trotz des maßgeblich stärksten Einflusses des Vaters, gefolgt von den Großeltern und weiterhin der Verwandten, kann ein auffallend großer und positiver Unterschied in den praktischen Aufgaben hervorgehoben werden. Mit 4,2 und 3,0 richtig gelösten Aufgaben gehört diese Erziehungskonstellation zu den besten aller ermittelten Durchschnittswerte.

Im Elternhaus herrschte die Möglichkeit der *one parent - one language* Erziehung, die sich über weiter gefasste Familienangehörige entwickeln konnte. Die Frage, die sich unweigerlich stellt, bezieht sich auf die Stärke der Einflussnahme der Verwandten auf den jeweiligen Probanden. Sicher ist, dass die sprachliche Beeinflussung in der frühesten Kindheit am stärksten von Eltern und Großeltern erfolgt. Erst im weiteren Lebensverlauf spielen andere Verwandte

eine größere Rolle im Leben eines Kindes, daher sind sprachliche Grundlagen die Aufgabe des Elternhauses, während eine Verfeinerung und Entwicklung jener Kenntnisse im weiteren familiären Rahmen vollzogen werden kann.

Das starke Schwinden von fünf auf zwei gegenwärtige Kommunikationsstrukturen, kann nicht durch das bloße Aussterben der Generation I erklärt werden, da keine Steigerung der Kommunikationsstruktur ohne genannten Kommunikationspartner zu verzeichnen ist. Eine mögliche Antwort könnte die Dominanzeinnahme der polnischen Sprache innerhalb des Elternhauses sein, die die deutsche Sprache verdrängt hat.

Großeltern und Vater: 4

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 1,5 von 8 richtigen Antworten

1,8 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 0

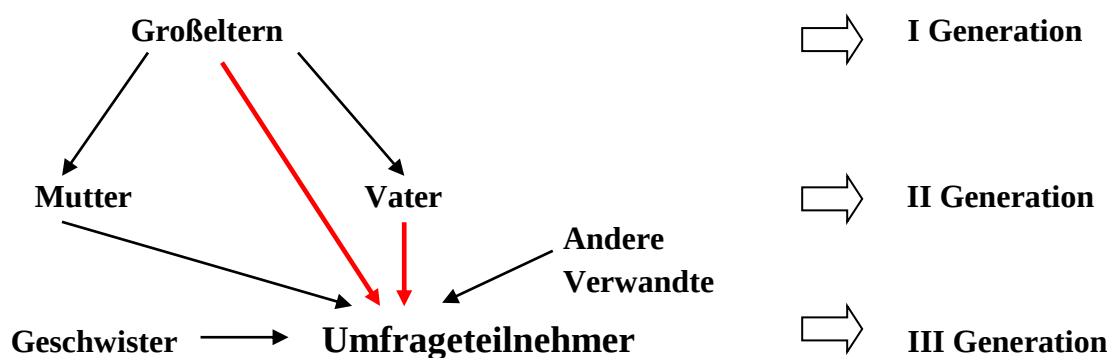


Abbildung 77: Kommunikationskonstellation 13

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Erziehungsstruktur vermittelt die deutsche Sprache mittels der ersten Generation und dem Vater. Aufgrund der Bilingualität des Vaters kann davon ausgegangen werden, dass nur seine Eltern (Generation I) die deutsche Sprache beherrschen und somit im Elternhaus der Probanden zwei Sprachen – deutsch und polnisch – verwendet werden, welche den bilingualen Spracherwerb ab der frühesten Kindheit ermöglichen.

Insgesamt gesehen erinnern die Ergebnisse aus den praktischen Aufgaben, wie auch die Tendenz zum Schwund, stark an die Kommunikationsstruktur der Großeltern samt Mutter. Ursachen könnten inkonsequente Sprachnutzung, die Kommunikationsbarriere innerhalb der Familie aufgrund fehlender Sprachkenntnisse des anderen Erziehungspartners oder das

Aussterben der Generation I sein, welche als Motor und Übermittler der Sprache eine wichtige Rolle einnimmt.

Mutter, Vater und andere Verwandte: 2

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 4,5 von 8 richtigen Antworten

3,5 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 0

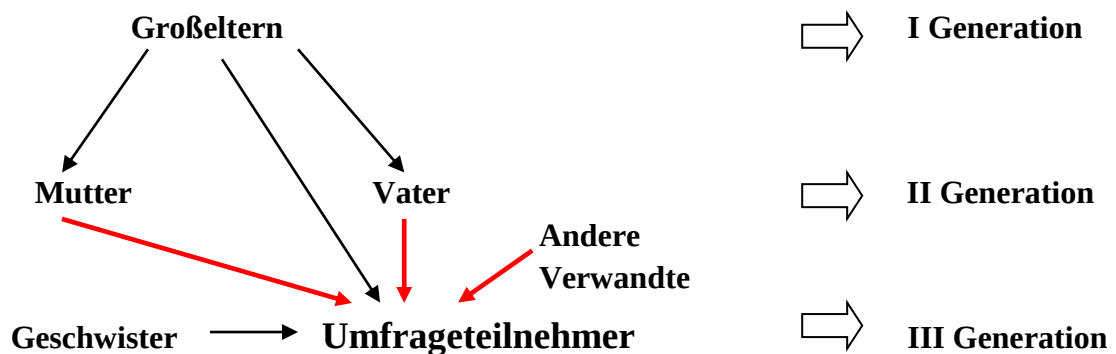


Abbildung 78: Kommunikationskonstellation 14

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das vorliegende Fallbeispiel zweier Probanden stellt eine einsprachig deutsche oder direkt bilinguale deutsch-polnische Spracherziehung dar, die aufgrund bilingualer Eltern, ohne sprachliche Kommunikationsbarrieren, innerhalb des Elternhauses durchgeführt werden kann. Darüber hinaus erweitert sich das Spektrum der deutschsprachigen Kommunikation auf weitere Familienmitglieder, die die Verwendung über das Elternhaus hinaus auf andere Erwerbsorte verteilen.

Zwar wurden mit 4,5 und 3,5 gute Ergebnisse in den praktischen Aufgaben festgestellt, jedoch kann bei zwei Untersuchungsteilnehmern keine eindeutige Tendenz für die Erziehungskonstellation getroffen werden. Wie in dieser Auswertung oftmals festgestellt, ist auch bei dieser Kommunikationskonstellation ein totaler Schwund zu verzeichnen.

Vater und andere Verwandte: 2

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 1 von 8 richtigen Antworten

1,5 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 0

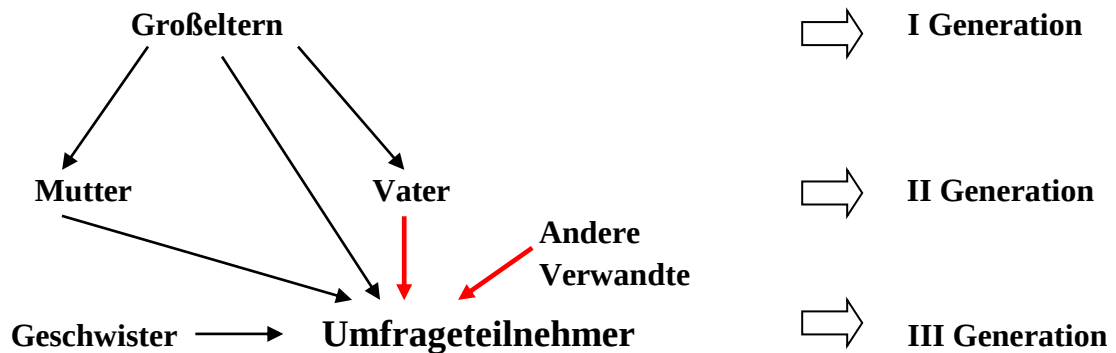


Abbildung 79: Kommunikationskonstellation 15

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Zwei Probanden werden von ihrem Vater und anderen Verwandten deutschsprachig erzogen. Ähnlich wie in anderen Beispielen der deutschen Sprachförderung von nur einem Elternteil, kann eine Kommunikationsbarriere innerhalb der Familie entstehen, die nur schwierig mit anderen Verwandten zu kompensieren ist, sofern der Kontakt Seltenheitswert hat. Daraus könnten sich die schwachen Leistungen in den praktischen Aufgaben ableiten, wobei auch hier anzumerken ist, dass zwei Probanden nicht genügend Erkenntnisse für weitere Schlussfolgerungen liefern.

Mutter, Vater und Geschwister: 2

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 1,5 von 8 richtigen Antworten

2,5 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 2

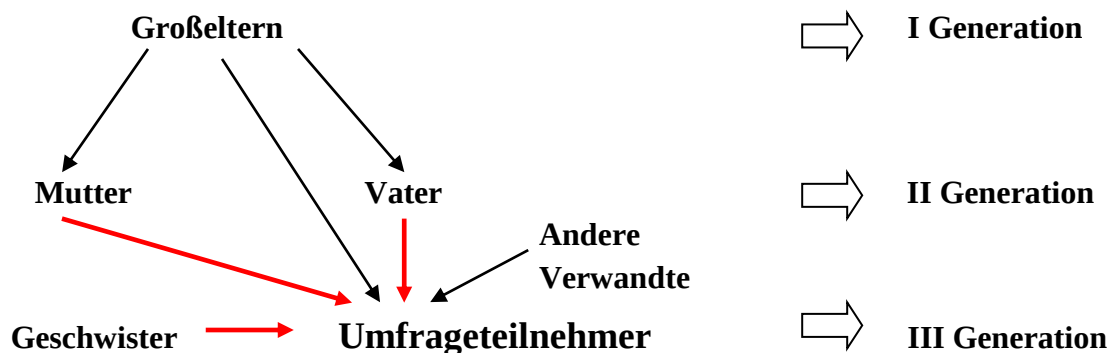


Abbildung 80: Kommunikationskonstellation 16

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

In der vorliegenden Kommunikationsstruktur besteht bei zwei Probanden einerseits die Möglichkeit einer, sich über beide Eltern vollziehenden, monolingual deutschsprachigen Erziehung, die sich im weiteren Lebensverlauf über die Kommunikation mit der Umgebung in Bilingualität entwickelt. Die Sprachförderung würde an zwei verschiedenen Orten stattfinden und zeitlich versetzt beginnen. Andererseits könnte sich die Bilingualität gleichzeitig, von Geburt an im Elternhaus, entwickeln, indem beide Sprachen verwendet werden. Beiden Erwerbsvarianten werden durch Kommunikationsstrukturen mit anderen Verwandten ergänzt, die weitläufigeren sprachlichen Input liefern.

Wie in vorherigen Kommunikationsstrukturen mit jeweils zwei Probanden, wird auch an dieser Stelle das Ergebnis aus den praktischen Aufgaben nicht berücksichtigt, da es für qualitative Aussagen zu wenige Probanden gibt.

Bemerkenswert ist, entgegen der allgemeinen Tendenz des Schwundes, die Aufrechterhaltung dieser Kommunikationsstruktur bis in die Gegenwart. Dies zeigt eine nachhaltige Erziehung, die sich innerhalb der Familienstrukturen gefestigt hat und dem deutschen Sprachgebrauch eine Dominanz einräumt.

Geschwister: 2

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 1,5 von 8 richtigen Antworten

2 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 13

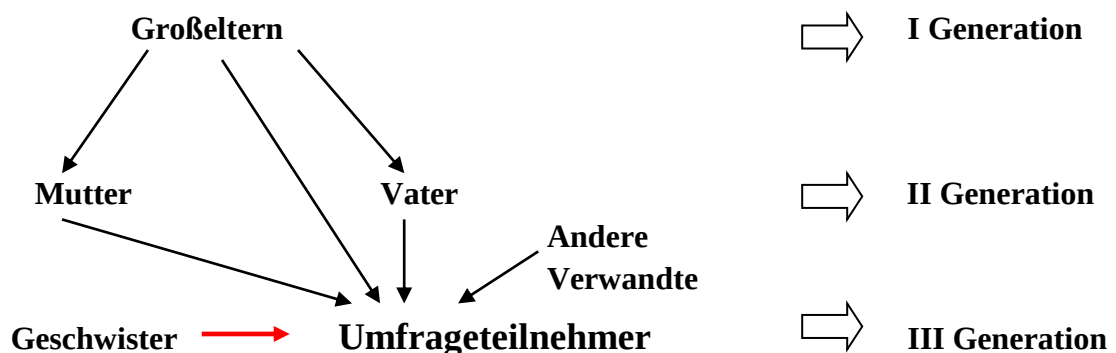


Abbildung 81: Kommunikationskonstellation 17

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Kommunikationsstruktur zeigt bei zwei Probanden eine, sich ausschließlich über die dritte Generation vollziehende, deutschsprachige Erziehung. Unbeantwortet bleibt die Frage, woher die Geschwister ihre Deutschfähigkeiten besitzen. Falls diese nicht aus dem

häuslichen Umfeld stammen, kann stark davon ausgegangen werden, dass sich die Kommunikation im fortgeschrittenen Alter entwickelt haben muss und demnach das Deutsche als Fremdsprache erworben wurde.

Positiv und anders zu bewerten ist die gegenwärtige Kommunikation. Innerhalb dieser Auswertung erfährt keine Kommunikationsstruktur einen derartig starken Anstieg, wie es bei beiden Geschwistern der Fall ist, die von zwei auf 13 ansteigen. Dies kann jedoch mit dem Aussterben anderer Kommunikationspartner, insbesondere der Großeltern, erklärt werden.

Besonders hervorzuheben ist die Wichtigkeit der Deutschfähigkeiten innerhalb dieser Generation, die für das Fortbestehen des natürlichen Spracherwerbs und dem Erhalt der Sprache als Kulturgut die Verantwortung übernehmen wird. Diese Generation stellt folgend den neuen Inputgeber für die Weitergabe der natürlichen Bilingualität dar. Inwiefern sie gewillt sind ihre Nachkommen deutschsprachig zu erziehen, wird im weiteren Verlauf separat erörtert.

Großeltern, Geschwister und andere Verwandte: 1

Durchschnittlicher Wert in den praktischen Aufgaben: 0 von 8 richtigen Antworten

3 von 5 richtigen Antworten

Gegenwärtige Kommunikation: 1

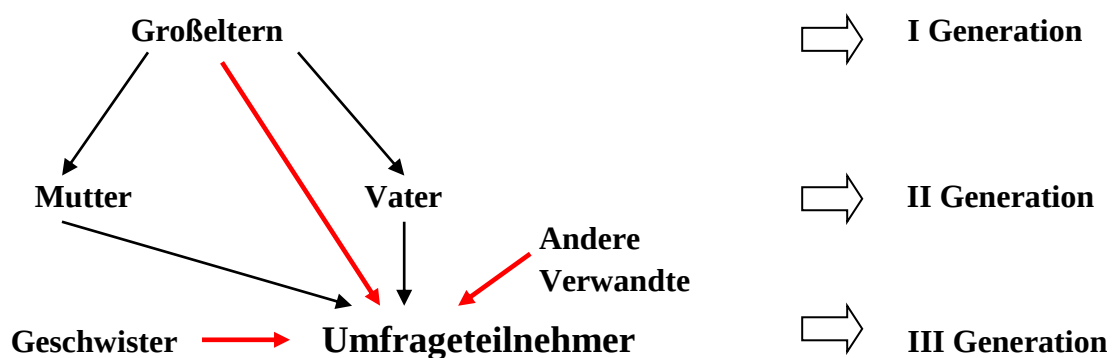


Abbildung 82: Kommunikationskonstellation 18

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Ein Proband weist eine Kommunikationsstruktur auf, die alle Kommunikationspartner einschließt und lediglich die Eltern exkludiert. Diese ungewöhnliche Struktur zeigt eine monolingual polnischsprachige Erziehung der Eltern, obwohl ein Elternteil, aufgrund der großelterlichen Deutschkenntnisse, wahrscheinlich auch über diese verfügt. Dennoch können andere Verwandte, mindestens eine Großelterngeneration und die Geschwister dem

Umfrageteilnehmer die deutsche Sprache näherbringen, so dass sie untereinander auch bis in die Gegenwart kommunizieren.

Neue Kommunikationsstrukturen der Gegenwart

Neue Kommunikationsstrukturen bedeuten keineswegs eine komplette Neubildung von Konstellationen. Diese Strukturen zeichnen sich durch zwei Entwicklungen aus: Zum einen kann ein Wegfall eines Kommunikationspartners eine neue Struktur in der Gegenwart bilden und zum anderen kann das Gegenteil eintreten, indem sich eine Kommunikationsstruktur erweitert.

Innerhalb aller ausgewerteten Konstellationen wurden zwei ermittelt, die sich zwischen Vergangenheit und Gegenwart derart verändert haben, dass sie nicht mehr in die Strukturen der Erziehung aus der Vergangenheit passen und damit neue Kommunikationskonstellationen darstellen.

Großeltern, Mutter, Geschwister: 2

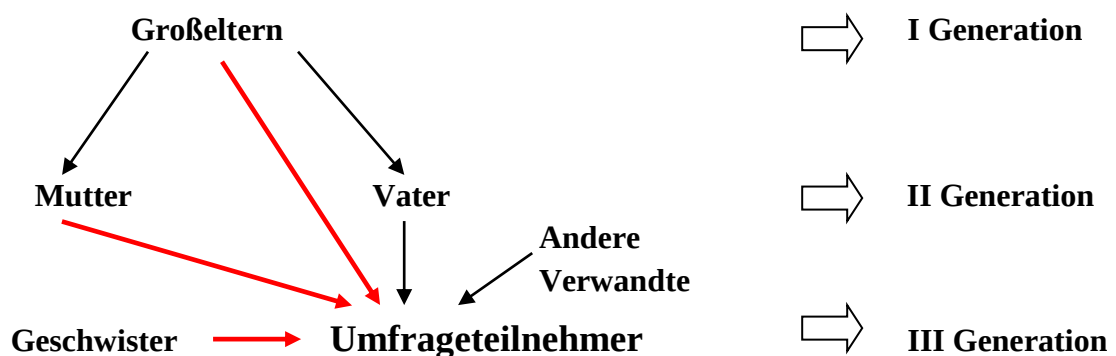


Abbildung 83: Kommunikationskonstellation 19

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende, neu entwickelte Kommunikationsstruktur verdeutlicht Deutschfähigkeiten, die über alle drei Generationen hinweg bestehen. Dies kann eine Folge der Kommunikationsstruktur „Großeltern und Mutter“ sein, welche erfolgreich mehrere Kinder bilingual erzog und nun mit der Generation III einer breiteren Struktur bei der Verwendung der deutschen Sprache folgt.

Großeltern und Geschwister: 1

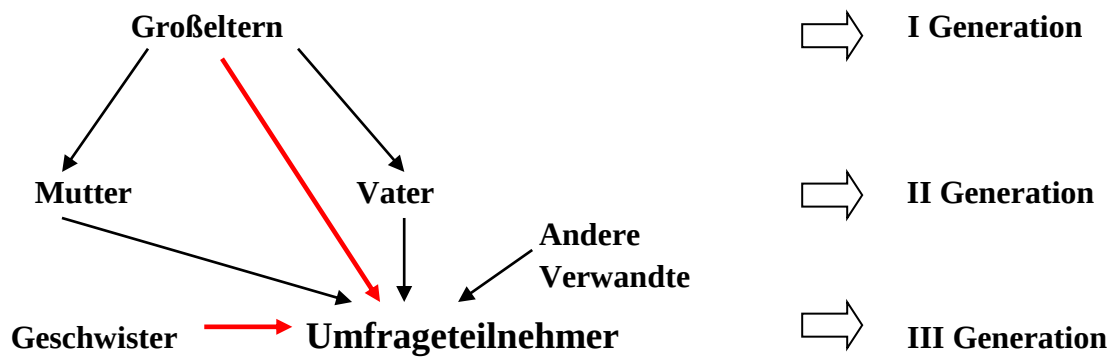


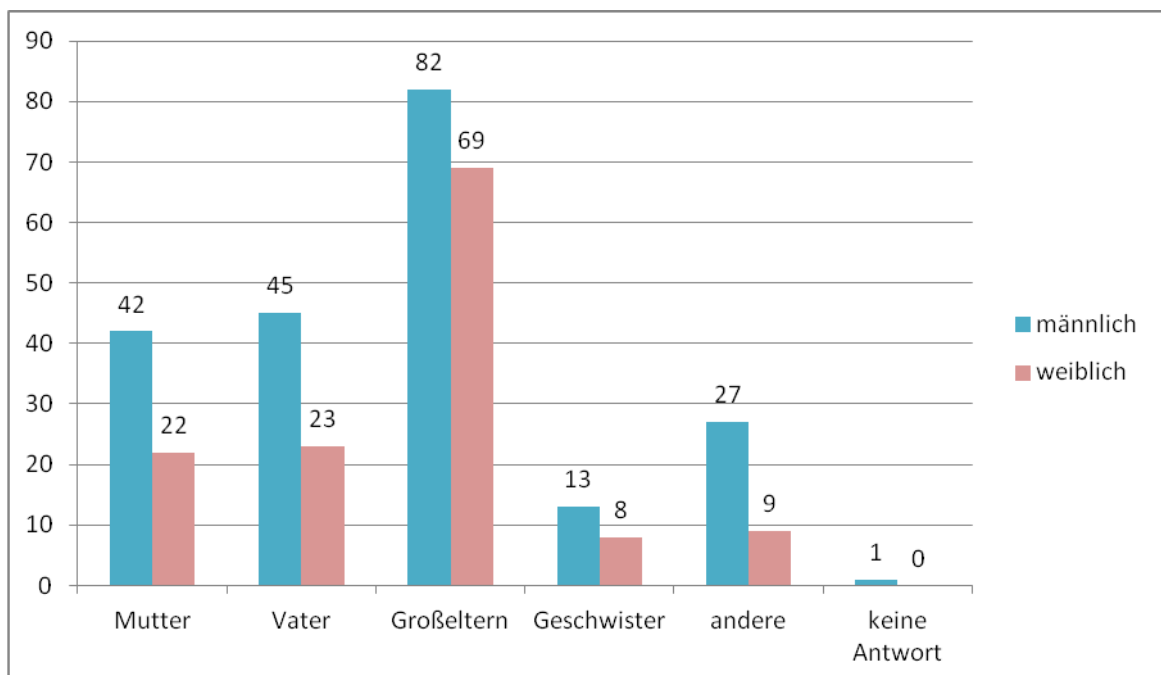
Abbildung 84: Kommunikationskonstellation 20

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Ähnlich wie im vorherigen Fallbeispiel, könnte die deutschsprachige Erziehung der Großeltern dazu geführt haben, dass der Umfrageteilnehmer und seine Geschwister die deutsche Sprache erlernt haben und nun untereinander anwenden.

Die angesprochene Kommunikation der Generation III. wird als existenziell wichtig erachtet, die den natürlich Deutscherwerb im eigenen Elternhaus erlebt hat und mit ihren sprachlichen Kompetenzen die besten Voraussetzungen besitzt, um als Inputgeber für Folgegenerationen zu fungieren.

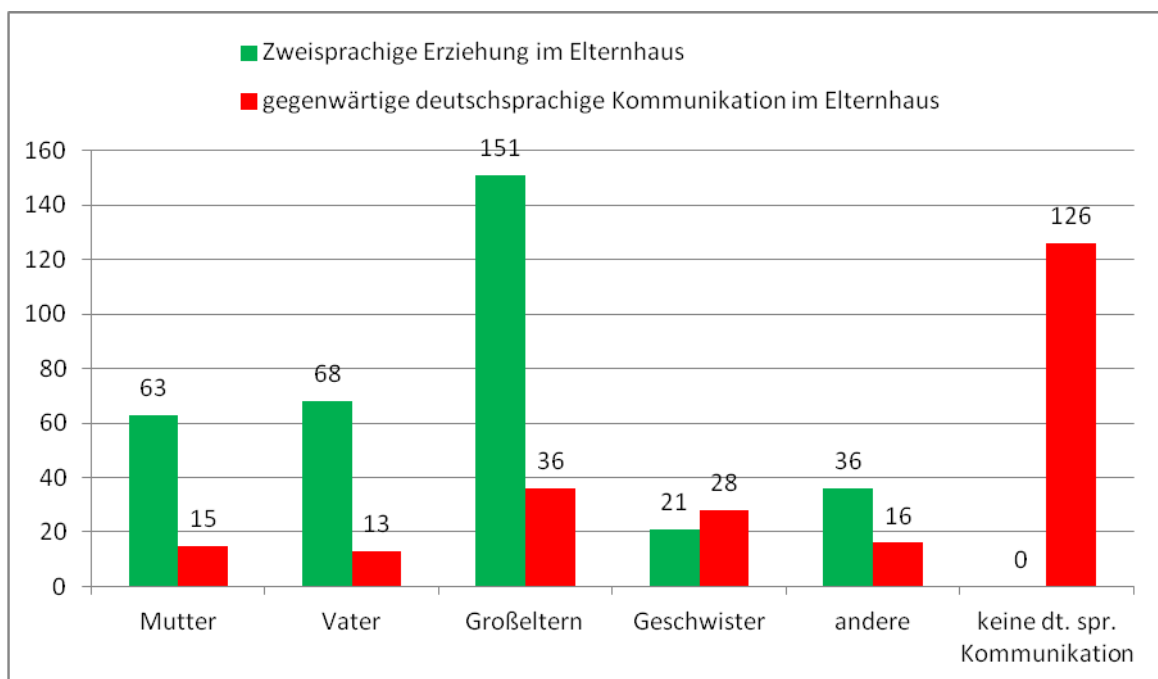
Abbildung 85: Geschlechtsdifferenzierung innerhalb der bilingualen Erziehung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Aufgrund einer ungleichen geschlechtlichen Verteilung der Probanden, welche das männliche Geschlecht mit 23 Teilnehmern überwiegen lässt, sind höhere Ergebnisse in einzelnen Bereichen zu erwarten gewesen. Bei genauerem Vergleich und der Umrechnung in Prozente wird bei der Großelterngeneration ein Ergebnis von 75 % zu 81 % für das weibliche Geschlecht festgestellt. Dieses Kräfteverhältnis dreht sich jedoch bei näherer Betrachtung der Eltern der Probanden. Hier liegt das männliche Geschlecht mit 38 % (42) und 42 % (45) zu 25 % (22) sowie 27 % (23) deutlich vorne. Es zeigt sich somit der stärkere sprachliche Einfluss der Großeltern auf weibliche Probanden, während die elterliche Erziehung die männlichen Jugendlichen stärker deutschsprachig prägte. Abhängig von der Wohnsituation wird jedoch der sprachliche Einfluss der Eltern als wichtiger betrachtet, da sie meistens mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen und somit breiteren Input liefern.

Abbildung 86: Vergleich zwischen der bilingualen Erziehung im Elternhaus und der gegenwärtigen sprachlichen Situation



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Graphik vergleicht die deutschsprachige Erziehung mit der gegenwärtigen Kommunikation im Elternhaus. Prozentual gliedern sich die Ergebnisse in folgende Verteilung:

Abbildung 87: prozentuale Darstellung der früher vs. heutigen Kommunikation

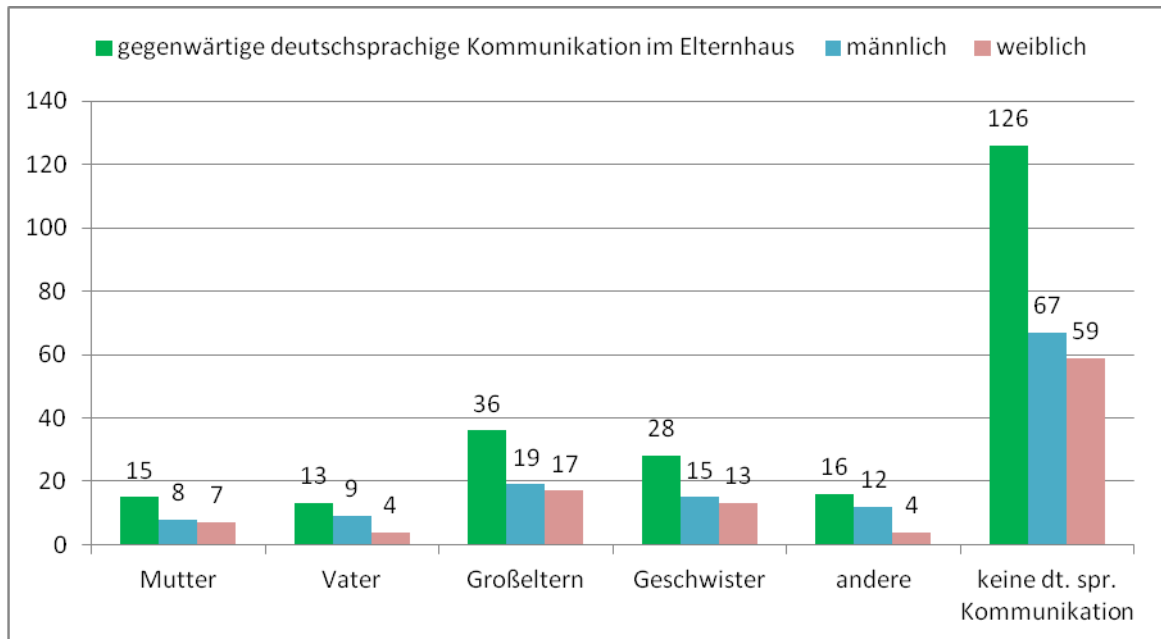
Familienmitglied	Spracherziehung in der frühen Kindheit	gegenwärtige sprachliche Lage
Mutter	63 = 33 %	15 = 8 %
Vater	68 = 35 %	13 = 7 %
Großeltern	151 = 78 %	36 = 19 %
Geschwister	21 = 11 %	28 = 15 %
andere	36 = 19 %	16 = 8 %
keine dt.-sprachige Kom.	-----	126 = 65 %

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Aus der Graphik und Tabelle geht eindeutig hervor, dass die gegenwärtige sprachliche Verwendung des Deutschen innerhalb der familiären Sphäre stark zurückgegangen ist. Insbesondere ist der Rückgang bei der Großelterngeneration zu verzeichnen, welcher um 59 %, von 78 % auf 19 %, sinkt. Dies lässt sich jedoch mit zunehmendem Alter bzw. dem Sterben dieser Generation erklären. Im Gegensatz dazu steht der ebenso rapide Rückgang im Bereich der Elterngeneration, bei der eine Differenz von 25 % (Mutter) sowie 28 % (Vater) zu verzeichnen ist. Beide Werte siedeln sich unter der 10 % Marke an. Eine Erklärung, wie sie bei den Großeltern zu deuten ist, kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Dennoch könnte das Schwinden der Großeltern auch das Sprachverhalten ihrer Kinder (Elterngeneration) beeinflussen, welches wiederum auf die Folgegeneration übergehen könnte. Fakt ist, dass die Sprachverwendung bilingual erzogener Jugendlicher im familiären Umfeld, zwischen ihrer Kindheit und der Gegenwart, sank, so dass 65 % der befragten Jugendlichen nicht mehr mit ihrer Familie auf Deutsch sprechen. Eine weitere Regression erfährt die Kommunikation mit anderen Familienangehörigen, die um 11 % auf 8 % (16) sinkt.

Den einzigen Anstieg bildet der Kommunikationsbereich der Geschwister, sprich der Generation der Gleichaltrigen. Hierbei steigt die Kommunikation von 11 % auf 15 %. Diese aufsteigende Tendenz trotz den widrigen Umständen und bildet somit die Chance für kommende Generationen, die Sprache weiterzugeben.

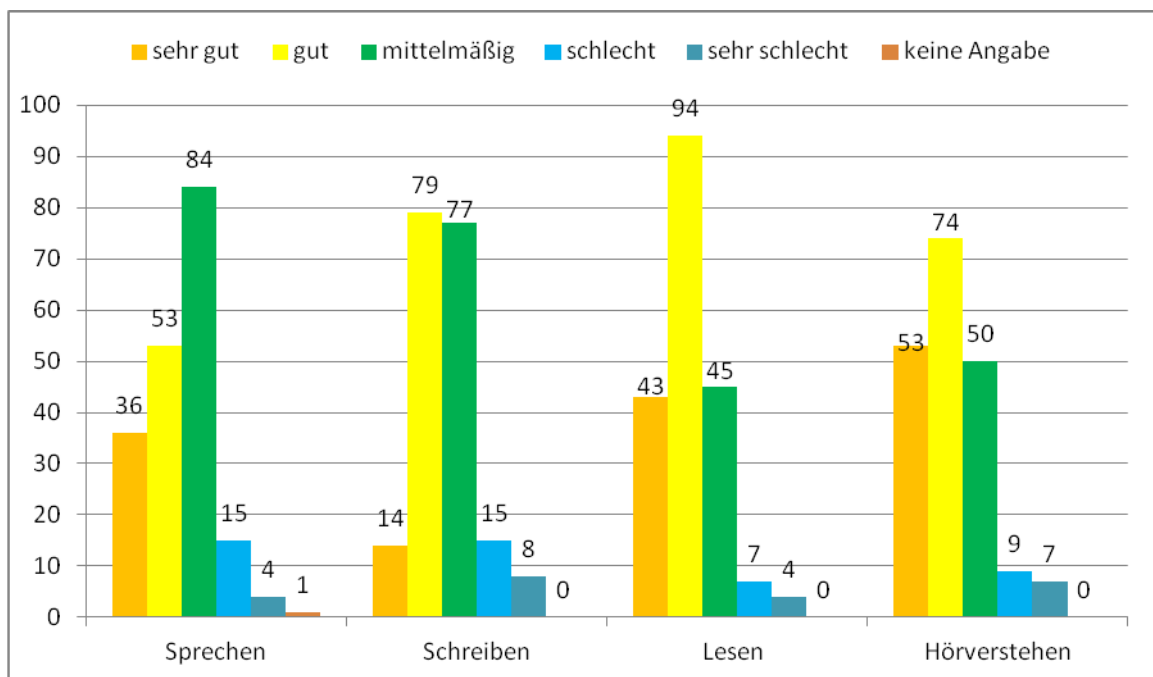
Abbildung 88: Gegenwärtige Kommunikation in deutscher Sprache innerhalb des Elternhauses & geschlechtsspezifische Gliederung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Graphik verdeutlicht eine quantitative Dominanz im Erhalt der Sprachgewohnheiten der Großelterngeneration im Vergleich zu anderen Familienmitgliedern. Hierbei sind, trotz höherer Probandenzahlen für das männliche Geschlecht, mit 20 % (17) zu 18 % (19) auch weiterhin die weiblichen Probanden stärker deutschsprachig determiniert. Ebenso ist dies bei der Kommunikation mit der Mutter der Fall, welches ein Verhältnis von 8 % (7) zu 7 % (8) aufzeigt. Der einzige kommunikative Anstieg kann bei den Geschwistern verzeichnet werden, die ihre Fähigkeiten nutzen, um miteinander auf Deutsch zu sprechen. Im genaueren geschlechtsspezifischen Vergleich überwiegt das weibliche Geschlecht mit 15 % (13) und ist damit ebenfalls mit nur einem Prozent vor den männlichen Untersuchungsteilnehmern. Diese Tendenz ähnelt auch dem Vergleich innerhalb der Probanden, die kein Deutsch mehr im häuslichen Umfeld sprechen, indem das Verhältnis mit 69 % (59) zu 62 % (67) für das weibliche Geschlecht dominiert. Dagegen überwiegt das männliche Geschlecht in der Kommunikation mit dem Vater mit 8 % (9) zu 5 % (4) sowie mit anderen Familienangehörigen mit 11 % (12) zu 5 % (4).

Abbildung 89: Eigenbewertung der sprachlichen Fertigkeiten



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die sprachlichen Fähigkeiten werden hauptsächlich von „sehr gut“ bis „mittelmäßig“ bewertet.

Für eine bessere Übersicht der Graphik werden alle vier Sprachfertigkeiten gesondert betrachtet.

Das Sprechen, die Fertigkeit, die beim bilingualen Erwerb im Elternhaus ab der frühesten Kindheit erworben wird, erfährt einen Anstieg von „sehr gut“ bis „mittelmäßig“ im Prozentbereich von 19 % (36) über 27 % (53) hin zu 43 % (84) und fällt dann auf 8 % (15) und 2 % (4). Im Bereich der „sehr guten“ bis „guten“ Beherrschung der Sprache befindet sich diese sprachliche Kompetenz vergleichsweise auf einem der hinteren Plätze.

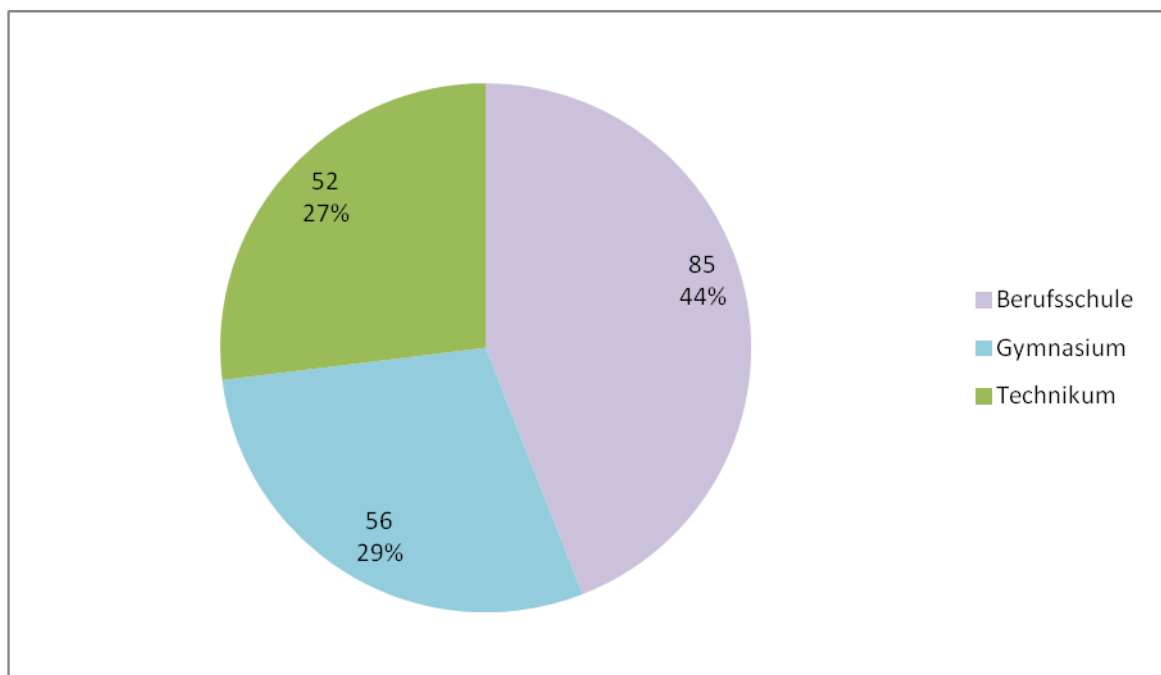
Das Schreiben ist eine Kompetenz, die in den meisten Fällen in einer Bildungseinrichtung gelernt wird. Dies geschieht, nachdem das Hörverstehen sowie das Sprechen bereits ausgeprägt sind. In diesem Zusammenhang ist diese Kompetenz wahrscheinlich weniger auf familiäre bilinguale Erziehung zurückzuführen. Das Schreiben erhält in der Bewertung „sehr gut“ mit nur 7 % (14) das schlechteste Ergebnis aller Sprachfertigkeiten. Ein fast gleichwertiges und auch hohes Ergebnis wird im Bereich „gut“ bis „mittelmäßig“ erzielt, bei denen die Werte von 41 % (79) nur leicht auf 40 % (77) sinken. Ab diesem Moment fallen die Werte, wie in allen Sprachkompetenzen, stark ab, auf 8 % (15) und 4 % (7).

Die Fertigkeit des Lesens wird, ähnlich wie das Schreiben, erst zu einem späteren Zeitpunkt im Leben, in einer Bildungseinrichtung, erlernt. Im Gesamtüberblick erzielt diese Fähigkeit die besten Ergebnisse von allen mit 22 % (43) im Bereich „sehr gut“, den höchsten Wert bei dieser Frage mit 49 % (94) bei „gut“ eingeschätztem Sprachgebrauch und 23 % (45) bei mittelmäßiger Beherrschung. In der „schlecht“ bis „sehr schlecht“ bewerteten Kompetenz fallen die Ergebnisse auf 4 % (7) und 2 % (3).

Das Hörverständnis ist die erste sprachliche Kompetenz, die ein Mensch erwirbt. Hier kann die bilinguale Erziehung starke Erfolge erzielen. Im Gegensatz zum Sprechen, was auch in der frühen Kindheit erworben wird, ist das Hören eine passive Handlung und daher eine Kompetenz, die nicht in dem Ausmaß wie das Sprechen trainiert wird. Damit schätzen sich die zweitmeisten Probanden im Bereich „sehr gut“ mit 27 % (53) ein, gefolgt von einem Anstieg und dem Maximum von 38 % (74) im guten Kompetenzbereich. Ab dann fällt die Kurve rapide auf 26 % (50) im mittelmäßigen, 5 % (9) im schlechten und bis auf 3 % (6) im sehr schlechten sprachlichen Bereich.

Ein Vergleich aller Kompetenzbereiche bei der Gesamtauswertung zeigt zum einen einen entschieden kleineren Anteil der Bewertungen im schlechten und sehr schlechten Bereich und zum anderen eine in drei von vier Kompetenzbereichen deutlich überdurchschnittliche Selbsteinschätzungen. Lediglich die Sprechkompetenz tendiert zu einer durchschnittlichen Bewertung.

Abbildung 90: Art der Bildungsanstalt



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Dem direkten Vergleich der Schulformen lässt sich entnehmen, an welchen Einrichtungen die meisten deutschsprachig erzogenen Jugendlichen zu finden sind. Mit 44 % ist die Berufsschule an führender Stelle, gefolgt von dem dicht aneinander liegenden Gymnasium und Technikum mit 29 % sowie 27 % der Stimmen.

Diese Ergebnisse werden für zusätzliche Genauigkeit mit den eigentlichen Probandenzahlen der Gesamtumfrage verglichen, da diese stark untereinander schwankten. In diesem Zusammenhang ergibt sich:

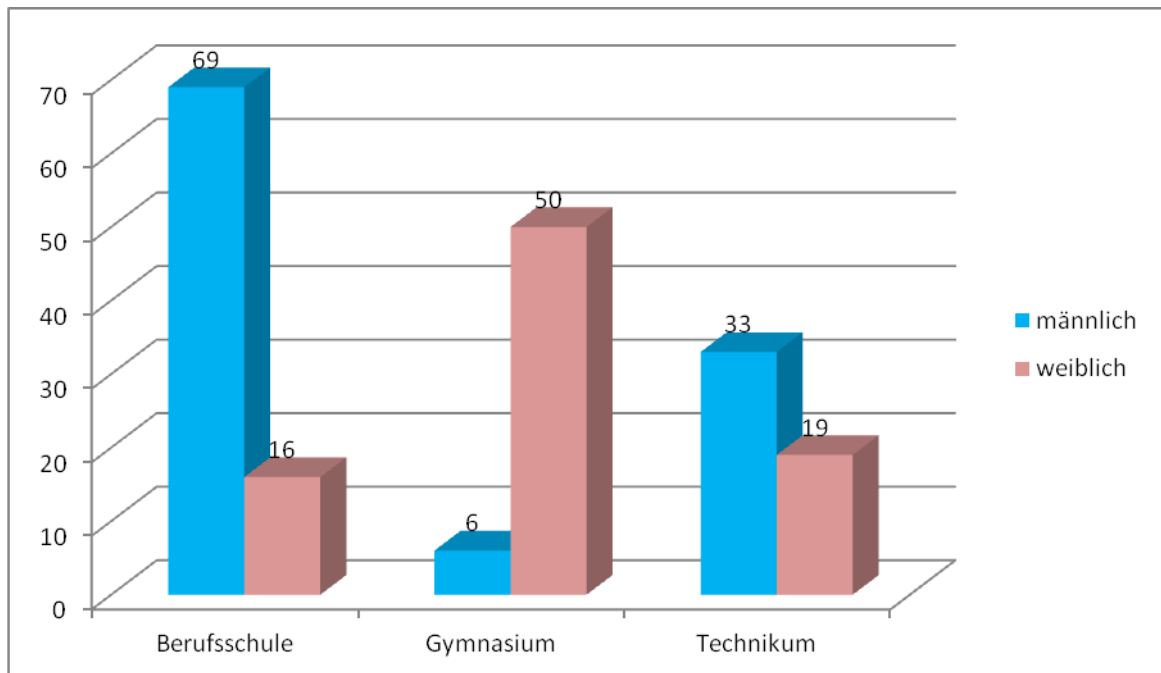
Abbildung 91: Bildungsanstalten – Vergleich mit Gesamtumfrage

Schulform	Gesamtteilnehmerzahl	bilingual erzogene Schüler
Berufsschule	186 = 100 %	85 = 46 %
Gymnasium	372 = 100 %	56 = 15 %
Technikum	348 = 100 %	52 = 15 %

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

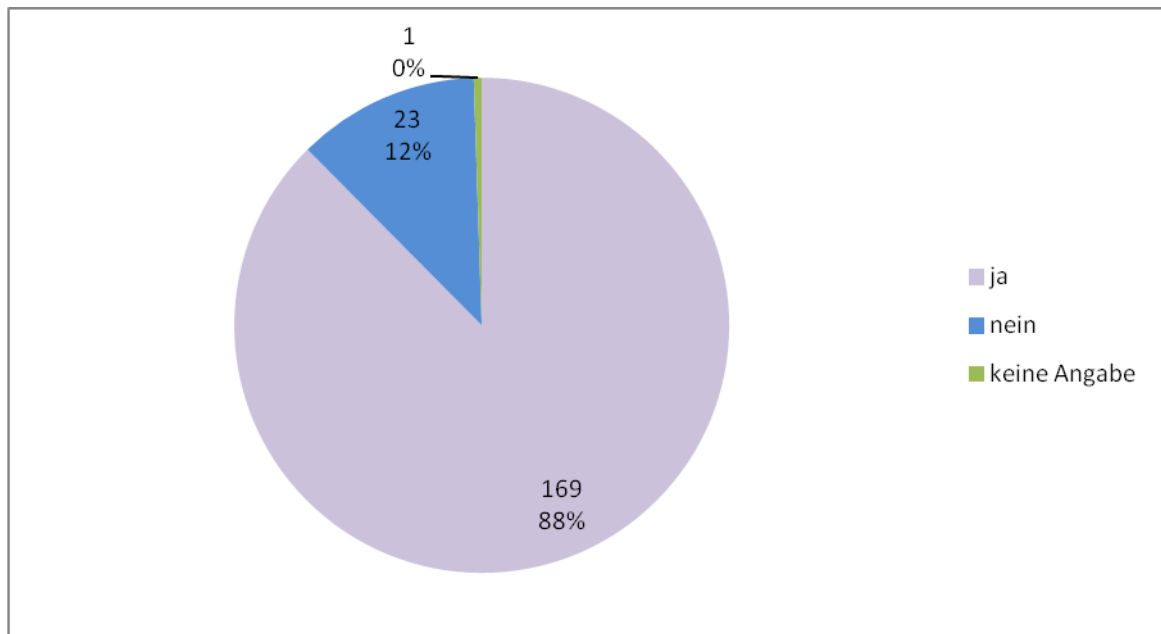
Demnach ist der Unterschied zwischen den Schulen viel eindeutiger als aus dem Kreisdiagramm hervorgeht, denn 46 % aller befragten Berufsschüler wurden zweisprachig erzogen, während der Anteil beim Gymnasium und Technikum jeweils 15 % beträgt. Diesem deutlichen Ergebnis ist zu entnehmen, dass sich die deutschstämmigen Jugendlichen vermehrt in handwerklichen Berufen ausbilden lassen.

Abbildung 92: Geschlechtsdifferenzierung innerhalb der Bildungsanstalt



Die Geschlechtsdifferenzierung innerhalb der verschiedenen Bildungseinrichtung zeigt deutliche Unterschiede, die bei der Berufsschule mit 81 % (69) zu 19 % (16) hin zum männlichen Geschlecht und im Gymnasium mit 89 % (50) zu 11 % (6) zum weiblichen Geschlecht tendieren. Lediglich im Technikum sind die Unterschiede zwar eindeutig, aber mit 63 % (33) zu 37 % (19) nicht derart dominant.

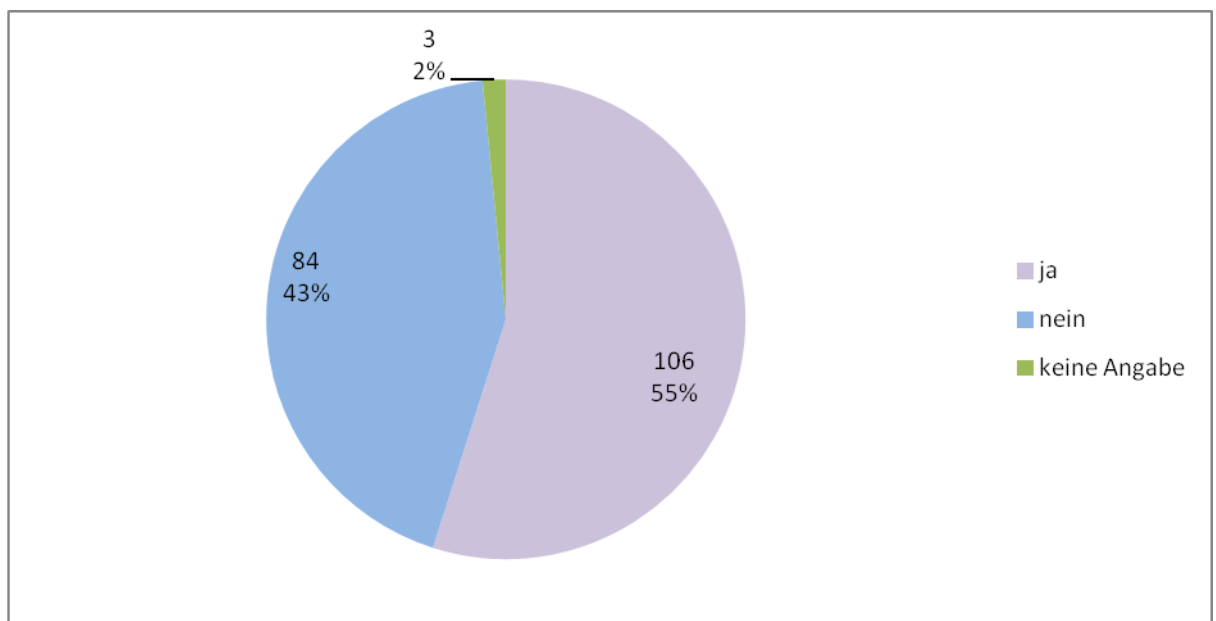
Abbildung 93: Deutscherwerb innerhalb der Bildungsanstalten



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Um einen genaueren Spracherwerb der bilingual erzogenen Probanden skizzieren zu können, dürfen andere Möglichkeiten des Spracherwerbs nicht unberücksichtigt bleiben. In der vorliegenden Graphik wird erkennbar, dass 88 %, (169) zusätzlich zur deutschsprachigen Erziehung, Deutsch in der Schule erlernt haben. Demnach haben 12 % (23) ihre Sprachkenntnisse ausschließlich im Elternhaus erworben. Es kann nur darüber spekuliert werden, warum dieser Anteil die vorhandenen Sprachkenntnisse nicht vertiefen wollte. Es ist möglich, dass Deutsch als Fach nicht angeboten wurde oder die Deutschkenntnisse für das Individuum ausreichend waren und daher eine andere Fremdsprache zusätzlich erlernt wurde.

Abbildung 94: Auswandern in ein deutschsprachiges Land – bilingual Probanden



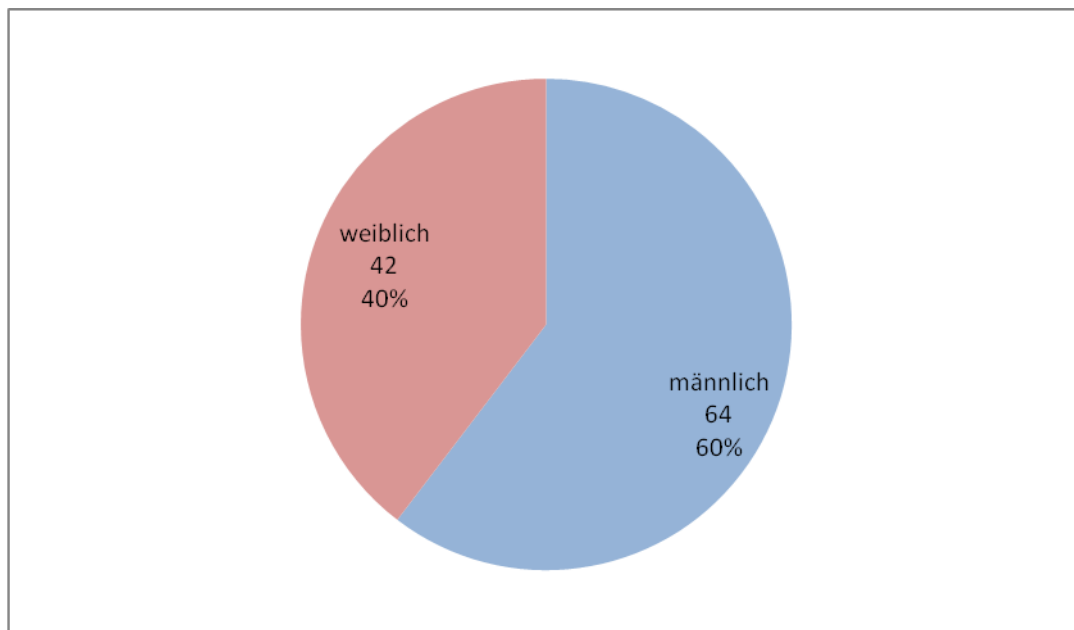
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Frage ist im Hinblick auf die Zukunft der deutschen Minderheit in der Republik Polen interessant. Aufgrund starker Abwanderungstendenzen ist es erkenntnisreich, herauszufinden, wie groß der Anteil derer ist, die ohnehin einen Bezug zum Deutschtum besitzen und dieser Grundlagen für eine Auswanderung legt.

Wie graphisch zu erkennen ist, erwägen mit 55 % (106) mehr als die Hälfte der Probanden in Zukunft auszuwandern. Im direkten Vergleich, zur selbigen Frage mit allen Umfrageteilnehmern, ergab sich ein 27%iger (246) Wert. Davon machen 106 zweisprachig erzogene Probanden einen Anteil von 43 % aus. Die Gesamtzahl der monolingual erzogenen Probanden beträgt 715, wovon 140 Probanden auswandern möchten. Dies entspricht einem Anteil von 20 %.

Mit 43 % zu 20 % ist der Wille zum Auswandern klar geprägt von guten Deutschfähigkeiten, die die Tendenz zum Auswandern steigen lassen.

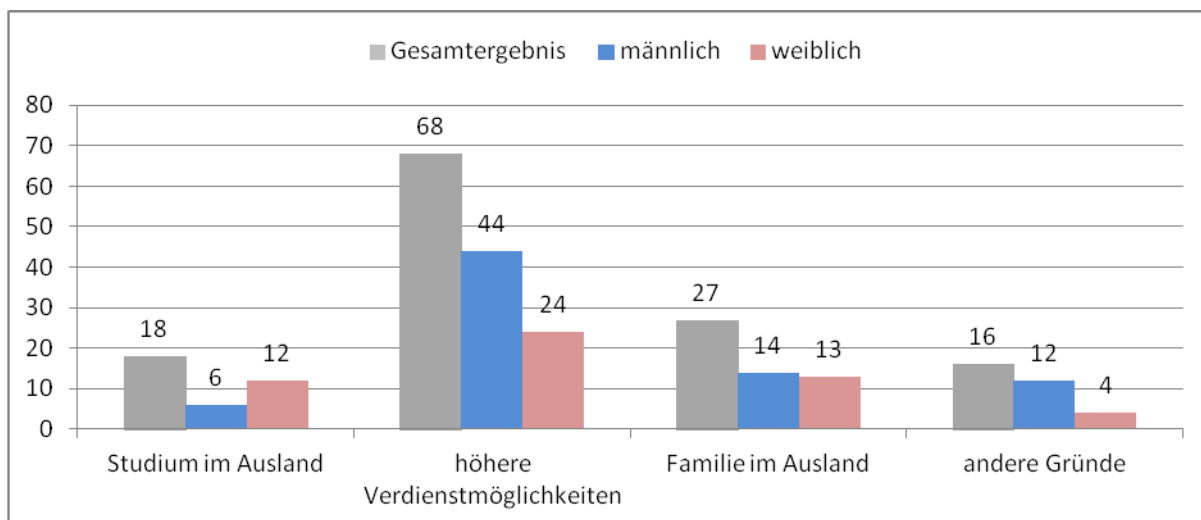
Abbildung 95: Geschlechtsdifferenzierung der Probanden, die Auswandern möchten



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Verteilung des Geschlechts überwiegt mit 60 % (64) zu 40 % (42) für die männlichen Probanden. Weitere Einzelheiten werden in der folgenden graphischen Darstellung erläutert.

Abbildung 96: Gründe für das Auswandern – nach Geschlecht getrennt



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage nach den Gründen für das Auswandern soll ermitteln, inwieweit sich die deutschsprachigen Jugendlichen mit kulturellem deutschstämmigen Hintergrund in der Republik

Polen bzw. dem Oppelner Schlesien heimisch fühlen. Die Antwortmöglichkeiten gliedern sich in drei Bereiche: Bildung, Wohlstand und Familie.

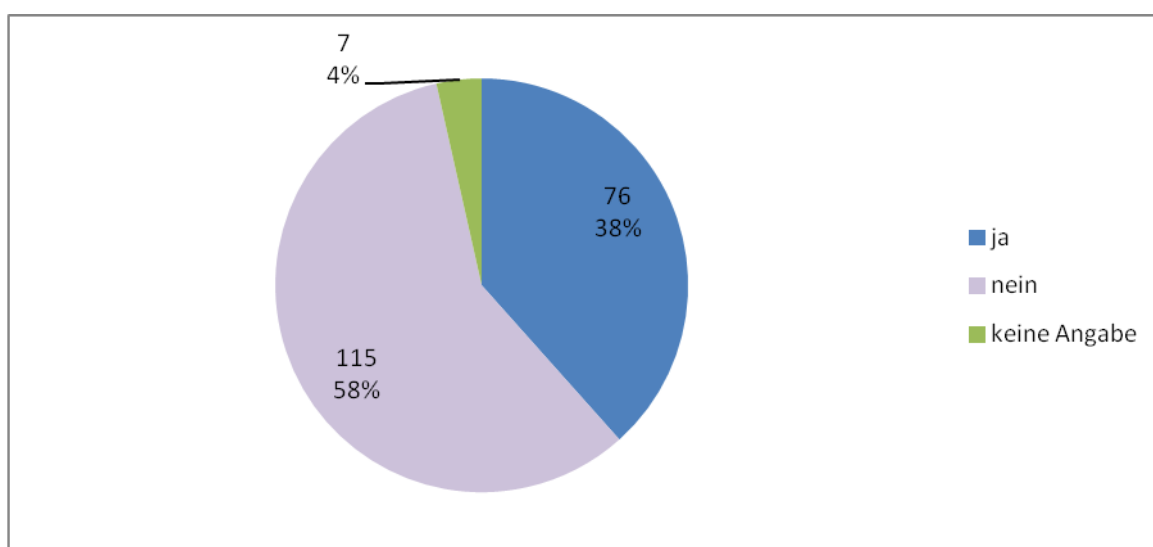
Von 106 auswanderungswillten Probanden wurden 129 Antworten abgegeben, wovon die meisten und mit deutlichem Abstand zu anderen Antworten, mit 64 % (68), höhere Verdienstmöglichkeiten als größten Anreiz sehen, um das Land zu verlassen. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Mitglieder der deutschen Minderheit im deutschsprachigem Raum vordergründig den Wohlstand sehen. Erst an zweiter Stelle, mit 25 %, folgt ein familiärer Anschluss an weitere Verwandte, gefolgt von dem Wunsch, in Deutschland oder einem anderen deutschsprachigen Land ein Studium aufzunehmen.

Es kann zusätzlich angemerkt werden, dass von 193 deutschsprachig erzogenen Jugendlichen 108 das Gymnasium oder Technikum besuchen und somit nach ihrem Abschluss befähigt sein werden, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Daher nehmen die 18 Jugendlichen einen Anteil von 17 % aller deutschsprachig erzogenen Jugendlichen ein, die ein Studium aufnehmen können.

Weitere 15 % (16) der Probanden gaben andere Gründe an, warum sie gerne auswandern würden. Zu ihnen zählte hauptsächlich der Missmut über die Führung einer Fernbeziehung.

Innerhalb der Antworten bei der Geschlechterverteilung ergibt sich ein Antwortspektrum von 59 % (76) zu 41 % (53) für das männliche Geschlecht, wobei dies im Einklang mit der 60:40 Verteilung der Probanden ist.

Abbildung 97: Wunsch nach dem Besuch einer deutschsprachigen Schule

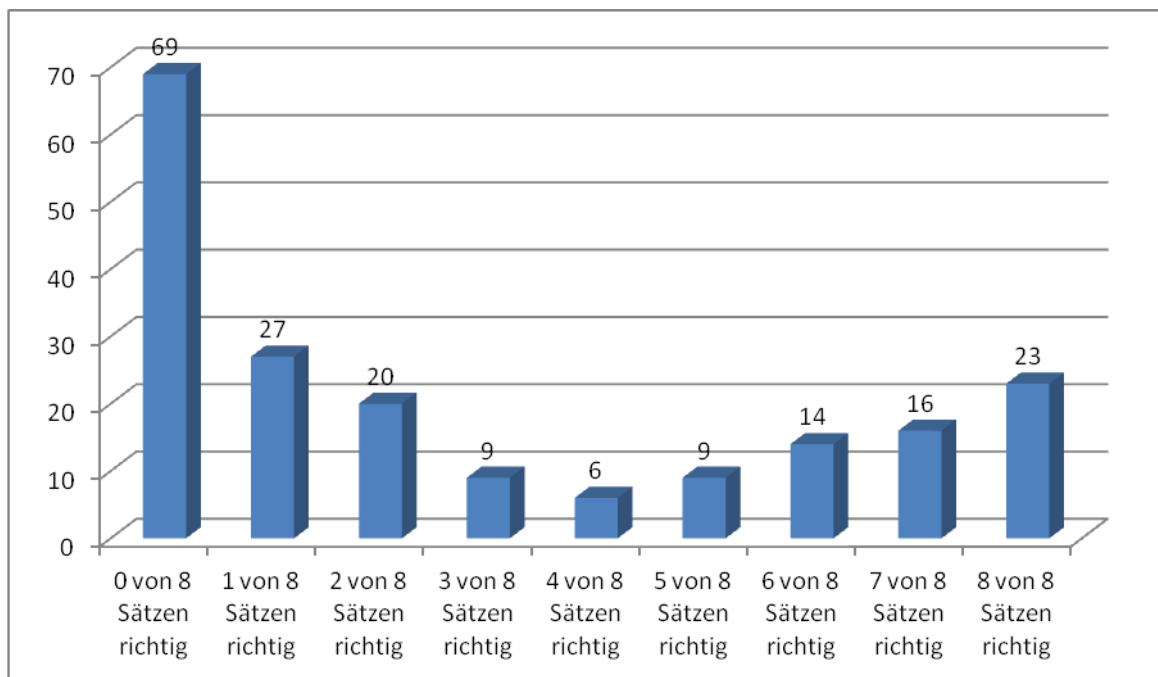


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Diese Frage soll veranschaulichen, inwiefern es bilingual erzogene Jugendliche für nötig halten würden, eine deutschsprachige Schule zu besuchen. Das Ergebnis weist mit 38 % (76)

einen unerwartet niedrigen Wert auf. Dem gegenüber stehen 58 % (115) der Probanden, die diese Möglichkeit nicht in Anspruch nehmen wollen würden und 4 % (7), die diese Frage unbeantwortet lassen. Im Vergleich zu allen Umfrageteilnehmern, die mit 16 % (143) angeben, gerne in eine deutschsprachige Schule zu gehen, sind 53 % (76) davon bilingual erzogen. Es kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, warum im Verhältnis nur wenige Jugendliche eine deutsche Schule besuchen wollen würden. Eine mögliche, wie auch positive Erklärung könnte sein, dass ihr Spracherwerb im Elternhaus gepaart mit einigen Deutschstunden pro Woche in den verschiedenen Bildungseinrichtungen ausreichen, um eine unproblematische Sprachanwendung zu gewährleisten. Alternativ dazu und eher negativ ausgelegt, könnte das Interesse an der deutschen Sprache nicht ausreichend sein, um eine deutschsprachige Schule zu besuchen.

Abbildung 98: Übersetzungsaufgabe



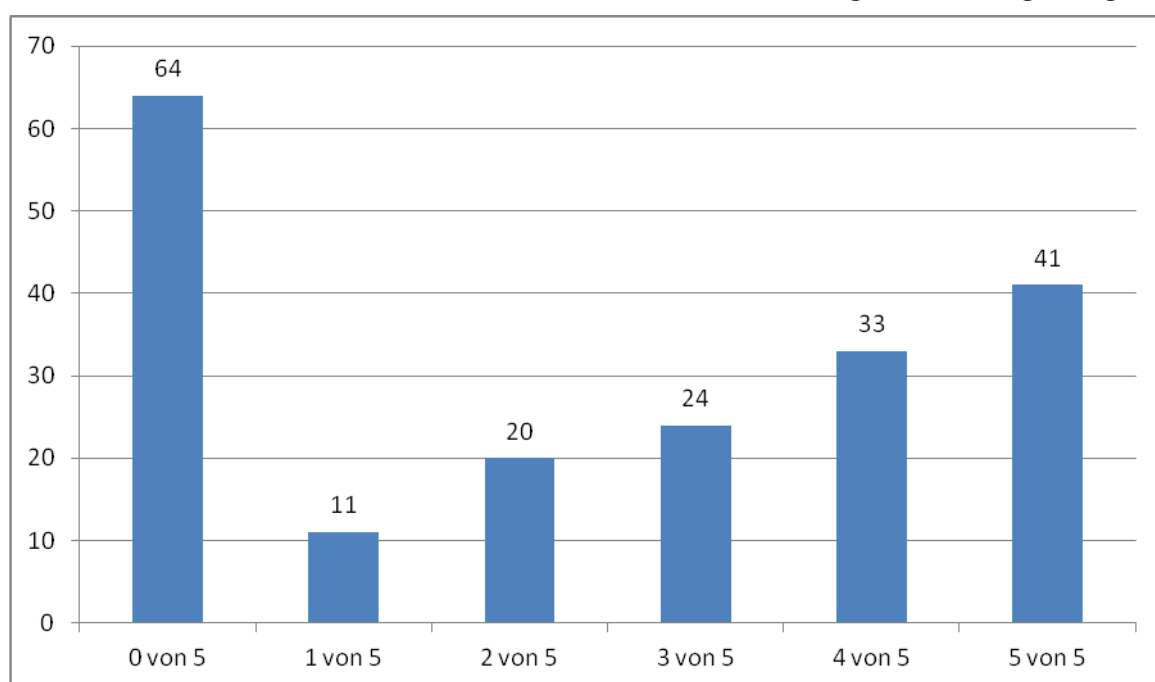
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Bei der ersten von zwei praktischen Aufgaben fallen zwei Merkmale sofort auf. Einerseits gibt es einen dominierenden Wert von 36 % (69), welcher die nicht bzw. falsche Beantwortung aller Aufgaben darstellt. Der Anteil von einem Drittel aller bilingual erzogenen Jugendlichen zeigt sich somit als sehr hoch, jedoch liegt dieser auch im Rahmen dessen, was in der Gesamtumfrage mit allen Teilnehmern erzielt wurde. Hier bleibt ebenso ungeklärt, ob die sprachlichen Fähigkeiten für die Übersetzungen nicht ausreichend sind oder keine Motivation dafür vorhanden war.

Andererseits fällt bei den weiteren Verteilungen eine parabelförmige Anordnung der Ergebnisse auf, die beim ersten Satz mit 14 % (27) zu fallen beginnt: Satz 2, 10 % (20); Satz 3, 5 % (9); Satz 4, 3 % (6). Nachdem der Tiefpunkt in Form des vierten Satzes überschritten ist, steigen die Werte kontinuierlich an: Satz 5, 5 % (9); Satz 6, 7 % (14); Satz 7, 8 % (16), Satz 8, 12 % (23).

Werden die sehr guten Ergebnisse mit mindestens sechs von acht richtigen Sätzen betrachtet, so ergibt sich ein Anteil von 27 % (53). Dies entspricht 6 % aller 908 Umfrageteilnehmer.

Abbildung 99: Lückenergänzungsaufgabe



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Lückenergänzungsaufgaben werden, ausgehend vom sprachlichen Anspruch, im Vergleich mit der vorangegangenen Aufgabe als leichter lösbar erachtet. Zwar gibt es auch einen starken Anteil von 33 % (66), die die Aufgaben gar nicht bzw. falsch beantworten, doch die weitere Verteilung verdeutlicht einen stetigen Anstieg der richtigen Lösungen: 6 % (11), 10 % (20), 13 % (24), 17 % (33), 21 % (41). Werden die sehr guten Ergebnisse von Satz vier und fünf zusammengekommen betrachtet, erzielen die Jugendlichen 38 %, was einen höheren Anteil als bei der Übersetzungsaufgabe ausmacht.

Zusammenfassung

Die Auswertung befasst sich ausschließlich mit bilingual erzogenen Jugendlichen, um die sprachliche Spezifik des Oppelner Schlesiens, d. h. den natürlichen Erwerb zweier Sprachen,

genauer untersuchen zu können. In Folge der Sortierung verbleibt ein eingegrenzter Probandenkreis von 193 zweisprachigen Jugendlichen.

Die Analyse verfolgt dabei zwei Ziele: Zum einen wird der natürliche Deutscherwerb dargestellt und von der Vergangenheit bis zur Gegenwart verglichen. Darüber hinaus bleibt es unerlässlich, herauszufiltern, inwiefern der natürliche Deutscherwerb mittels Unterricht an Bildungsanstalten unterstützt wird.

Im Hinblick auf die Inputgeber in der bilingualen Erziehung stehen die Großeltern, mit großem Abstand, an erster Stelle und stellen damit den am häufigsten zu verzeichnenden Kommunikationspartner in 20 unterschiedlichen sprachlichen Erziehungskonstellationen dar. Unter dem Aspekt der Leistungsüberprüfung können jedoch Konstellationen mit anderen Familienangehörigen die besten durchschnittlichen Leistungen erbringen.

Ein Vergleich von sprachlichen Erziehungsstrukturen und den gegenwärtigen Kommunikationskonstellationen zeigt einerseits eine stark regressive Tendenz zur deutschen Sprachanwendung im Elternhaus und andererseits eine Weiterentwicklung innerhalb der Strukturen, die zwei neue Konstellationen entstehen lassen.

Der schulische Erwerb, welcher bilinguale Kenntnisse verfeinern kann, wird von 88 % der Probanden in Anspruch genommen und verdeutlicht bei diesen Untersuchungsteilnehmern einen zweigliedrigen Spracherwerbsprozess, welcher häufig im Elternhaus begonnen hat und, wenn auch aus dieser Sphäre wieder ausgeschieden, innerhalb der Bildungsanstalten weitergepflegt wird. Dabei konnte die Berufsschule, mit 46 % aller Berufsschüler, als größte Quelle bilingual erzogener Probanden ausgemacht werden. Dem gegenüber stehen jeweils 15 % aus Gymnasium und Technikum, die jedoch deutlich stärkere Leistungen erbringen können.

Ungeachtet der Schulart, liegen die Selbstbewertungen im Lese- und Hörverstehen größtenteils im Bereich „sehr gut“ und „gut“, während die Bewertungen im Schreiben und Sprechen tendenziell schlechter ausfallen und sich hauptsächlich im guten Mittelmaß ansiedeln. Dem gegenüber stehen die Ergebnisse der praktischen Aufgaben, welche ein schwächeres Leistungsbild aufzeigen. Die Übersetzungsaufgabe kann von einem Viertel und die Lückenergänzungsaufgabe bereits von jedem zweiten Probanden „gute“ bis „sehr gute“ Resultate liefern. Es kann eine deutliche Überschätzung der eigenen Leistung festgestellt werden, die aufgrund vieler ungelöster oder fehlerhafter Aufgaben in Diskrepanz zur Selbstwertung stehen.

Ein Blick in die Zukunft der natürlichen Bilingualität zeichnet ein Bild, welches geprägt von Auswanderungswünschen ist. Knapp über die Hälfte der Probanden können sich vorstellen, zur

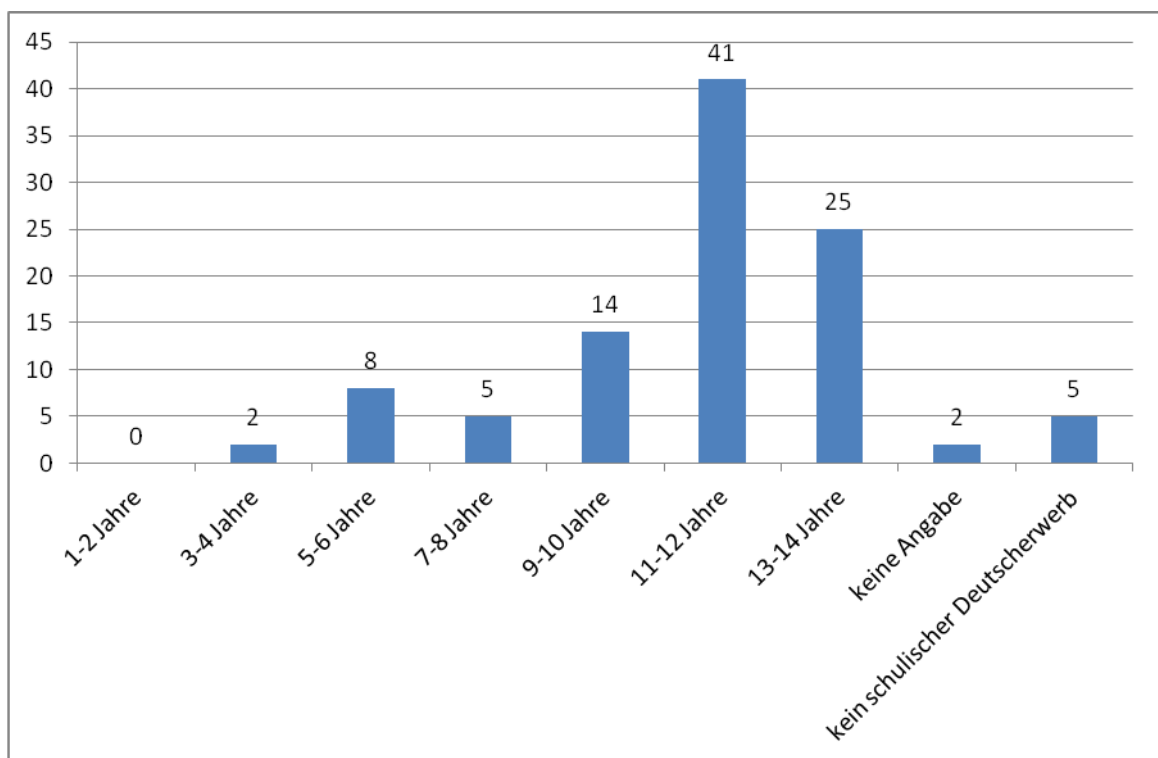
Verbesserung des materiellen Wohlstandes, die Republik Polen zu verlassen. Für die künftige natürliche Weitergabe des Deutschen bedeute dies einen Schwund an potenziellen Inputlieferanten. In Anbetracht des Aussterbens der Großelterngeneration und der Auswanderungstendenz werden die zukünftigen bilingualen Sprecher eine kleinere Zahl bilden. Positiv zu bewerten ist die große Bereitschaft am Fremdsprachenunterricht teilzunehmen, welcher als Stütze für den natürlichen Spracherwerb der Minderheitssprache immer wichtiger wird.

4.2.3. Probanden mit sehr guter bzw. guter Selbstbewertung ihrer Deutschkenntnisse

Probandenzahl: 102

Die folgende separate Auswertung untersucht den Probandenkreis, der bei Frage sieben „sehr gute“ bis „gute“ Fähigkeiten angegeben hat. Es werden alle vier Fertigkeiten – Sprechen, Schreiben, Hören, Leseverstehen – einzeln abgefragt. Anzumerken ist, dass die Einschätzungen rein subjektiv sind und daher mit zwei praktischen Aufgaben kontrolliert werden. Ziel dieser Auswertung ist eine Betrachtung derer, die denken, ihre qualitativen sprachlichen Fähigkeiten seien auf hohem Niveau. Weiterhin soll festgestellt werden, wo die Fähigkeiten erworben worden sind. Hierbei kann es Überschneidungen mit bilingual erzogenen Jugendlichen geben. Ein größeres Interesse wecken jene Probanden, die es geschafft haben, die deutsche Sprache ohne familiäre Unterstützung zu erlernen.

Abbildung 100: Anzahl der Jahre des Deutschunterrichtes



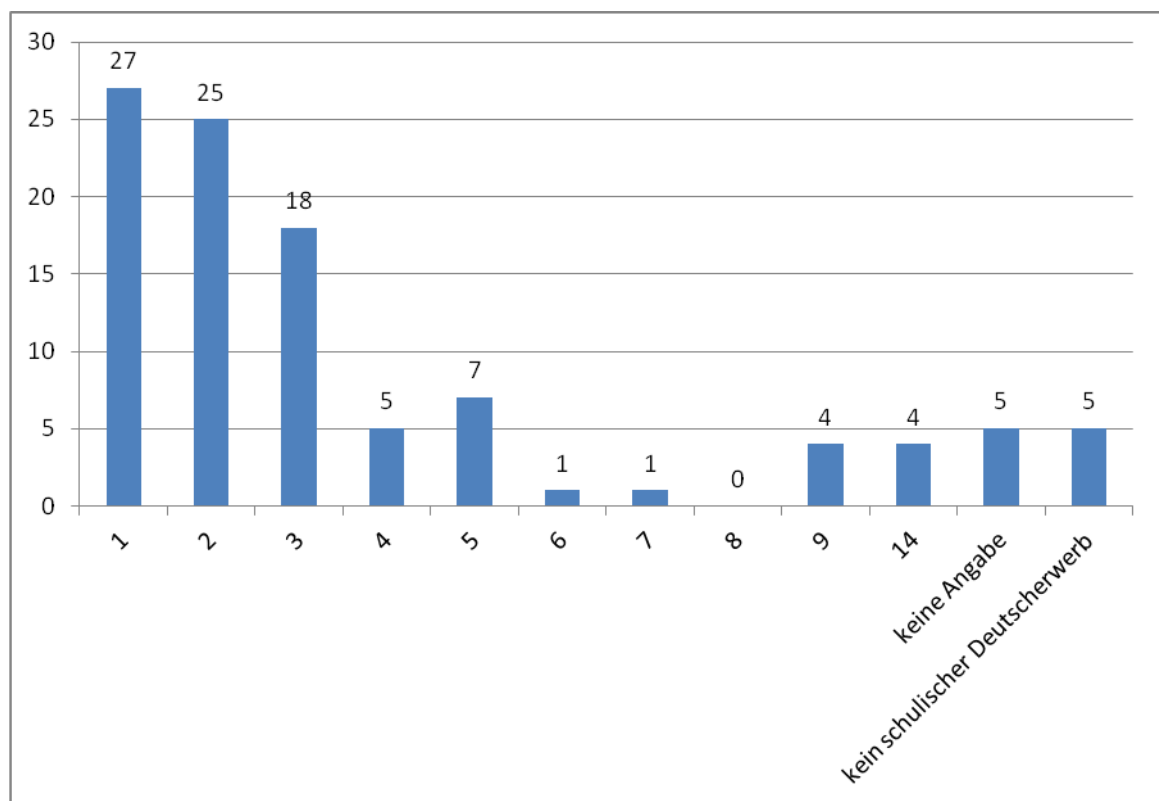
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 102 Probanden, die angeben mindestens „gute“ Deutschfähigkeiten zu besitzen, lernen 95 % (95) diese Sprache in der Schule. Lediglich 5 % (5) geben an, dass sie ihre sprachlichen Kenntnisse außerhalb einer Bildungsinstitution erwerben konnten. 2 % der Probanden beantworten diese Frage nicht.

Darüber hinaus lässt sich der Graphik die in Jahren angegebene Länge des Sprachenlernens entnehmen. Diese verdeutlicht mit 78 % (80) eine hohe Frequenz an Langzeitlernen, die seit 9 bis 14 Jahren Deutsch erlernen. Gleichzeitig lernen vergleichsweise wenige, 15 % (15), zwischen 3 und 8 Jahren die Sprache. Somit bildet der Sprachunterricht einen wichtigen Bestandteil während der Schullaufbahn. Die Probanden, z. B. der Kategorie 11 bis 12 Jahre (40 %), lernen seit der ersten Schulklasse die deutsche Sprache. Übertroffen wird dies lediglich von der Lernzeit 13 bis 14 Jahre (24 %). Diese Probanden müssen bereits in Vorschuleinrichtungen mit dem Erwerb begonnen haben. Dieses starke Ergebnis ist sehr erfreulich, da der Spracherwerb, je früher begonnen, umso effektivere Ergebnisse hervorbringt.

Insgesamt gilt es festzuhalten, dass die meisten Probanden, die ihrer Selbsteinschätzung nach „sehr gute“ bis „gute“ Sprachkenntnisse besitzen, diese einerseits in der Schule erlernen (95 %) und andererseits den Spracherwerb als langen Prozess (78 %) erleben.

Abbildung 101: Wöchentliche Stundenanzahl des Deutschunterrichtes



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

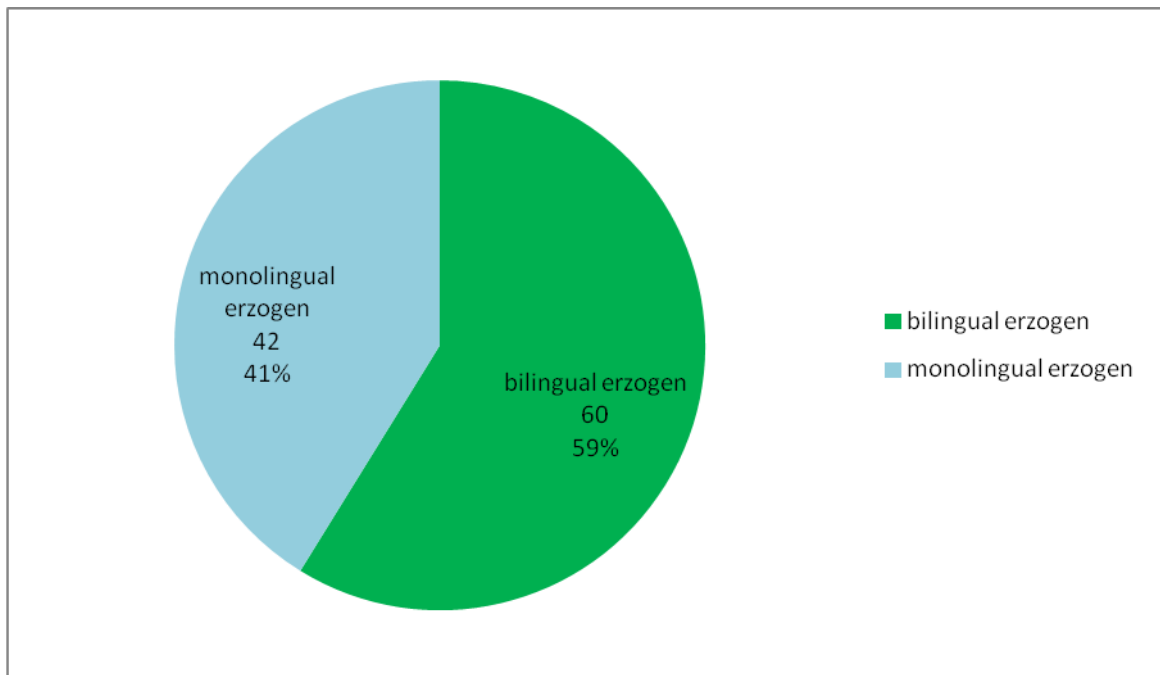
Die Frage dient der Erweiterung des Einblickes in das Sprachenlernen der Probanden. Der grobe Zeitraum des Erwerbs wurde in der vorherigen Frage behandelt, hier gilt es, die Intensität, anhand der Anzahl der wöchentlichen Schulstunden, zu bestimmen.

Der wöchentliche Deutschunterricht besteht bei 26 % (27) aus einer und bei 24 % (25) aus zwei Unterrichtsstunden. Folgend fällt die Frequenz leicht ab auf 18 % (18) mit drei Schulstunden, während die weiteren Ergebnisse in deutlich niedrigeren Bereichen von – 1 % bis maximal 7 % liegen: 4 Std. = 5 % (5); 5 Std. = 7 % (7); 6 Std. = 1 % (1); 7 Std. = 1 % (1); 9 Std. = 4 % (4); 14 Std. = 4 % (4). 14 Probanden geben an, zwischen vier und sieben Deutschstunden wöchentlich zu haben, während jeweils vier Probanden äußern, dass sie sogar neun bzw. 14 wöchentliche Deutschstunden erhalten. Jeweils 5 % (5) geben entweder keine Antwort oder lernen in der Schule kein Deutsch.

Wie die Graphik verdeutlicht, wird die deutsche Sprache in Bildungseinrichtungen in der Regel zwischen einer bis drei Stunden in der Woche unterrichtet. Dies ergibt einen Gesamtwert von 68 %, was sich auf alle Schulformen verteilt. Es kann lediglich davon ausgegangen werden, dass zwei Lyzeen mit bilingualen Zweigen deutlich höhere Werte erzielen. Die Diskrepanzen zwischen den vereinzelt angegebenen Stundenzahlen vier und 14 können auf die explizite Nachfrage nach der Anzahl der Deutschstunden zurückzuführen sein, die hingegen beide bilingualen Klassen beantwortet haben, indem alle deutschsprachigen Unterrichtsstunden beziffert werden.

Im Hinblick auf die stark angesiedelte Minderheit könnte der quantitative Unterricht besser organisiert sein. Dies ist aufgrund nationaler sowie internationaler Minderheitengesetze mit wenig Aufwand möglich. Momentan werden diese Kapazitäten beginnend beim Kindergarten bis hin zum Gymnasium ausgeschöpft, stoppen jedoch bei dem Übergang in eine weiterführende Schule.

Abbildung 102: Differenzierung der Erziehungsmethodik

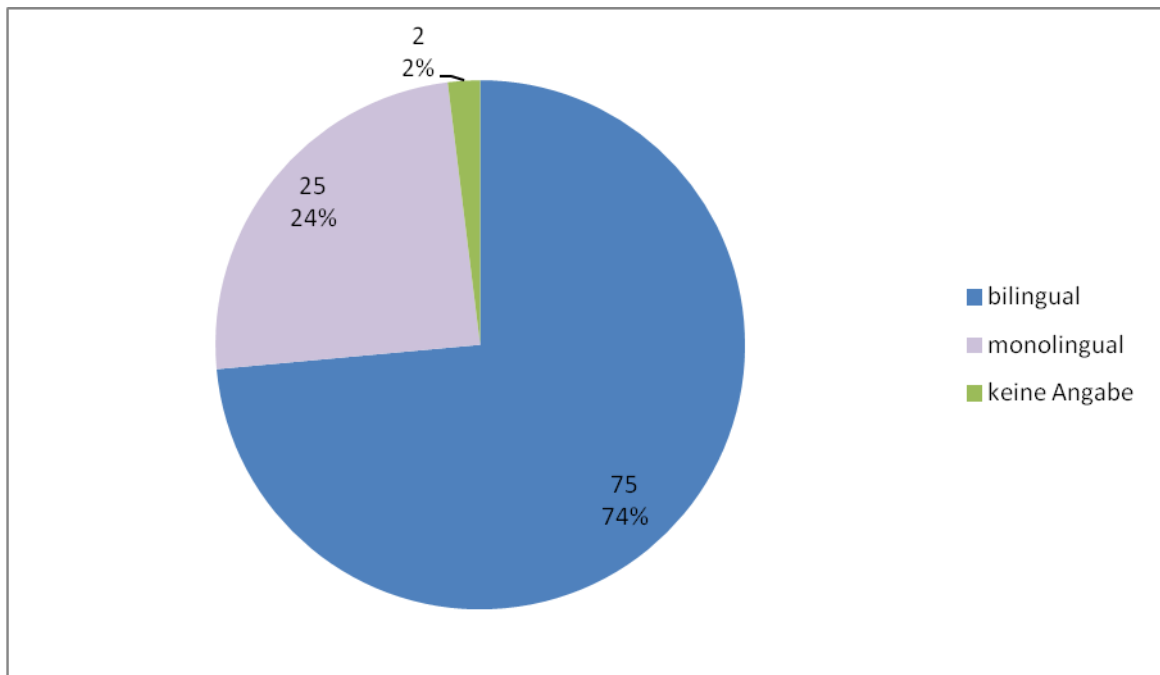


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Abgleich zwischen den bilingual erzogenen und nach Selbsteinschätzung gut deutsch beherrschenden Jugendlichen zeigt ein interessantes Ergebnis, denn 59 % (60) der bilingual erzogenen Probanden geben an, „sehr gute“ bis „gute“ Deutschkenntnisse in allen Sprachfertigkeiten zu besitzen. Dagegen haben 41 % (42) der Probanden die deutsche Sprache in anderer Form, wie z. B. dem Fremdsprachenunterricht in der Schule, erlernt.

Werden diese Werte in Zusammenhang mit der Gesamtprobandenzahl von bilingual erzogenen Jugendlichen gebracht, so wird deutlich, dass es sich um einen Anteil von 31 % (60 von 193 Probanden) handelt. Zwar ist dies nur knapp ein Drittel aller bilingual erzogenen Jugendlichen, dennoch kann dies als gutes Ergebnis bewertet werden. Zu bedenken ist, dass die bilinguale Erziehung meist in mündlicher Form geführt wird und dabei Fähigkeiten, wie Schreiben oder Lesen nicht explizit gefördert werden. Dennoch geben diese Probanden an, in allen vier Sprachbereichen mindestens „gute“ Sprachkenntnisse zu besitzen.

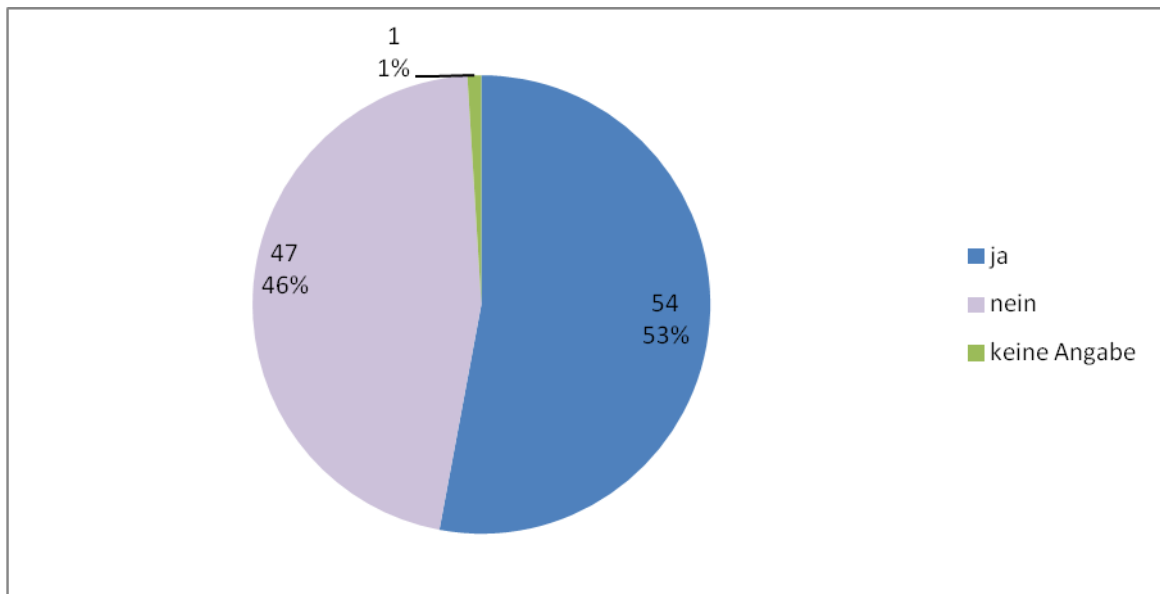
Abbildung 103: Geplante Erziehungsmethode der eigenen Nachkommen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 102 Jugendlichen, die nach eigenen Angaben „sehr gute“ bis „gute“ sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache besitzen, würden fast $\frac{3}{4}$, sprich 74 % (75) der Befragten, gerne ihre Kinder bilingual erziehen. Im Vergleich zur Gesamtumfrage, in der ein Anteil von 32 % (293 von 908) eine bilinguale Erziehung anstrebt, sind es davon 25 % (75 von 293) und 8 % aller Umfrageteilnehmer (75 von 908). Dies ist somit die Überschneidungsfrequenz derer, die angeben, gerne bilingual erziehen zu wollen und derer, die die eigenen Sprachkenntnisse auf hohem Niveau sehen. Im Falle der richtigen Kompetenzeinschätzung sind optimale Bedingungen für die bilinguale Erziehung geschaffen.

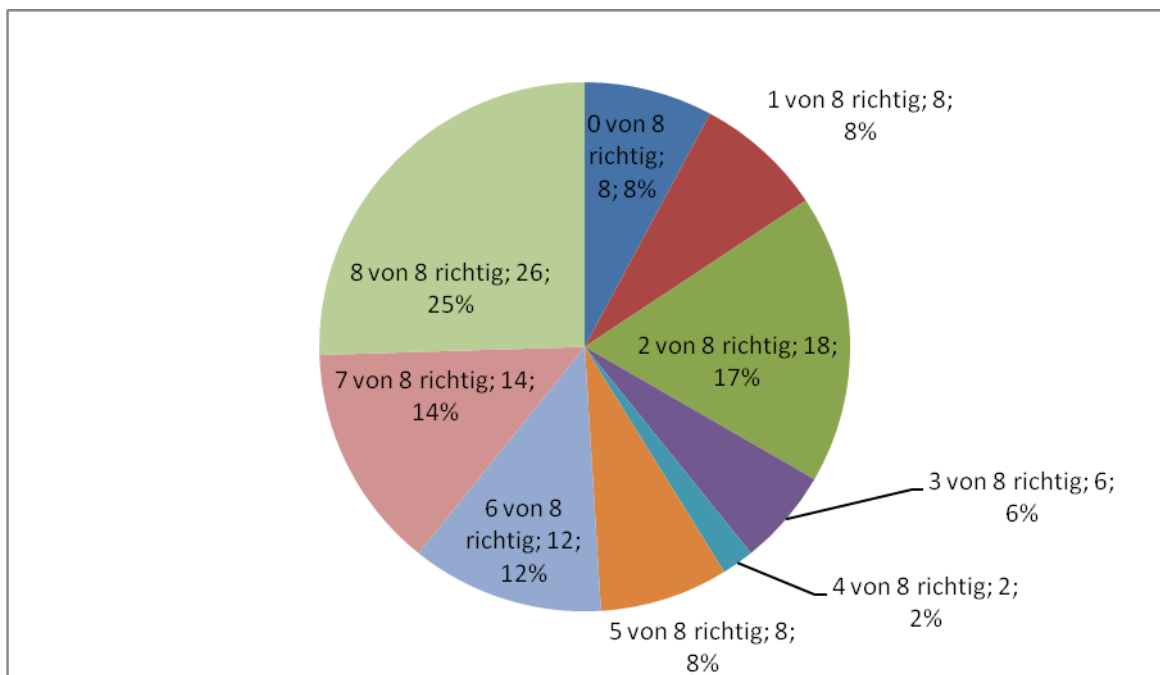
Abbildung 104: Befürwortung eines deutschsprachigen Kindergartens für die eigenen Nachkommen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Tendenz die eigenen Kinder in einen deutschsprachigen Kindergarten zu schicken ist deutlich niedriger, als sie bilingual erziehen zu wollen. Während dies 74 % (75) möchten, würden vergleichsweise nur 53 % (54) der Probanden ihre Kinder in einen Kindergarten zum Spracherwerb geben, während sich 46 % (47) diese Erziehungsweise nicht vorstellen können.

Abbildung 105: Übersetzungsaufgabe

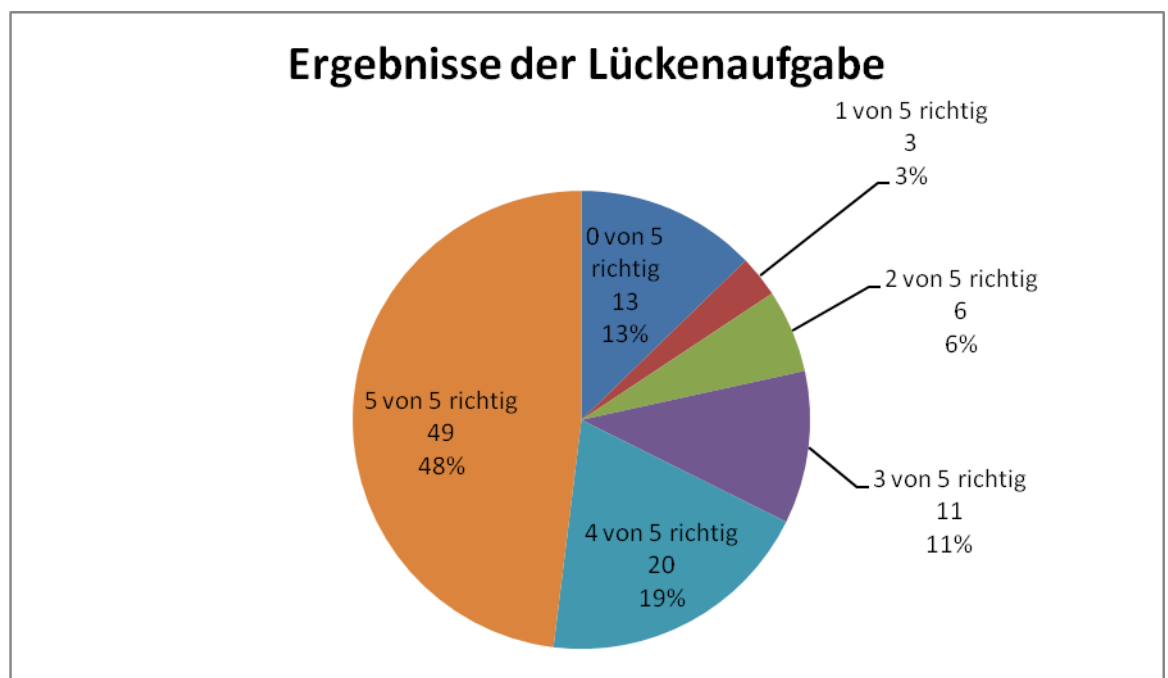


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Trotz guter Selbsteinschätzung, zeigt das Kreisdiagramm eine großzügige Verteilung der Ergebnisse auf alle Lösungsmöglichkeiten, welche, mit insgesamt 52 % (52), über die Hälfte aller Antworten in einem guten Bereich mit mindestens sechs von acht richtig gelösten Aufgaben liegen. Dennoch kann ein großer Anteil, von 48 %, die Aufgaben nicht richtig lösen, wovon 33 % (34) keine bis hin zu lediglich zwei richtigen Lösungen aufweisen und alle übrigen 16 % (16) zwischen drei und fünf erzielen können.

Die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten steht auch im Verhältnis zur Umgebung und somit zum Niveau des Unterrichts der Bildungseinrichtung oder der Qualität des häuslichen Sprachgebrauchs. Daher dienen die Aufgaben zur objektiven Darstellung der Sprachfertigkeiten. Das Ergebnis der Übersetzungsaufgabe, die vom Niveau höhere Ansprüche stellt als die Lückenaufgabe, zeigt eine Überschätzung von über 30 % aller Jugendlichen, die ihre Kompetenzen verbessern müssten.

Abbildung 106: Lückenaufgabe



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Ergebnisse der Lückenaufgabe zeigen ein sichtbar besseres Ergebnis, als es in der Übersetzungsaufgabe der Fall ist. Insgesamt lösen 67 % (69) der Untersuchungsteilnehmer mindestens vier von fünf Sätzen richtig. Dies zeigt ein um 15 % besseres Ergebnis als in der vorherigen Aufgabe. Ein schwaches Ergebnis liefern 22 % (22) der Probanden mit maximal zwei richtigen Antworten, wovon 13 % die gesamte Aufgabe gar nicht lösen oder alle Aufgaben falsch beantworten. Eine mittelmäßige Beantwortung zeigen 11 % (11) der Probanden, indem sie drei richtige Lösungen in die Lücken eintragen.

Zusammenfassung

Die Probanden geben in dieser Auswertung an, nach ihrer subjektiven Eigenbewertung, „gute“ bis „sehr gute“ Fähigkeiten in allen vier Sprachfertigkeiten zu haben. Die Frage nach dem Erwerbsort der Deutschfähigkeiten steht, neben der zukünftigen Vermittlung dieser Sprache, im Mittelpunkt der Untersuchung.

Die Schule bildet mit 95 % einen zentralen Ort der Sprachvermittlung, welcher von fast allen Teilnehmenden im Zeitraum von neun bis 14 Lernjahren mit ein bis drei wöchentlichen Schulstunden genutzt wird.

Neben der Schule kann bei 59 % der Jugendlichen eine bilinguale Erziehung als Grundlage für den später einsetzenden Sprachunterricht festgestellt werden.

Die Schnittmenge aus beiden Ergebnissen liegt bei 54 % und verdeutlicht eine zweigleisige Sprachentwicklung. Neben der Meinung der bilingual erzogenen Jugendlichen, überrascht die Tatsache, dass sich auch monolingual erzogene Probanden vorstellen können, ihre zukünftigen Kinder zweisprachig zu erziehen. Dies wird mit einem überdurchschnittlichen Ergebnis von 74 % eindeutig bekräftigt. Hierbei erkennen die Jugendlichen das Potenzial für ein Individuum, wenn es zwei Sprachen beherrscht. Skeptischer, allerdings mit weiterhin dominanten 54 %, sind die Meinungen in Bezug auf den sprachlichen Fremdeinfluss, in Form eines deutschsprachigen Kindergartens, auf die eigenen Nachkommen.

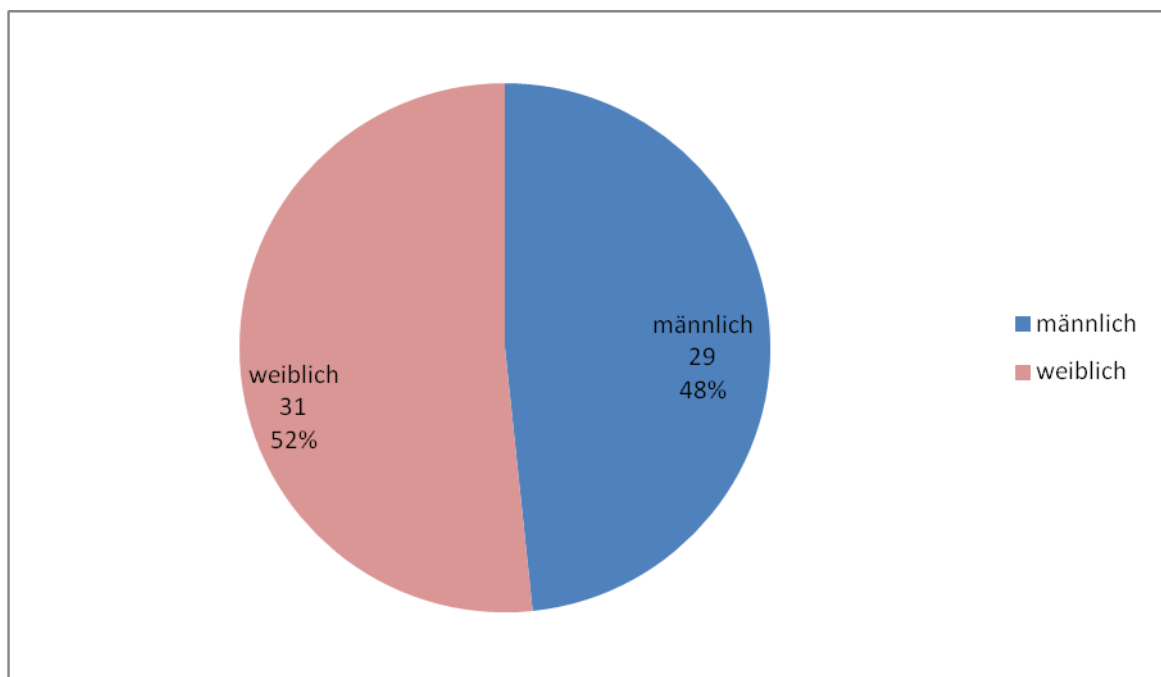
Die Überprüfung der tatsächlichen sprachlichen Leistungen zeigt zum einen 51 % und zum anderen 73 % guter bis sehr guter Ergebnisse, die dennoch verdeutlichen, dass sich einige Probanden innerhalb ihrer Kompetenzen überschätzen.

4.2.4 Bilingual erzogene Probanden mit sehr guter bzw. guter Selbstbewertung ihrer Deutschkenntnisse

Probandenzahl: 60

Der Probandenkreis wurde zusätzlich eingegrenzt und auf 60 verringert. Hierbei werden die Ergebnisse derer verglichen, die bilingual erzogen wurden und angegeben haben, mindestens „gute“ Sprachkenntnisse in allen vier Fertigkeiten zu besitzen. Einerseits werden die Angaben mit den tatsächlichen Fähigkeiten aus den praktischen Aufgaben verglichen, um die Subjektivität der Eigeneinschätzung zu relativieren. Andererseits ist es wichtig herauszufinden, wie lange und wie intensiv die Bildungseinrichtungen den sprachlichen Determinationsprozess beeinflusst haben.

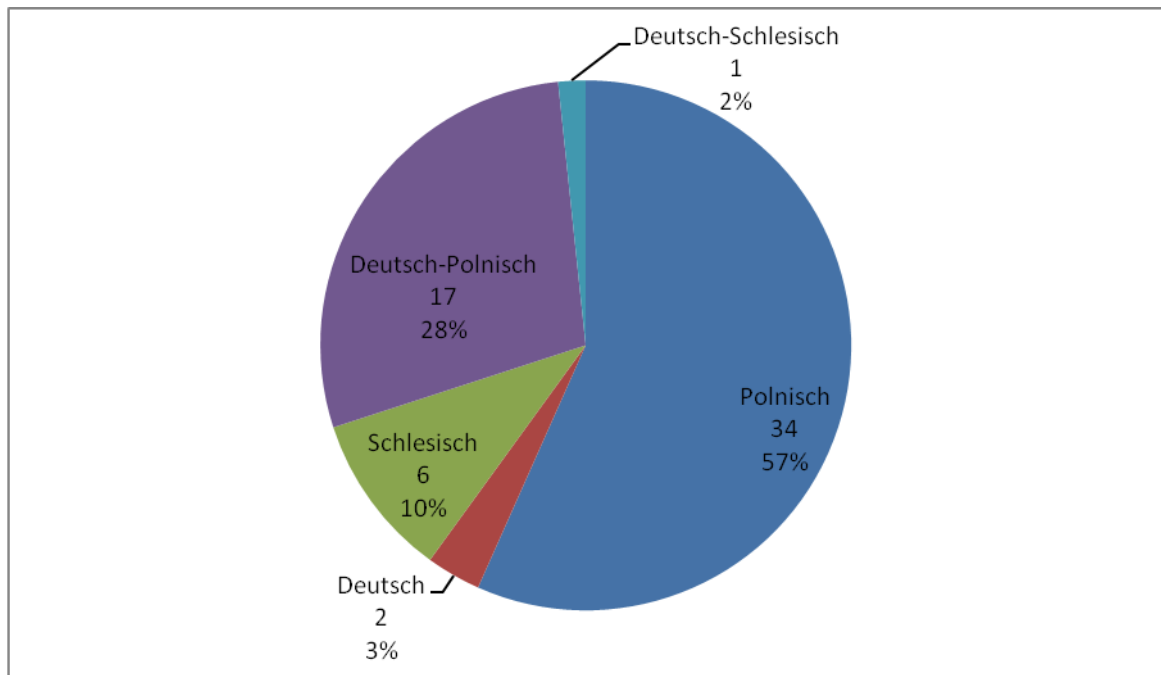
Abbildung 107: Geschlechtsdifferenzierung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Im Hinblick auf die Geschlechterverteilung ist ein nahezu ausgewogenes Ergebnis festzustellen, welches eine Probandendifferenz von 2 % für das weibliche Geschlecht mit 52 % zu 48 % ausmacht. Werden diese Probandenzahlen mit den geschlechtlich differenzierten Gesamtwerten der Umfrageteilnehmer verglichen, ergibt sich ein um 0,03 % abweichendes Ergebnis zugunsten des männlichen Geschlechts mit 6,62 % (29 von 438 männlichen Probanden) zu 6,59 % (31 von 470 weiblichen Probanden).

Abbildung 108: Nationalität

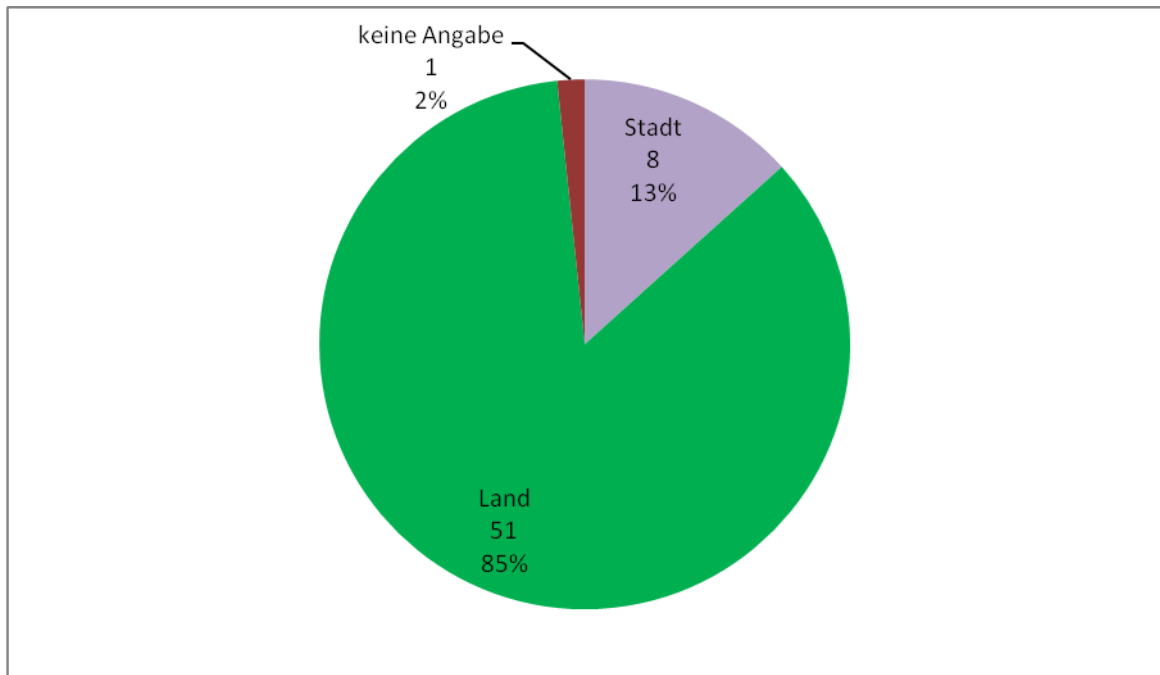


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der größte Teil der Probanden sieht sich trotz bilingualer Erziehung und guter Sprachkenntnisse mit 57 % (34) als Polen, während sich die übrigen 43 % (26) zu einem anderen Volk bzw. einer Mischung von Nationalitäten zugehörig fühlen. Insgesamt können 33 % keine einheitliche Zugehörigkeit benennen, daher geben sie u. a. auch Mischformen an, an die die deutsche Nationalität gebunden ist. Dabei zeigt sich auch die polnische Nationalität als Kombinationsmodell mit 28 % (17). Weiterhin geben 3 % (2) an, sich als Deutsche zu fühlen und 10 % (6) als Schlesier. Die Mischung beider letztgenannten gibt ein einziger Proband (2 %) an.

Annahmen, die Sprache sei ein identitätsfördernder Faktor, lassen sich auch in dieser Auswertung nicht bestätigen. Wie in der Gesamtauswertung aller Probanden oder den Auswertungen mit Bezug auf verschiedene Merkmale, sind die Ergebnisse unabhängig von den sprachlichen Kompetenzen stets zugunsten der polnischen Nationalität oder einer Mischung dieser. Sprache kann somit ein identitätsfördernder Faktor sein, aber sie stellt keine Garantie für ein spezifisches Zugehörigkeitsgefühl dar. Vielmehr sollte sie als Schlüsselkompetenz gesehen werden, die Türen zu einer anderen Kultur und einem anderen Selbstverständnis öffnet.

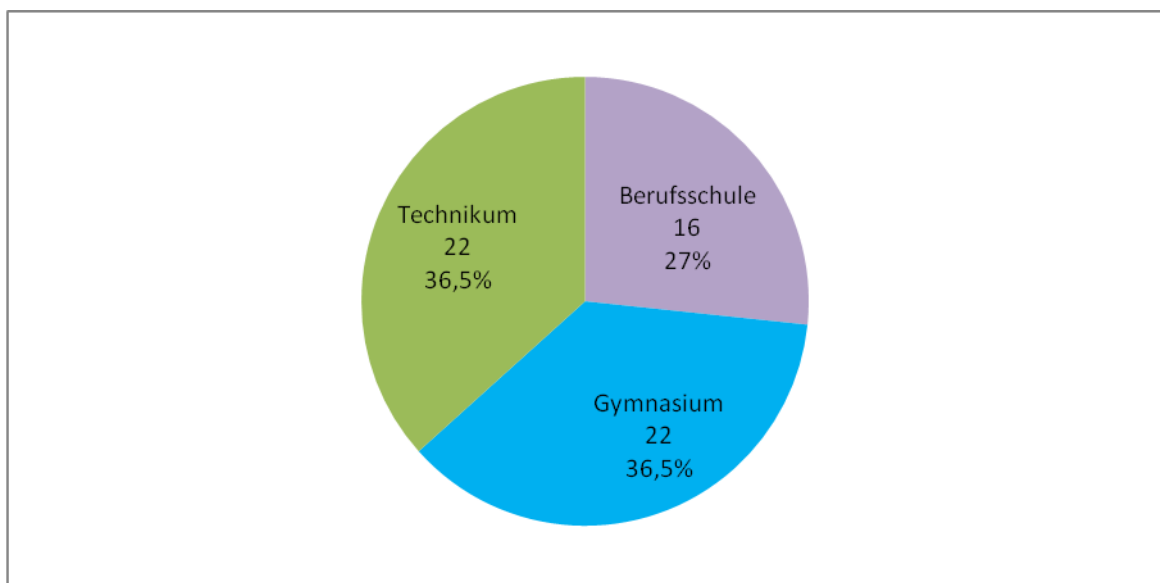
Abbildung 109: Stadt-Land Gefälle der Wohnlage



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Stadt-Land Gefälle zeichnet ein überwiegend dörflich angesiedeltes Bild ab. Somit leben mit 85 % die meisten bilingual erzogenen Jugendlichen mit mindestens guten Sprachkenntnissen in ländlichen Gebieten. Weitere 13 % leben zwar in Städten, jedoch nicht in Oppeln, sondern in kleineren, in der Oppelner Umgebung angesiedelten, Städten. Diese Verteilung zeigt, wo das sprachliche Potential mit natürlichem Erwerb heranwächst und gleichzeitig, wo dies weiter gefördert werden könnte.

Abbildung 110: Schulform



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Bei der Verteilung der Schularten teilen sich das Technikum und Gymnasium mit jeweils 36,5 % der Probandenstimmen den ersten Platz, vor der Berufsschule, die mit 27 % (zehn Prozent weniger), folgt. In diesem Zusammenhang zeigen sich die zum Abitur führenden Bildungseinrichtungen als führend.

Basierend auf den eigentlichen Probandenzahlen der gesamten Umfrage, die in den Schularten unausgewogen sind, werden sie mit den Gesamtzahlen der Umfrage sowie denen der bilingual erzogenen verglichen, um die vorliegenden Werte proportional besser beurteilen zu können.

Abbildung 111: Bildungsanstalten - Auswertungsvergleich

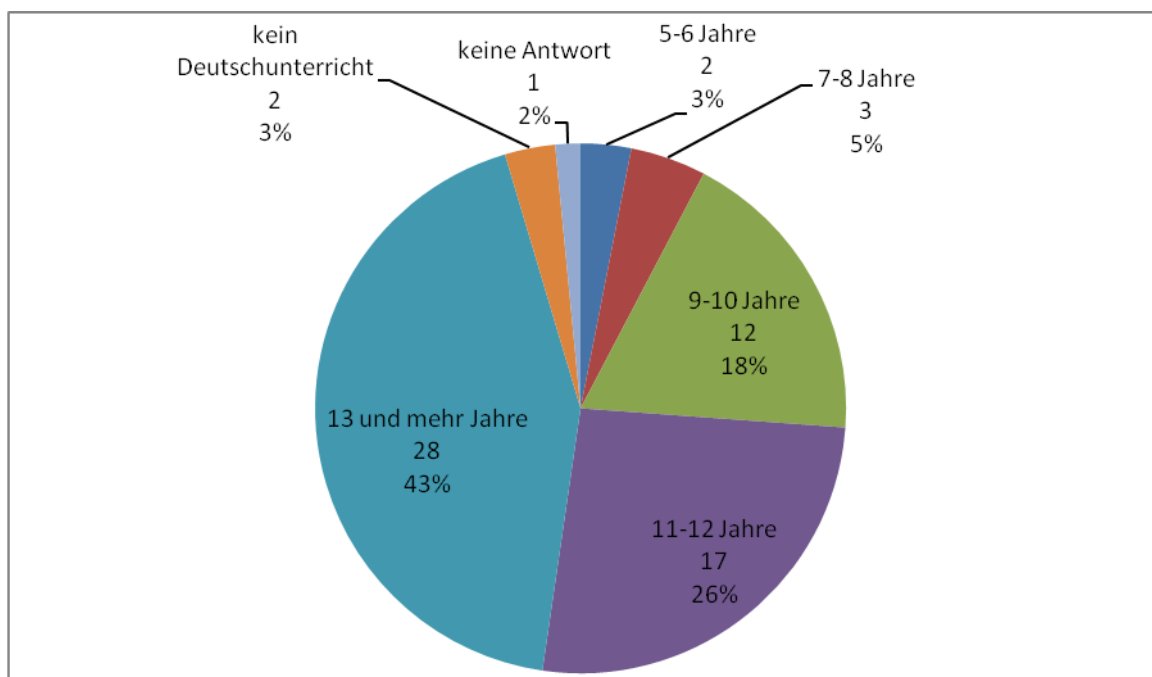
	Berufsschule	Gymnasium	Technikum
Gesamtumfrage	16 von 186 = 9 %	22 von 372 = 6 %	22 von 348 = 6 %
bilingual erzogene Jugendliche	16 von 85 = 19 %	22 von 56 = 39 %	22 von 52 = 42 %
bilingual erzogene Jugendliche mit mindestens guten Sprachkenntnissen	16 von 60 = 27 %	22 von 60 = 36,5 %	22 von 60 = 36,5 %

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Werden die Werte des Kreisdiagramms mit jenen der Gesamtumfrage verglichen, dreht sich das Ergebnis zugunsten der Berufsschüler, denn diese erzielten aufgrund geringerer Teilnehmerzahlen an der Umfrage (186 von 908) einen höheren Prozentsatz von 9 %, während die Gymnasiasten und Technikumsschüler jeweils 6 % aller befragten Probanden ausmachen. Folglich kann daraus abgeleitet werden, dass mehr Berufsschüler bilingual erzogen werden und gleichzeitig angeben, „sehr gute“ bzw. „gute“ Deutschkenntnisse zu besitzen.

Werden hingegen nur die bilingual erzogenen Probanden betrachtet, fällt auf, dass die Schüler der Technika sowie der Gymnasien ihre sprachlichen Leistungen mit 42 % sowie 39 % besser einschätzen als die Berufsschüler, die mit 19 % das Schlusslicht dieser Betrachtungen bilden. Es ergibt sich somit die Schlussfolgerung, dass sich unter den bilingual erzogenen Schülern jene mit besseren sprachlichen Fähigkeiten einschätzen, die eine Schule besuchen, die zum Abitur führt.

Abbildung 112: Anzahl der Jahre des Deutschunterrichtes

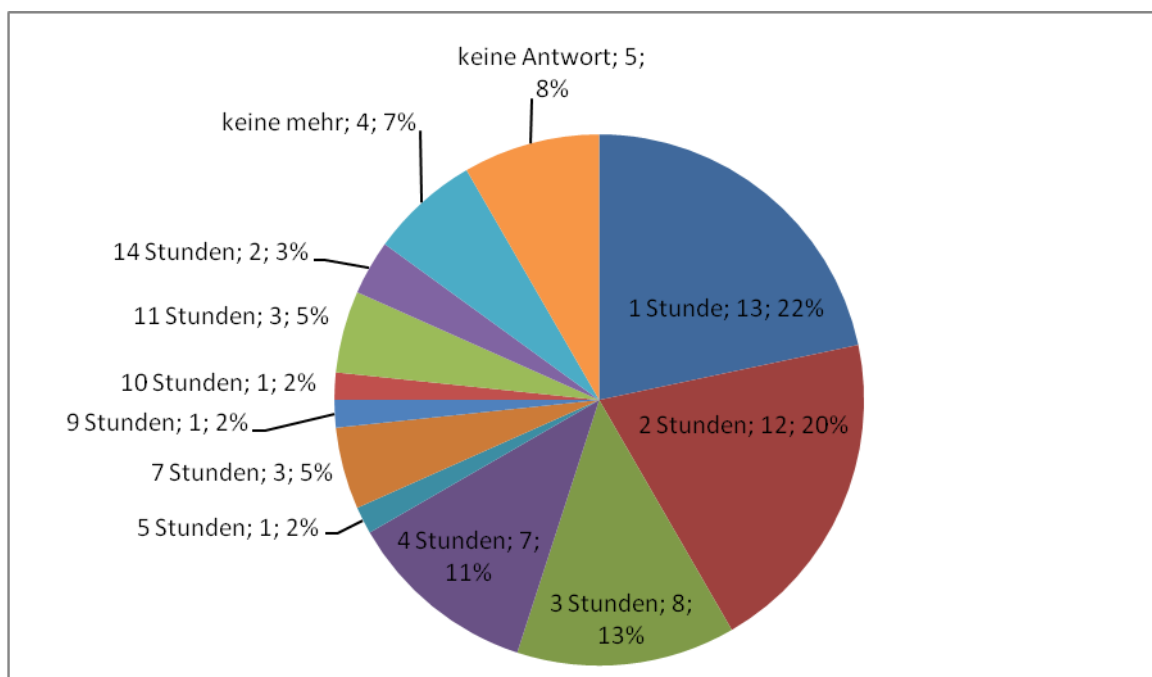


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Anzahl der Jahre des Deutschunterrichtes soll verdeutlichen, auf welcher Grundlage die Probanden angeben „sehr gute“ Sprachkenntnisse zu besitzen. Wie graphisch dargestellt, erlernen die meisten Probanden, trotz bilingualer Erziehung, über einen längeren Zeitraum die deutsche Sprache. Insgesamt lernen 87 %, mittels Sprachunterricht an Bildungsanstalten, seit mindestens neun Jahren, während lediglich 3 % nie Sprachunterricht erfahren und somit ihre Kompetenzen durch ihre Erziehung erworben haben. Der geringe Restanteil von 10 % gliedert sich in 5 % (3), die sieben bis acht und 3 % (2), die fünf bis sechs Jahre lernen. Eine Person (2 %) macht zu dieser Frage keine Angabe.

Deutlich lässt sich jedoch, neben der bilingualen Erziehung, der Wille zum Weiterlernen erkennen, da die eigenen Kompetenzen in 95 % der Fälle in Bildungsinstitutionen vertieft werden.

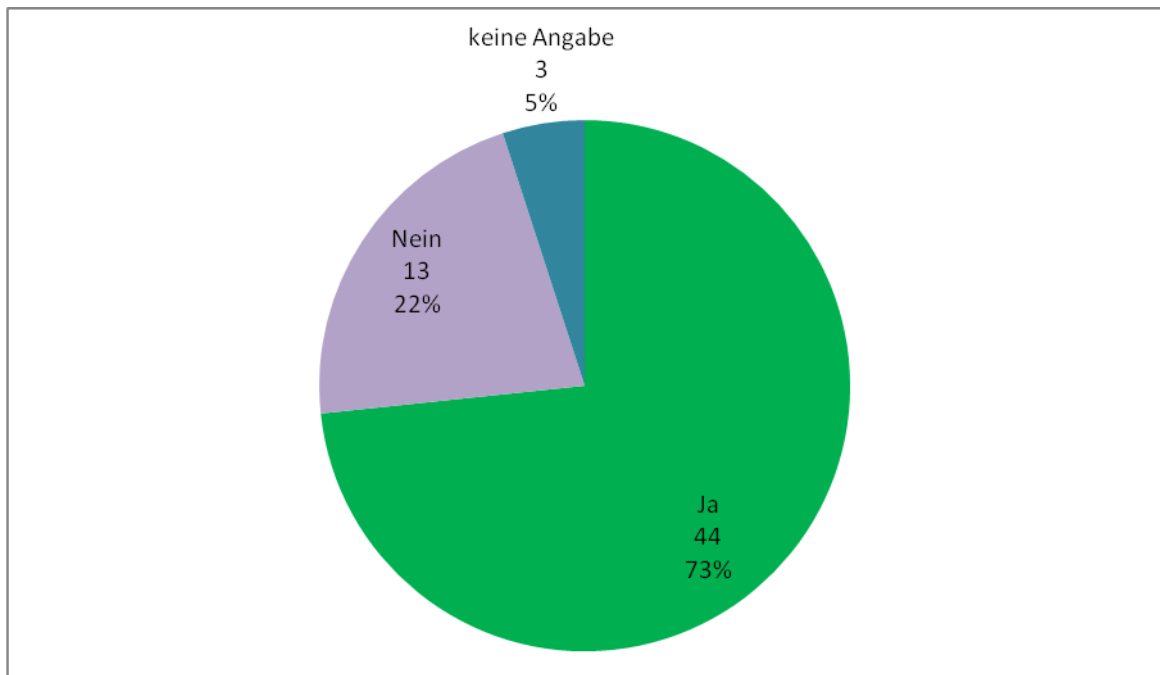
Abbildung 113: Anzahl der wöchentlichen Deutschstunden



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Anzahl der Deutschstunden soll, zusammen mit den Antworten der vorherigen Frage, das Profil des bilingualen Jugendlichen mit „sehr guten“ Deutschfähigkeiten skizzieren, indem die Intensität, neben der Dauer, der schulischen Sprachbildung dargestellt wird. Jedoch wird ausschließlich die derzeitige Stundenanzahl angegeben, diese konnte in den vergangenen Jahren auch variieren. Das Diagramm zeigt eine breite Fächerung an verschiedenen wöchentlichen Unterrichtsstunden, wobei ein- bis zweistündiger Sprachunterricht mit insgesamt 42 % (25) am häufigsten praktiziert wird. Eine weitere Gruppierung von 26 % (16) erhält zwischen drei und fünf Unterrichtsstunden pro Woche. Alle darüber hinaus gehenden Schulstunden nehmen einen Gesamtprozentsatz von 17 % (10) ein. Dieser Wert ist in der Graphik zwar niedrig bemessen, jedoch lässt sich im Vergleich zur Gesamtumfrage eine andere Proportion feststellen, denn von 33 möglichen Probanden nehmen zehn einen Prozentsatz von 30 % ein. Es wird deutlich, dass die höhere Anzahl an Schulstunden effektive Ergebnisse nach sich zieht. Dagegen haben 7 % gar keinen Sprachunterricht mehr und 8 % beantworten diese Frage nicht.

Abbildung 114: Migration in ein deutschsprachiges Land



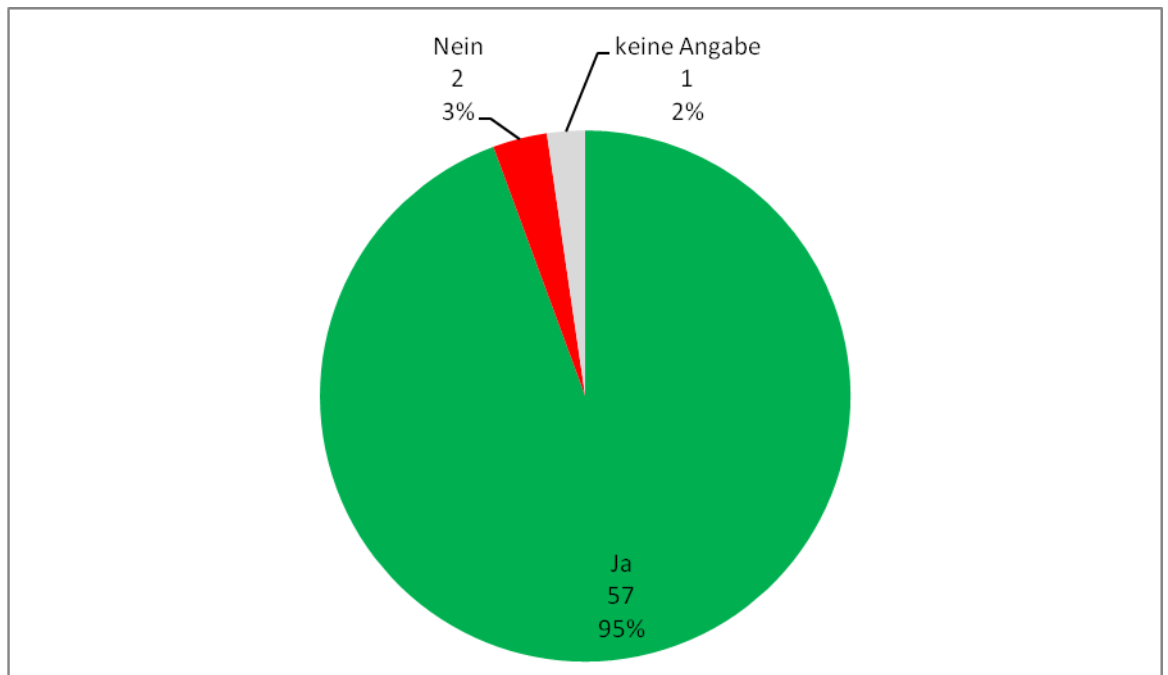
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Probanden mit bilingualer deutsch-polnischer Erziehung und der Einschätzung „sehr gute“ bzw. „gute“ Sprachkenntnisse zu besitzen, kann es leichter fallen in ein deutschsprachiges Land auszuwandern als Jugendlichen mit weniger guten Kenntnissen - so die Vorüberlegungen.

Die Annahme scheint mit den Antworten dieser Frage übereinzustimmen, denn 73 % der Probanden gibt an, sich vorstellen zu können, in Zukunft auszuwandern. Dagegen würden 22 % bevorzugen in der Republik Polen zu bleiben, während sich 5 % bei dieser Frage enthalten. Dabei wurde teilweise auch Unentschiedenheit deklariert.

Dieses Ergebnis ist im Hinblick auf die Bilingualität in der Region des Oppelner Schlesiens als negativ zu bewerten, denn sprachlich betrachtet sind diese Probanden wertvoll, da sie potenzielle Vermittler der deutschen Sprache an die Folgegeneration darstellen und damit Bilingualität in natürlicher Form weitergeben könnten. Hierbei bestätigt sich nochmals die, mit steigender Sprachfähigkeit, höhere Tendenz zum Auswandern.

Abbildung 115: Bilinguale Erziehung der Nachkommen

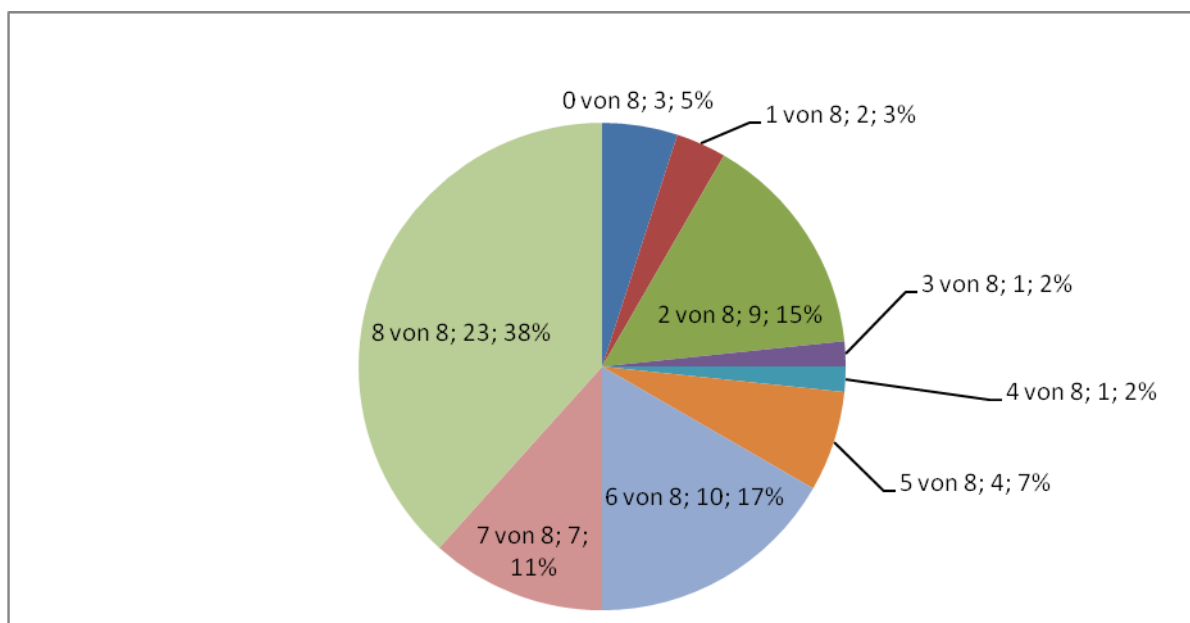


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Mit 95 % ergibt sich ein äußerst deutlicher Wille zur bilingualen Erziehung, was für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder äußerst große Vorteile haben würde. Sie würden von klein auf den Klang, Wortschatz sowie die Grammatik der Sprache auf natürliche Weise erwerben, während das spätere, ausschließlich schulische, Lernen einer größeren Anstrengung bedürfe und nicht den selben Erfolg garantieren könnte.

Bilingualität wird somit als positive Erfahrung bestätigt, die es Wert ist, an seine Kinder weiterzugeben.

Abbildung 116: Übersetzungsaufgabe



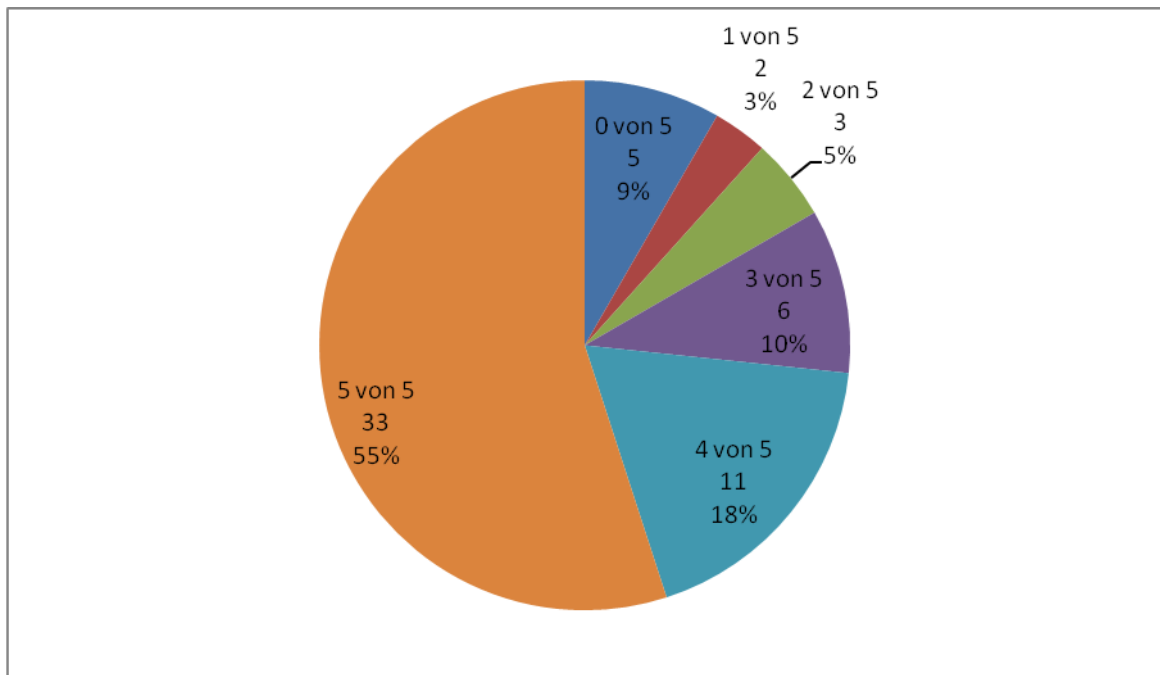
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Trotz bilingualer Erziehung und guter Selbsteinschätzung der Probanden, verteilen sich die Ergebnisse in der gesamten möglichen Bandbreite. Ausgehend von 60 näher betrachteten Teilnehmern, können 67 % (40) gute Ergebnisse erzielen, bei denen mindestens sechs von acht Sätzen richtig übersetzt worden sind. Erfreulich ist die Tatsache, dass die fehlerfreien Lösungen mit 38 % den höchsten Wert der gesamten Frage einnehmen.

Ein Drittel der Probanden kann mit 33 % (20) die Hürde von sechs richtigen Antworten jedoch nicht erreichen. Ein schwaches Ergebnis erbringen insgesamt 23 % (17), die weniger als drei oder gar keine richtige Antwort abgeben konnten. Im Mittelmaß liegen 11 % (6) der Probanden, die zwischen drei und fünf Sätzen übersetzen konnten.

Die anspruchsvollere der beiden praktischen Aufgaben zeigt, dass sich ein Drittel der Probanden, trotz bilingualer und schulischer Spracherziehung, in ihren Kompetenzen überschätzt. Doch der Großteil der Probanden konnte seine Fähigkeiten richtig einschätzen und, in Verbindung mit längerem schulischen Lernzeitraum, die Aufgaben richtig lösen.

Abbildung 117: Lückenergänzung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Ergebnisse der Lückenaufgabe präsentieren sich, wie auch in der Auswertung der Gesamtumfrage, mit besseren Ergebnissen, als es in der Übersetzungsaufgabe der Fall ist. Insgesamt lösen 73 % (44) der Probanden mindestens vier von fünf Aufgaben richtig und schätzen ihre Fähigkeiten somit dementsprechend korrekt ein. Weitere 10 % (6) können mit drei von fünf richtig ausgefüllten Lücken noch ein mittelmäßiges Ergebnis erzielen, während insgesamt 13 % (10) gar keine bis hin zu maximal zwei richtigen Lösungen abgeben, wobei der Anteil derer, die keine richtige Antwort liefern, mit 9 % den höchsten ausmacht.

Objektiv betrachtet scheinen sich ca. 70 % der bilingual erzogenen Probanden richtig eingeschätzt zu haben. Dies macht einen Anteil von 5 % (42) aller Umfrageteilnehmer an dieser Stelle aus. Wie stark der Einfluss der Erziehung im Verhältnis zum Sprachunterricht ist, kann nicht festgestellt werden, da 95 % der bilingualen Probanden mit guter Selbsteinschätzung auch eine schulische Spracherziehung in Anspruch nehmen. Dieses Faktum spricht jedoch auch für sich und zeigt, wie wichtig die Bildungsinstitutionen für die Minderheitensprache sind.

Zusammenfassung

Der sich, aus der vorherigen Analyse in Kapitel 9.2.3, entwickelte Probandenkreis von bilingualen erzogenen Jugendlichen mit subjektiv betrachteten guten sprachlichen Kenntnissen in allen vier Sprachbereichen wird im vorliegenden Kapitel gesondert betrachtet.

Zielführend galt es, das Zustandekommen von guten sprachlichen Fähigkeiten und ihrem Erwerb zu analysieren und dadurch mehr über den spezifischen Probandenkreis zu erfahren.

Die, in Waage gehaltene, Geschlechtsdifferenzierung der Probanden zeigt ein sehr polnisch determiniertes Nationalzugehörigkeitsgefühl, welches mit 57 % deutlich hervorsticht. Dem gegenüber steht ein 73%iger widersprüchlich anmutender Wunsch des Auswanderns, welcher verdeutlicht, dass die sprachlichen Fähigkeiten keine kulturelle Motivation hervorbringen, sondern stärker von aussichtsreichem materiellen Wohlstand geprägt sind, indem sie die Möglichkeit des Auswanderns bieten.

Der Deutscherwerb gestaltet sich zu 96 % zweigleisig, bestehend aus bilingualer Erziehung und schulischem Erwerb seit mindestens neun Jahren (bei 87 %). Vergleichend zur vorherigen Analyse aller sich sehr gut bewerteten Jugendlichen, zeigen die sehr gut gelösten Aufgaben mit 66 % und 73 % ein besseres Ergebnis und damit eine höhere Überschätzungstendenz bei einsprachig erzogenen Probanden. Darüber hinaus können bilingual erzogene Teilnehmende die Hürde der kontrastiven Grammatik besser meistern.

Erfreulich ist die mit 95 % starke Tendenz zur Weitergabe der eigenen Spracherziehung an die Folgegeneration. Letzten Endes entscheidet jedoch die Realisierung des Migrationswillens über das Fortbestehen von natürlicher Bilingualität im Elternhaus, die als wichtigstes Kulturerbe einer Minderheit anzusehen ist.

4.2.5. Probanden mit sehr guten praktischen Leistungen

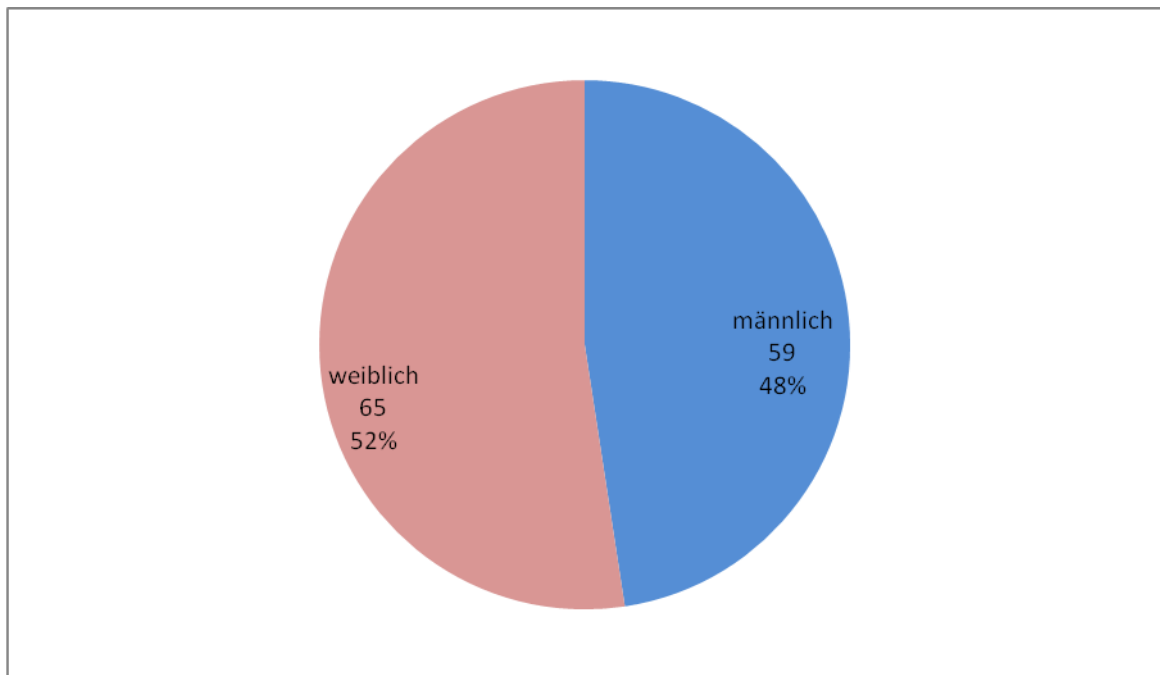
Probandenzahl 124

Dieser Teil der Umfrageauswertung beschäftigt sich mit all jenen Probanden, die unabhängig von ihrer Erziehung oder Selbsteinschätzung, die praktischen Aufgaben größtenteils richtig gelöst haben. Dazu zählen bei Frage 16 sechs von acht richtigen Lösungen und bei Frage 17 mindestens vier von fünf richtigen Antworten.

Die sich, aus diesen Kriterien, ergebende Probandenzahl von 124 entspricht einem 14%igem Anteil der Gesamtumfrage. Nachdem die Ergebnisse bereits basierend auf verschiedenen, von den Probanden selbst angegebenen, Aussagen ausgewertet worden sind, werden nachstehend die tatsächlichen Leistungen, die es in der Umfrage galt zu erbringen, verglichen.

Das Geschlecht äußert sich auch in dieser Auswertung in einer nur leicht schwankenden Form von 52 % zu 48 % für das weibliche Geschlecht.

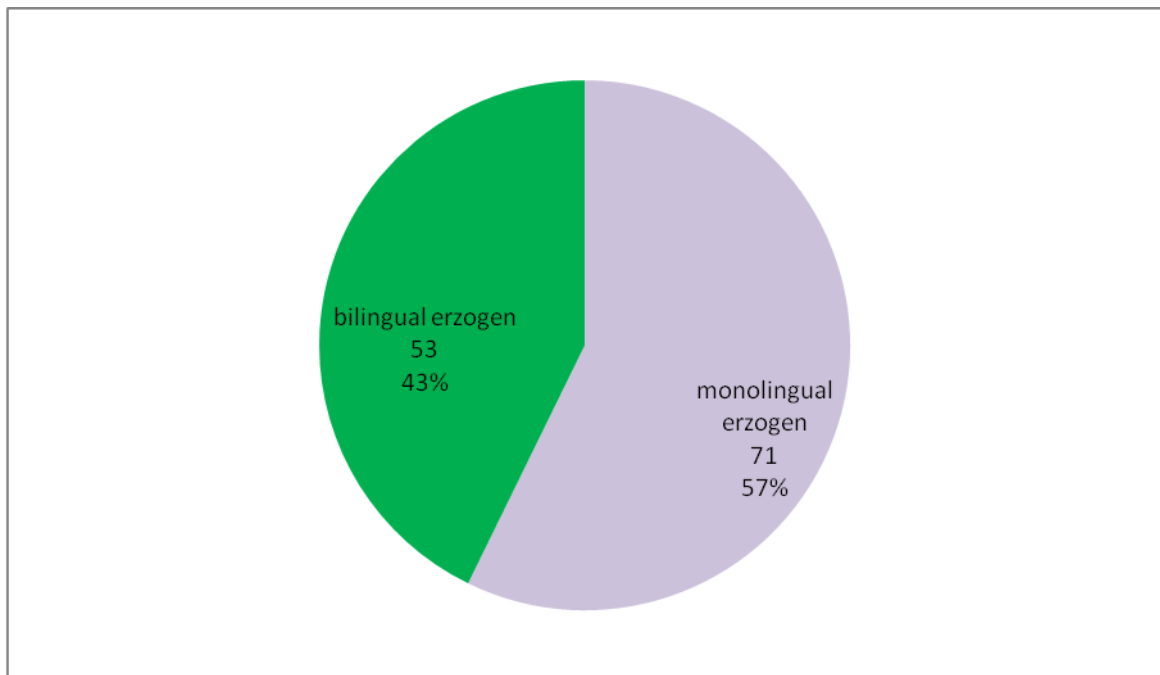
Abbildung 118: Geschlechtsdifferenzierung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die proportionale Verteilung gleicht jedoch exakt der Aufteilung der Geschlechter in der Gesamtumfrage sowie auch bei der Auswertung aller bilingual erzogenen Jugendlichen, die angeben, sehr gute sprachliche Fähigkeiten zu besitzen.

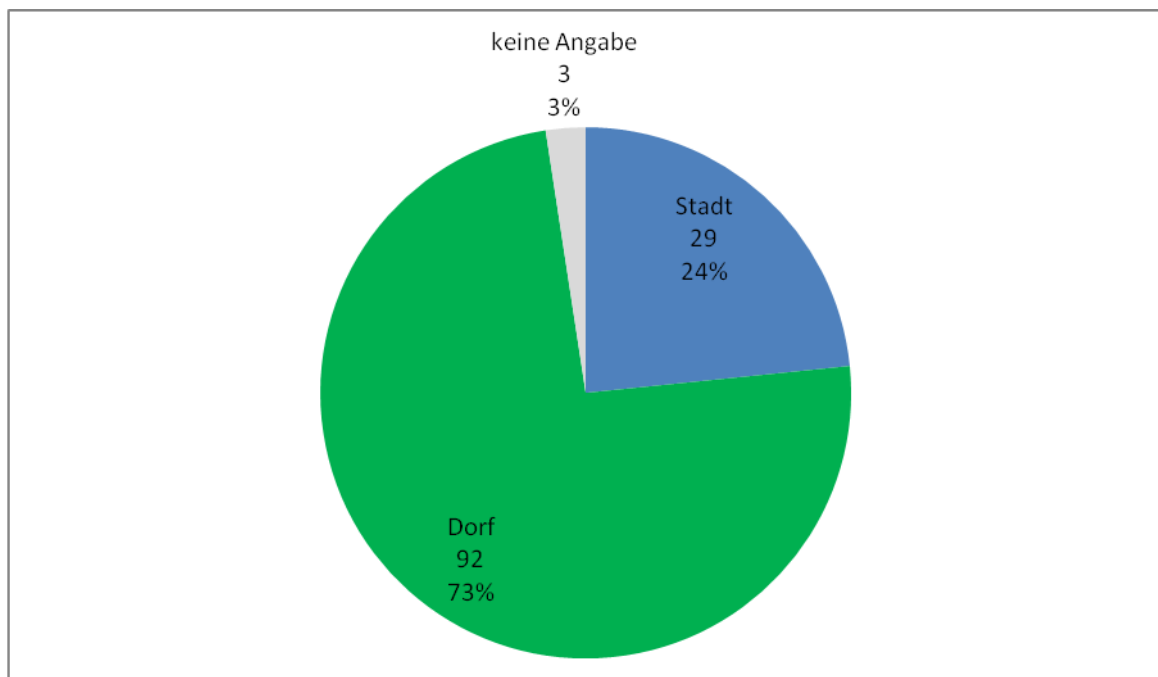
Abbildung 119: Erziehungsmethode im Elternhaus



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Verteilung der Erziehungsart liegt bei 57 % zu 43% zugunsten der monolingual erzogenen Jugendlichen. Dies bedeutet auf den ersten Blick, dass die einsprachig erzogenen Jugendlichen eine höhere Anzahl an guten Ergebnissen in den praktischen Aufgaben erzielen konnten. Jedoch sollte dieses Ergebnis im Verhältnis zu den Probandenzahlen der Gesamtumfrage gesehen werden. Von 908 Probanden sind 193 bilingual und 713 monolingual erzogen worden, während sich zwei Probanden zu dieser Frage nicht äußerten. Demnach erzielen die bilingual erzogenen Jugendlichen einen Anteil von 27 %, hingegen die einsprachig erzogenen lediglich 10 % der Gesamtprobandenzahlen. Es wird deutlich, dass die zweisprachige Erziehungsform einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb hat und sich dies auch in der praktischen Umsetzung bemerkbar macht.

Abbildung 120: Wohnlage



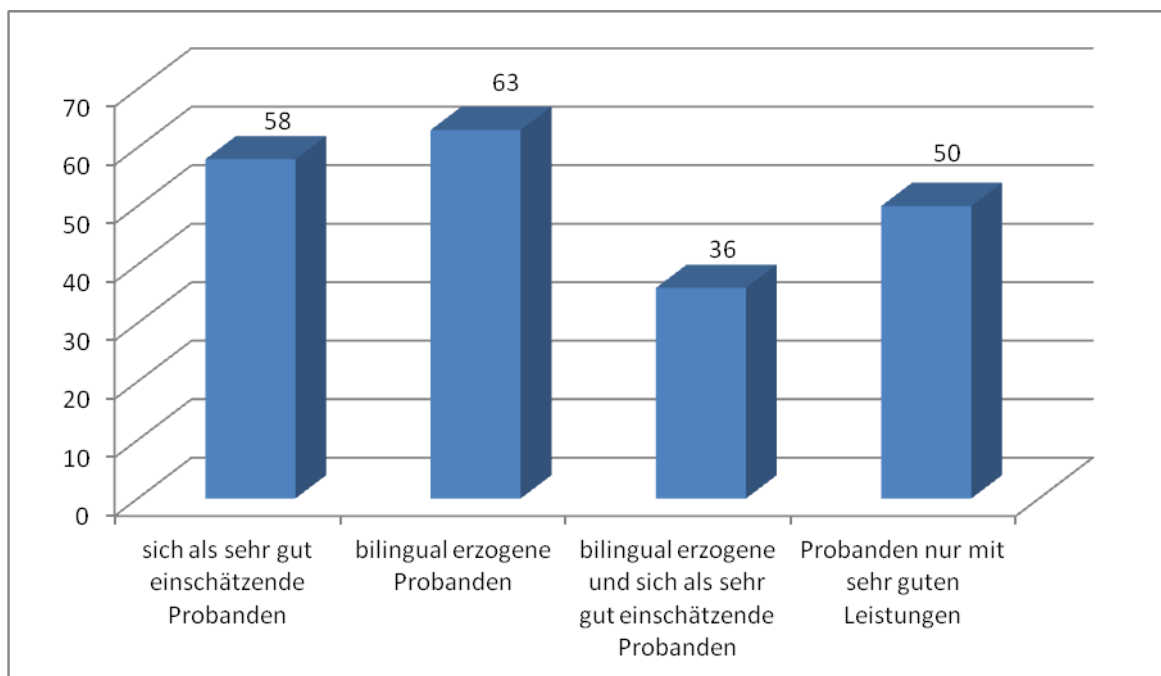
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Stadt-Land Verteilung überwiegt, wie auch in den anderen Auswertungen, mit einem deutlichen Ergebnis von 73 % für die ländlichen Gebiete des Oppelner Schlesiens. Dagegen weisen immerhin 24 % der in einer Stadt lebenden Jugendliche auch sehr gute Kompetenzen auf.

Werden die Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der Erziehungsmethode betrachtet, so erzielt die Stadt, als weniger deutschgesinnt besiedeltes Gebiet, ein erwartetes Ergebnis von 23 zu 6 Probanden mit monolingualer, polnischsprachiger Erziehung. Anders ist dies in der Verteilung der Jugendlichen aus ländlichen Gebieten, wo es zu einer unerwarteten Pattsituation mit jeweils 46 mono- sowie bilingual erzogenen Probanden kommt. Die lebensräumliche Verteilung der

Angehörigen der deutschen Minderheit ist im großen Ausmaß die dörfliche Gegend, so wurde eine höhere Anzahl an bilingual erzogenen Jugendlichen in diesem Bereich erwartet. Werden diese Zahlen im Verhältnis zu den Gesamtzahlen der Erziehungsarten betrachtet (71 monolingual erzogen, 53 bilingual erzogen = 124 Probanden), so zeigt sich jedoch ein anderes Bild, denn der Anteil der bilingual erzogenen Jugendlichen liegt bei 87 % zu 65 % und überwiegt deutlich. Werden die Zahlen mit denen aller gefragten Umfrageteilnehmer verglichen, so ergibt sich ein Ergebnis von 23 % zu 6 % für die Bilingualität. In der ländlichen Gegend ist die Bilingualität somit am stärksten ausgeprägt. Zudem werden qualitativ bessere sprachliche Leistungen von Jugendlichen dieser Erziehungsart erbracht.

Abbildung 121: Vergleich einiger Probandenmerkmale



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

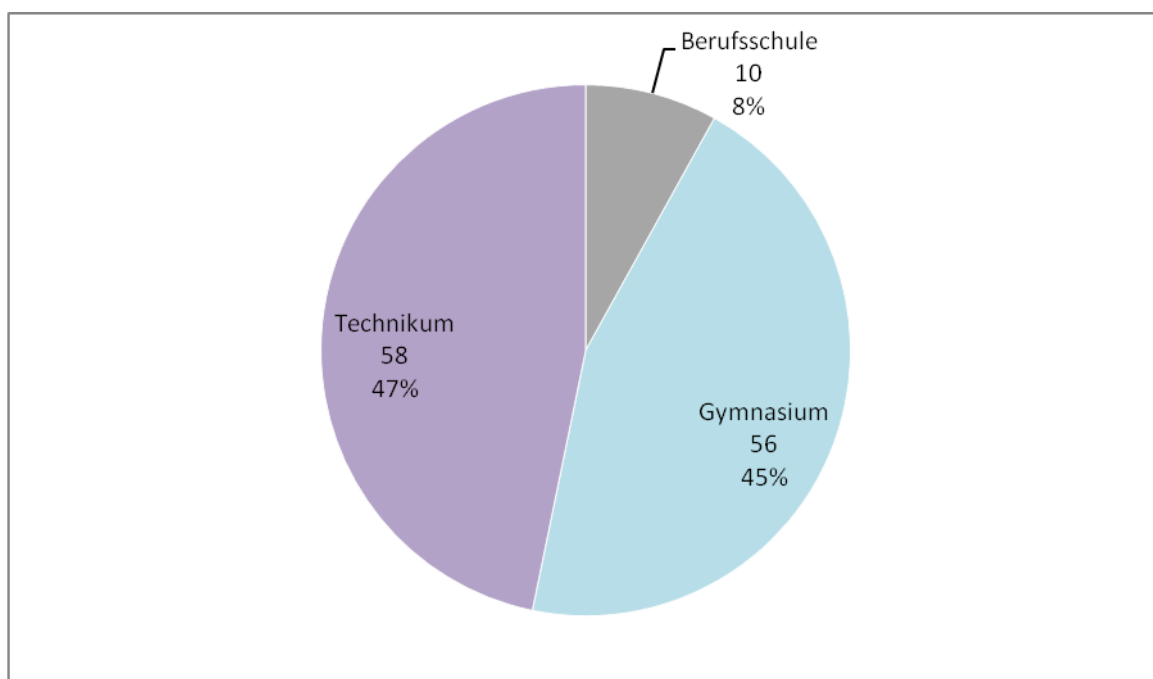
Das vorliegende Diagramm vergleicht mehrere Kriterien der Probanden untereinander. Dazu gehören die sprachlichen Selbsteinschätzungen, die Erziehungsformen und die erbrachten Leistungen in den praktischen Aufgaben der Umfrage.

Von allen 124 Probanden mit sehr gut gelösten Aufgaben hat sich knapp die Hälfte mit 47 % (58) auch dementsprechend in allen vier Kompetenzbereichen eingeschätzt. Den höchsten Wert dieses Vergleichs erzielt die folgende Kategorie, der bilingual erzogenen Jugendlichen, mit 51 % (63) und nimmt somit knapp über die Hälfte der Stimmen dieses Probandenkreises ein. Die Tatsache, dass sich die letztgenannten Probandenmerkmale auch überschneiden können, zeigt der dritte Balken im Diagramm mit 29 % (36), wobei anzumerken ist, dass sich dieser Wert aus

den beiden zuvor genannten Merkmalen ergibt und nicht addiert werden darf. Interessant ist in diesem Vergleich die schwache Selbsteinschätzung der bilingual erzogenen Probanden, von denen 43 % (27) ihre Kompetenzen in mindestens einem Bereich als mittelmäßig einschätzten.

Im letzten Merkmal werden Probanden vorgefunden, die weder eine gute Selbsteinschätzung abgegeben haben noch bilingual erzogen wurden, aber trotzdem mit 40 % (50) sehr gute Ergebnisse in den praktischen Aufgaben erzielen konnten. Hierbei könnte es sich um Jugendliche handeln, die im schulischen Unterricht oder anderen Formen des Spracherwerbs große Erfolge erzielen konnten.

Abbildung 122: Schulform



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Im Hinblick auf die Lösungsergebnisse zeigen sich das Technikum und Gymnasium mit 47 % und 45 % der meisten richtigen Lösungen nah beieinander, während die Berufsschule mit einem vergleichsweise schwachen Ergebnis von 8 % an dritter Stelle liegt. Um diese Ergebnisse in einer proportional ausgeglichen Weise darstellen zu können, werden sie zudem mit den Gesamtumfragezahlen verglichen. Daraus ergibt sich folgendes Ergebnis:

1. Technikum mit 17 % (58 von 348 Probanden)
2. Gymnasium mit 15 % (56 von 372 Probanden)
3. Berufsschule mit 5 % (10 von 186 Probanden)

Die Reihenfolge der Ergebnisse bleibt zwar bestehen, aber die Proportionen der Ergebnisse zeigen ein dichter aneinander liegendes Gesamtergebnis.

Um nun den Fokus auf die einzelnen Schularten zu lenken und genauer feststellen zu können, welche Probanden mit guten Deutschfähigkeiten diese besuchen, werden die Schularten im Hinblick auf die Erziehungsform differenziert. Weiterhin werden die Werte ins prozentuale Verhältnis zu den Antworten aller 908 Untersuchungsteilnehmer gesetzt.

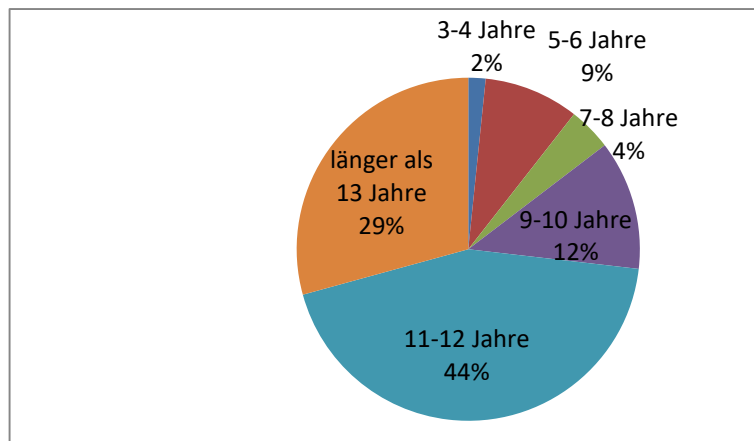
Abbildung 123: Mono- vs. bilingual in Bildungsanstalten

-----	monolingual erzogene Jugendliche in der jeweiligen Schule	bilingual erzogene Jugendliche in der jeweiligen Schule
Technikum, 58 Probanden	41 von 296 = 14 %	17 von 52 = 32 %
Gymnasium, 56 Probanden	30 von 316 = 10 %	26 von 56 = 46 %
Berufsschule, 10 Probanden	0 von 101 = 0 %	10 von 85 = 12 %
Gesamtzahlen	71 von 713 Probanden	53 von 193 Probanden
-----	2 Probanden geben keine Schulform an	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Werden nun die Anteile der ein- bzw. zweisprachig erzogenen Probanden in der jeweiligen Schulform betrachtet, so wird deutlich, dass die bilingual erzogenen Probanden in jeder Schulform das bessere Ergebnis erzielen. Während es im Technikum 32 % der zweisprachig erzogenen Probanden schaffen, die Aufgaben sehr gut zu lösen, können dies lediglich 10 % der einsprachig erzogenen. Im Gymnasium ist die Differenz der Probanden mit 46 % zu 10 % für die Bilingualität noch größer als im Technikum. Dagegen erstaunen die Werte der Berufsschule, die im Vergleich am schwächsten ausfallen. Kein Proband, der nur polnischsprachig aufgewachsen ist und eine Berufsschule besucht, kann die Aufgaben richtig lösen, während 12 % der deutsch-polnisch erzogenen dies schaffen. Dies zeigt eindeutig eine schwache und unzureichende Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache innerhalb der Berufsschulen. Im Hinblick auf die Tatsache, dass die meisten bilingual erzogenen Jugendlichen (85 von 193 Probanden) eine Berufsschule besuchen, wurden bessere Ergebnisse der Berufsschüler erwartet.

Abbildung 124: Dauer des Deutscherwerbs in einer Bildungseinrichtung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Bis auf eine Person, die ihre sprachlichen Kompetenzen ausschließlich aus ihrer bilingualen Erziehung schöpft, lernen 99 % die deutsche Sprache in der Schule. Daher ist die Dauer des Spracherwerbs ein entscheidender Faktor bei der Beurteilung des Einflusses des Unterrichtes. Wie im Kreisdiagramm deutlich zum Vorschein kommt, lernen die meisten Jugendlichen mit 84 % (105) über einen Zeitraum von neun bis dreizehn und mehr Jahren.

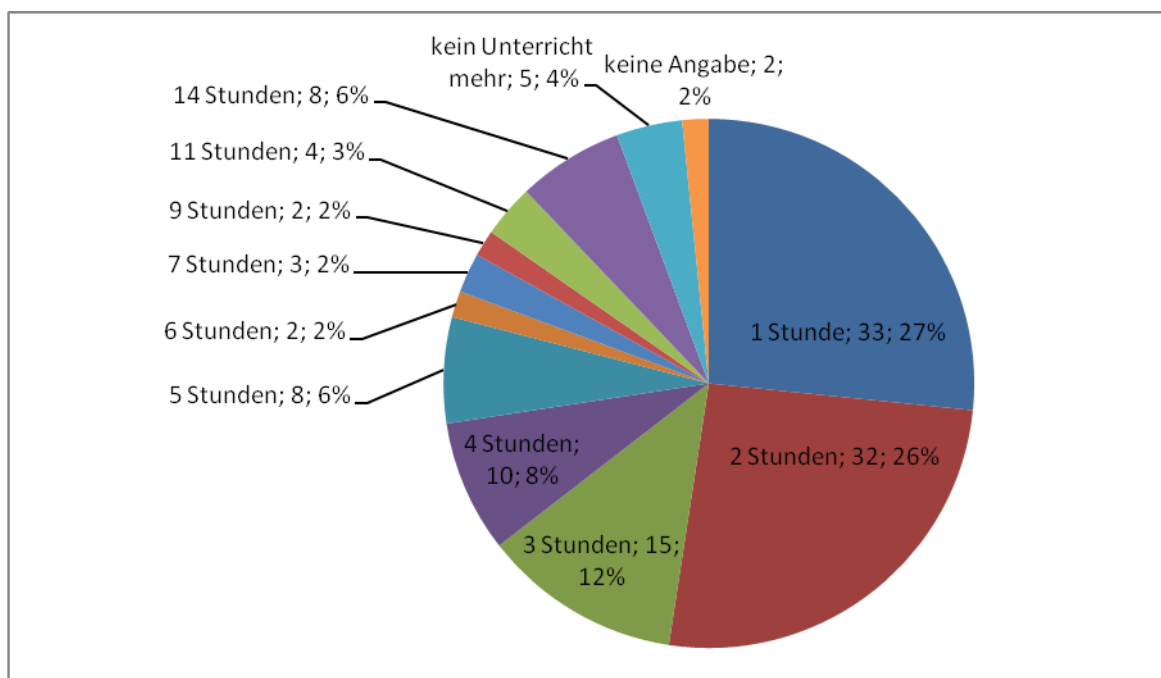
Abbildung 125: mono- vs. bilingual - Lernjahre

Anzahl der Jahre	53 bilingual erzogene Jugendliche	71 monolingual erzogene Jugendliche
3-4 Jahre	1 = 2 %	1 = 1 %
5-6 Jahre	2 = 4 %	9 = 13 %
7-8 Jahre	2 = 4 %	3 = 4 %
9-10 Jahre	5 = 9 %	10 = 14 %
11-12 Jahre	26 = 49 %	28 = 39 %
mehr als 13 Jahre	16 = 30 %	20 = 28 %

Der Vergleich der Dauer des schulischen Deutscherwerbs verdeutlicht, dass die meisten Probanden mit guten Leistungen, unabhängig von ihrer häuslichen Erziehungsform, seit vielen Jahren Deutsch erlernen. Bezogen auf den Anteil der Bildungslaufbahn lernen insgesamt 88 % der zwei- und 81 % der einsprachig erzogenen zwischen neun und mehr als 13 Jahren Deutsch in der Schule. Bei beiden Betrachtungsgruppen schaffen es nur wenige Probanden mit kürzerer schulischer Lernzeit, die Aufgaben korrekt zu lösen. Hierbei können die einsprachig erzogenen Jugendlichen in der Rubrik der 5 - 6 jährigen Lernzeit ein mit 13 % auffallend hohes und zudem das einzig höhere Ergebnis, als die zweisprachig erzogenen Jugendlichen mit 4 %, erzielen.

Insgesamt betrachtet verdeutlichen die, mit steigender Dauer des schulischen Deutschunterrichtes ebenso steigenden, besseren Ergebnisse, dass diese Form des Sprachenlernens, trotz möglicher Bilingualität aus dem Elternhaus, eine stark einflussnehmende Wirkung zeigt.

Abbildung 126: Verteilung der wöchentlichen Deutschstunden in Bildungsanstalten



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie auch in vorherigen Auswertungen deutlich wurde, erhalten insgesamt 53 % (65) ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Die Graphik erweckt den Eindruck, dass ein bis zwei Stunden pro Woche völlig ausreichend wären, um gute Ergebnisse zu erzielen. Jedoch ist diese Intensität des Spracherwerbs als schwach zu bewerten. Dennoch stellen sie mit 66 % (551 von 908) des Gesamtumfrageergebnisses das Regelangebot der Oppelner Schulen dar. Eine mittelmäßige Stundenanzahl mit drei bis vier Wochenstunden wird bei 20 % (25) deutlich,

während weitere 21 % (27) zwischen fünf und 14 Unterrichtsstunden in/mit deutscher Sprache erhalten.

Die folgende Tabelle soll die Relationen dieser Ergebnisse besser verdeutlichen. Dafür werden zum einen die Ergebnisse der 124 Probanden mit guten Ergebnissen im Hinblick auf die Erziehungsart verglichen und zum anderen mit den Gesamtzahlen der Umfrage mit 908 Probanden verglichen, um tatsächliche prozentuale Verhältnisse ermitteln zu können.

Abbildung 127: mono- vs. bilingual - Lernstunden

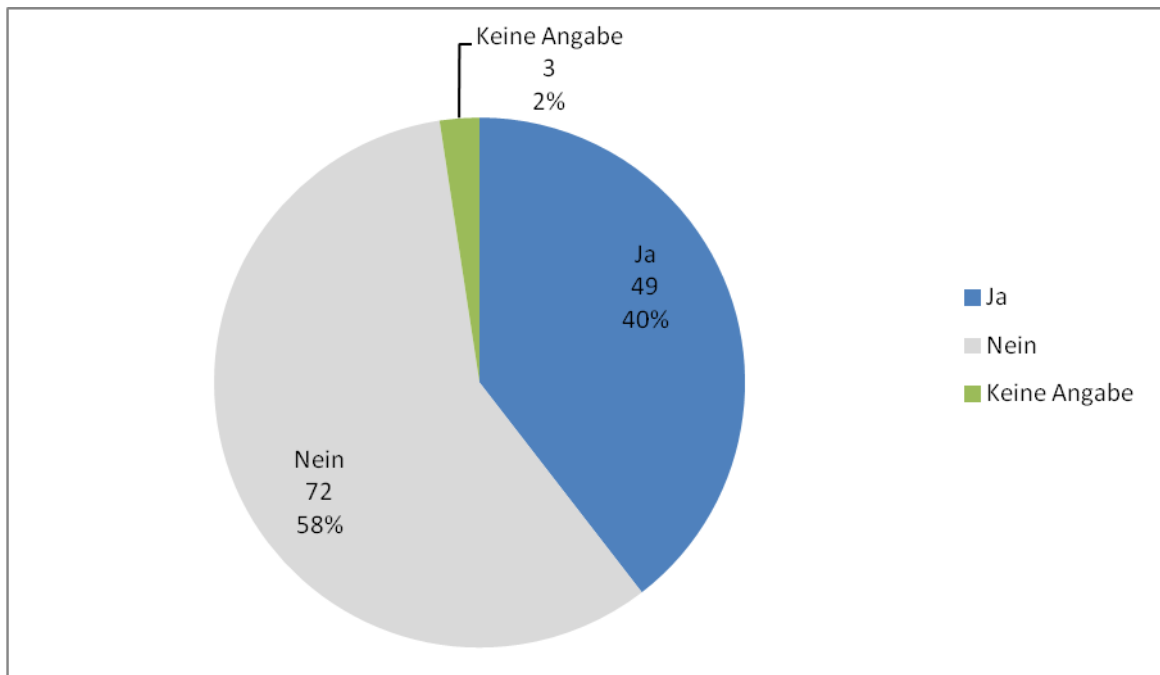
	monolinguale Erziehung 71 - 1 = 70	bilinguale Erziehung 53 - 6 = 47	Verhältnis zur Gesamtumfrage
1-2 Stunden/Woche	43 = 61 %	22 = 47 %	65 von 551 = 12 %
3-4 Stunden/Woche	14 = 20 %	11 = 23 %	25 von 149 = 17 %
5-14 Stunden/Woche	13 = 19 %	14 = 30 %	27 von 46 = 59 %
keine Angabe oder kein Deutschunterricht mehr	1 Proband	6 Probanden	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Werden die Ergebnisse der ein- und zweisprachig erzogenen Probanden miteinander verglichen, so wird deutlich, dass die einsprachig erzogenen Jugendlichen bessere Leistungen im Bereich der ein- bis zweistündigen Unterrichtszeit erbringen. Mit steigender Intensität der Unterrichtszeit, dominieren die bilingual erzogenen Jugendlichen, die zusätzlich zu ihrer Erziehung stärkeren Wert auf den schulischen Unterricht legen.

Wird abschließend noch die dritte Spalte betrachtet, so ergeben sich eindeutige Schlussfolgerungen für den schulischen Spracherwerb. Unabhängig von der Erziehung, steigt die Frequenz der Jugendlichen mit anwachsender Unterrichtszeit enorm an. So können 12 % (65) mit ein- bis zweistündiger Unterrichtszeit die Aufgaben lösen, während es bei drei- bis vierstündigem Unterricht bereits 17 % (25) sind. Eindeutig übertroffen wird dieses Ergebnis mit 59 % (27) von den Jugendlichen, die zwischen fünf und 14 Unterrichtsstunden pro Woche erhalten. Hier wird der große schulische Einfluss auf den Spracherwerb deutlich, welcher im großen Maß von der Intensität der Unterrichtszeit abhängt. Jugendliche sollten somit, wenn sie ihre Sprachfertigkeiten gezielt verbessern möchten, nach einer Schule suchen, die sich auf eine breitere Förderung der deutschen Sprache konzentriert.

Abbildung 128: Auswanderungstendenz in ein deutschsprachiges Land



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage nach dem Auswandern soll, wie in den vorherigen Auswertungen, eine zukunftsorientierte Tendenz für die natürliche Bilingualität innerhalb der familiären Sphäre verdeutlichen. Diese Probanden zeigen gute sprachliche Fähigkeiten, welche für diese Erziehungsart, neben der Motivation, unabdingbar sind.

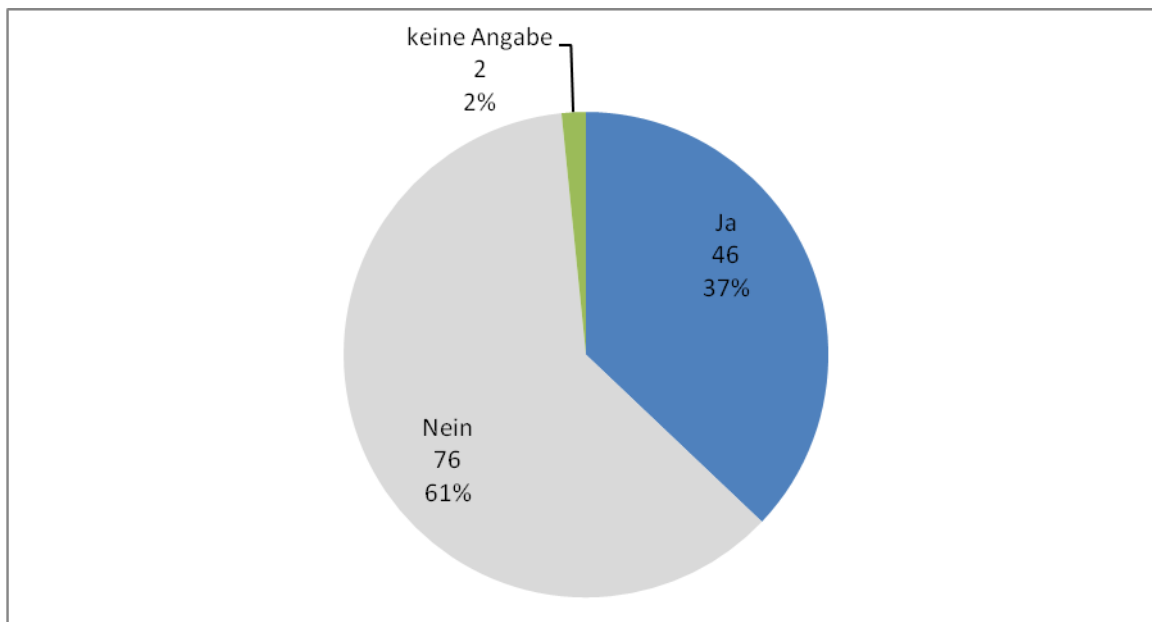
Insgesamt plant ein großer Anteil von 40 % (49) der Jugendlichen in ein deutschsprachiges Land auszuwandern. Sollte dies realisiert werden, bedeute es zugleich, dass die sprachlich erworbenen Kenntnisse nicht weiter im Oppelner Schlesien vermittelt werden würden. Der Anteil bilingual erzogener Jugendlicher, die auch auswandern würden, geht aus der graphischen Darstellung zwar nicht hervor, wurde aber dennoch separat ermittelt und liegt bei 31 von 49 Jugendlichen, was einen hohen Anteil von 63 % ausmacht.

Im Vergleich würde die Mehrheit von 58 % (72) die Republik Polen zwar nicht verlassen, jedoch liegt die Anzahl der zweisprachig erzogenen Jugendlichen hier lediglich bei 15 % (19). Im Hinblick auf die Bilingualität ist der Wille zu einer hohen Abwanderungstendenz bei Jugendlichen feststellbar, daher wird die Anzahl bilingualer Sprecher, mit großer Wahrscheinlichkeit, in den kommenden Jahren sinken.

Wie bereits festgestellt, tendieren bilingual erzogene Probanden eher dazu, ihre Kinder bilingual zu erziehen, was in Folge einer Auswanderung eine Verringerung der bilingualen Erziehung im Oppelner Schlesien bedeuten und damit den natürlichen Erwerb der deutschen

Sprache mindern würde. Die Überprüfung dieser Annahme wird mit Frage 14, die den Willen zur zweisprachigen Erziehung abfragt, folgen.

Abbildung 129: Wunsch nach dem Besuch einer deutschsprachigen Schule



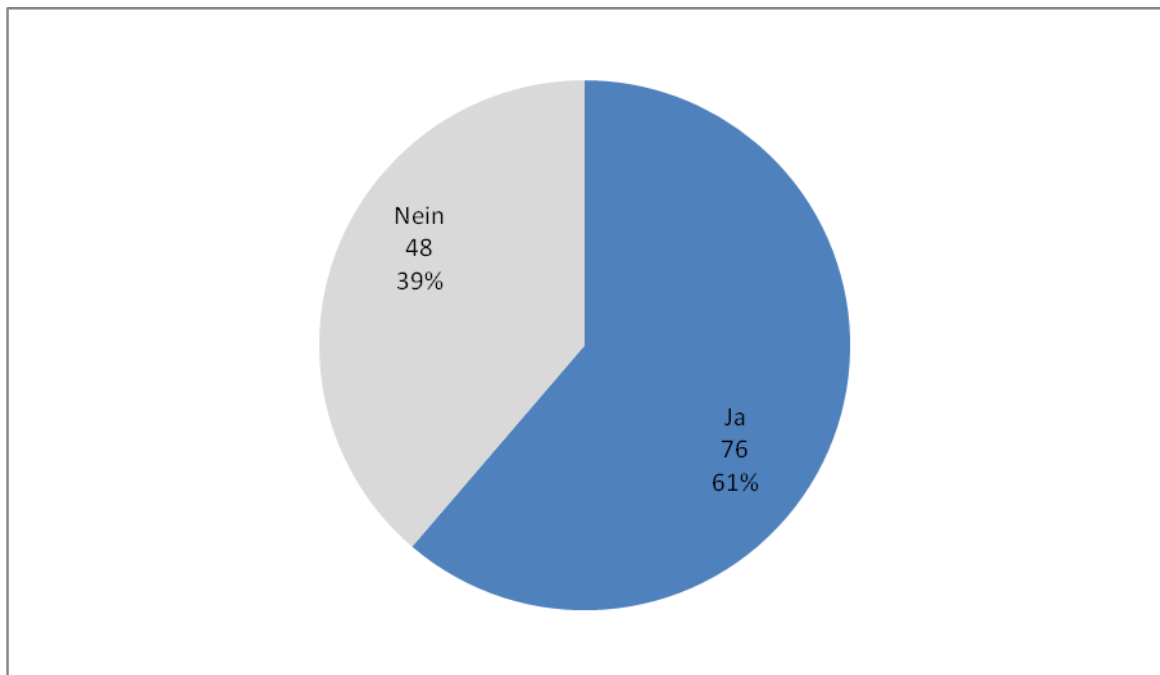
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Trotz oder vielleicht gerade aufgrund guter sprachlicher Fähigkeiten würde ein großer Teil von 37 % (46) gerne eine deutschsprachige Schule besuchen. Unter diesen Jugendlichen befinden sich 30 bilingual erzogene und 16 Jugendliche, die nur polnischsprachig aufgewachsen sind.

Der Großteil von 61 % (76) lehnt dennoch den Besuch einer solchen Schule ab. Aufschlussreich ist die proportionale Verteilung der Probanden mit 54 einsprachig zu 22 zweisprachig erzogenen.

Die nähere Betrachtung beider Antworten dieser Frage zeigt, dass Jugendliche, die seit ihrer Kindheit und zudem im Elternhaus Kontakt zur deutschen Sprache haben, eher bereit sind eine Schule mit dieser Unterrichtssprache zu besuchen, als jene, die diese Sprache basierend auf Sprachunterricht erlernt haben. Tendenziell würde eine deutschsprachige Schule vornehmlich von Jugendlichen genutzt, die einen kulturellen Bezug zum Deutschen und damit der deutschen Minderheit in Polen haben.

Abbildung 130: Weitergabe der bilingualen Erziehung an die eigenen Nachkommen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Wille zur bilingualen Erziehung wird mit 61 %iger (76) Befürwortung im Vergleich zur 39%igen Ablehnung deutlich erkennbar. Wird das Ergebnis nach bestimmten Probandenmerkmalen, wie z. B. der eigenen sprachlichen Erziehung ausgelegt, so verteilen sich die Ergebnisse wie folgt:

Abbildung 131: mono- vs. bilingual – zukünftige bilingual Erziehung

	bilingual erzogene Probanden	monolingual erzogene Probanden
pro bilinguale Erziehung der eigenen Kinder: 76; 61 %	51; 41 % der Probanden	25; 20 % der Probanden
gegen bilinguale Erziehung der eigenen Kinder: 48; 39 %	2; 2 % der Probanden	46; 37 % der Probanden

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Tabelle verdeutlicht, dass Jugendliche, die selbst eine zweisprachige Erziehung genossen haben und gute sprachliche Kenntnisse aufweisen, im großen Maß dazu tendieren ihren Kindern ebenfalls ein Aufwachsen dieser Art zu ermöglichen. Von 53 bilingual erzogenen Jugendlichen bestätigen 51, dass sie die Erziehungsform fortführen würden. Dieser Wert entspricht 96 % aller bilingual erzogenen Jugendlichen und 41 % aller 124 Probanden, die ein hohes Niveau der Deutschkenntnisse hervorgebracht haben. Vergleichsweise verschwindend gering mit 4 % zeigt sich der Anteil derer, die ihre bilinguale Erziehung bei den eigenen Nachkommen nicht

praktizieren wollen würden. Werden nun die Aussagen der einsprachig erzogenen Jugendlichen damit verglichen, so ergibt sich ein ähnliches Bild, denn von 67 Jugendlichen würde der größte Anteil von 46 (69 %) Teilnehmern die eigene, jedoch in diesem Fall, ausschließlich polnischsprachige Erziehung für die eigenen Kinder vorziehen. Der Anteil derer, die eine bilinguale, trotz eigener einsprachigen, Erziehung planen, liegt bei einem hohen Anteil von 25 (20 %) Probanden.

Um das Thema von Frage zwölf nochmals aufzugreifen, kann die vorliegende Frage feststellen, dass sich die Annahme, Jugendliche wären eher bereit bilingual zu erziehen, wenn sie dies selbst in ihrer Kindheit erlebt haben, bestätigen konnte. Im Zusammenhang mit den Abwanderungsvorhaben würde die Bilingualität dennoch einen Verlust erleiden, indem die bilingual erzogenen im großen Ausmaß das Oppelner Schlesien planen zu verlassen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Analyse stellt eine Gegenprobe zu beiden vorangegangenen Auswertungen dar, indem sie nicht von Selbstbewertungen und Erziehungsmodalitäten ausgeht, sondern die praktisch erbrachten Leistungen während der Beantwortung der Umfrage auswertet. Die Möglichkeiten der Befragung schränken die Überprüfung ein und erlauben die Erhebung von translatorischen, schriftlichen, (kontrastiv-)grammatischen Fähigkeiten und des Leseverständnisses.

Zielorientiert werden 124 Jugendliche ermittelt, die in beiden praktischen Aufgaben „gute“ bis „sehr gute“ Leistungen erbringen. Dabei stehen der Erwerbsort und die Lernzeit des Fremdsprachenunterrichtes im Fokus der Betrachtungen, um daraus folgernd Parallelen oder Unterschiede zur subjektiven Selbstbewertung ermitteln zu können.

Die bilinguale Erziehung, als einer von zwei entscheidenden Erwerbszweigen, kann bei jedem vierten Probanden gute sprachliche Leistungen verbuchen, während dies bei nur jedem zehnten monolingualen Teilnehmenden der Fall ist.

Als zweite wichtige Sprachquelle wird mit 99 % die Teilnahme am schulischen Bildungsangebot ermittelt, die bei 84 % neun oder mehr Jahre in Anspruch nimmt. Hierbei werden deutliche Qualitätsunterschiede innerhalb der unterschiedlichen Bildungsanstaltsarten erkennbar. Insbesondere gilt dies für die Berufsschule, deren Schüler ohne bilinguale Erziehung kein einziges Ergebnis im guten Leistungsbereich erbringen.

Es kann eine Schnittmenge von 42 % erzielt werden, die ihre Sprachkenntnisse aus beiden Erwerbszweigen schöpft und damit größere Chancen auf erfolgreiches Sprachenlernen besitzt.

Dem gegenüber steht lediglich ein Proband, der es ausschließlich aufgrund seiner bilingualen Spracherziehung schafft, gute Leistungen zu erbringen.

Die Teilnehmenden dieser Analyse verfügen über die notwendigen Grundlagen, um den zukünftigen Erhalt an bilingualer Erziehung zu gewährleisten, welchen 61 % gewillt sind durchzuführen. Diese Erziehung könnte jedoch mit hohen Auswanderungsfrequenzen (40 %) im Oppelner Schlesien geringer ausfallen, da die Bilingualität sich im Auslang entwickeln würde. In diesem Sinne ist eine weitere Regression der natürlichen Deutschfähigkeiten im Oppelner Schlesien sehr wahrscheinlich.

4.3. UMFRAGEERGEBNISSE DEUTSCHGESINNTER JUGENDLICHER

Probandenzahl 125

Nach vier monatiger Umfragedauer werden bis zum 15. April 2012 insgesamt 125 verwertbare Umfragen ausgefüllt. Davon sind 93 per Hand ausgefüllt und persönlich oder mit Hilfe von Mittelsmännern an die Autorin zurückgegeben worden. Der Rücklauf der restlichen 32 Umfragen gestaltet sich über das Internet, indem die Umfrage zuvor per E-Mail an Organisationen der deutschen Minderheit und ihre Mitglieder versendet wurde.

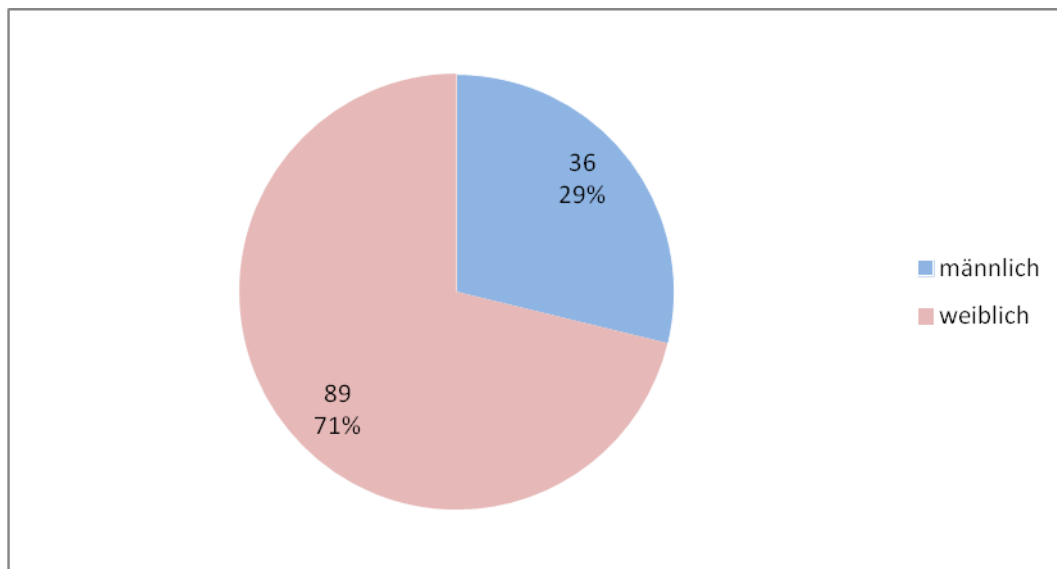
Die Untersuchung wird in drei große Themenbereiche gegliedert: Bilingualität, Jugendsprache und Verwendungsfrequenz von Anglizismen bei Jugendlichen. Weiterhin erfolgt eine Sortierung nach Unterthemen. Dementsprechend wird die Auswertung der Fragen nicht nach der Reihenfolge in der Umfrage, sondern nach thematischer Abhängigkeit erfolgen. Alle, ohne Quellennachweis dargestellten, Graphiken und Tabellen dieses Kapitels werden von der Autorin, basierend auf den ermittelten Daten, erstellt.

4.3.1 Umfrageergebnisse zur Bilingualität

Die Zweisprachigkeit wird innerhalb des Probandenkreises, neben zwei weiteren Themenbereichen, als zentraler Untersuchungsgegenstand angesehen. Einhergehend mit der geschichtlich bedingten Grenzverschiebung Oberschlesiens, bieten die Probanden als deutschgesinnte Jugendliche, die wohnhaft in der Republik Polen sind, einen sprachlichen Untersuchungskreis, der mit dem familiären Umfeld, dem Fremdsprachenunterricht und den Strukturen der deutschen Minderheit vielfältige Möglichkeiten besitzt, um bilingual aufzuwachsen. Die Analyse der Umfrageergebnisse soll diesen Erwerbsprozess näher skizzieren und seine Hauptpfeiler aufzeigen.

4.3.1.1 . Allgemeine Informationen über die Probanden

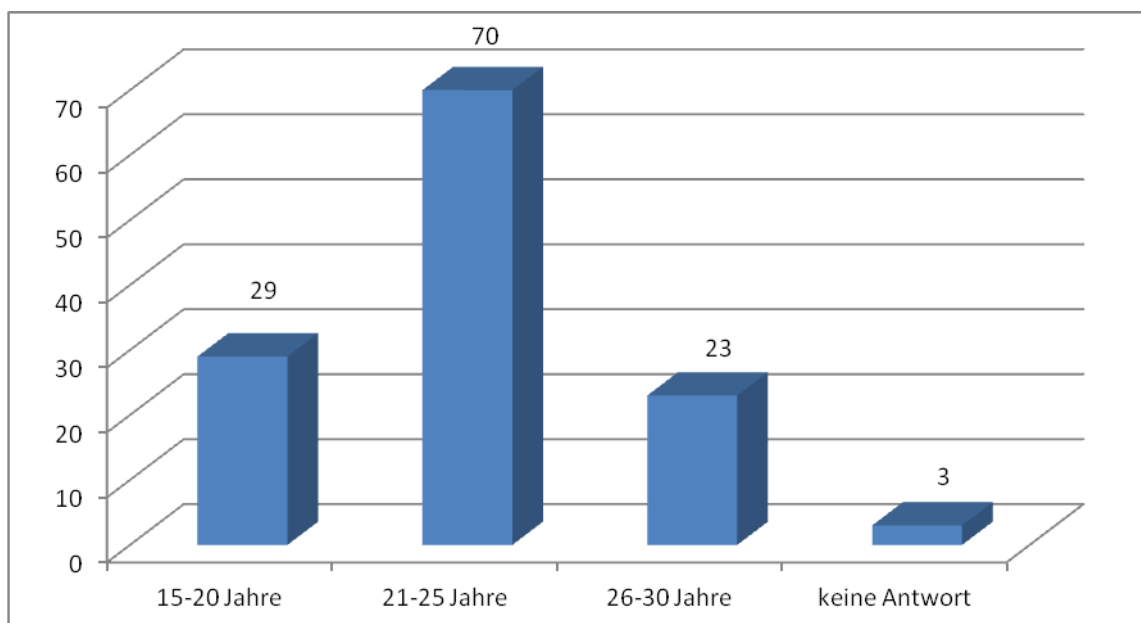
Abbildung 132: Geschlecht



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der überwiegende Probandenanteil ist mit 71 % (89) weiblich, während das knappe restliche Drittel mit 29 % (36) dem männlichen Geschlecht zuzuordnen ist. Aufgrund des überraschend großen Unterschiedes wird in folgenden geschlechtsspezifischen Betrachtungen der vorliegende Ausgangswert als Berechnungsbasis gewählt, um die Proportionen vergleichbar darstellen zu können.

Abbildung 133: Alter der Probanden

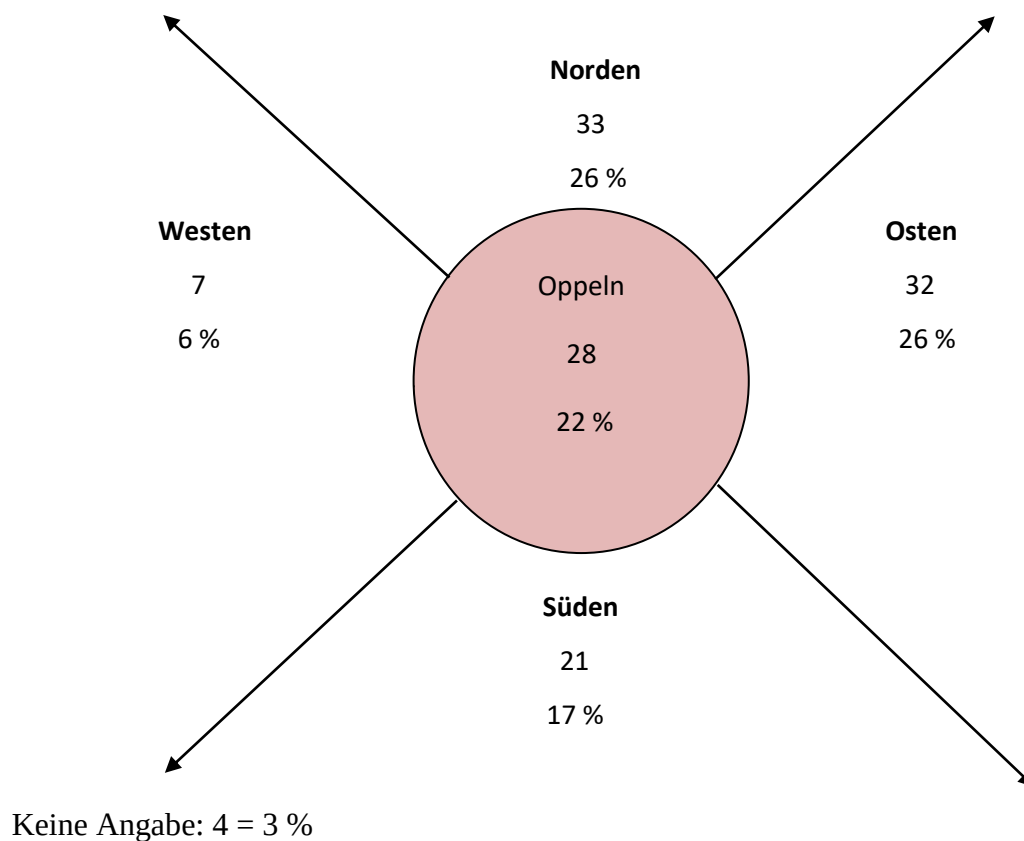


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Im Unterschied zur Umfrage innerhalb der Oppelner Schulen wurde das Altersspektrum dieser Umfrage breiter angelegt und liegt zwischen 15 und 30 Jahren. Diese Altersspanne lässt einen Vergleich unterschiedlicher Jugendgruppen zu, welche sich in drei Lebensphasen gliedern.

Diese fangen bei Schülerinnen sowie Schülern an, gehen über Studierende bis hin zu berufstätigen jungen Erwachsenen. Den größten Anteil aller Probanden nehmen mit 56 % (70) die 21 bis 25-jährigen Studierenden ein. Mit großem Abstand platzieren sich die 15 bis 20-jährigen SchülerInnen mit 23 % (29) hinter den älteren Probanden, während mit 18 % (23) aller Wertungen die 26 bis 30-Jährigen nur knapp hinter den jüngsten Probanden an dritter Stelle liegen.

Abbildung 134: Geographische Lage des Wohnortes



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

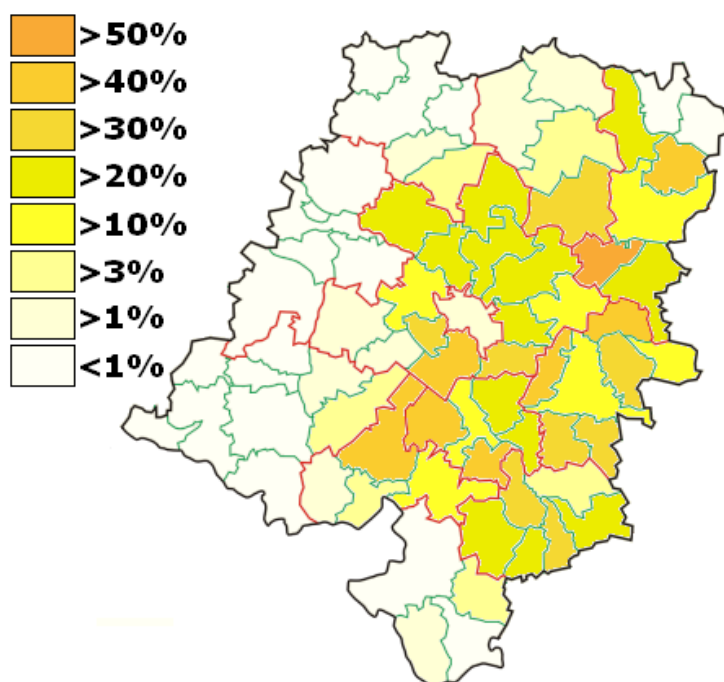
Die geographische Wohnlage der Probanden zeigt, dass der größte Anteil, bestehend aus jeweils 26 % (32; 33), entweder im Norden oder Osten Oppelns wohnt. Gefolgt wird dieses Ergebnis von 22 % (28) in Oppeln selbst wohnhafter Probanden, während der Süden mit 17 % (21) vertreten ist. Weit abgeschlagen liegt der Westen, mit 6 % (7), hinter den restlichen

Ergebnissen. Ganze 3 % und somit vier Probanden geben ihren Wohnort nicht preis und können damit keiner geographischen Lage zugeordnet werden.

Die Graphik impliziert keine Stadt-Land-Verteilung, denn dies wird anhand folgender Frage näher bestimmt.

Vorher werden jedoch die vorliegenden Ergebnisse auf die Landkarte mit den Wahlergebnissen der deutschen Minderheit aus dem Jahr 2007 übertragen. Überlegungen zufolge können diese Werte mit dem Lebensort der deutschgesinnten Bevölkerung gleichgesetzt werden und dienen somit als Vergleichsgrundlage zum vorliegenden Probandenkreis der Jugendlichen.

Es können viele Parallelen gezogen werden, denn zum einen verhält sich die nördliche, östliche und südliche Verteilung der Probanden analog zu den Ergebnissen der Wahl, indem die Anteile der deutschen Bevölkerung ähnlich stark vertreten sind. Zum anderen spiegelt sich der Westen mit seiner geringen Besiedelung auch in beiden Graphiken/ Karten wider.

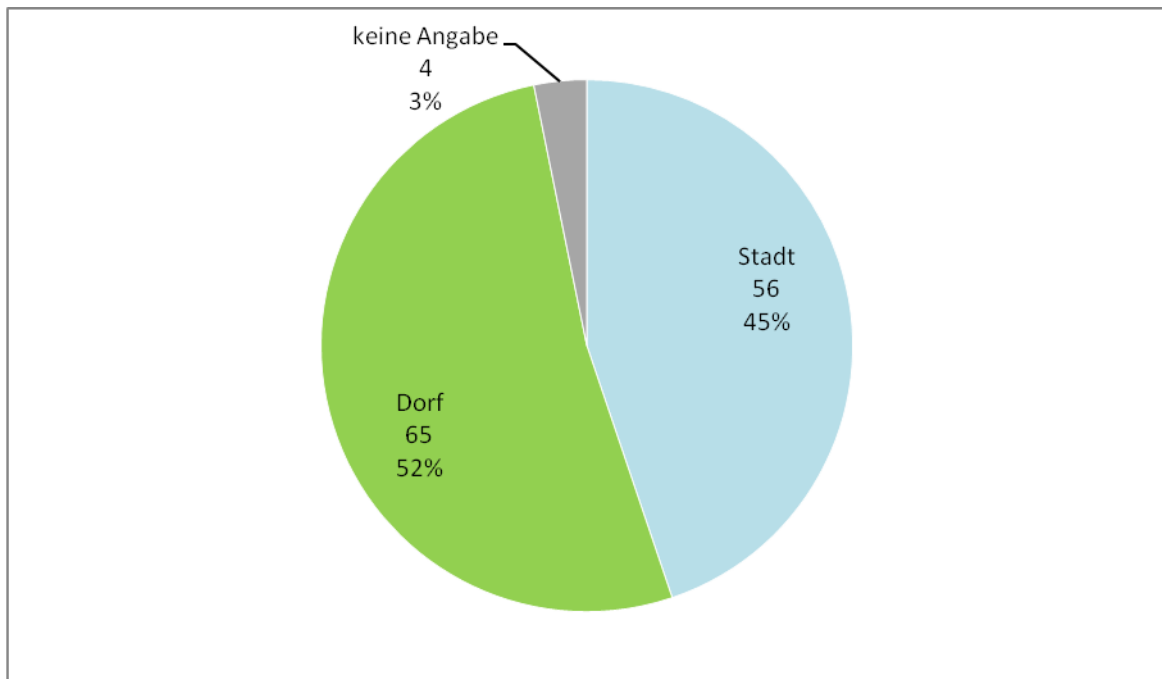


Ein Unterschied fällt jedoch bei der Stadt Oppeln auf, die bei den Wahlergebnissen unter einem Prozent liegt, während sich die Besiedelung innerhalb der vorliegenden Ergebnisse bei einem Anteil von 22 % befindet. Dies spricht ebenfalls für die, in der Stadt-Land Verteilung, aufgestellte Theorie, dass Oppeln als temporären Wohnort für Studenten dient.

Abbildung 135: Deutsche Minderheit Wahlkomitee.

Quelle: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/322726>, (abgerufen am 7.2.2013).

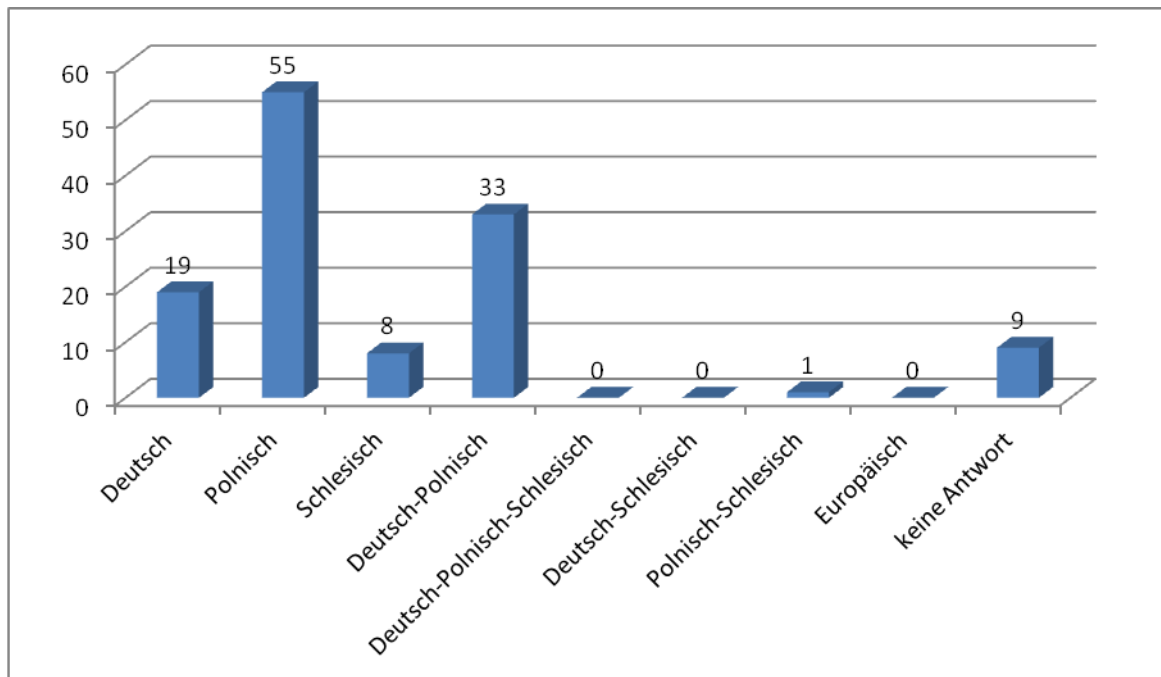
Abbildung 136: Stadt-Land Verteilung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Verteilung nach der Art des Lebensraumes deutschgesinnter Jugendlicher zeigt, mit 45 % (56) zu 52 % (65), ein relativ ausgeglichenes Bild zwischen Stadt- und Dorfverteilung zugunsten der ländlichen Gegenden. Zum städtischen Lebensraum gehören neben Oppeln, welches für sich genommen 22 % (28) der Stimmen einnimmt, auch andere Städte der Umgebung, wie Krappitz, Groß Strehlitz oder Gogolin. Aus Vorüberlegungen resultierte eine Einschätzung der stärker frequentierten dörflichen Lebensumgebung, welche sich jedoch nur in bedingter Weise bewahrheiten konnte. Eine mögliche Erklärung könnte in Form von Studierenden zum Vorschein kommen, die das Ergebnis der gegenwärtigen Wohnlage zugunsten der städtischen Gegenden beeinflussen, da dies ihr derzeitiger Wohnort ist, sie aber nicht zwingend auch in der Stadt aufgewachsen sind. Diese These unterstreicht die Graphik der Wahlergebnisse des Jahres 2007, in der der Anteil der Stimmen für die deutsche Minderheit in der Stadt Oppeln unter einem Prozent liegt.

Abbildung 137: Nationalität



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die offene Frage nach der Nationalität gibt keine der abgebildeten Antwortmöglichkeiten vor, sondern lässt jeden Probanden seine individuelle Antwort eintragen. Vorliegend werden alle erwarteten Antworten dargestellt, wovon nicht jede Möglichkeit von den Probanden genutzt wird und daher mit dem Wert „Null“ ausgewiesen ist.

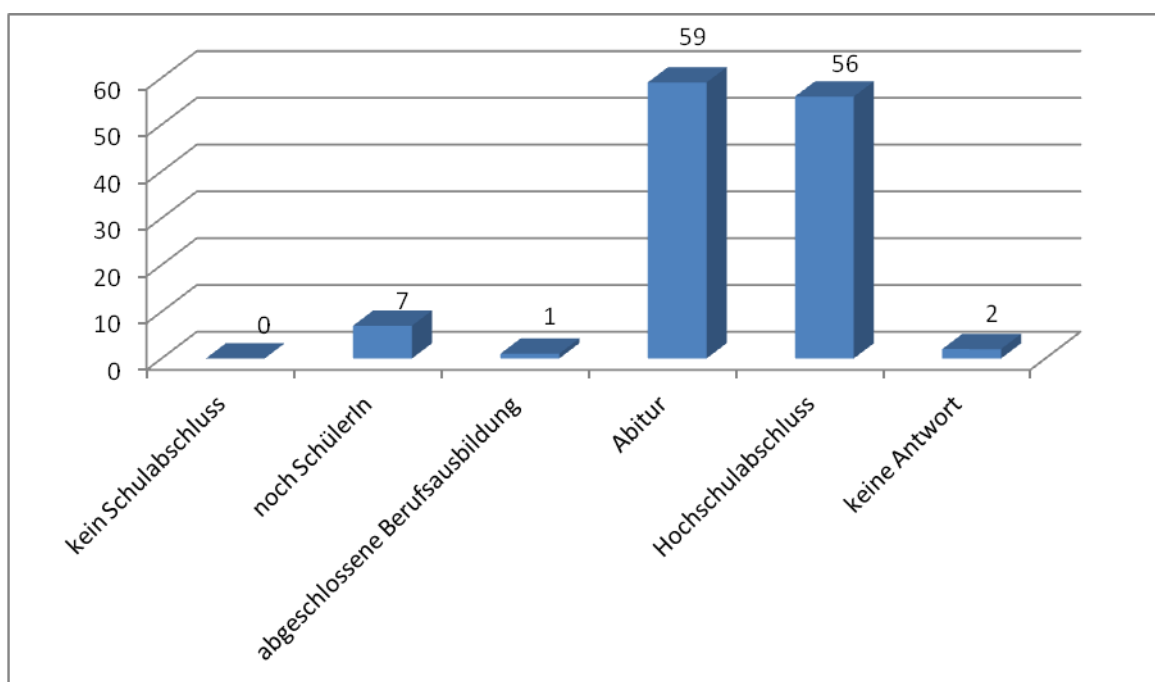
In einem Vorabvergleich, zur Auswertung der Jugendlichen aus den Oppelner Abgangsklassen, wird eine deutliche Tendenz zum nationenbezogenen Antworten ersichtlich.

Von allen Antwortmöglichkeiten wurde, trotz sehr guter Sprachfähigkeiten und hohem Bezug zum Deutschtum, die rein polnische Nationalität mit 44 % (55) am häufigsten genannt, welche von der deutsch-polnischen Binationalität mit 26 % (33) gefolgt wird. Hierbei tritt eine Unentschlossenheit auf, sich völlig zu einer Nationalität zu bekennen. Dies kann verschiedene Ursachen haben, die mit den Vorfahren oder der Erziehung zusammenhängen können. Erst an dritter Stelle bekunden 15 % (19) der deutschgesinnten Jugendlichen, sich ausschließlich als Deutsche zu fühlen. Hingegen bezeichnet sich ein unerwartet geringer Teil von 6 % (8) als Schlesier und 1 % (3) als Mischung - Polnisch-Schlesisch. Besonders die geringe Tendenz zum kulturspezifischen Schlesiertum erstaunt, wenn in diesem Kontext die Zahlen des Zensus 2011 verglichen werden.

Ein verblüffend hoher Anteil von 8 % (9) möchte oder kann sich zu dieser, in Oberschlesien doch nicht so einfachen, Frage nicht äußern und lässt diese unbeantwortet.

Werden alle Antworten mit deutschen, polnischen und schlesischen Beteiligungen addiert, entsteht das Verhältnis von 41 % zu 71 % zu 7 %. Es bestätigt sich die Überlegenheit des polnischen Nationalgefühls, welches im Verhältnis zu 41 % der Identifikation mit dem Deutschen stark überwiegt. Das Strategieziel der deutschen Minderheit aus den Jahren 2010 bis 2015 hat dieses Problem erkannt und sich die Identifizierung der Mitglieder mit dem Deutschtum als Ziel gesetzt. Zweckerfüllend dienen hierzu Kulturveranstaltungen und vor allem das Bildungswesen, welches die Sprache fördern soll, um den Jugendlichen diese, als Schlüsselkompetenz für den Identitätsaufbau, näher zu bringen. Diese externe Förderung steht einer internen, beginnend bei der elterlichen Erziehung, gegenüber und hat den Nachteil, dass sie frühestens im schulpflichtigen Alter der zukünftigen Generationen einsetzen kann. Daher wird davon ausgegangen, dass die wichtigsten Grundlagen, die das Nationalgefühl prägend, im Elternhaus gelegt werden.

Abbildung 138: Schulabschluss



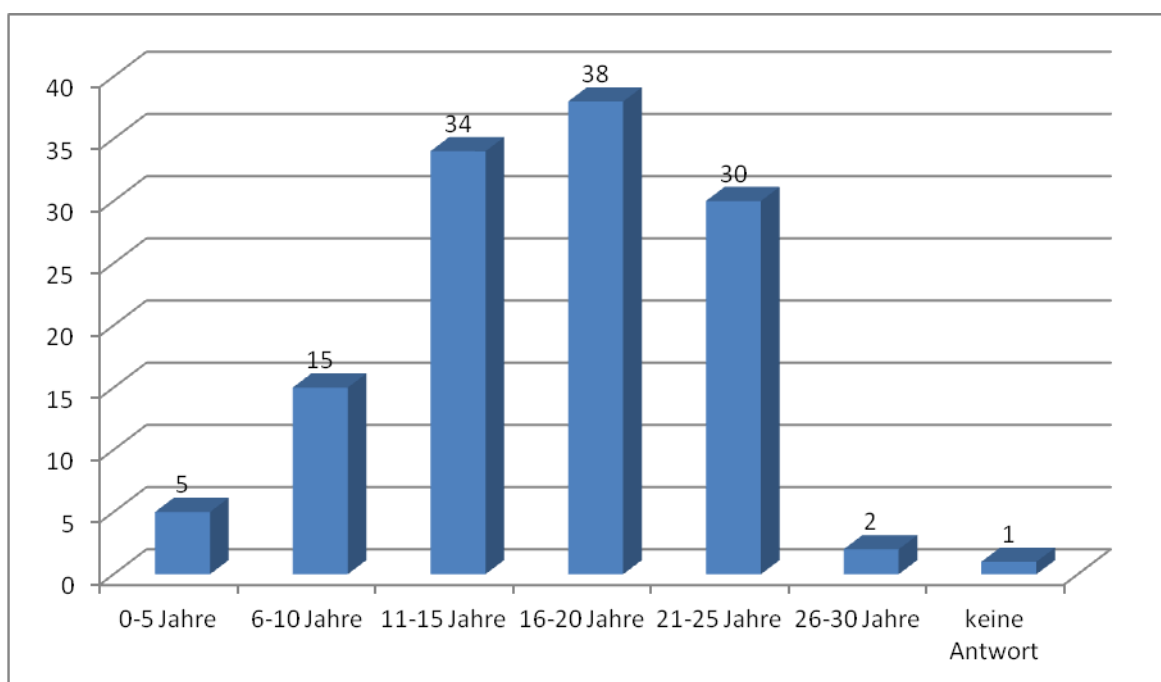
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die folgende Graphik stellt im Moment der Umfrageausfüllung den höchsten abgeschlossenen Bildungsabschluss der Teilnehmer dar. Deutliche Schwerpunkte liegen bei den

Abschlüssen des Abiturs und dem einer Hochschule, die sich mit 47 % (59) und 45 % (56) nur wenig unterscheiden. Der Bildungsstand zeigt sich auf hohem Niveau, dennoch ist im Hinblick auf die Altersverteilung (s. Abb. 2) davon auszugehen, dass sich viele Abiturienten derzeit im Studium befinden und folglich die Wahrscheinlichkeit besteht, dass ihr Bildungsgrad angehoben wird. Weit abgeschlagen liegt der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit 6 % (7), welcher nur noch von 2 % (2) der Probanden unterboten wird, die keine Antwort abgeben.

4.3.1.2. Bestandsaufnahme der Bilingualität

Abbildung 139: Deutschsprachigkeit – Angaben in Jahren



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

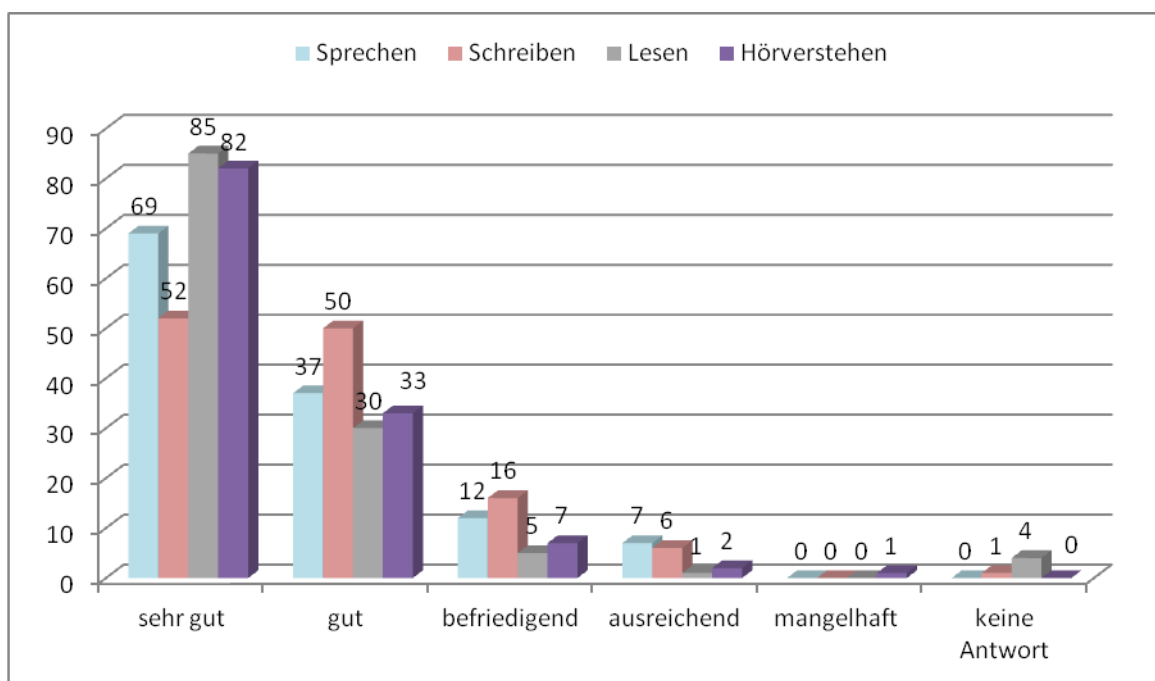
Unabhängig davon, wie die deutsche Sprache von den Jugendlichen erlernt bzw. erworben wurde, ermittelt diese Frage die Dauer dieses Vorgangs, welche jedoch nicht mit qualitativen Maßstäben der Sprachfertigkeiten gleichzusetzen ist. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass eine lange Erwerbsdauer dem Spracherwerb förderlich erscheint und die Kompetenzen damit wachsen.

Die meisten Probanden geben mit 30 % (38) der Antworten an, sie würden die deutsche Sprache seit 16 bis 20 Jahren sprechen, was von Weiteren 24 % (30) übertroffen werden kann, da diese die Sprache seit 21 bis 25 Jahren beherrschen. Diese Zeitspanne können nur noch 2 % (2) aller Probanden übertreffen, die angeben, Deutsch sogar seit 26 bis 30 Jahren zu sprechen.

Insgesamt lässt sich somit ein Gesamtanteil von 56 % ausmachen, der mindestens seit 16 Jahren der deutschen Sprache mächtig ist. Das zweithöchste Ergebnis wird jedoch mit 27 % (34), innerhalb des Zeitraumes von 11 bis 15 Jahren, festgestellt, während weitere 16 % (insgesamt 20 Probanden) darunter liegen.

Die Erwerbsdauer der vorliegenden Probandengruppe muss für eine genaue Beurteilung zusammen mit der Altersverteilung (s. Abb. 2) verglichen werden. Dabei kann festgestellt werden, dass der Spracherwerb bei vielen Probanden schon in der frühen Kindheit eingesetzt haben muss und sie demnach mit großer Wahrscheinlichkeit eine bilinguale Erziehung erfahren haben. Die Genauigkeit dieser Annahme steht in Frage 14 im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Abbildung 140: Selbstbewertung der Deutschfähigkeiten



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Nach der quantitativen Erwerbsdauer werden in der vorliegenden Graphik die subjektiv bewerteten Fähigkeiten, die das sprachliche Profil des Probanden näher skizzieren, ermittelt.

Die Probanden werden um eine Selbsteinschätzung ihrer Deutschfähigkeiten gebeten, die für eine genauere und differenzierte Betrachtung zwischen allen vier Sprachfertigkeiten unterscheidet und diese separat abfragt. Für einen Vergleichs- bzw. Kontrollwert zur vorliegenden Selbsteinschätzung folgt anschließend die Auswertung der praktischen Aufgaben.

Positiv lässt sich der höchste Wert in allen vier abgefragten Bereichen bei der Einschätzung *sehr gut* feststellen. Dabei kann das Leseverstehen mit 68 % (85), knapp vor dem Hörverstehen mit 66 % (82), den stärksten Wert erzielen. Weiterhin behaupten immerhin noch 55 % (69) „sehr

gute“ Kompetenzen im Sprechen und 42 % (52) im Schreiben zu besitzen. Die Tendenz der Selbstbenotung fällt mit zunehmend schlechterer Benotung stetig, daher können die Sprachkompetenzen zwischen „sehr gut“ und „gut“ die besten Werte aufweisen. In Zahlen ausgedrückt, bedeutet dies Gesamtwerte von jeweils 92 % (115) beim Lesen und Hörverstehen sowie 85 % (106) beim Sprechen und 82 % (102) beim Schreiben.

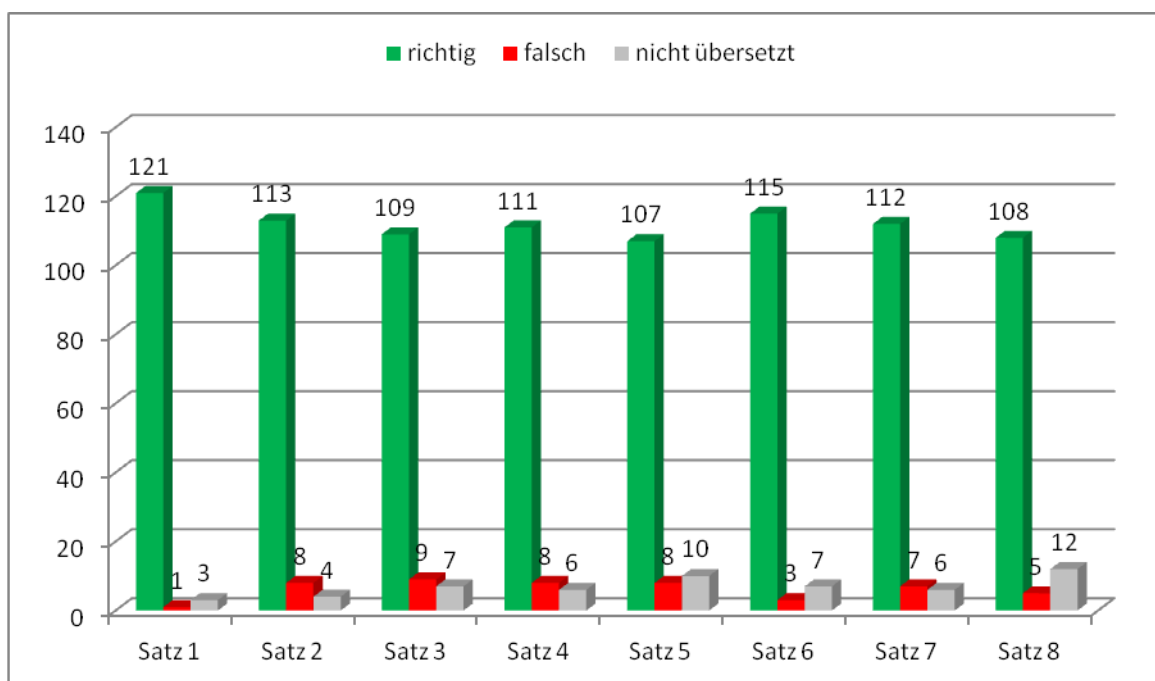
Zusammengefasst befinden sich alle Kompetenzen auf hohem sprachlichem Niveau. Eine Überprüfung aller ist in einer Umfrage nicht möglich, daher können lediglich zwei Kompetenzen genauer kontrolliert werden, die stellvertretend einen objektiven Vergleichswert liefern.

21. Übersetzung von Sätzen

Das Übersetzen verlangt den Probanden gute Sprachkenntnisse in den jeweiligen Sprachen ab. Im vorliegenden Fall wird davon ausgegangen, dass die polnische Sprache als Muttersprache fungiert, wobei nicht einschätzbar ist, ob sie dabei den Status der ersten, zweiten oder einzigen Muttersprache hat. Dennoch wird diesen Sprachkompetenzen, aufgrund des Bildungs- und Lebensstandorts Polen, eine hohe Qualität zugesprochen. Dies führt dazu, dass falsch oder gar nicht übersetzte Sätze aus Mangel an Deutschkenntnissen auftreten müssen.

Die in einer Umfrage möglichen Überprüfungsmerkmale beschränken sich auf die Kontrolle des Leseverstehens und das Schreiben grammatisch sowie orthographisch korrekter Sätze.

Abbildung 141: Übersetzungsaufgabe

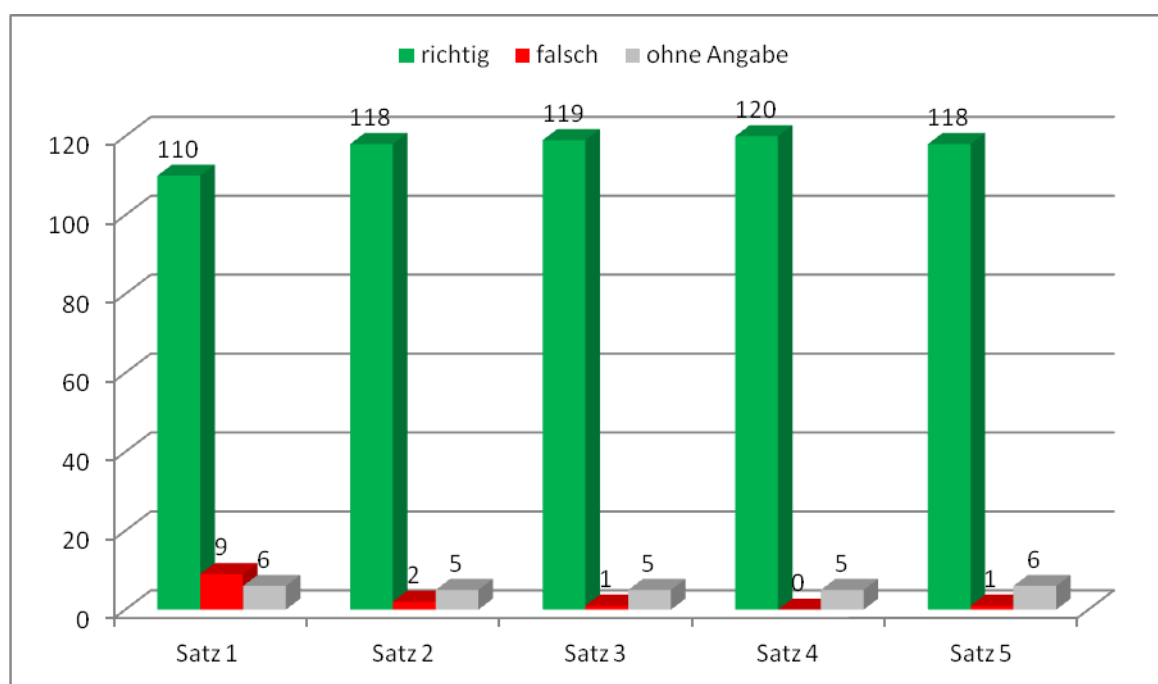


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Balkendiagramm veranschaulicht auf den ersten Blick ein durchweg positives Bild der Deutschkenntnisse, denn alle richtigen Lösungen bewegen sich im Rahmen von 86 % bis 97 %, hingegen die falschen zwischen 1 % und 7 %, während die nicht bearbeiteten Sätze im Rahmen von 2 % und 10 % liegen. Die Merkmale der kontrastiven Grammatik zwischen der polnischen und deutschen Sprache zeigen keinerlei Wirkung, so können die Jugendlichen problemlos beide Sprachen und ihre Eigenarten voneinander unterscheiden.

Die fünf Sätze verlangen jeweils ein Wort als Ergänzung, wobei nach Tempora sowie Präpositionen gesucht wird. Der genaue inhaltliche Aspekt wird, ebenso wie die Übersetzungsaufgabe, in Kapitel 3.4.2 erläutert.

Abbildung 142: Lückentextaufgabe



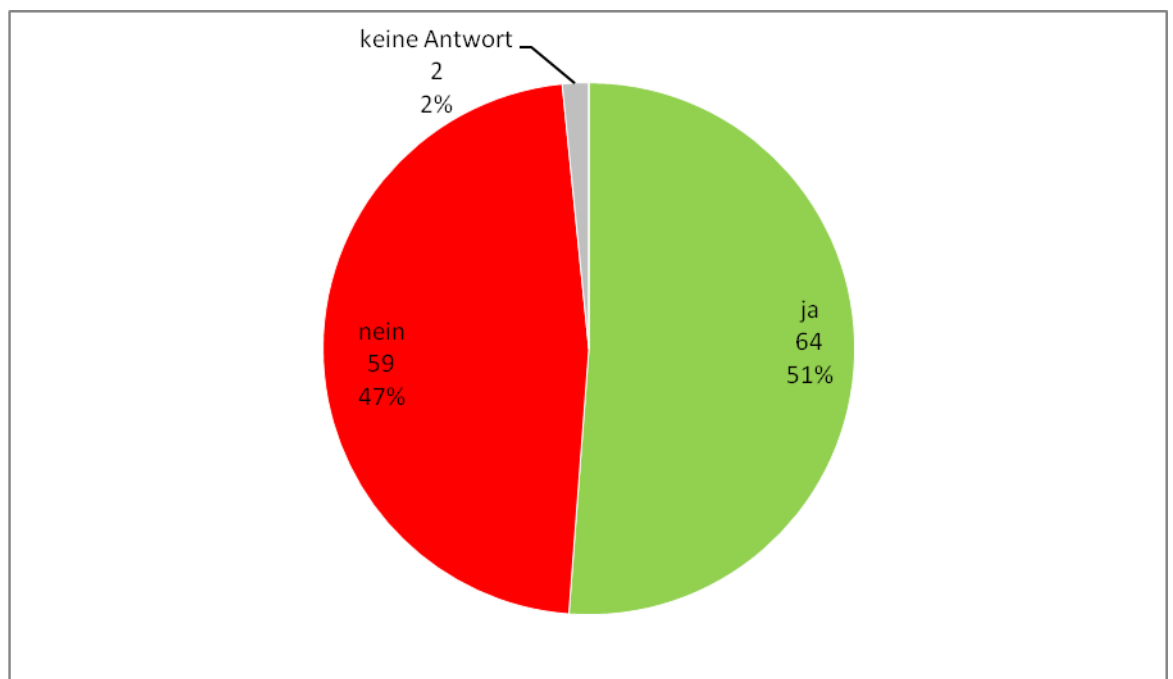
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Ähnlich wie in der vorherigen Graphik, fallen die gelösten Antworten der Lückentextaufgabe in positiver Weise auf, denn auch hier bewegen sich die richtig gelösten Aufgaben in einem starken Bereich von 88 % bis 96 %, dagegen die falschen zwischen 0 % und 7 %, während die nicht bearbeiteten Aufgaben zwischen 4 % und 5 % liegen.

Bei genauerer Betrachtung der Werte fällt auf, dass der erste Satz mit 88 % den größten Abstand zu den vier folgenden (Satz 2: 94 %, Satz 3: 95 %, Satz 4: 96 %, Satz 5: 94 %) sehr nah beieinander liegenden Sätzen hat. Wunderlich ist die Tatsache insbesondere in Bezug auf den

letzten Satz, der, ebenso wie Satz eins, nach dem Präsensperfekt oder Plusquamperfekt verlangt. Der Unterschied liegt lediglich in der Form der Bildung dieser Tempora. Während die Konstruktion mit *haben* + *Partizip II* weniger Probleme bereitet, werden bei *sein* + *Partizip II* neun Fehler gemacht, was im Verhältnis zu den übrigen Sätzen, mit nur ein bis zwei Fehlern, stark auffällt. Alle Fehler weisen dasselbe Merkmal der Verwechslung zwischen „haben“ und „sein“ im Perfekt auf, indem das Verb *haben* in seiner ersten Person Singular verwendet wird, anstatt *sein* in selbiger Konjugation. Trotz der Verbverwechslung dieses Satzes, siedeln sich die Anteile der richtigen Antworten in sehr guten Leistungsbereichen an und verdeutlichen nochmals die guten Deutschfähigkeiten der Probanden des Oppelner Schlesiens.

Abbildung 143: tägliche Anwendung der deutschen Sprache



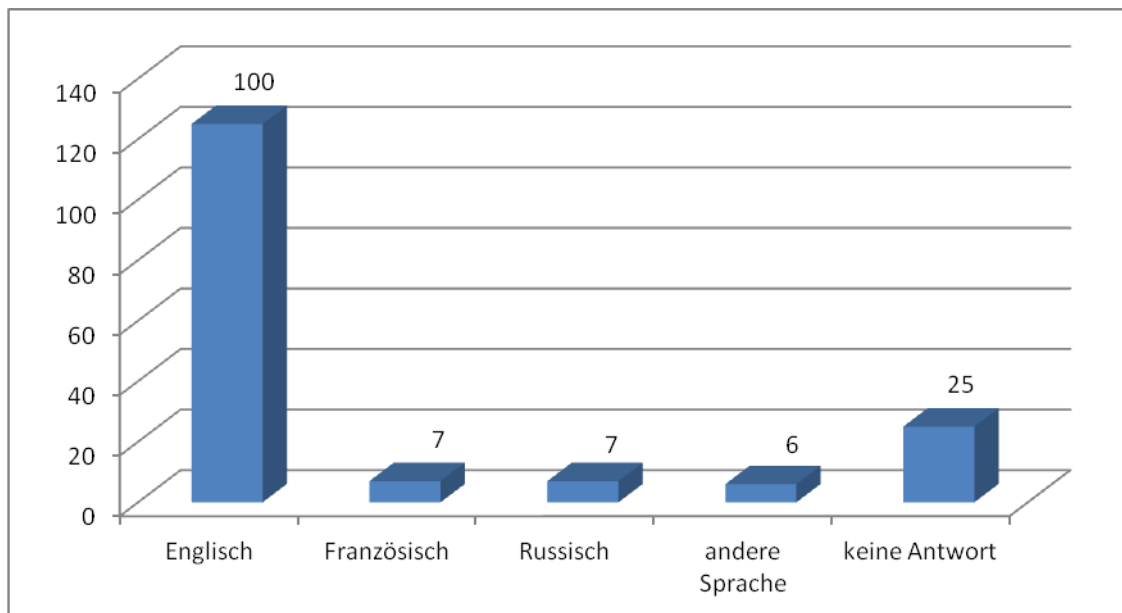
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage nach der täglichen Nutzung der deutschen Sprache soll ihren Stellenwert im Leben des Probanden näher skizzieren und zeigen, wie stark sich diese im Alltag verfestigen konnte. Aus dem Kreisdiagramm lässt sich ein relativ ausgeglichenes Ergebnis entnehmen, welches mit 51 % (64) nur leicht zum Vorteil der täglichen Sprachanwendung tendiert, während 47 % (59) die deutsche Sprache zwar beherrschen, jedoch nicht jeden Tag nutzen. Weitere 2 % (2) geben hierzu keine Antwort.

Aufgrund der Tatsache, dass die täglich Deutsch sprechenden Jugendlichen ein interessantes Untersuchungsfeld bieten, werden sie samt ihrer Erziehung und ihren Lebensumständen in einer gesonderten Auswertung genauer betrachtet. Damit einhergehend werden sie auch mit den nicht

täglich Deutsch sprechenden Jugendlichen verglichen, um zu ermitteln, ob die Intensität der Sprachanwendung weitere Unterschiede innerhalb der Probandenkreise aufweist.

Abbildung 144: Fremdsprachenkompetenzen

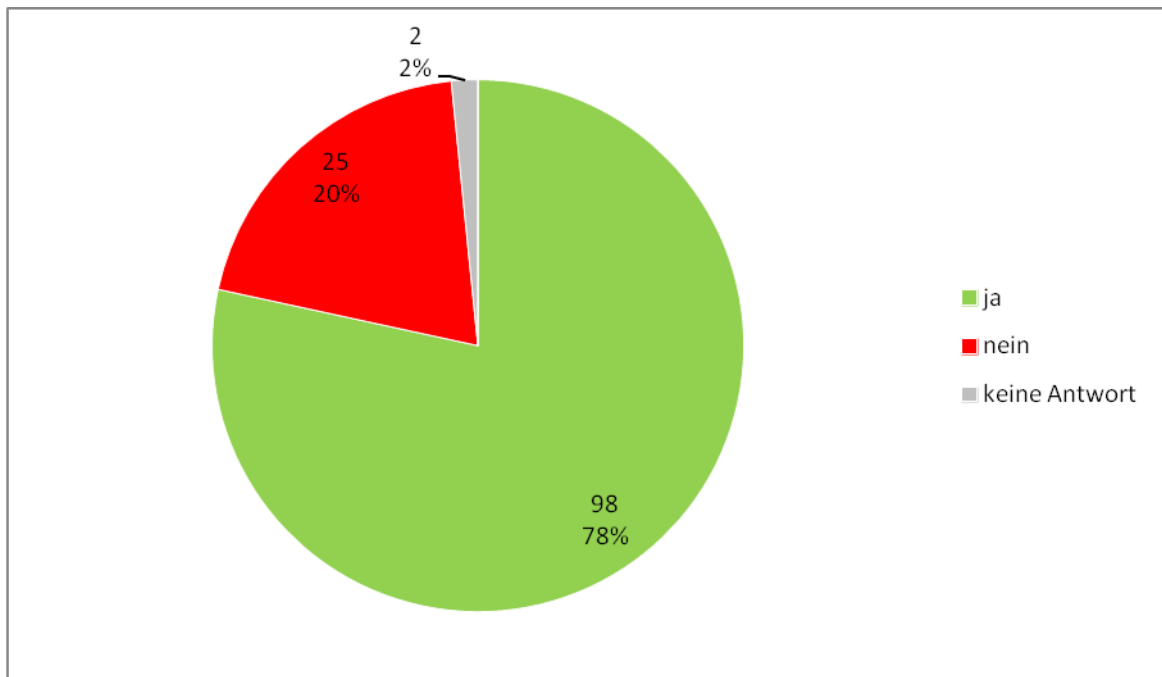


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie auch in anderen EU-Ländern festzustellen ist, nimmt die englische Sprache einen hohen Stellenwert innerhalb des erlernten Fremdsprachenerwerbs ein. Dies gilt auch für Jugendliche des Oppelner Schlesiens, von denen 80 % (100) angeben, die englische Sprache zu sprechen, wobei anzumerken ist, dass die restlichen 20 % (25) keinerlei Angaben zu ihren Fremdsprachenkenntnissen machen. Daraus resultiert, dass alle weiteren Sprachen in Form von Französisch und Russisch mit jeweils 6 % (7) sowie 5 % (6) zusätzlich zu Englisch, Deutsch und Polnisch als vierte Sprache der Probanden erlernt werden.

Eine Möglichkeit vier Sprachen zu erlernen, bietet die bilinguale Erziehung zu Hause, die Deutsch und Polnisch vermittelt, gekoppelt mit zwei Fremdsprachen im Schulunterricht, wodurch der Sprecher multilingual werden würde. Jedoch ist dies nur eine von vielen möglichen Wegen zur Viersprachigkeit.

Abbildung 145: Dialektanwendung: Schlesisch/Wasserpölnisch



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der, im Oppelner Gebiet, viel verbreitete schlesische Dialekt, auch Wasserpölnisch genannt, wird in dieser Untersuchung bewusst mit einer separaten Frage ermittelt. Zwar ist dieser Dialekt stärker von polnischsprachigen als deutschen Einflüssen geprägt, dennoch weist er gewisse Elemente, vor allem im Wortschatz, auf, die aus dem Deutschen stammen.

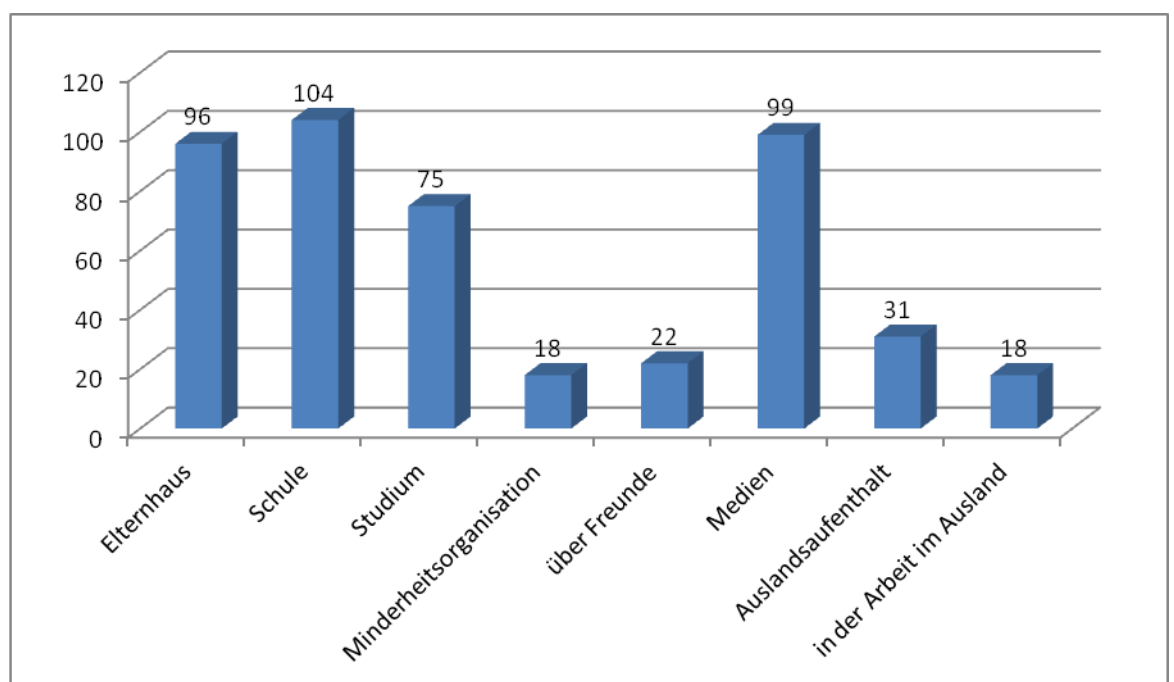
Aus dem Kreisdiagramm lässt sich entnehmen, dass ein Großteil der deutschgesinnten Jugendlichen, neben ihrer Zweisprachigkeit, auch mit 78 % (98) über Dialektfähigkeiten verfügt. Im Gegensatz dazu sprechen 20 % keinen Dialekt, während dies bei den verbleibenden zwei Prozent aufgrund fehlender Antworten ungewiss bleibt. Dennoch ist die Tendenz zur vielfältigen und auch traditionellen Kommunikation sehr stark. Wird diese mit den Nationalitätsbekundungen verglichen, so fällt eine Diskrepanz von 71 % auf, was darauf schließen lässt, dass die linguale Kompetenzen, auch wenn sie sehr lange gesprochen werden - wovon bei diesem Dialekt ausgegangen wird -, nicht immer einen identitätsfördernden Faktor darstellen.

4.3.1.3. Deutscherwerb ab der frühkindlichen Erziehung bis in die Gegenwart

Ort des Deutscherwerbs (mehrfach Ankreuzungen möglich)

Für die vorliegende Untersuchung der Zweisprachigkeit im Oppelner Schlesien stellt diese Frage, aufgrund ihrer Ermittlung des Ortes des Deutscherwerbs, ein hohes Erkenntnispotential dar, denn Sprache kann mittels vielfältiger Einbindung in die Umgebung erlernt werden. Wie sich der Deutscherwerb darstellt, zeigt die folgende Tabelle, die mehrere, für die Region potentielle, Antwortmöglichkeiten vorgibt. Um den Erwerb so genau wie möglich zu skizzieren, wird explizit auf die Möglichkeit der Mehrfachankreuzung hingewiesen.

Abbildung 146: Ort des Deutscherwerbs



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 125 Probanden werden insgesamt 453 Antworten verzeichnet, was durchschnittlich auf 3,5 Orte schließen lässt und damit verdeutlicht, dass der Deutscherwerb im Oppelner Schlesien einen Prozess darstellt, der vielseitige Erscheinungen hat und auch an mehreren Orten gleichzeitig stattfinden kann. Dies ist bezeichnend für die Spezifik der Region, in der die deutsche Sprache mehr als den Stellenwert einer bloßen Fremdsprache hat.

Von acht zur Auswahl stehenden Antworten, fallen insbesondere vier davon auf, die einzeln über 60 % der Stimmen erreichen. Davon erzielt die Schule mit dem Sprachunterricht den höchsten Anteil mit 83 % (104), gefolgt von den Medien mit 79 % (99), dem Elternhaus mit 77 % (96) und dem Studium mit 60 % (75). Zwei dieser Erwerbsorte Schule und Studium –

fördern den Spracherwerb anhand gezielter didaktischer Methoden, wobei das Studium, sofern es sich um die Fachrichtung der Germanistik handelt, andere Schwerpunkte als den bloßen Spracherwerb setzt. Die Medien als Mittel des Deutscherwerbs können passiv in Form von Sehen, Hören oder Lesen aufgenommen werden, während die bilinguale Erziehung ein breites Spektrum an kommunikativen sowie grammatischen Fähigkeiten ermöglicht.

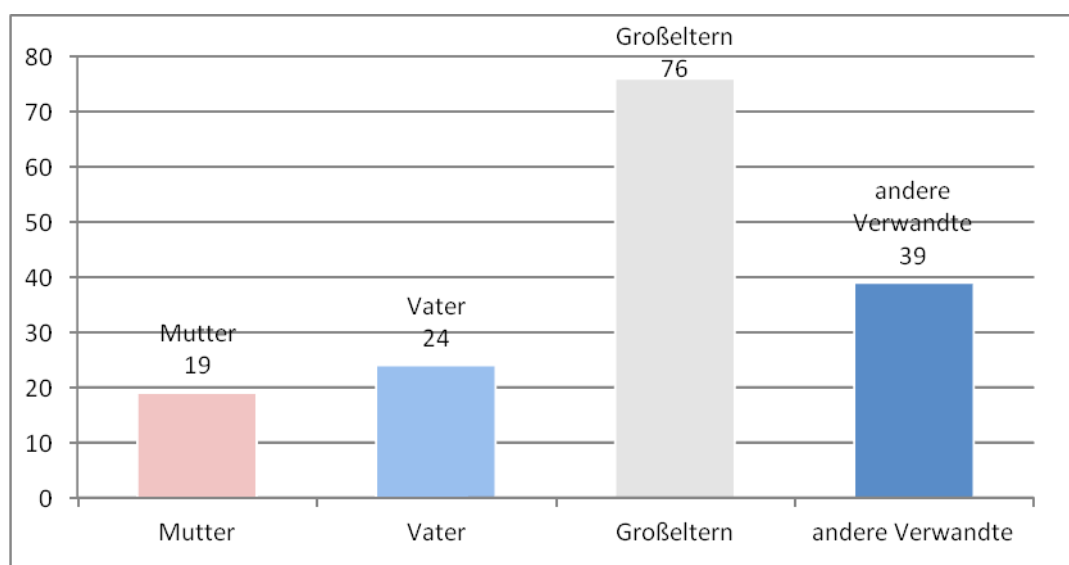
Werden die weiteren vier Erwerbsorte betrachtet, so ergeben sich Ergebnisse zwischen 14 % und 25 %, die sich aus dem Auslandsaufenthalt mit 25 % (31), den Freunden mit 18 % (22) sowie den Minderheitsorganisationen und der Arbeit im Ausland mit jeweils 14 % (18) zusammensetzen. Alle vier Antwortmöglichkeiten haben die Gemeinsamkeit der meist mündlichen Kommunikation und der Immersion, welche es den Sprechern erlaubt, in ihrer (fremden) Umgebung in einen anderen Sprachpool einzutauchen.

Für eine nähere, aber vor allem differenziertere, Betrachtung der vorliegenden Erwerbsorte und -partner werden diese anhand folgender Graphiken einzeln ausgewertet.

Elternhaus

Die bilinguale Erziehung im Elternhaus und familiären Umfeld verspricht, mit ausreichendem Input, Kindern einen mühelosen aber äußerst effektiven Deutscherwerb. Im vom Repolonisierungsprozess geprägten Polen, wo die deutsche Sprache vor allem in Oberschlesien aus dem öffentlichen Leben völlig verbannt wurde, trat auch ein Einschnitt in der häuslichen Spracherziehung ein. Das Balkendiagramm bezieht sich auf die gegenwärtige Jugend und ihre erlebte Spracherziehung, um zu ermitteln, inwiefern welches Familienmitglied für den Deutscherwerb verantwortlich ist.

Abbildung 147: Erwerb im Elternhaus



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

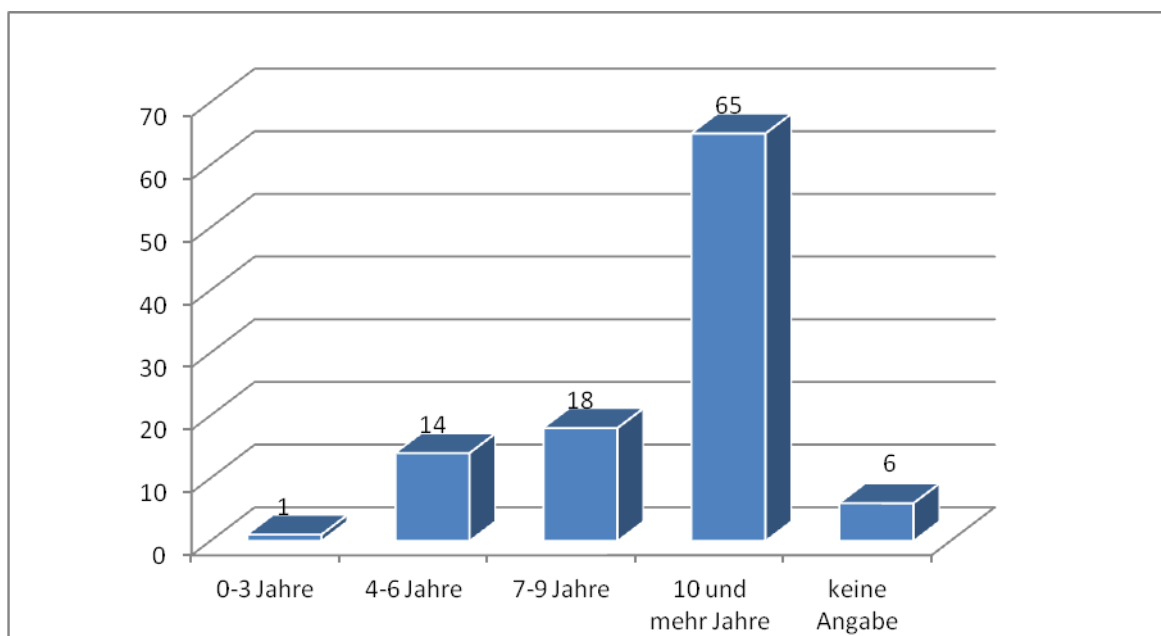
Auffallend groß ist der Anteil des Einflusses der Großeltern mit 79 %, der bei 76 von 96 bilingual erzogenen Probanden zu verzeichnen ist. Dieser Umstand kann mit der eigenen Erziehung der Großeltern erklärt werden, die selbst entweder vor dem Zweiten Weltkrieg oder unmittelbar danach geboren sind, so dass Deutsch in der häuslichen Kommunikation als Muttersprache weitergegeben wurde.

Dagegen stehen die deutlich niedrigeren Ergebnisse der Elternteile, mit 25 % (24) und 20 % (19) für Vater und Mutter. Diese Diskrepanz zwischen den Großeltern und der folgenden Generation kann mit dem Sprachverbot der Nachkriegszeit und einer daraus resultierenden sprachlichen Neuorientierung vieler deutschen Bevölkerungsteile erklärt werden. Zukünftige Generationen werden jedoch kaum noch von dem Sprachvermögen der älteren Generationen zehren können, daher erscheint es umso wichtiger, das Verständnis für eine aktive und bewusste bilinguale Erziehung zu fördern. Falls diese im familiären Umfeld nicht möglich ist, müsste das Bildungssystem mit effizientem Sprachunterricht oder mit Immersionsprogrammen, am besten im Kindergarten, unterstützen.

Einen unerwartet hohen Anteil von 41 % können andere, außer den eben genannten, Familienmitglieder aufweisen. Trotz dieses hohen Wertes, besteht Skepsis bezüglich der Qualität dieser Sprachvermittlung der entfernteren Verwandten, da nur langfristiger Input zu tatsächlich muttersprachlichen Fähigkeiten führt und meist die Eltern und Großeltern in den frühen Kinderjahren den temporär gesehen stärksten Einfluss ausüben.

Schule

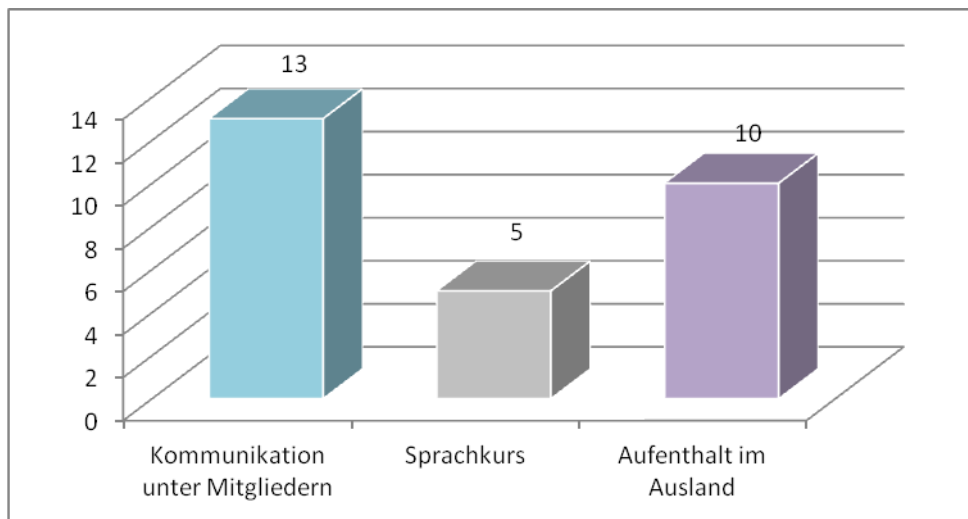
Abbildung 148: schulischer Erwerb



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Insgesamt geben 104 (83 %) Probanden den Erwerb der Deutschkenntnisse in einer Bildungseinrichtung an. Für die folgende quantitative Bestimmung dieser Einflussnahme wird die Erwerbsdauer betrachtet, die mit dem höchsten Wert von 63 % (65) zehn und mehr Lernjahre beträgt. Mit fallender Jahresanzahl fallen auch die Probandenzahlen auf 17 % (18), die 7 - 9 Jahre, 13 % (14) die 4 - 6 Jahre und schließlich auf einen Probanden, der weniger als vier Jahre Deutschunterricht erhält bzw. erhielt. Weitere 6 % (6) machen in der Befragung keinerlei Angaben zur Dauer des Deutschunterrichtes, dennoch lässt sich ein Trend zum langjährigen Deutscherwerb verzeichnen, der auch qualitativ großen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten nehmen sollte.

Abbildung 149: Minderheitenaktivitäten



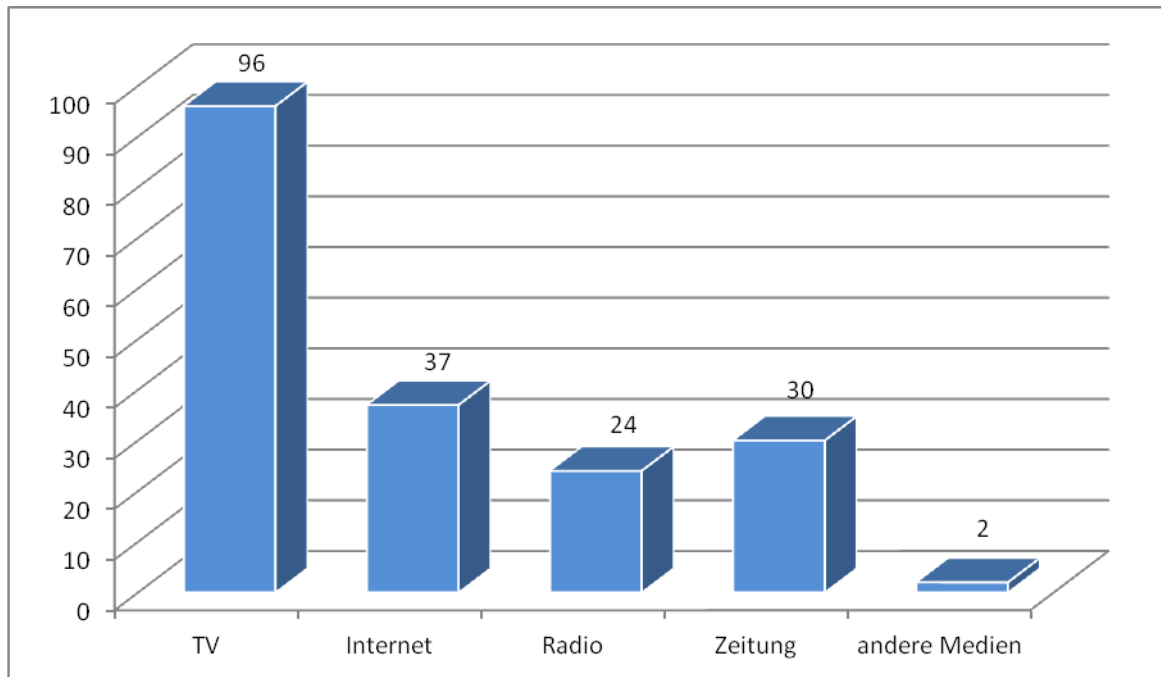
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 125 Befragten geben 18 (14%) Probanden an, in einer deutschen Minderheitsorganisation in irgendeiner Form ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen. In Folge der Möglichkeit des vielseitigen Spracherwerbs wurden insgesamt 28 Antworten abgegeben. Das obige Balkendiagramm veranschaulicht, dass 13 (10% von 125) Personen dies über die alltägliche deutschsprachige Kommunikation mit anderen Mitgliedern gelingt, während 10 (8%) Probanden dies mit Hilfe eines, innerhalb der Organisation durchgeführten, Aufenthaltes in einem deutschsprachigen Land erzielen können. Den geringsten Wert nimmt mit 4 % (5) der, auf bloßen Spracherwerb abzielende, Gruppenunterricht ein.

Aus diesen Werten lässt sich, mit 14%iger Antwortfrequenz, die Schlussfolgerung eines geringen Stellenwertes des Spracherwerbs innerhalb der Organisationen der deutschen Minderheiten ableiten. Von jenen wenigen, die es jedoch schaffen, ihr Sprachvermögen zu

erweitern, ist die Tendenz zum natürlichen Spracherwerb in Form von mündlichem Sprachgebrauch in realen Situationen eindeutig zu verzeichnen. Ebenso kann aus diesen Ergebnissen die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Motivation einer Mitgliedschaft andere Faktoren bestimmen.

Abbildung 150: Mediennutzung



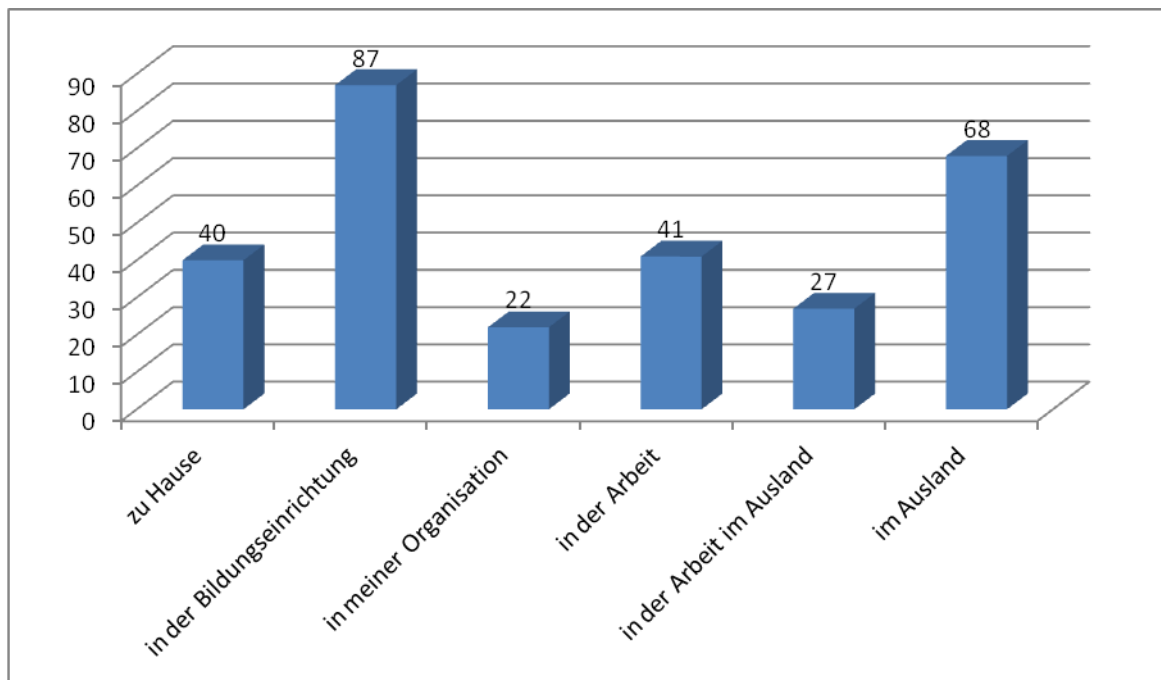
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage nach dem Spracherwerb, anhand von medialen Einflüssen, erfährt großen Zuspruch von 79 % (99) aller Umfrageteilnehmer. Daher kann auf Anhieb die Folgerung geschlossen werden, dass Medien durchaus einen Einfluss auf den Erwerb der deutschen Sprache im Oppelner Schlesien besitzen. Ähnlich wie in den vorherigen Fragen, können mehrere Antworten angekreuzt werden, was zu einer Abgabe von insgesamt 169 Stimmen führt.

Auffallend stark ist der Einfluss des Fernsehens, welcher mit 96 Antworten einen Anteil von 77 % aller Umfrageteilnehmer ausmacht. Die Möglichkeit, deutsche Programme in der Republik Polen zu empfangen, besteht seit der Wende und erschließt den Menschen einen Zugang zur deutschen Sprache, der zuvor jahrzehntelang nicht gegeben war. Davon profitierte die vorliegend untersuchte Jugendgeneration, insbesondere in ihren jungen sprachprägenden Lebensjahren. Dies fördert zwar nicht alle sprachlichen Fähigkeiten, weil die praktische Anwendung fehlt, aber es wird das Hörverstehen geschult, der Wortschatz erweitert und der phonetische Klang der deutschen Sprache den Jugendlichen nähergebracht.

Zu den anderen, weiter abgeschlagenen, Medien gehören mit 30 % (37) das Internet, mit 24 % (30) die Printmedien und mit 19 % (24) der Hörfunk. Ebenso wie beim Fernsehen, können diese Medien das Sprachvermögen nur bedingt und in passiver Weise ausbilden, dennoch ist es mit ihrer hohen Antwortfrequenz ein wichtiger Bestandteil im Spracherwerb der vorliegenden Probandengruppe.

Abbildung 151: gegenwärtiger Verwendungsort der deutschen Sprache



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Fragen, ermittelt die vorliegende, wie auch die Folgefragen, nicht mehr den Spracherwerbsprozess, sondern den gegenwärtigen Sprachgebrauch des Deutschen.

Die obige Graphik spiegelt den gegenwärtigen Ort, an dem Jugendliche die deutsche Sprache verwenden, wider. Da dies im alltäglichen Leben an mehreren Standorten möglich ist, werden von 125 Probanden 285 Antworten abgegeben, was durchschnittlich zwei Orte der gegenwärtigen Kommunikation ausmacht.

Die meisten Stimmen erhalten mit 70 % (87 von 125 Probanden) die Bildungsanstalten, gefolgt von 54 % (68) der Probanden, die im Ausland Deutsch sprechen. Weiter folgen - dicht aneinander gereiht - der Arbeitsplatz mit 33 % (41), die heimische Sphäre mit 32 % (40) und mit 22 % (27) der Arbeitsplatz im Ausland sowie mit 18 % (22) die Minderheitsorganisation.

Um die Entwicklung des Spracherwerbs zum gegenwärtigen Sprachgebrauch besser vergleichen zu können, werden in der folgenden Tabelle die Werte der Frage 14 mit jenen der obigen Graphik verglichen.

Abbildung 152: Vergleich früher vs. heute

	Ort des Spracherwerbs	gegenwärtiger Ort des Sprachgebrauchs	Differenz +/-
(Eltern-) Haus	96	40	- 56
Bildungseinrichtung	Schule: 104 Universität: 75	87	nicht erreichbar
Minderheitsorganisation	18	22	+ 4
Auslandsaufenthalt	31	68	+ 37
Arbeit im Ausland	18	27	+ 9

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Elternhaus diente 96 Probanden als Ort des Spracherwerbs, während ihr derzeitiger Wohnsitz unklar, ob weiterhin das Elternhaus – einen Einbruch auf 40 erlebt und sich damit um 56 (58 %) verringert. Diese Tatsache zeigt einen deutlichen sowie negativ zu bewertenden Schwund der deutschen Sprache innerhalb der heimischen Sphäre. Die natürliche Bilingualität erfolgt basierend auf dem Gefühl der Identitätszugehörigkeit und spiegelt sich in muttersprachlichen Sprachfähigkeiten wider. Werden diese erworben, jedoch nicht weiter gepflegt, könnte sich auch das Identitätsbewusstsein ändern.

Die Bildungseinrichtungen können in ihrer Differenz nicht errechnet werden, auch ihre Beurteilung fällt schwer. Zwar ist ein niedrigeres Ergebnis von 87 Antworten in der gegenwärtigen Kommunikation zu verzeichnen, jedoch ist unklar, wie viele Probanden ihre Bildungslaufbahn bereits beendet haben, so dass in diesem Zusammenhang weder eine positive noch negative Einschätzung gefällt werden kann. Dennoch kann der starke Anteil der Sprachenlerner positiv beurteilt werden.

Der Wert der Minderheitsorganisation kann sich um vier Antworten auf 22 verbessern und liegt damit bei circa der Hälfte aller organisationszugehörigen Probanden in dieser Umfrage. Dieser kleine Anstieg ist kaum als Tendenz zu verzeichnen, dennoch wäre ein bewusster Sprachumgang innerhalb der Minderheitenorganisationen wünschenswert.

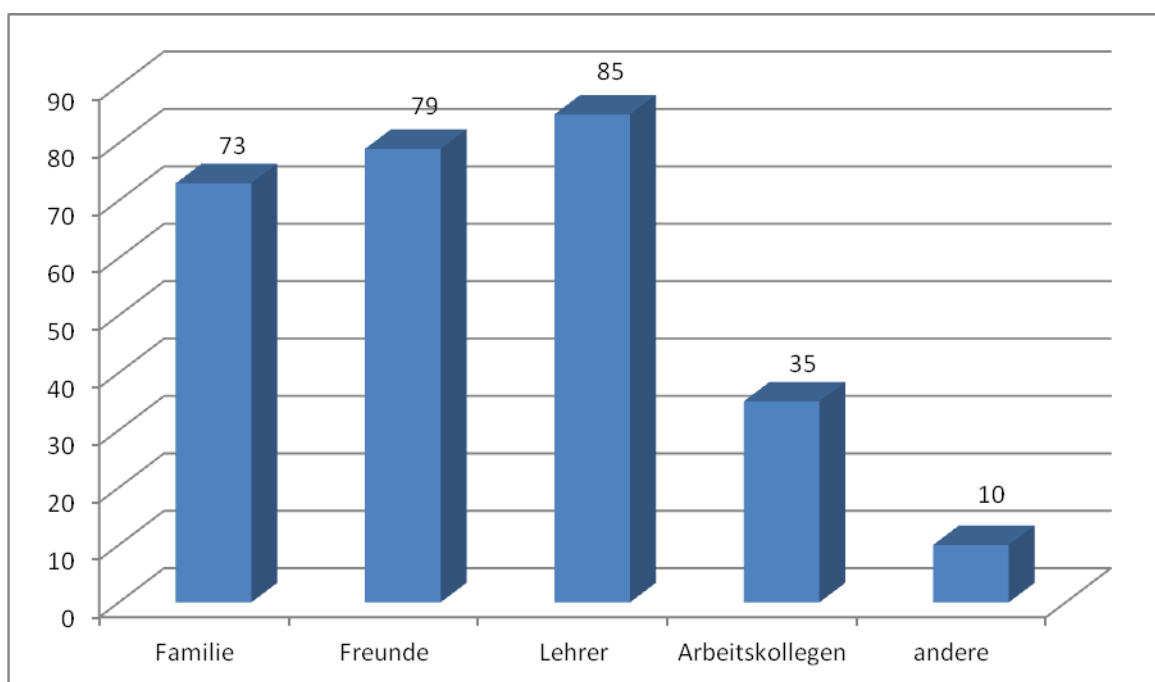
Die nächste Kategorie, Auslandsaufenthalte, verzeichnet den stärksten Anstieg um 110 % von 31 auf 68. Der Anstieg in diesem Bereich wird nicht als ungewöhnlich betrachtet, denn das

zunehmende Alter und Erwachsenwerden ermöglichen neue Wege der Mobilität, die wiederum im Ausland ein völliges Eintauchen in die Sprache erlauben.

Ähnlich der vorangegangenen Kategorie, erzielt die Kommunikation am ausländischen Arbeitsplatz einen 50%igen Anstieg, um neun Stimmen, auf den Gesamtwert von 27. Dies bedeutet, dass neun weitere Personen mit guten Sprachkenntnissen zumindest beruflich gesehen ausgewandert sind und wahrscheinlich als Pendler zwischen Polen und Deutschland oder eventuell Österreich leben.

Am Rande sei zu bemerken, dass sehr gute bilinguale Kenntnisse eine große Möglichkeit des Auswanderns bieten, was wiederum mit geringeren Mitgliederzahlen zur Schwächung der deutschen Minderheit, aber auch zur Schwächung der nächsten bilingualen Generation, im Oppelner Schlesien führt.

Abbildung 153: gegenwärtige Kommunikationspartner



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

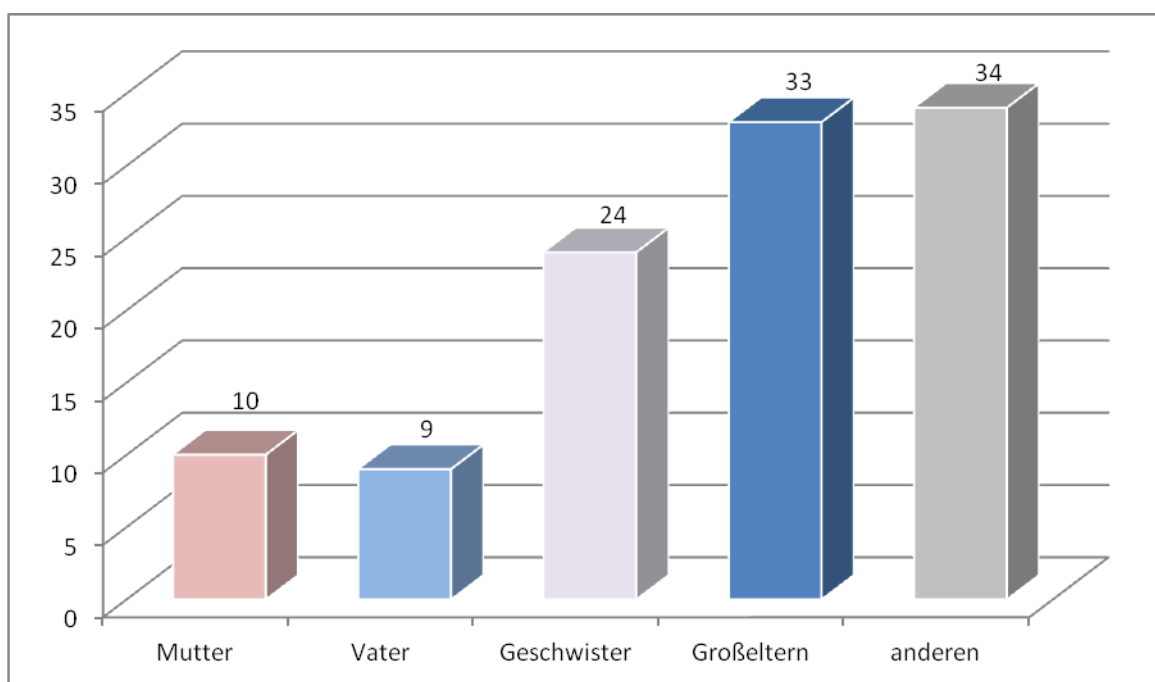
In der vorliegenden Graphik werden die gegenwärtigen Kommunikationspartner der Jugendlichen dargestellt, um damit die derzeit genutzten deutschsprachigen Kommunikationsstrukturen darzustellen. Während eine bilinguale Erziehung meist auf die familiäre Kommunikationssphäre beschränkt ist, wird der Kreis der Kommunikationspartner mit zunehmendem Alter größer. Das Antwortspektrum umfasst insgesamt 282 Antworten von 125 Probanden, was jedem durchschnittlich zwei Ansprechpartner/-kategorien bietet.

Zu den häufigsten Ansprechpartnern gehören die Lehrer und Dozenten mit 69 % (85 von 125 Antworten), gefolgt von den eigenen Freunden mit 63 % (79) und der Familie mit 58 % (73). Weiter abgeschlagen liegen die Arbeitskollegen mit einem Wert von 28 % (35), während das Schlusslicht weitere, nicht näher bezeichnete Personen – Kategorie *andere* – mit 8 % (10) bilden.

Werden die privaten den öffentlichen Lebensbereichen gegenübergestellt, ergibt sich ein Verhältnis von 152 zu 120 (56 % zu 44 %) zugunsten der privaten Sphäre. Diese gliedert sich in den häuslichen familiären Bereich und den privaten Freundeskreis, während zum öffentlichen, zweckbezogenen Lebensbereich die Lehrer sowie Arbeitskollegen zu zählen sind.

Abbildung 154: Familie

Um den gegenwärtigen Bilingualismus innerhalb der Familie näher zu betrachten, werden in dem nachfolgenden Balkendiagramm einzelne Familienmitglieder näher betrachtet und miteinander verglichen. Von 73 Probanden werden 110 Antworten gegeben, was einem Durchschnitt von 1,5 Kommunikationspartnern entspricht.



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Den höchsten Wert erzielen mit 47 % (34 von 73) die weiter entfernten Verwandten. Unklar bleiben die Identität und der Wohnsitz dieser Verwandten, denn aufgrund starker Abwanderungstendenzen der untersuchten Region können sie sich auch z. B. im

deutschsprachigen Ausland befinden, wobei die Quantität dieser Kommunikation als gering zu beurteilen wäre.

Mit dem zweithöchsten Ergebnis folgen für 45 % (33) der Jugendlichen die Großeltern als deutschsprachige Kommunikationspartner, während sich die Geschwister mit 33 % (24) im Mittelfeld der Auswertung befinden. Die Eltern werden separat abgefragt und erzielen die niedrigsten, aber nah aneinander liegenden Ergebnisse mit 14 % (10) für die Mutter und 12 % (9) für den Vater.

Um die genannten, gegenwärtigen Kommunikationsstrukturen besser deuten zu können, werden diese mit jenen aus der Graphik 14A (s. Abb. 15) verglichen, in der die bilinguale Erziehung innerhalb der Familie differenziert betrachtet wird.

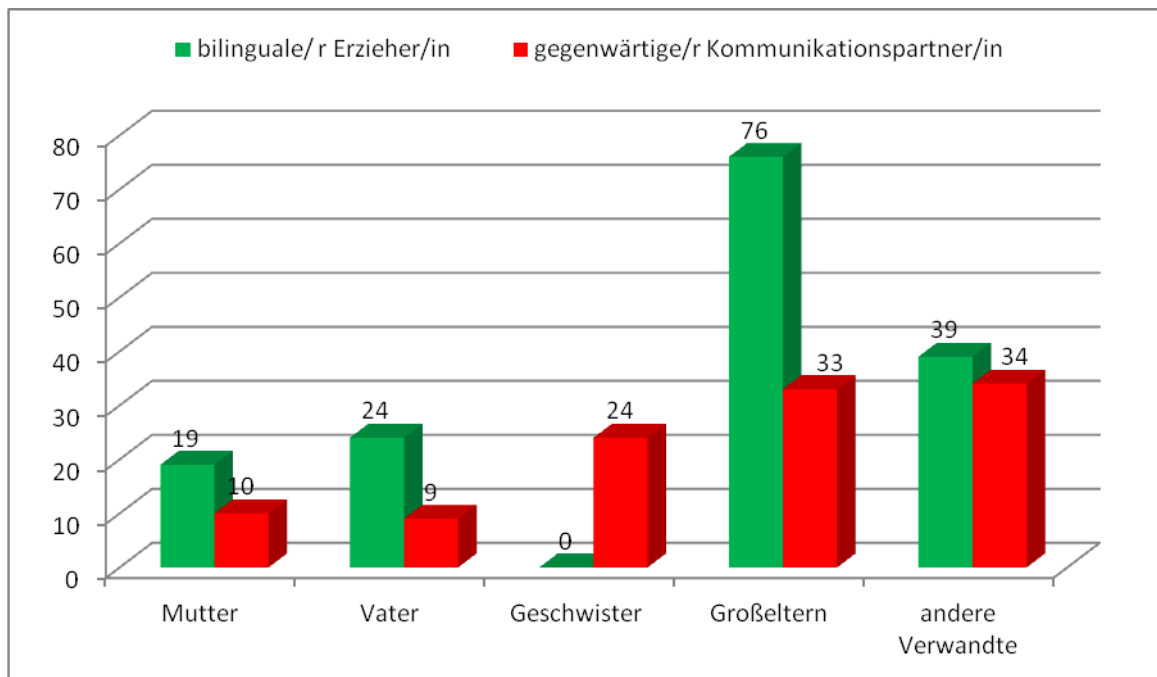
Abbildung 155: bilingual Erziehung vs. gegenwärtige Kommunikation

	bilinguale/r Erzieher/in	gegenwärtige/r Kommunikationspartner	Differenz +/-
Mutter	19	10	- 9, (- 47 %)
Vater	24	9	- 15, (- 63 %)
Geschwister	-----	24	wird nicht bewertet
Großeltern	76	33	- 43 (- 57 %)
andere	39	34	- 5 (- 13 %)

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Zur Verdeutlichung werden die Ergebnisse in graphischer Form dargestellt:

Abbildung 156: bilingual Erziehung vs. gegenwärtige Kommunikation - 2



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Aus der Tabelle und Graphik lässt sich auf Anhieb eine Schwächung aller Kommunikationspartner, ausgenommen der Geschwister, entnehmen, was letzten Endes davon zeugt, dass weniger Deutsch miteinander gesprochen wird, als es zu Erziehungszeiten der Jugendlichen der Fall war. Werden die Ergebnisse genauer betrachtet, so liegt der Schwund in der Verwendung der deutschen Sprache bei der engsten Familie (Mutter, Vater, Großeltern) jeweils um die 50 %. Der Rückgang steht auch immer im Zusammenhang mit der Sterblichkeit älterer Generationen, insbesondere gilt dies für den 57%igen Rückgang der Kommunikation mit den Großeltern. Hingegen kann der 47%ige und 63%ige Rückgang bei den Müttern und Vätern nicht völlig mit der Sterblichkeit erläutert werden, da dies unwahrscheinlich erscheint. Eine Annahme könnte jedoch sein, dass die Großelterngeneration als Motor der Deutschfähigkeiten fungiert und mit ihrer Sterblichkeit auch der Bezug zur deutschen Sprache, trotz vorhandener Sprachkenntnisse, verloren geht.

Positiv kann jedoch, wenn auch ohne Vergleichswert, das Ergebnis der Geschwistergeneration mit 33 % (24) beurteilt werden.

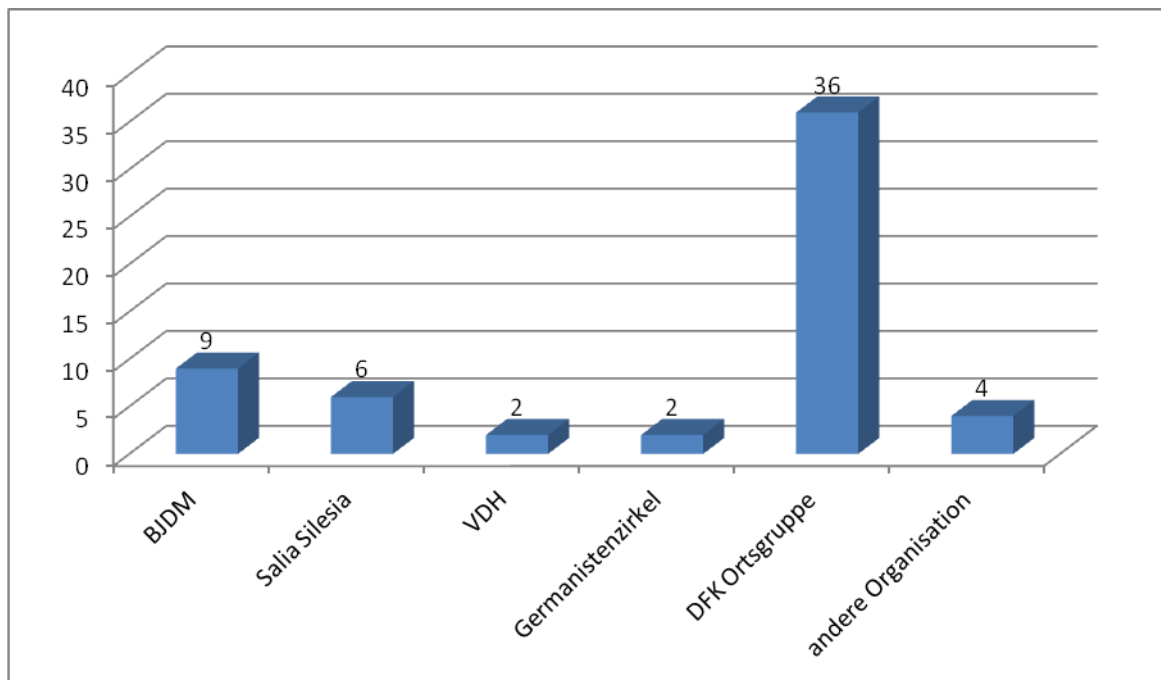
Es scheint, als sei die Bilingualität für die Elterngeneration, die in der Repolonisierungszeit aufgewachsen ist und damit auch Sanktionen erfahren musste, schwerer zu realisieren, als für die

jüngste, nach der Wende aufgewachsene Generation, die in Zeiten von breiterer Toleranz andere Erfahrungen machte als ihre Eltern.

Ein ebenfalls interessantes Ergebnis weist die Sparte der *anderen* Familienmitglieder auf, die aufgrund des geringsten Schwundes von 14 % (5) zum gegenwärtigen Hauptansprechpartner avancierte.

4.3.1.4. Organisationszugehörigkeit

Abbildung 157: Organisationsprofil



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Organisationen und Vereine bilden eine Möglichkeit, die Identifikation mit dem Deutschtum zu steigern, indem sie ein deutschgeprägtes kulturelles Leben führen oder Projekte mit dieser Zielsetzung realisieren.

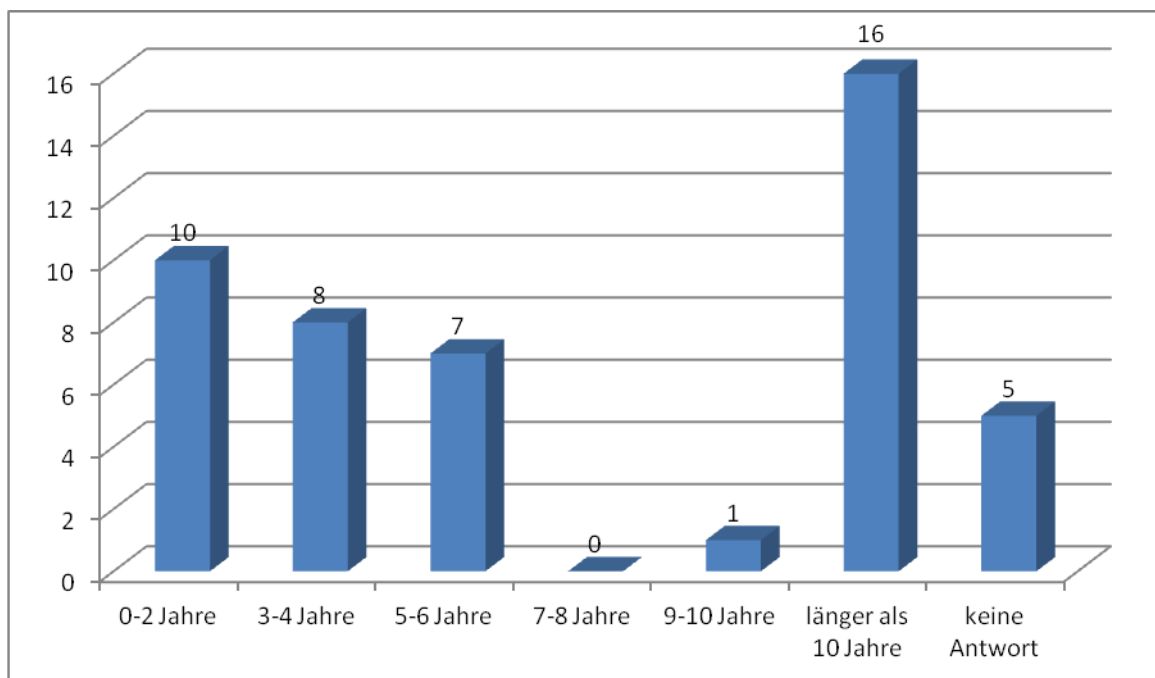
Die dazugehörige Tabelle verdeutlicht erstens, dass 59 Antworten abgegeben werden, jedoch von 47 Probanden, denn zwölf Personen befinden sich gleichzeitig in zwei Organisationen. Dies entspricht einem prozentualen Gegenwert von 38 % (47 von 125).

An zweiter Stelle wird die Art der Organisation, in der sich Jugendliche vermehrt befinden, ersichtlich. Am häufigsten sind die Probanden mit 29 % (36 von 125) aller Befragten in den zahlreichen DFKs aktiv, die allein im Oppelner Schlesien mit 80 Vereinen und in der Stadt Oppeln mit weiteren sieben stark vertreten sind. Weitere Organisationen liegen weit abgeschlagen von diesem Ergebnis, wie beim Bund der Jugend der deutschen Minderheit in der

Republik Polen, mit 7 % (9) und gefolgt von der Studentenverbindung „Salia Silesia“ mit 5 % (6) sowie vom Verein Deutscher Hochschüler und Germanistenzirkel mit jeweils 2 % (2). Weitere 3 % (4) kommen in anderen, nicht genannten Organisationen unter.

Insgesamt zeigt dieses Ergebnis, dass die weitverbreiteten DFKs den stärkeren Zulauf erfahren. Möglicherweise kann das mit ihrer leichten Zugänglichkeit begründet werden, während der BJDM, die Salia Silesia und der VDH ihren Hauptsitz in Oppeln haben und daher gerade für jüngere Probanden schwerer zu erreichen sind. Eine weitere mögliche Erklärung ist die Unwissenheit über existierende Organisationen dieser Art, die mit gezielter Werbung gesenkt werden könnte.

Abbildung 158: Mitgliedschaft (in Jahren)



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Graphisch wird die Dauer der Organisationszugehörigkeit der Probanden dargestellt, um ein Indiz für die Stärke der Verbundenheit zu ermitteln. Dabei wird davon ausgegangen, dass, je länger die Mitgliedschaft andauert, desto verbundener ist die Person mit der jeweiligen Organisation. In der prozentualen Umrechnung wird die tatsächliche Mitgliederanzahl von 47 Probanden als Gesamtwert genutzt.

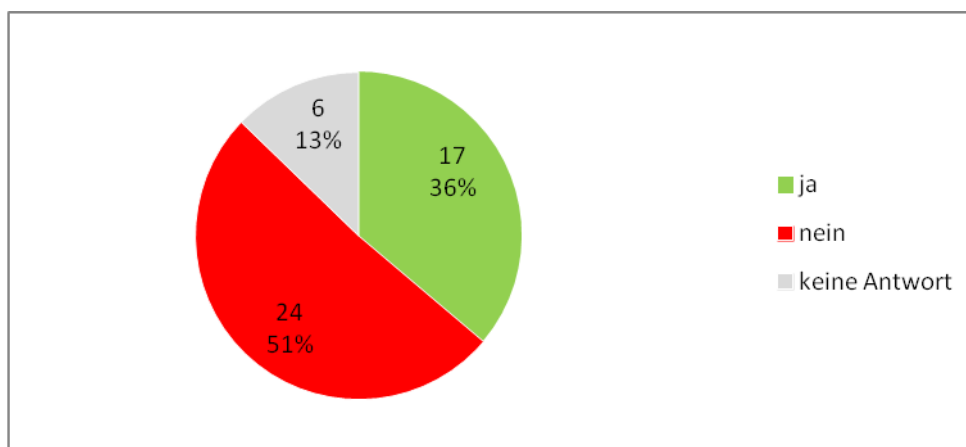
Daraus geht hervor, dass mehr als ein Drittel aller Mitglieder mit 34 % (16) bereits länger als zehn Jahre mit ihrer Organisation verbunden sind. Dieses Ergebnis stellt den Höchstwert in doppelter Hinsicht dar, denn es ist zum einen der höchste Anteil der abgegebenen Antworten und

zum anderen die höchstmögliche Antwort bezüglich der Dauer der Mitgliedschaft. Beide Aspekte stellen eine positive Beantwortung, im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der kulturellen Verbundenheit, dar.

Weiterhin geben mit dem zweithöchsten Wert von 21 % (10) der Umfrageteilnehmer an, maximal zwei Jahre in einer Organisation zu sein. Die Tendenz ist mit steigender Dauer vorerst fallend in Form von 17 % (8), die 3-4 Jahre und 15 % (7), die 5-6 Jahre in Organisation der deutschen Minderheit verankert sind. Überraschend ist eine Lücke in den Jahren von 7 bis 10 Jahren der Mitgliedschaft, die nur eine Person und somit 2 % aller abgegebenen Antworten ausmacht. Ein hoher Anteil von 11 % (5) äußerte keinerlei Auskunft zur Dauer der Mitgliedschaft.

Insgesamt betrachtet wird festgestellt, dass vor 7-10 Jahren, d. h. in den Jahren 2002-2005, ein schwacher Zufluss neuer Mitglieder in die Organisationen der deutschen Minderheit zu verzeichnen war. Positiv anzumerken ist die große Zahl der Langzeitmitglieder, die zeigt, dass dem Beitritt in diese Strukturen eine langfristige Verbundenheit folgt. Die Mitgliedszahlen der 1 bis 6 jährigen Dauer bewegen sich im guten Bereich zwischen 15 % und 21 %, was im Verhältnis zum Alters der Probanden, vor allem bei den 15 bis 20-Jährigen, positiv auffällt. Es gilt somit, wie in der vorherigen Frage, die Zahl der Mitglieder zu erhöhen, denn die Dauer und damit korrelierende Verbundenheit bzw. Identifizierung kann einen langfristigen Erfolg darstellen.

Abbildung 159: Position innerhalb der Organisation

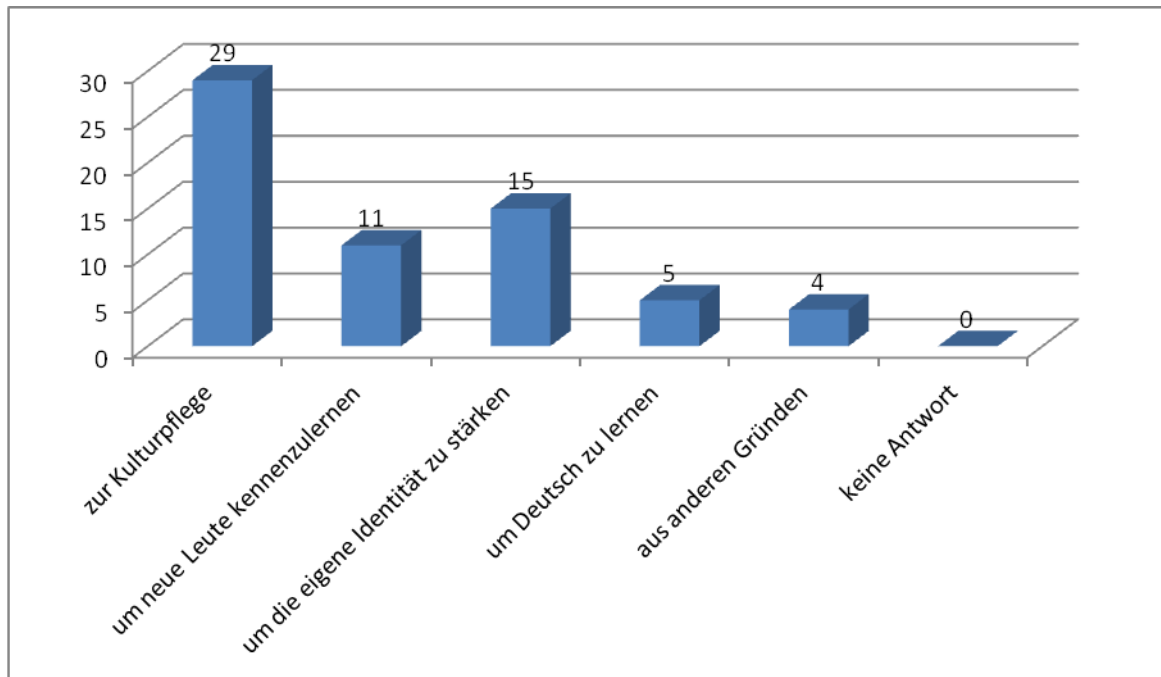


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Eine bestimmte Position innerhalb der Organisationsstrukturen zeugt immer von Engagement und dem Wunsch an wichtigen Entscheidungen beteiligt zu sein, dennoch bedeutet eine positionslose Mitgliedschaft keineswegs Passivität im Vereinsleben.

Mit rund einem Drittel, 36 % (17), aller Organisationsmitglieder zeigt sich eine große Gruppe Jugendlicher mit bestimmten Positionen innerhalb der Minderheitsstrukturen, während 51 % (24) eine Mitgliedschaft ohne jegliche Verpflichtung vorziehen. Unbeantwortet lassen diese Frage die übrigen 13 % (6).

Abbildung 160: Motivation zur Aktivität innerhalb der Organisation



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Beweggründe für den Entschluss, sich innerhalb der Strukturen der deutschen Minderheit zu engagieren, geben interessante Erkenntnisse über die Art der Motivation. Zu beachten ist die Möglichkeit der mehrfachen Beantwortung dieser Frage, die dazu führt, dass von 47 Probanden 64 Antworten gegeben werden. Die addierten prozentualen Ergebnisse überschreiten somit den Wert von 100 %.

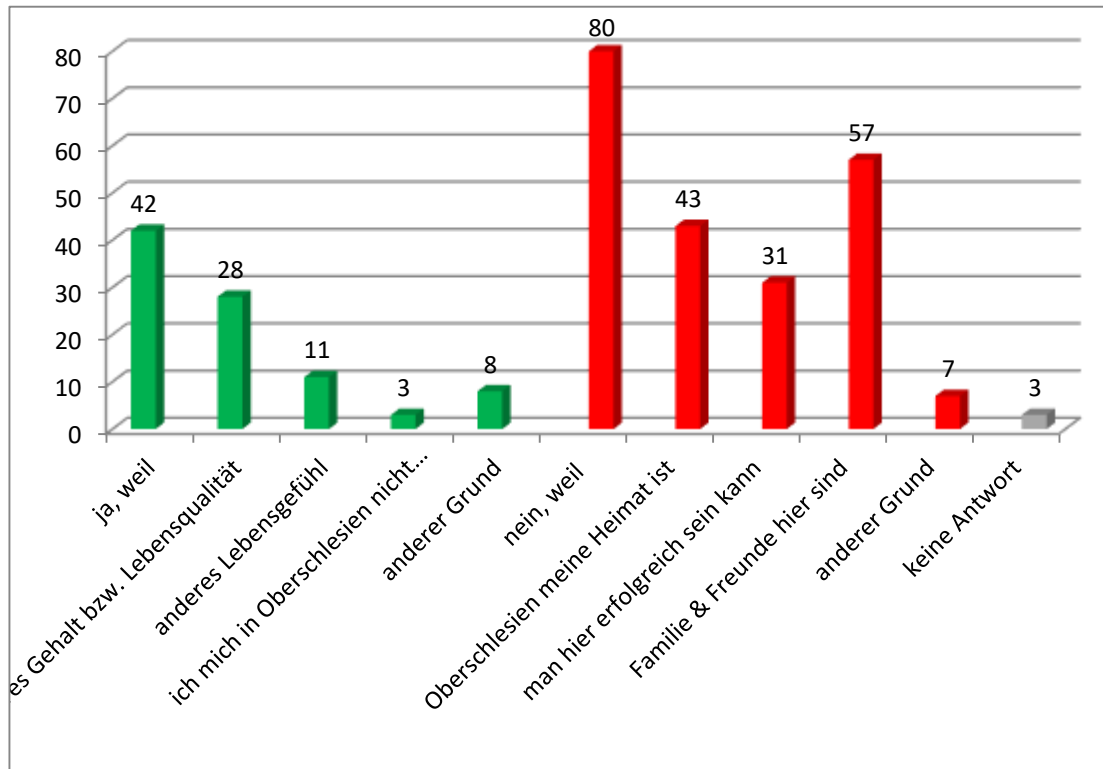
Der häufigste Grund für den Beitritt und somit die größte Motivation erzielt mit 59 % (29 von 47) der Wille zum Erhalt der deutschen Kultur, gefolgt vom Drang zur Identitätsstärkung mit 32 % (15) und der Absicht neue Leute kennenzulernen mit 23 % (11). Weniger reizvoll und damit abgeschlagen mit lediglich 11 % (5) ist die Intention des Spracherwerbs innerhalb der Organisation.

Der geringe Stellenwert des Spracherwerbs kann seine Ursache in den bereits guten Sprachkompetenzen der Jugendlichen haben, die damit nicht als wichtigster Grund gesehen werden, um einer Organisation beizutreten. Es scheint vielmehr eine Suche nach den eigenen

kulturellen Ursprüngen zu sein, bei der sich mit Gleichgesinnten und –altrigen ausgetauscht werden kann, um damit die eigene Identität aufzubauen.

4.3.1.5. Ausblick auf die zukünftige Bilingualität im Oppelner Schlesien

Abbildung 161: Migrationswunsch in ein deutschsprachiges Land



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Überleben der deutschen Volksgruppe und den politischen Minderheitsstrukturen kann nur gesichert werden, wenn es auch Mitglieder gibt. Derzeit gibt es zwei Faktoren, die diesem entgegenwirken können. Zum einen gibt es Menschen, die sich mit ihren Herkunftswurzeln nicht mehr identifizieren können und zum anderen diejenigen, die gemäß ihrer Nationalität nach Deutschland auswandern. Grundsätzlich gilt jedoch die Regel, je stärker die zahlenmäßige Vertretung der Volksgruppe ist, desto größer sind ihre Möglichkeiten zur Entfaltung im Bildungswesen sowie ihrer Kultur.

Im Hinblick auf die Gestaltung der Umfrage kann davon ausgegangen werden, dass die befragten Jugendlichen einen gewissen deutschen Identitätsbezug haben, daher gilt es herauszufiltern, inwiefern diese Jugendlichen mit dem Oppelner Land verbunden sind.

Im groben Überblick planen 34 % (42) der Jugendlichen auszuwandern, während 64 % (80) gerne im Oppelner Schlesien bleiben würden. Zwei weitere Prozent (3 Probanden) haben diese Frage unbeantwortet gelassen.

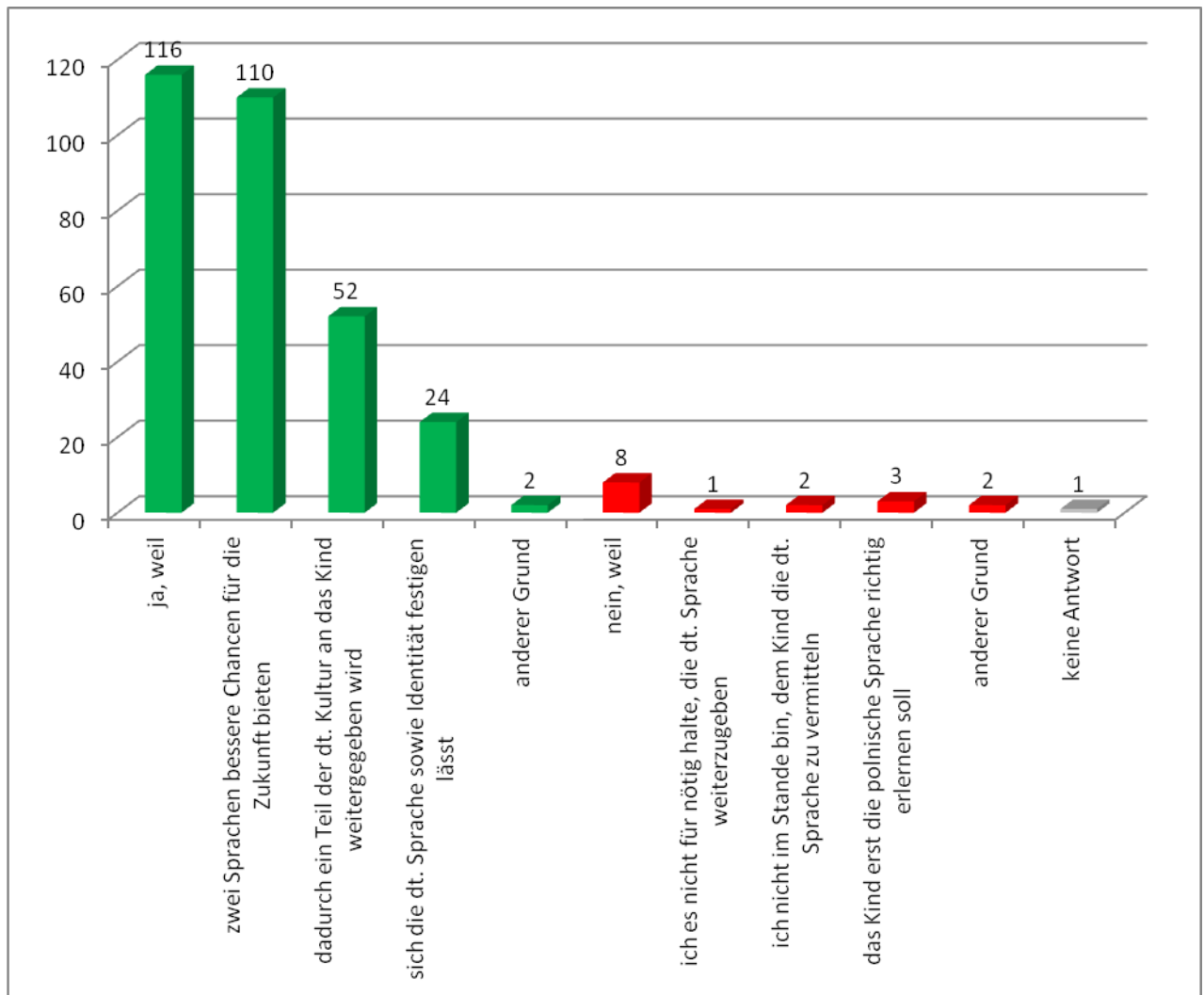
Für die differenziertere Analyse der vorgestellten Antworten werden die Beweggründe für die jeweilige Entscheidung näher betrachtet. Von 42 Probanden (34 %), die die Möglichkeit des Auswanderns gerne für sich nutzen würden, werden insgesamt 50 Antworten gegeben, wovon 67 % (28 von 42) bessere Verdienstmöglichkeiten in Deutschland sehen, die ihnen eine bessere Lebensqualität ermöglichen. Weiterhin gehen 26 % (11) von einem anderen Lebensgefühl aus, ähnlich wie 7 % (3), die sich Unwohl in Oberschlesien fühlen und daher gerne auswandern würden. Weitere 19 % (8) haben, bis auf die bereits genannten, auch noch andere nicht näher spezifizierten Gründe, die Republik Polen zu verlassen.

Insgesamt betrachtet liegt bei 2/3 der potenziellen Auswanderer ein materieller Grund vor und bei zusammengekommen 33 % ein Wunsch nach einem anderen Lebensgefühl, dem somit eine Unzufriedenheit in der Republik Polen vorangehen muss.

Von der fast 2/3 Mehrheit (64 %, 80 Probanden) werden 138 Antworten gegeben, die begründen, warum sie das Oppelner Schlesien nicht verlassen wollen. Davon geben 71 % (57) familiäre und freundschaftliche Gründe an, während 54 % (43) meinen, dass Oberschlesien ihre Heimat ist und sie diese aus emotionalen Gründen nicht verlassen möchten. Weitere 39 % (31) sehen ihre Erfolgchancen in ihrer Heimat als ebenso gut an wie im Ausland. Darüber hinaus geben 9 % (7) der Probanden einen nicht weiter beschriebenen Grund an, das Land nicht zu verlassen.

Werden die Argumente für das Nichtauswandern insgesamt beurteilt, so kann festgestellt werden, dass es hauptsächlich emotional getragene Gründe sind, die aus der Zuneigung zu anderen, aber auch zur Heimat resultieren.

Abbildung 162: bilinguale Erziehung eigener Nachkommen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Viele der untersuchten Jugendlichen haben eine bilinguale Erziehung im Elternhaus oder familiären Umfeld genossen und können sich daher eine valide Meinung zu diesem Thema bilden. Darüber hinaus ergeben die sprachlichen Kompetenzen die Grundlage für die bilinguale Erziehung eigener Kinder. Die vorliegende Frage untersucht, ob diese Art der Spracherziehung von der spezifischen Untersuchungsgruppe für die Folgegeneration genutzt werden wird.

Wie aus dem Balkendiagramm zu entnehmen ist, können sich 93 % (116) der Probanden vorstellen, ihre Kinder bilingual zu erziehen, obwohl in Frage 14 lediglich 77 % (96) angeben, selbst bilingual erzogen worden zu sein. Damit stehen die Jugendlichen dieser Erziehungsform offen gegenüber. Ein gering ausfallendes Ergebnis von 6 % (8) der Probanden befürwortet diese Erziehungsform nicht. Wie auch bereits in der vorherigen Frage, werden die Begründungen für die jeweiligen Antworten näher betrachtet.

Von 116 Jugendlichen, die sich eine bilinguale Erziehung vorstellen können, werden insgesamt 188 Antworten gegeben. Mit großem Abstand und 95 % (110) sind die Jugendlichen davon überzeugt, dass zwei Sprachen bessere Chancen für die Zukunft bieten. Weiterhin sehen 45 % (52) die Bilingualität auch als Chance für die Weitergabe des deutschen Kulturguts an die Folgegeneration. Es folgt mit einem deutlich niedrigeren Ergebnis von 21 % (24) die Meinung, dass die Kenntnis der deutschen Sprache auch die Identitätszugehörigkeit fördert. Weitere zwei Probanden geben an, andere Gründe für den Wunsch nach bilingualer Erziehung zu haben.

Die Begründungen lassen sich grob in zwei Themenbereiche gliedern, die sich mit 95 % zu 66 % gegenüberstehen. Zum einen wird die Bilingualität als sozioökonomische Chance betrachtet, die in transnationalen Arbeitsverhältnissen einen Vorteil verschaffen könnte, was insgesamt betrachtet auf materielle Gründe der Sprachweitergabe schließen lässt. Zum anderen werden mit zusammengekommen 66 % kulturell bedingte Gründe genannt, die einer Stärkung der, historisch bedingten, schwierigen Identitätsfindung dienen. Diese Einstellung wird als grundlegend erachtet, um den Fortbestand der deutschen Volksgruppe zu stärken.

Lediglich acht Probanden (6 %) würden ihre Kinder nicht bilingual erziehen, was von jedem Probanden mit einer Antwort begründet wurde. Mit drei Stimmen wird die Ansicht vertreten, dass die Kinder erst eine – die Polnische – Sprache richtig erlernen sollen, bevor eine weitere hinzukommt. Zwei Antworten erhielten jeweils die Begründungen, die ergeben, dass die Jugendlichen nicht im Stande sind, die Sprache ihren Kindern beizubringen und die nicht spezifizierte Angabe anderer Gründe. Ein Proband hingegen empfindet es nicht als nötig, die deutsche Sprache an seine Folgegeneration weiterzugeben.

Aus diesen wenigen Aussagen eine Tendenz für die Ablehnung von zweisprachiger Erziehung zu deuten, ist nach Meinung der Verfasserin nicht angebracht und wird somit nicht weiter kommentiert.

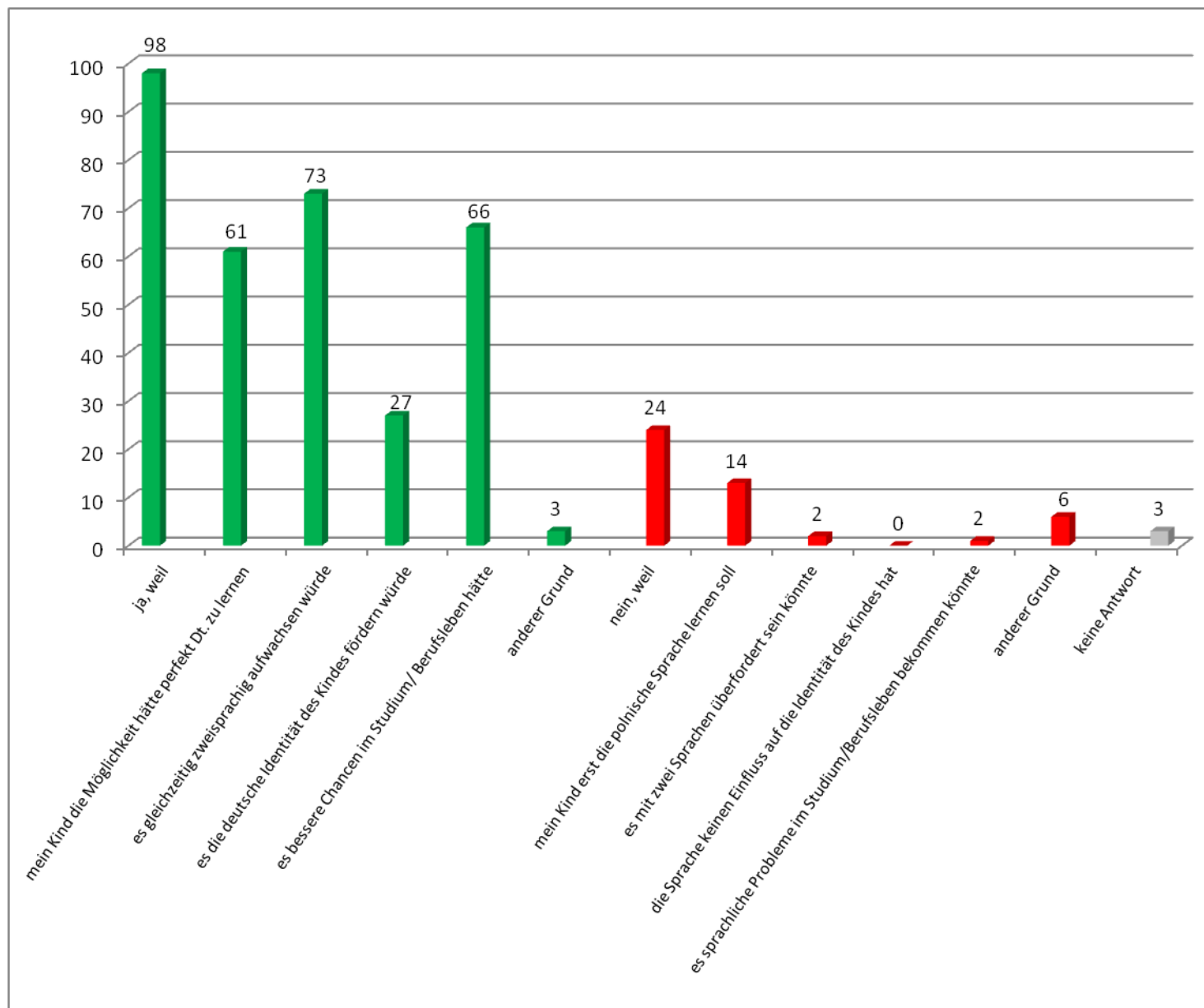
20. Nutzung einer deutschsprachigen Einrichtung z.B. eines Kindergartens, falls diese im Oppelner Schlesien vorhanden wäre

Die Vorteile eines deutschsprachigen Kindergartens sind aus linguistischer Perspektive eindeutig, denn ein Modell der Immersion bietet kleinen Kindern die Möglichkeit, die deutsche Sprache auf natürliche Weise näher zu bringen, während sie in ihrer üblichen familiären Umgebung die polnische Sprache ebenfalls auf natürliche Weise erlernen würden. Automatisch entstünde eine Bilingualität, die ihren Ursprung an zwei Orten finden würde.

Eltern äußern häufig Bedenken, wenn im Oppelner Schlesien gar über bilinguale Unterrichtsformen diskutiert wird, daher würden sie aller Wahrscheinlichkeit nach auch skeptisch auf Immersionsunterricht oder diese Art der Kindergartenerziehung reagieren.

Interessant ist daher diese Fragestellung innerhalb des bilingualen Probandenkreises, der um die Stärken dieser Sprachfertigkeiten weiß und damit eine andere Beurteilungsgrundlage hat.

Abbildung 163: Bedarf eines deutschen Kindergartens



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die bilingualen Probanden sprechen sich mit 78 % (98) und somit zu über drei Vierteln der Stimmen für eine deutschsprachige Kindergartenerziehung aus. Hingegen lehnen diese 19 % (24) ab, während 2 % (3) diese Frage unbeantwortet lassen.

Von 98 Probanden werden 230 Antworten für eine immersive Spracherziehung abgegeben, wovon die meisten Fürsprecher, mit 74 % (73 von 98), den größten Vorteil in der, aus der Spracherziehung resultierenden, Bilingualität sehen, während 62 % (61) den Deutscherwerb als wichtig erachten. Von materieller Sicht betrachtet, glauben 67 % (66) bessere berufliche sowie schulische Chancen für die Kinder zu generieren. Die wenigsten Probanden, in Form von 28% (27), empfinden die Stärkung der deutschen Identität als Grund, um eine Vorschuleinrichtung dieser Art zu unterstützen.

Es wird deutlich, dass die Untersuchungsteilnehmer in erster Linie die sprachlichen Kompetenzen als wichtigsten Grund für Immersionsunterricht erachten, die im weiteren Lebensverlauf auch einen Vorteil im Werdegang bieten würden. Dagegen wird der identitätsprägende Faktor als weniger wichtig erachtet, was nach Meinung der Verfasserin zu unterstützen ist, denn die Sprache ist nicht mit Identität gleichzusetzen. Vielmehr bietet sie das Werkzeug und die Möglichkeit, um sich die eigene deutsche Identität anzueignen. Dabei sollte auch die Spezifik des Oppelner Schlesiens und seiner Geschichte bedacht werden, was letzten Endes auch eine polnische Sozialisation einschließen muss.

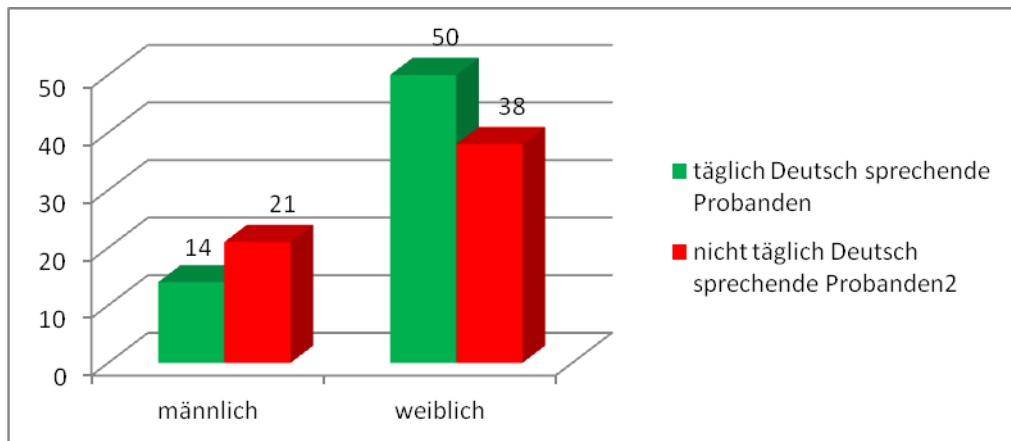
4.3.2 Täglich deutsch sprechenden Probanden im Vergleich

Probandenzahl: 64 von 125

Die tägliche Pflege der deutschen Sprache wird als wichtiges Merkmal der Bilingualität betrachtet, da dies neben guten Kompetenzen auch eine starke Bindung an das Deutschtum beinhaltet.

Insbesondere liegt der Fokus der weiteren Analysen auf dem Vergleich der nicht täglich deutschsprechenden Probandengruppen, um festzustellen, wo die Wurzeln für eine tägliche Bilingualität liegen und wie diese aufrecht erhalten werden kann.

Abbildung 164: Geschlecht

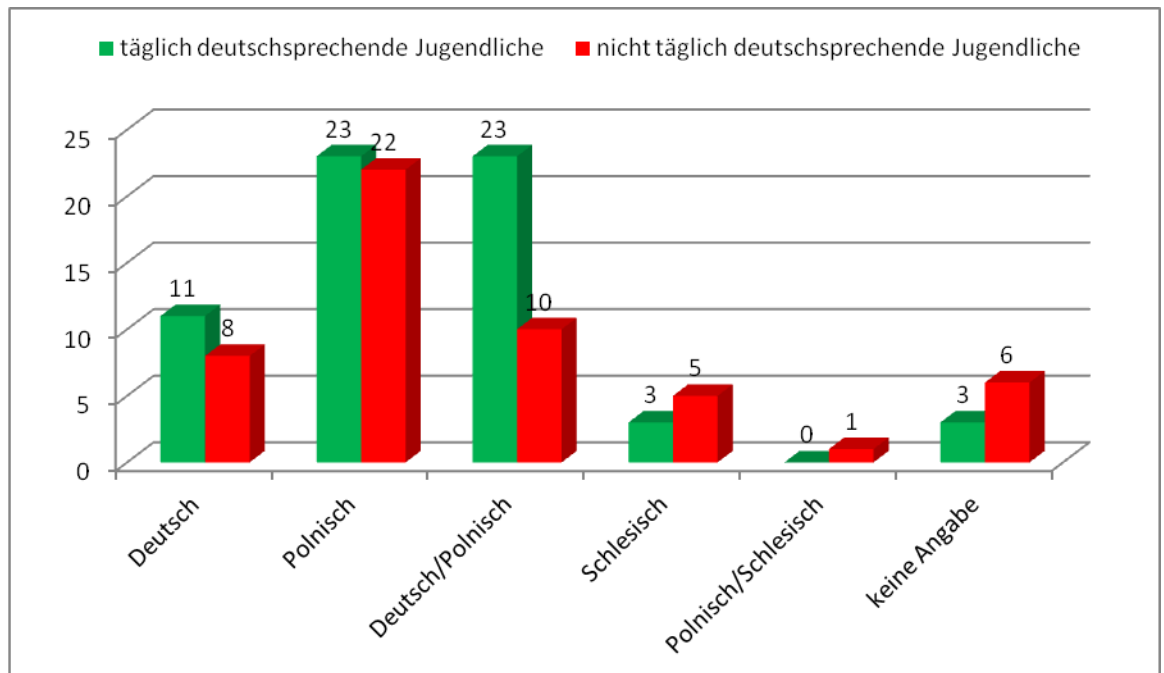


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie bereits Frage 17, aus der vorherigen Auswertung, verdeutlicht, sprechen 51 % (64) der Probanden täglich Deutsch, während 47 % (59) die Sprache zwar beherrschen, aber nicht jeden Tag davon Gebrauch machen. Das vorliegende Balkendiagramm verdeutlicht die geschlechtliche Verteilung dieser Probanden und vergleicht sie miteinander.

Auf den ersten Blick scheint das weibliche Geschlecht mit 40 % (50) zu 11 % (14) die stärkere Frequenz der täglichen Deutschanwendung aufzuweisen. Für eine genauere Betrachtung des Geschlechterverhältnisses müssen, aufgrund der großen Unterschiede in der Teilnehmerfrequenz, die Proportionen innerhalb der Geschlechter ermittelt werden. Daraus ergibt sich ein 41%iger (14 von 34) Anteil der täglich auf Deutsch sprechenden männlichen Jugendlichen im Vergleich zu 56 % (50 von 89) beim weiblichen Geschlecht. Auch diese Betrachtung bestätigt das Ergebnis, dass die weiblichen Jugendlichen eine stärkere tägliche Verwendung der deutschen Sprache aufweisen, jedoch werden die Relationen innerhalb der Geschlechter besser dargestellt, was zeigt, dass auch der männliche Anteil mit 41 % stark in der täglichen Deutschanwendung verankert ist.

Abbildung 165: Nationalität

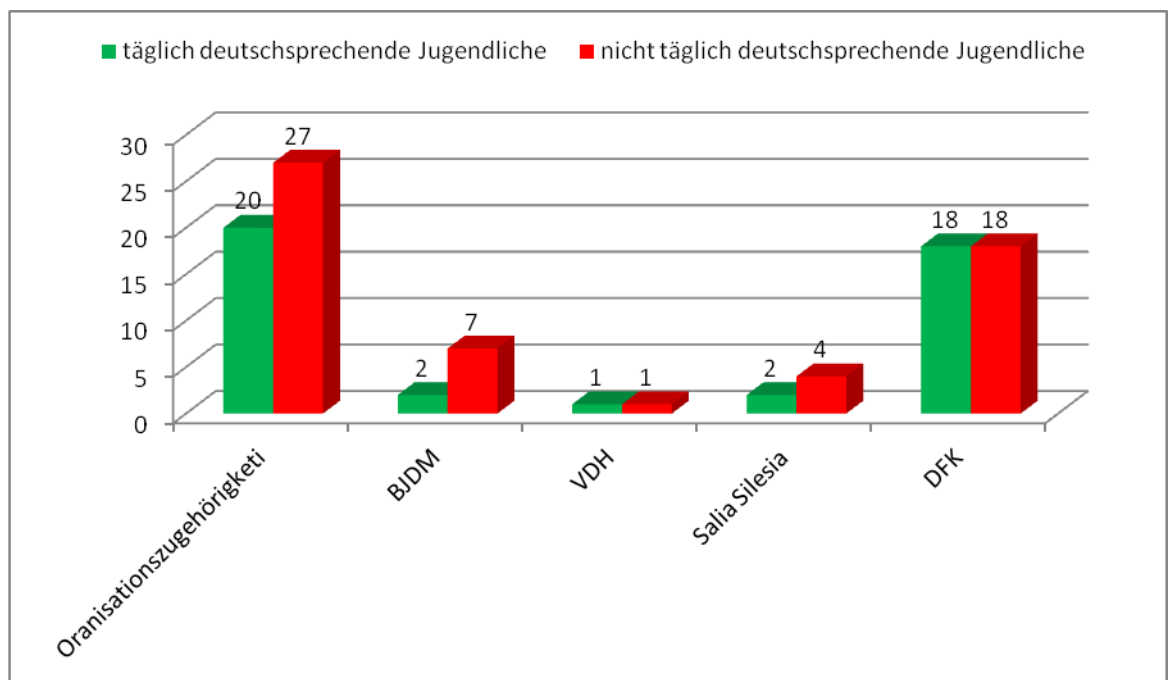


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Vergleich der Nationalitäten soll im Zusammenhang zur Sprachanwendung zeigen, ob diese einen Einfluss auf das Nationalitätsbewusstsein hat. Die Frage, ob Sprache als Identifikationsmerkmal auftritt, wird innerhalb der vorliegenden Untersuchung häufiger diskutiert und könnte hier neue Erkenntnisse liefern.

Das Nationalitätsgefühl scheint innerhalb der täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen im Bereich der deutschen, polnischen sowie deutsch/polnischen Nationalität stärker ausgeprägt zu sein, als dies bei den deutschgesinnten, aber nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen der Fall ist. Besonderes Augenmerk wird auf den Vergleich derjenigen Nationalitäten gerichtet, die das deutsche Nationalgefühl inne haben. Darauf basierend werden elf von neunzehn Probanden verzeichnet, die sich ausschließlich als Deutsche fühlen, während die Nationalitätenmischung Deutsch/Polnisch mit 23 von 33 Probanden ebenfalls mehrheitlich von den täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen angegeben wird. Zusammenfassend betrachtet kann kein gravierend hoher Unterschied des deutschen Nationalgefühls zwischen den ausdifferenzierten Probandengruppen festgestellt werden. Dies verdeutlicht, dass Sprache als identitätsfördernder Faktor zwar stärker wirkt, aber nicht als einziger.

Abbildung 166: Organisationszugehörigkeit

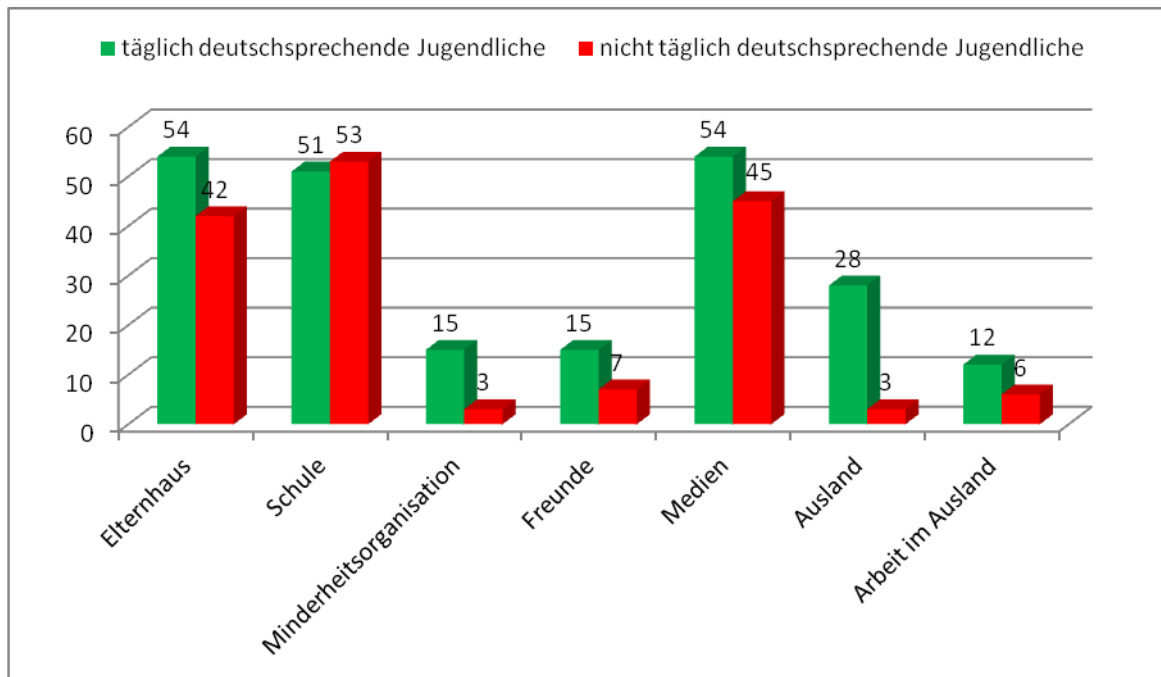


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 64 Probanden, die angeben täglich deutsch zu sprechen, gehören 31 % (20 von 64) einer Organisation der Minderheitenstrukturen an. Drei Probanden sind parallel in zwei Vereinen tätig, so dass sich ein Gesamtergebnis von 23 Antworten ergibt, welches mit 90 % (18 von 20) für Jugendliche aus verschiedenen Freundeskreisen spricht, während der BJDM sowie die Salia Silesia Studentenverbindung mit jeweils zwei Antworten 10 % und der Verein Deutscher Hochschüler mit einer Antwort 5 % der Stimmen erreicht.

Ein Vergleich zu den Jugendlichen, die Deutsch nicht täglich sprechen, zeigt einen kleineren Anteil an Mitgliedern, speziell beim BJDM, jedoch hält sich das Ergebnis innerhalb der DFKs mit jeweils 18 Antworten in Waage. Aufgrund dieser Ausgeglichenheit kann, insgesamt betrachtet, keine gegenseitige Beeinflussung einer täglichen Deutschanwendung auf eine Mitgliedschaft festgestellt werden. Auch die Angabe von Frage 8 bestätigt mit einem Ergebnis von 4 % (5) die geringe Motivation in eine Organisation einzutreten, um den Spracherwerb zu fördern oder zu pflegen.

Abbildung 167: Ort des Deutscherwerbs

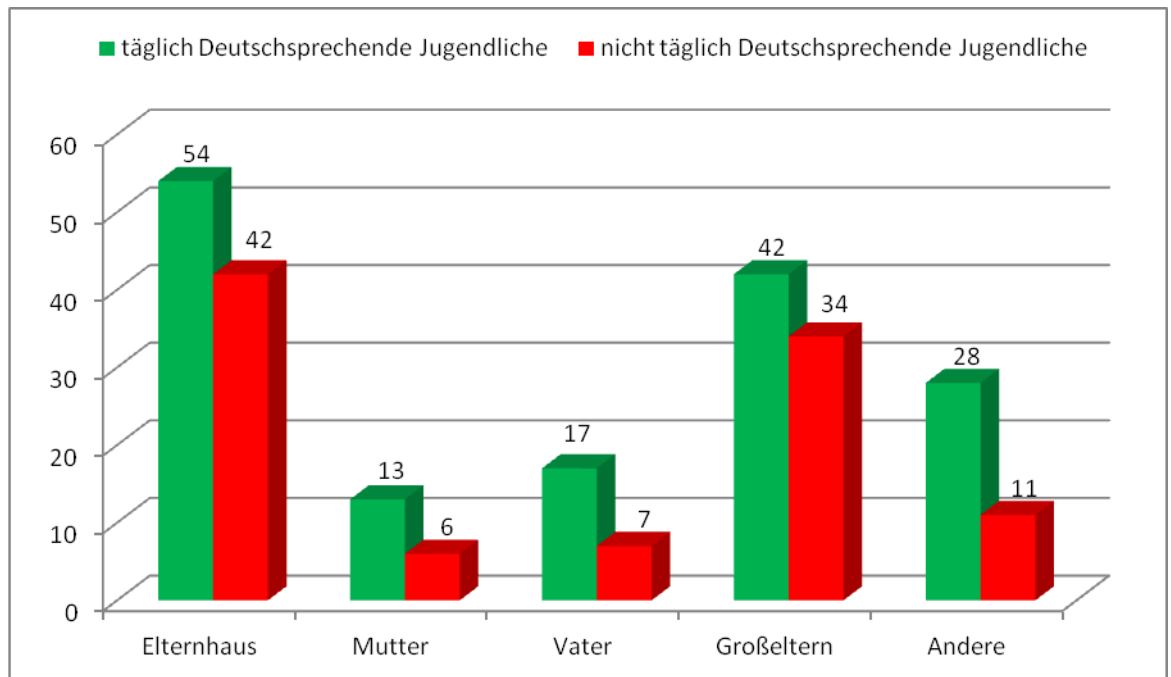


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

In der vorliegenden Graphik wird der Ort des Deutscherwerbs zwischen den täglich sowie nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen verglichen. Aufgrund der Tatsache, dass Sprache an mehreren Orten und in unterschiedlichen Formen erlernt werden kann, konnten mehrere Felder angekreuzt werden, die insgesamt ein Antwortverhältnis von 229 zu 159 für die täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen ausmachen. Dies bedeutet, dass diese Jugendlichen 44 % mehr Gelegenheiten bekamen, die deutsche Sprache zu erlernen. Inhaltlich kann es in fast allen möglichen Spracherwerbsbereichen festgestellt werden, die teilweise, wie im Elternhaus, im Ausland oder der Minderheitsorganisation mit großen Abständen zugunsten der täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen auffallen. Lediglich der Bereich des schulischen Deutscherwerbs wird mit einem kleinen Vorsprung von zwei Antworten, von dem nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen, dominiert.

Zwar kann diese quantitative Einschätzung nicht auf die qualitativ erworbenen Fähigkeiten schließen, dennoch zeigt die Tatsache der täglichen Sprachverwendung eine feste Positionierung im Alltag und kann auch gute qualitative Fähigkeiten prognostizieren. Deutlich hervorzuheben ist jedoch das breite Spektrum des Spracherwerbs des vorliegend untersuchten Probandenkreises, welches von dem privaten Lebensumfeld des Elternhauses und der Freunde über die Freizeit in der Minderheitsorganisation sowie der Verwendung der Medien bis hin zum öffentlichen Umfeld in Schule und Beruf breit genutzt wurde und wird.

Abbildung 168: Deutschsprachige Erzieher im Elternhaus



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Ergebnisse der familiären Erziehung sind vor allem für die frühkindliche Spracherziehung wichtig, da die Kinder den Spracherwerb hauptsächlich über ihre nahen Familienmitglieder erfahren. Nicht jeder Umfrageteilnehmer hat eine bilinguale Erziehung im Elternhaus genießen können, daher liegen die Ausgangswerte bei 54 der täglich und bei 42 Probanden der nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen.

Um den Spracherwerb innerhalb des Elternhauses genauer zu betrachten, werden die Probanden nach dem Erwerbspartner gefragt, welcher vorliegend, differenziert in täglich sowie nicht täglich auf Deutsch sprechende Jugendliche, dargestellt ist.

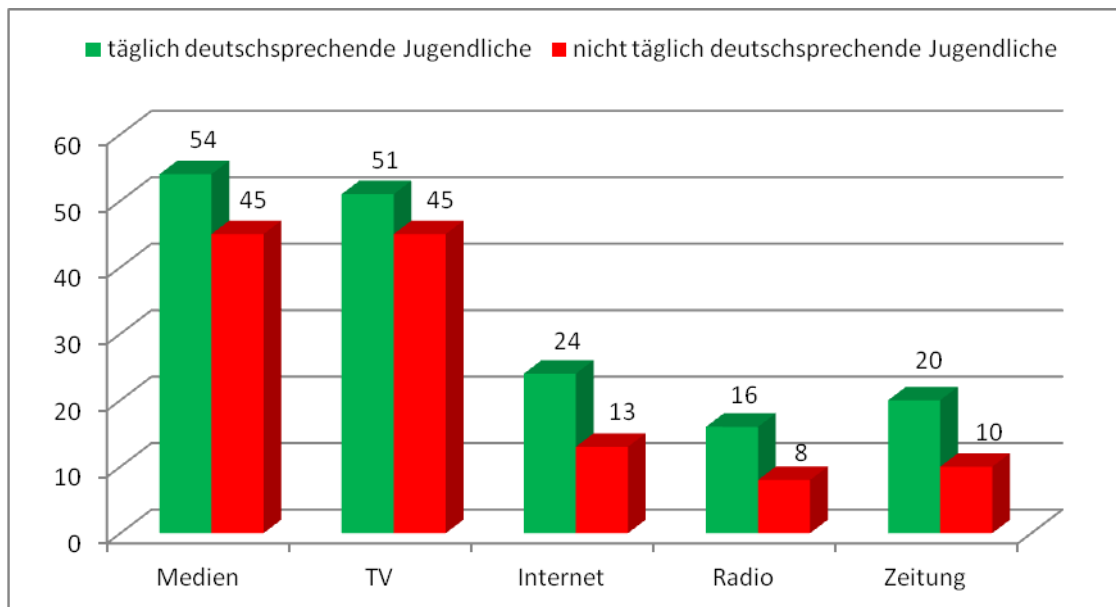
Aus der Möglichkeit der Mehrfachbeantwortung ergeben sich die Ergebnisse, dass 54 täglich auf Deutsch sprechende Jugendliche 100 bilinguale Erziehungspartner hatten bzw. haben, was einem Durchschnitt von 1,9 Personen pro Proband entspricht. Verglichen dazu können die übrigen 42 nicht täglich auf Deutsch sprechenden Probanden insgesamt 58 sprachliche Erzieher vorweisen, was lediglich einem Durchschnitt von 1,4 Personen entspricht. Diese Angaben verdeutlichen die bereits in der vorherigen Graphik skizzierten Ergebnisse genauer, denn auch die fokussierte Betrachtung des Elternhauses ergibt eine intensivere bilinguale Erziehung der täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen als der übrigen Probanden. Dies ist insbesondere bei den Eltern und somit den einflussreichsten Familienmitgliedern der Fall, denn die täglich auf

Deutsch sprechenden Jugendlichen wurden zu 24 % (13 von 54) von der Mutter und mit 31 % (17) vom Vater bilingual erzogen, während es bei den restlichen Probanden mit 14 % (6 von 42) und 17 % deutlich weniger sind.

Ähnlich stark scheint lediglich der Einfluss der Großelterngeneration zu sein, der mit 81 % (34) zu 78 % (42) mit drei Prozent Unterschied zugunsten der nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen ausfällt. Dieses Ergebnis wird jedoch keineswegs positiv betrachtet, denn es scheint als sei für diesen Probandenkreis, in Anbetracht des geringen Deutscherwerbs über die Eltern, die Großelterngeneration die einzige Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erlernen. Eine separate Wohnsituation zwischen den Enkeln und Großeltern würde auch erklären, warum diese Probanden nicht täglich Deutsch sprechen.

Eine weitere Kategorie in der bilingualen Erziehung sind die anderen Familienmitglieder, die mit 52 % (28) bei den täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen doppelt so hoch ausfällt als mit 26 % (11) bei den restlichen Probanden. Der sprachliche Einfluss dieser Verwandten ist aufgrund der Wohnsituation und der Häufigkeit des gelieferten Inputs, insbesondere in der kindlichen Phase, schwierig einzuschätzen, jedoch wird davon ausgegangen, dass dieser geringer ausfällt als bei den vorher genannten Familienmitgliedern.

Abbildung 169: Mediale Spracherziehung



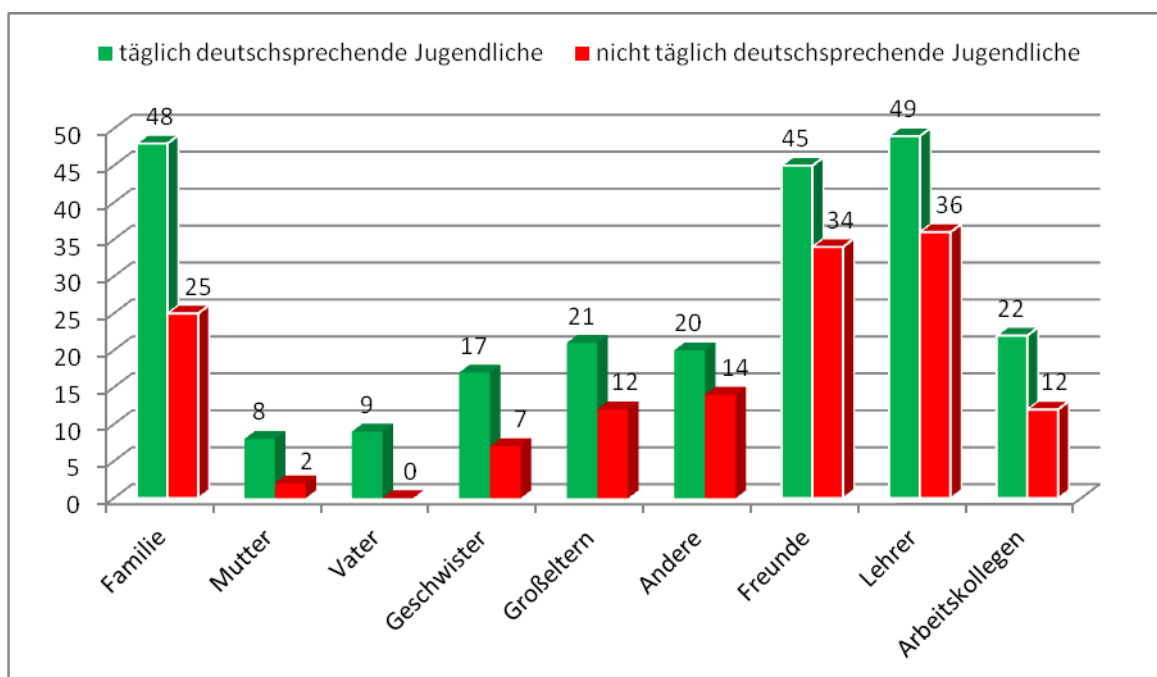
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die mediale Nutzung stärkt die Sprachkompetenzen und gibt den Probanden die Möglichkeit, sich mit Themen zu beschäftigen, die sie interessieren. Darüber hinaus bieten deutschsprachige

Medien einen Einblick in aktuelle Geschehnisse der deutschen Gesellschaft, Politik und Kultur und lassen den Empfänger, unabhängig von seinem jeweiligen Wohnort, teilhaben. Ähnlich wie in den vorherigen Ausführungen, können auch in diesem Bereich des Spracherwerbs stärkere Werte der täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen ausgemacht werden. Das Antwortverhältnis bestätigt dies mit 111 zu 76 Antworten.

Wie bereits die allgemeine Auswertung von Frage 16 zeigt, wird im Vergleich zur Erziehungsphase, ein starker Rückgang innerhalb der gegenwärtigen Kommunikationspartner verzeichnet. Um festzustellen, ob sich dieser Rückgang gleichmäßig bei allen Probanden vollzieht oder eher einseitig geprägt ist, vergleicht die folgende Graphik, die täglich – mit den nicht täglich deutschsprechenden Probanden. Im weiteren Verlauf wird zudem tabellarisch die Differenz zwischen früherer und gegenwärtiger Kommunikationspartner, nach beiden Probandenkreisen gegliedert, aufzeigt.

Abbildung 170: Gegenwärtige Kommunikationspartner



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie aus der Graphik hervorgeht, können die täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen, auch in Einbezug der Tatsache, dass es sich bei dieser Probandengruppe eine um vier Teilnehmer größere handelt, mit jedem Kommunikationspartner bessere Werte erzielen. Dies verdeutlicht sich nochmals in der Gesamtzahl der Kommunikationspartner, die mit 239 zu 142 den täglich auf

Deutsch sprechenden Umfrageteilnehmern durchschnittlich 1,3 Kommunikationspartner mehr bietet. Besonders groß ist der Unterschied beider Probandenkreise im Kommunikationsbereich der Familie, die im Verhältnis von 75 % (48 von 64) zu 42 % (25 von 59) deutlich ausgeprägter bei den täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen ist. Diese starke Bindung an die deutsche Sprache im Elternhaus kann somit teilweise den täglichen Gebrauch erklären. Dennoch liegt der Wert des Elternhauses mit der Differenz von einer Stimme hinter den Lehrern als Hauptansprechpartner, die sowohl bei den täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen mit 77 % (49) als auch bei den übrigen Probanden mit 61 % (36) jeweils an führender Stelle stehen. Dieses Ergebnis zeugt von einer hohen Lernbereitschaft der deutschen Sprache, lässt jedoch Zweifel an der Qualität der Kommunikation zu, da es sich bei dem schulischen Erwerb um zeitlich sehr begrenzte Phasen handelt. Positiv ist dabei die Vertiefung aller Sprachfertigkeiten anhand didaktisch ausgearbeiteter Aufgaben.

Die Freunde können innerhalb beider Probandenkreise ein erfreuliches Ergebnis aufweisen, das mit 70 % (45) und 58 % (34) zwar auch zugunsten der täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen ausfällt, aber mit mehr als der Hälfte der nicht täglich auf Deutsch sprechenden Teilnehmer einen hohen Wert erzielt. Darüber hinaus wird die Qualität dieser, in realen Lebenssituationen durchgeführten, Kommunikation als besonders gut bewertet, weil die Jugendlichen die Möglichkeit haben, die Sprache als Instrument zur intentionalen Mitteilung zu nutzen.

Die folgende Tabelle wird die Antworten beider Probandenkreise in Bezug auf die Spracherziehung und gegenwärtige Kommunikation vergleichen, was vor allem die Entwicklung der deutschen Kommunikation innerhalb beider Probandenkreise aufzeigen soll.

Abbildung 171: täglich vs. nicht täglich deutschsprechende Jugendliche

1. -4. a), b), d), e) c)	täglich deutschsprechende Jugendliche		nicht täglich deutschsprechende Jugendliche		Differenz +/-
	64		59		
	54		42		
	48		25		
	Vergangenheit	Gegenwar t	Vergangen heit	Gegenwa rt	
1. Elternhaus	84 %, 54	75 %, 48	-----	-----	- 9 %, - 6
	-----	-----	71 %, 42	42 %, 25	- 29 %, - 17
a) Mutter	24 %, 13	15 %, 8	-----	-----	- 9 %, - 5
	-----	-----	14 %, 6	5 %, 2	- 9 %, - 4
b) Vater	31 %, 17	17 %, 9	-----	-----	- 14 %, - 8
	-----	-----	17 %, 7	0 %, 0	- 17 %, - 7
c) Geschwister	-----	65 %, 17	-----	-----	nicht ermittelbar
	-----	-----	-----	28 %, 7	
d) Großeltern	77 %, 42	39 %, 21	-----	-----	- 39 %, - 21
	-----	-----	81 %, 34	29 %, 12	- 52 %, - 22
e) Andere	52 %, 28	37 %, 20	-----	-----	- 15 %, - 8
	-----	-----	26 %, 11	33 %, 14	+ 7 %, + 3
2.Freunde	23 %, 15	70 %, 45	-----	-----	+ 47 %, + 30
	-----	-----	12 %, 7	58 %, 34	+ 46 %, + 28
3. Lehrer	-----	77 %, 49	-----	-----	nicht errechenbar
	-----	-----	-----	61 %, 36	
4.Arbeitskolle gen im Ausland	19 %, 12	34 %, 22	-----	-----	+ 13 %, + +10
	-----	-----	10 %, 6	20 %, 12	+ 10 %, + +6

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie bereits erwähnt, erfahren die Kommunikationsstrukturen im Laufe der Zeit eine Wandlung. Dies bedeutet für die private, familiäre Sphäre einen starken Rückgang, während die Kommunikationskreise im öffentlichen Leben und dem Freundeskreis ausgebaut werden können.

Die Familie verzeichnet in beiden Probandenkreisen Einbußen, die sich in ihrem Ausmaß in unterschiedlichen Ausprägungen darstellen. Während die täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen mit 9 % (6 von 64) weniger Deutsch zu Hause sprechen, liegt der Wert beim anderen Probandenkreis deutlich höher bei 29 % (17 von 59). Werden diese Gesamtwerte auf die einzelnen Familienmitglieder übertragen, so ergeben sich für die Deutschanwendung die größten Verluste innerhalb der Großelterngeneration. Davon sind beide Probandenkreise, mit 52 % (22 von 42) bei den nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen und 38 % (21 von 54) der täglich kommunizierenden Jugendlichen betroffen.

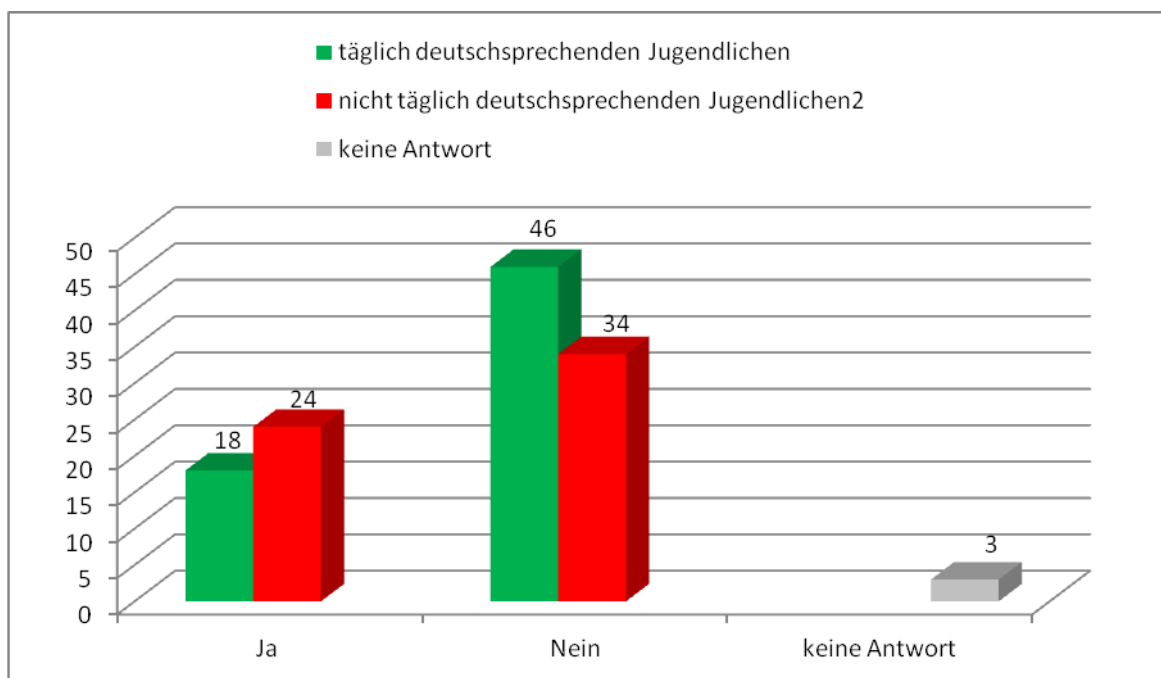
Die Werte der Elterngeneration zeigen einerseits, in der Kommunikation mit der Mutter, einen gleichmäßigen Verlust von jeweils 9 % innerhalb beider Probandenkreise, dennoch verringert sich aufgrund schwacher Ausgangswerte die Anzahl der kommunizieren auf zwei und acht, während die Kommunikation mit dem Vater bei den nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen mit einem Verlust von 17 % (7) völlig zum Erliegen kommt, bleibt sie bei den täglich auf Deutsch sprechenden trotz 14%igem Abfall auf 17 % (9).

Das einzige, sich in seiner Tendenz unterscheidende, Ergebnis wird im Bereich der anderen Verwandten festgestellt, denn die nicht täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen können eine um 7 % (3) steigende Kommunikation aufweisen. Im Gegensatz dazu fällt die Kommunikation der täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen um 15 % auf 37 % (20). Letzten Endes bleibt die letztgenannte Probandengruppe nach der Anzahl ihrer Sprecher vorn, allerdings wird deutlich, dass sich die nicht täglich auf Deutsch sprechenden Probanden bemühen, neue Ansprechpartner zu finden, wenn sie diese im engsten Familienumfeld verlieren.

In den Freunden keimt die Hoffnung der zukünftigen Bilingualität, denn nach den gegenwärtigen Kommunikationspartnern zu urteilen, können innerhalb beider Probandenkreise deutliche sowie gleichmäßige Zunahmen im Bereich von 47 % (30) sowie 46 % (28) verzeichnet werden. Dies verdeutlicht einerseits die steigende Kommunikation unter Gleichgesinnten und andererseits eine sich ausweitende Kommunikation unter Gleichaltrigen. Beides zusammen skizziert den Versuch einer gesellschaftlichen Festigung der deutschen Identität, indem diese samt Sprachanwendung untereinander praktiziert wird. Dies vermittelt eine gute Prognose für zukünftig bilingual erziehende Probanden.

Die Arbeitskollegen können in diesen Ausführungen nicht mit selbigem Maßstab bewertet werden, wie es bei der Spracherziehung im Elternhaus der Fall ist, da diese in unterschiedlichen Lebensabschnitten vollzogen wird und eine andere Qualität hat. Dennoch werden diese Werte benutzt, um eine Brücke zwischen jenen, die angeben in der Vergangenheit die Sprache mit der Arbeit im Ausland erlernt zu haben und denjenigen, die dies gegenwärtig praktizieren, zu schlagen. Die Kommunikationsentwicklung in diesem Bereich zeigt bei beiden Probandenkreisen eine deutliche Zunahme von 13 % (10) sowie 10 % (6) zugunsten der täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen. Für sich genommen ist eine Steigerung in der Kommunikation positiv zu bewerten, jedoch gilt dies in diesem Falle nur bedingt, denn einhergehend steigt auch die Tendenz des Auswanderns, was einen Verlust der Bilingualität im Oppelner Schlesien zur Folge hätte.

Abbildung 172: Bereitschaft zum Auswandern in ein deutschsprachiges Land



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Wunsch des Auswanderns in ein deutschsprachiges Land kann verschiedene sozioökonomische Ursachen haben und wird in Frage 18 genauer untersucht. Die vorliegend betrachtete Frage geht somit nicht auf die Motivation ein, sondern auf einen Vergleich beider Probandenkreise, ob diese gerne auswandern würden.

Von den täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen bestätigen 28 % (18) diesen Wunsch, während der Probandenkreis derer, die das Deutsche nicht täglich nutzen, einen mit 41 % (24) um 13 % höheren Wunsch des Auswanderns hegt.

Die Restlichen 72 % (46) und somit fast $\frac{3}{4}$ der täglich auf Deutsch sprechenden Probanden, sowie 57 % (34) der nicht täglich Deutsch kommunizierenden Jugendlichen können es sich hingegen nicht vorstellen auszuwandern. Letztgenannter Probandenkreis schließt weiterhin einen 2%igen (3) Wert der Unentschlossenheit ein.

Die Ergebnisse zeigen, dass der vorliegend verengte Probandenkreis im Vergleich zu den restlichen Umfrageteilnehmern eine Tendenz zum Verbleib in der Region des Oppeler Schlesiens aufweist. Die tägliche Sprachpraxis weist auf sehr gute Kompetenzen hin, so dass die Annahme der besseren sprachlichen Ausgangsposition für das Auswandern in ein deutschsprachiges Land einen größeren Anreiz bietet, sich nicht bestätigen können. Sogar der Gegensatz ist der Fall, es scheint, als würde die deutsche Sprache die Probanden stärker an ihren Lebensraum im Oppelner Schlesien in Polen binden.

Zusammenfassung:

Die Thematik des vorliegenden Unterkapitels konzentriert sich auf die Ermittlung der Art und Weise des Deutscherwerbs bei deutschgesinnten Jugendlichen. Ihre sprachlichen Fähigkeiten stellen im Moment der Umfrageausfüllung sicher, dass eine einsprachig deutsche Umfrage verstanden wird und die abgefragten Inhalte selbstständig eingetragen werden können.

Die gezielte Überprüfung der Deutschkenntnisse ergibt sich in zwei praktischen Aufgaben, die beide sehr gute Ergebnisse im 90%igen Bereich erzielen. Von besonderem Wert ist das zwischen 88 % und 96 % schwankende Ergebnis in den Übersetzungsaufgaben, die sich mit kontrastiven grammatischen Gegebenheiten beschäftigen. Die große Anzahl richtiger Antworten verweist auf ein intuitives Sprachgefühl, welches sich vordergründlich durch einen frühen Sprachkontakt entwickelt haben kann.

Drei Viertel aller befragten Jugendlichen können eine bilinguale Erziehung aus dem Elternhaus vorweisen, was den Deutscherwerb und somit das intuitive Sprachgefühl erklärt. Nichtsdestotrotz erwerben die restlichen Probanden ebenfalls gute Sprachkenntnisse mittels anderer Erwerbsorte. Werden diese näher betrachtet, so können 3,5 Erwerbsorte je Proband festgestellt werden. Dies verdeutlicht einen mehrschichtigen und parallel vonstatten gehenden Erwerbsprozess, der weit über das Elternhaus hinausgeht. Insbesondere kann hierbei die Schule mit 83 % als zentraler Erwerbsort ausgemacht werden, der vor allem jenen Familien als Stütze

dienen kann, die den Spracherwerb selbst nicht mehr fördern können. Darüber hinaus überraschen die Medien mit dem zweitbesten Ergebnis von 79 % als ein Sprachlerninstrument, welches starken Eindruck hinterlassen hat. Für die frühe Bilingualität können sicherlich nur die häuslichen und gegebenenfalls auch medialen Gegebenheiten ausschlaggebend sein, da andere Orte erst mit zunehmendem Alter ins Leben getreten sein können.

Als zentraler deutschsprachiger Erziehungsförderer kann mit klarem Abstand die Großelterngeneration ausgemacht werden, die bei 79 % aller deutschsprachig erzogenen Jugendlichen Einfluss nahm. Die Sterblichkeitsrate kann bei dieser Generation den hohen Schwund der generellen deutschsprachigen Kommunikation im familiären Umfeld beeinflussen. Von 77 % aller bilingual erzogenen Jugendlichen weisen gegenwärtig lediglich 32 % diese Kommunikationsstrukturen im häuslichen Umfeld auf. Die Großelterngeneration stellt damit zwar den zweithäufigsten Ansprechpartner dar, halbiert ihr Ergebnis jedoch im Vergleich zur Erziehungsphase. Die häufigsten Ansprechpartner sind mit 47 % andere Verwandte. Über die Häufigkeit dieser Kommunikation kann nur spekuliert werden, dennoch wird von sporadischem und nicht täglichem Kontakt ausgegangen, wie es z. B. bei den Geschwistern als Kommunikationspartner in der engsten Familiensphäre der Fall ist. Insgesamt betrachtet ist die familiäre Kommunikation stark rückläufig, bis auf einen entscheidenden Ansprechpartner: die Geschwister. Die Generation der Gleichaltrigen, erzogen von Großeltern, die die deutsche Sprache als Muttersprache erworben haben, bildet einen Funken der Hoffnung für das zukünftige Bestehen der Minderheitensprache im Oppelner Schlesien. Die Eltern dieser Generation dürfen nicht außen vor gelassen werden, doch scheint der großelterliche Einfluss als Motor der Sprachweitergabe gegolten zu haben, was sich mit der Sterblichkeit und dem parallelen Rückgang der familiären Kommunikation zu bestätigen scheint. Die gegenseitige Kommunikation der Jugendlichen kann ihre Sprachkompetenzen vertiefen und deutet auf einen regelmäßigen Gebrauch hin, der auch im alltäglichen Leben Bestand hat.

Neben der Familie, als einen der wichtigsten Ansprechpartner, können die Bildungsanstalten mit 54 % und die Arbeit mit 33 % zwei stärker ausgeprägte Kommunikationsorte bieten. Hierbei wird der hohe Stellenwert der deutschen Sprache im Alltag hervorgehoben, indem diese in den beruflichen Werdegang einfließt oder Grundlage der Ausbildung ist. Durchschnittlich verfügt jeder Umfrageteilnehmer über zwei Kommunikationspartner zu denen hauptsächlich Lehrer mit 69 % und Freunde sowie Familie mit je 58 % gehören.

Die Organisationszugehörigkeit als Merkmal für eine starke Identifizierung zum Deutschtum und einer weiteren Möglichkeit der sprachlichen Entfaltung wird von 38 % aller Probanden in

Anspruch genommen. Dabei stellen Kulturzugehörigkeit und Identitätsfindung die Hauptmotivationen, um sich am Vereinsleben der Minderheitenstrukturen zu beteiligen. Für das Fortbestehen der Bilingualität und ihre Weitergabe an die Folgegenerationen ist der demographische Wandel, insbesondere die Migration von hoher Bedeutung. Hierbei zeigt sich ein erfreuliches zwei Drittel Ergebnis zugunsten der Sesshaftigkeit im Oppelner Schlesien. Für die heimatverbundenen Jugendlichen stellt die familiäre Bindung den wichtigsten Grund für den Verbleib im Oppelner Schlesien dar. Der ausschlaggebende Grund für das Auswandern in ein deutschsprachiges Land ist für insgesamt 34 % der Jugendlichen die erhoffte bessere Lebensqualität in Form von höheren Löhnen, die den Lebensstandard anheben.

Neben dem Verbleib im untersuchten territorialen Gebiet, stellt die Einstellung zur Bilingualität und zur bilingualen Erziehung ein letztes entscheidendes Kriterium dar, welches zu ihrem Fortbestand beiträgt. Mit 93 % der Befürwortung zeigt sich eindeutig eine positive Einstellung gegenüber der selbst erfahrenen sprachlichen Erziehung oder dem später einsetzenden Deutscherwerb. Insgesamt sehen 95 % der Fürsprecher, aufgrund ihrer Bilingualität, bessere Chancen für die Zukunft und können sich daher vorstellen, diese Erziehungsform an ihre Nachkommen weiterzugeben. Leicht abgeschwächt stellt sich die Möglichkeit der sprachlichen Fremderziehung von Nachkommen in Form eines bilingualen Kindergartens dar. Zwar überzeugen 78 % der Probanden die doppelten Sprachfähigkeiten und besseren berufliche Aussichten, dennoch wenden sich 19 % von bilingualen Institutionen ab und beurteilen diese skeptisch. Dieser Unterschied kann seine Ursache im Unbekannten haben. Während die bilinguale Erziehung erlebt wurde, kann, aufgrund der Nichtexistenz solcher Einrichtungen zu Kinderzeiten, ausgeschlossen werden, dass sie diese besucht haben und damit die Sicherheit eines problemlosen Spracherwerbs erhielten.

Der zweite Auswertungsschwerpunkt liegt in der Differenzierung aller deutschgesinnten Jugendlichen in täglich und nicht täglich auf Deutsch sprechende Probanden, um Merkmale zu fixieren, die eine tägliche Sprachpflege fördern.

Mit 51 % überwiegt der täglich Deutsch sprechende Anteil an Probanden nur leicht und stellt damit eine gute Vergleichsbasis dar. Die Vergleichsanalysen der Nationalität und der Organisationszugehörigkeit zeigen kaum Unterschiede auf. Erst die nähere Betrachtung des Erwerbsortes und der gegenwärtigen Kommunikationspartner zeigen eindeutige Diskrepanzen zwischen beiden Probandengruppen auf.

Während jeder täglich auf Deutsch sprechende Jugendliche mit Hilfe von 3,6 Erziehungspartnern oder –medien bilingual erzogen wurde, verzeichnen die nicht täglich auf

Deutsch sprechenden Jugendlichen lediglich 2,7 Erzieher pro Person. Darüber hinaus ist die wichtige Sphäre des elterlichen Umfelds mit 85 % zu 71 % klar den täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen zuzuordnen. Aus den stärker ausgeprägten sprachlichen Erziehungstendenzen ergeben sich u. a. bessere sprachliche Leistungen, größeres Selbstvertrauen im Umgang mit der Sprache und größeres Interesse an dem Land und der Kultur. Es ist somit auch nicht verwunderlich, dass die gegenwärtigen Kommunikationsstrukturen bei den täglich auf Deutsch sprechenden Jugendlichen besser ausgebaut sind. Während ihnen durchschnittlich 3,7 Kommunikationspartner zur Verfügung stehen, können die nicht täglich auf Deutsch sprechenden Probanden lediglich auf 2,4 Ansprechpartner zurückgreifen. Die Tendenz der häufigeren Deutschanwendung ist paradoxerweise ein Kriterium, welches den Probanden stärker an das Oppelner Schlesien bindet, während die nicht täglich auf Deutsch sprechenden Probanden mit 40 % zu 28 % eher in Erwägung ziehen auszuwandern.

Insgesamt lässt sich ein positives Resümee über die bilinguale Erziehung im Oppelner Schlesien ziehen. Die Jugendlichen haben das in der Kindheit erworbene Sprachpotenzial ausgebaut, im schulischen Unterricht schriftsprachliche Kompetenzen erworben und Verwenden zu einem Großteil die deutsche Sprache täglich.

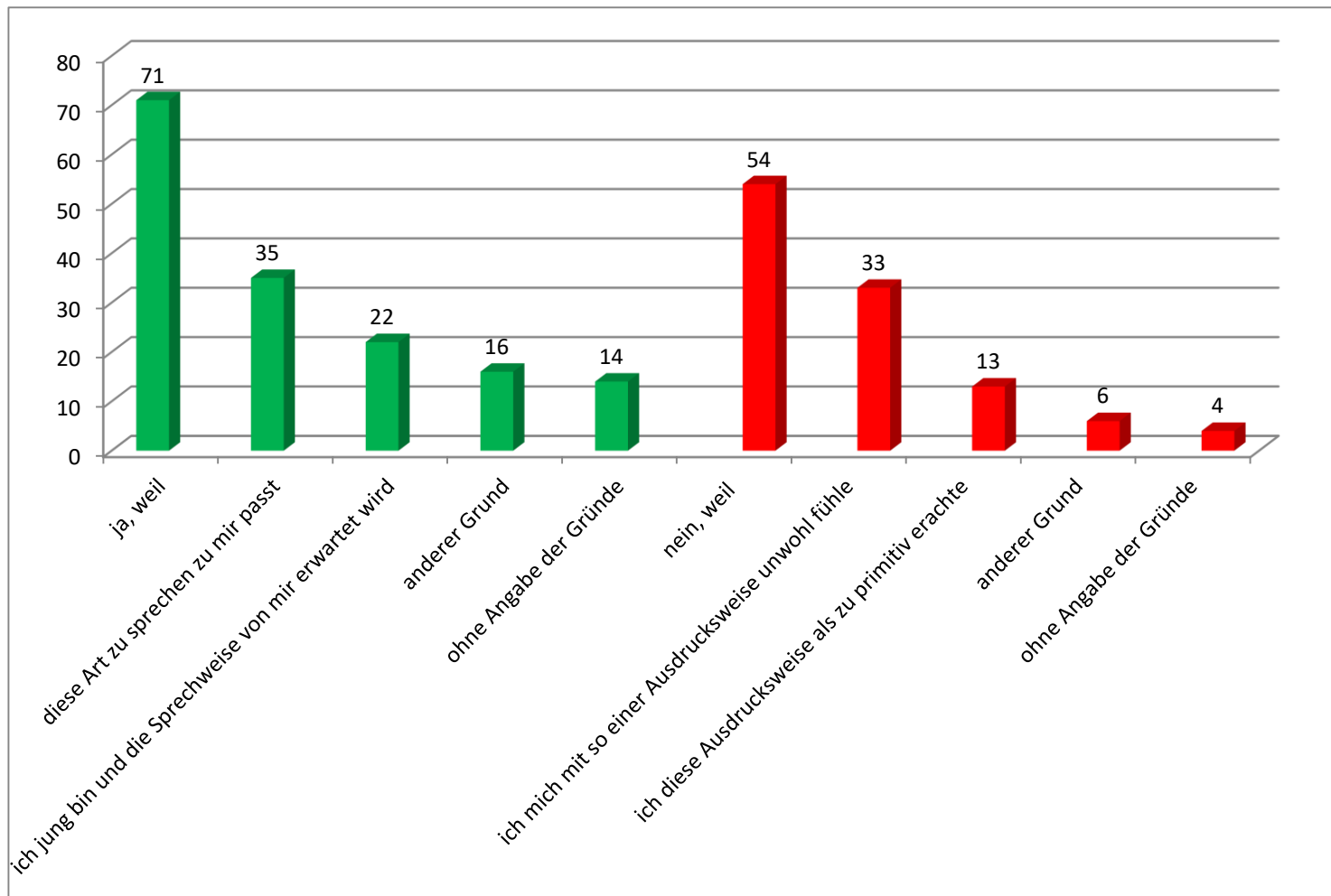
4.3.3. Umfrageauswertung zur deutschen Jugendsprache

Eine Untersuchung der deutschen Jugendsprache unter Probanden des Oppelner Schlesiens in der Republik Polen klingt vielleicht ungewöhnlich, ist es jedoch in keinem Fall. Wie aus den vorherigen Untersuchungsergebnissen zur bilingualen Erziehung hervorgeht, ist das Niveau der Deutschkenntnisse hoch, was letzten Endes der Effekt eines jahrelangen Erwerbs im Elternhaus sowie der Schule ist, so dass knapp über die Hälfte der Probanden jeden Tag Deutsch spricht. Darüber hinaus bietet das Internet Jugendlichen die einfache Möglichkeit, über ihre Landesgrenzen hinaus mit anderen zu kommunizieren. Aber auch Mobilität und die Bereitschaft in anderen Ländern zu arbeiten zeichnen die Jugendlichen des Oppelner Schlesiens aus. All dies führt zu vielfältiger Kommunikation sowie der Entwicklung eigener Ausdrucksweisen. Festhaltend an dieser sprachlichen Ausgangssituation, ist die Grundlage für eine Untersuchung der jugendsprachlichen Spezifik im Deutschen gegeben.

Eine analoge Umfrage mit in Deutschland lebenden Jugendlichen kann aufgrund der diskursartigen Betrachtungen der Jugendsprache nicht eingebracht werden und bleibt ohne vergleichende Analyse.

4.3.3.1. Selbsteinschätzung der Nutzungsfrequenz

Abbildung 173: Verwendung von jugendsprachlichen Ausdrücken im Alltag



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

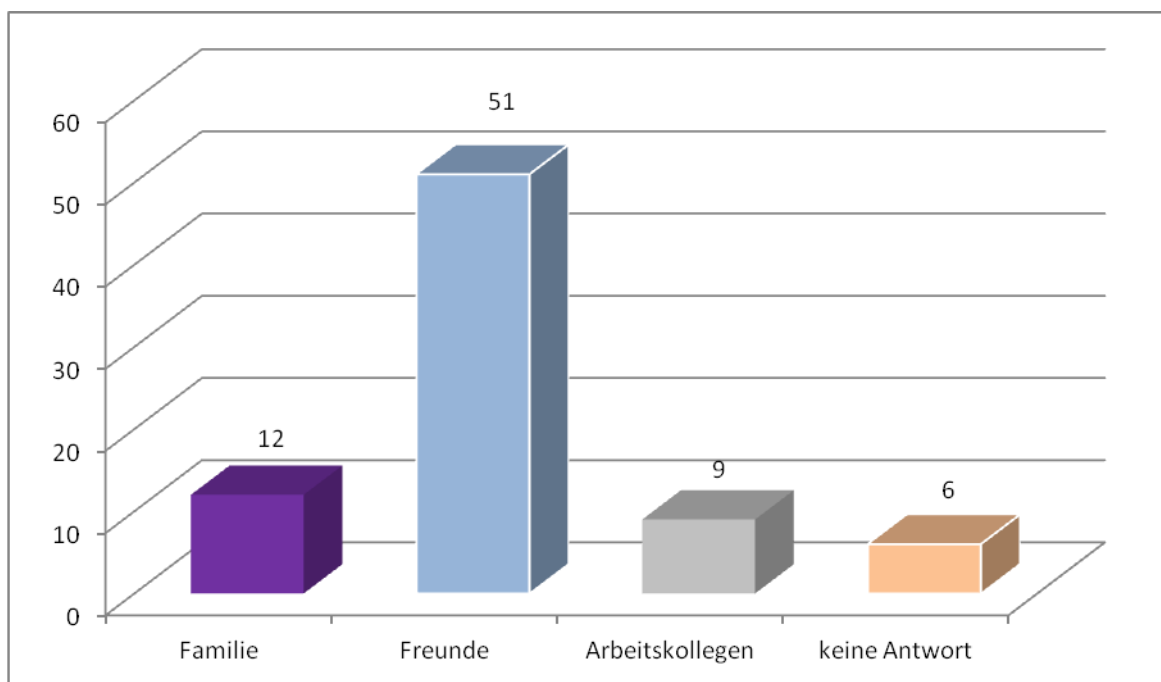
Die Frage der Selbsteinschätzung zur jugendsprachlichen Verwendung wird bewusst gegen Ende des Fragebogens zur Jugendsprache gestellt, damit anhand der vorherigen Fragen die Gelegenheit geboten wird, sich zu vergegenwärtigen, aus welchen verschiedenen Merkmalen die Jugendsprache besteht.

Als erstes kann mit 57 % (71) zu 43 % (54) und damit einer Mehrheit der Jugendlichen ein regelmäßiger Gebrauch von jugendsprachlichen Elementen in ihrer Alltagskommunikation festgestellt werden. Damit die Angaben mehr Aussagekraft erhalten, wurde zusätzlich nach Begründungen für die jeweiligen Antworten gefragt, die gleichzeitig die Einstellung zur Jugendsprache darstellen.

Von 71 Probanden, die regelmäßig die Jugendsprache nutzen, geben 14 keine Begründung für ihr Sprechverhalten ab. Somit werden von 57 Teilnehmern 73 Antworten abgegeben. Die stärkste Antwortfrequenz liegt mit 61 % (35 von 57) bei der Überzeugung, dass der angewendete Kommunikationsstil zur eigenen Person passe, während weitere 39 % (22) eine andere Auffassung haben und ihren Sprachstil mit der Erwartungshaltung Dritter begründen. Darüber hinaus geben 28 % (16) andere, nicht weiter beschriebene, Gründe an.

Von 54 Probanden, die keine Jugendsprache bewusst verwenden, geben vier keine weiteren Auskünfte dazu. Somit werden von 50 Probanden 52 Begründungen festgestellt, wovon ein 63%iger (33 von 52) Wert als höchster zu verzeichnen ist und auf einen unwohlten Gefühlszustand hindeutet, der während dieser Ausdrucksweise zum Vorschein kommt. Weitere 25 % (13) haben eine negative Assoziation mit Jugendsprache und erachten diese als primitiv. Ein Anteil von 11 % (6) findet sich in den vorgegebenen Antworten nicht wieder und gibt daher andere, nicht weiter beschriebene, Gründe für die Ablehnung von Jugendsprache an.

Abbildung 174: Kommunikationspartner in der jugendsprachlichen Anwendung
(mehrfach Antworten möglich)



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage, an wen sich die jugendsprachliche Ausdrucksweise richtet, nimmt Bezug auf die vorherige Graphik und befragt nur den 57%igen (71) Probandenkreis, der bewusst die Jugendsprache verwendet.

Sechs Probanden (8 %) geben keine Antwort auf diese Frage, daher werden von 65 Probanden insgesamt 72 Antworten ermittelt. Daraus geht hervor, dass die meisten Jugendlichen die Jugendsprache – wie es auch spezifisch dafür ist – nur an einen der angegebenen Personenkreise richten, denn den größten Anteil nehmen die Freunde mit 72 % (51 von 71) als Empfänger und Kommunikationspartner in Anspruch, während die Familie mit 17 % (12) und die Arbeitskollegen mit 13 % (9) weit dahinter liegen.

Dieses Ergebnis entspricht den vorherigen Vermutungen und bestätigt auch die allgemeinen Forschungen, die Jugendsprache als Sprechstil unter Gleichaltrigen, meist Freunden auffassen. Dazu könnten, sofern in einem gleichaltrigen Umfeld gearbeitet wird, auch die Arbeitskollegen gezählt werden.

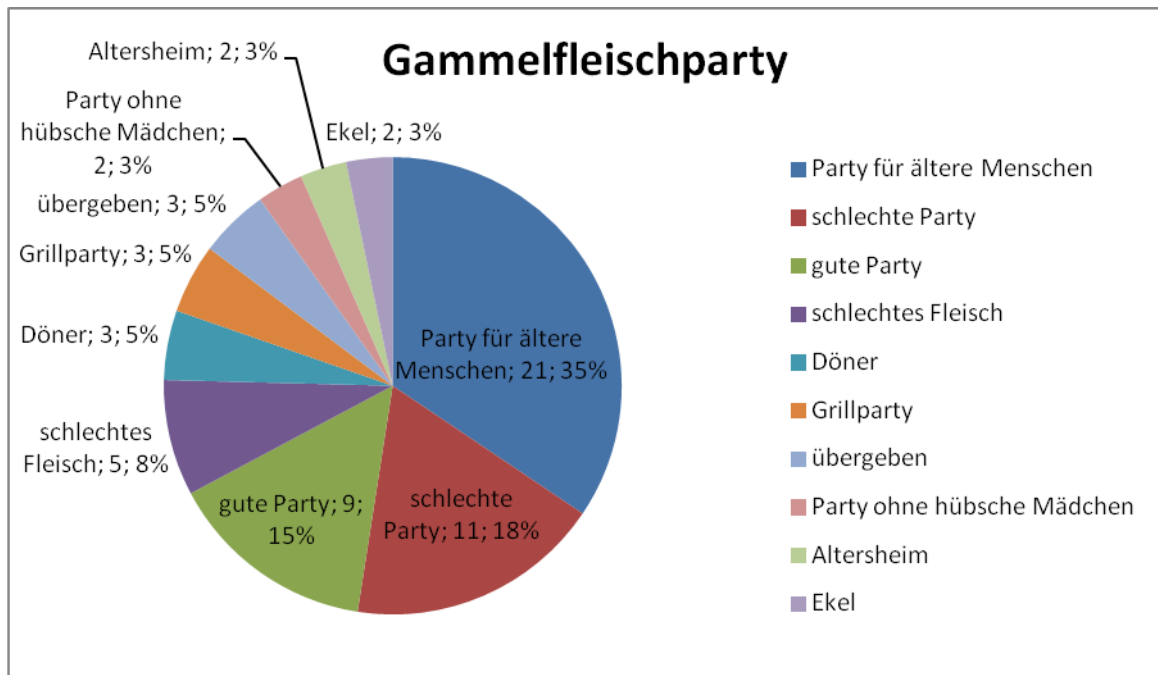
4.3.3.2. Konnotation von jugendsprachlichen Lexemen

Folgende Fragen bieten den Probanden die Möglichkeit, eigene Assoziationen zu ausgewählten Lexemen zu entwickeln, ohne, dass sie einer kontextuellen Beeinflussung ausgesetzt werden. Die Intention dieser Aufgaben ist es, festzustellen, wie ausgeprägt die Wortschatzkenntnisse der Jugendlichen sind, um die Schlussfolgerung zu ziehen, ob eine Kommunikation mit den abgefragten Lexemen gelingen oder zu Missverständnissen führen würde.

Wortschatz

In den folgenden sechs Kreisdiagrammen werden die Assoziationen der Lexeme *Gammelfleischparty*, *hartzen*, *Niveaulimbo*, *Karussellfleisch*, *guttenbergen* und *Klapp-Karibik* ausgewertet.

Abbildung 175: Wortschatz - Gammelfleischparty

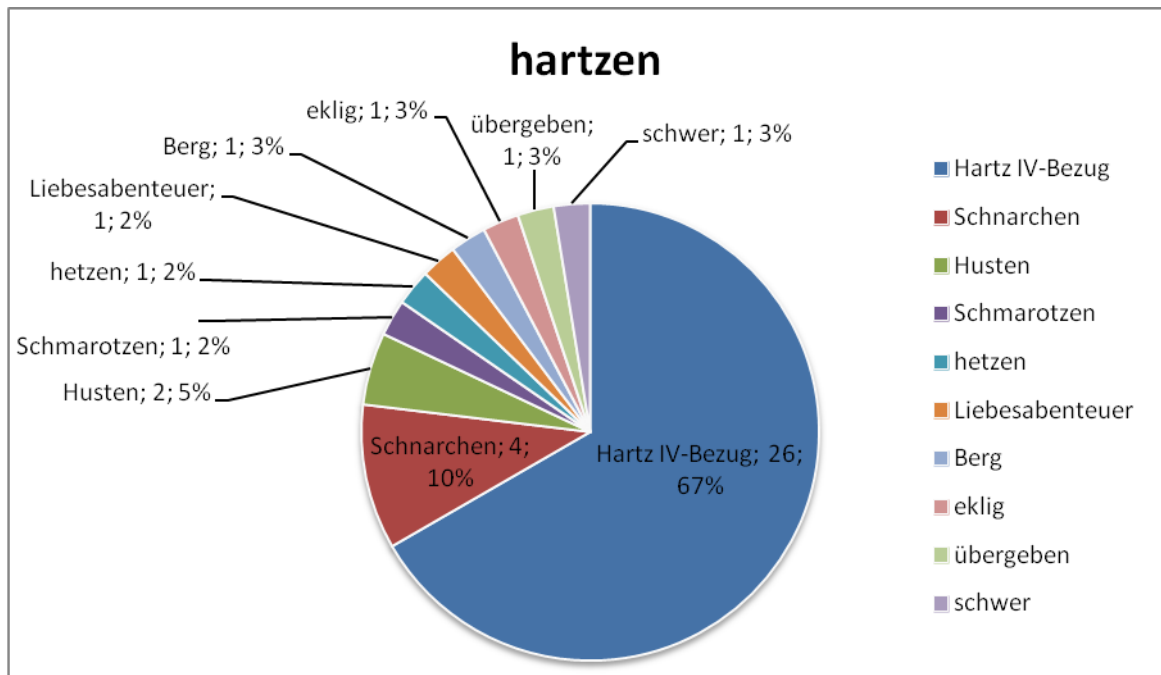


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Lexem *Gammelfleischparty* wurde im Jahr 2008 vom Langenscheidt Verlag zum Jugendwort des Jahres gekürt und bezeichnet eine Veranstaltung bzw. Party für Menschen, die älter als 30 Jahre sind, sogenannte „Ü-30 Partys“.

Insgesamt werden 61 Antworten zur *Gammelfleischparty* abgegeben, was die höchste Antwortfrequenz innerhalb dieser Frage ausmacht. Die richtige Denotation einer *Party für ältere Menschen* kann dabei von 35 % (21) aller abgegebenen Stimmen ausgemacht werden, während weitere vier Antworten die richtige, wenn auch im Lexem vorgegebene, Konnotation einer Party treffen, jedoch diese mit einer anderen Beschreibung versehen. Zusammengefasst äußern sich dazu 41 % (25) der Probanden, die hauptsächlich ihre Konnotationen mit 15 % und 18 % in *gute* bzw. *schlechte Party* teilen. Weitere 3 % geben *Party ohne hübsche Mädchen* als Antwort, was schlussfolgern lässt, dass sie unter Gammelfleisch unattraktive Frauen verstehen. Die letzte Assoziation einer Party bezieht sich mit 5 % auf *Grillparty* und leitet dies wahrscheinlich aus dem Begriff (Gammel-)Fleisch her. Diese Nahrungsmittel-Assoziation ist eine von zwei weiteren, die *Döner* mit 5 % und *schlechtes Fleisch* mit 8 % zuordnet. Letztgenannte Konnotation ist eindeutig auf die Anspielung des vergammelnden Fleisches zurückzuführen, ebenso wie die Antworten *ekel* mit 3 % sowie *übergeben* mit 5 % als mögliche Folge der Aufnahme von verdorbenem Fleisch.

Abbildung 176: Wortschatz - hartzen



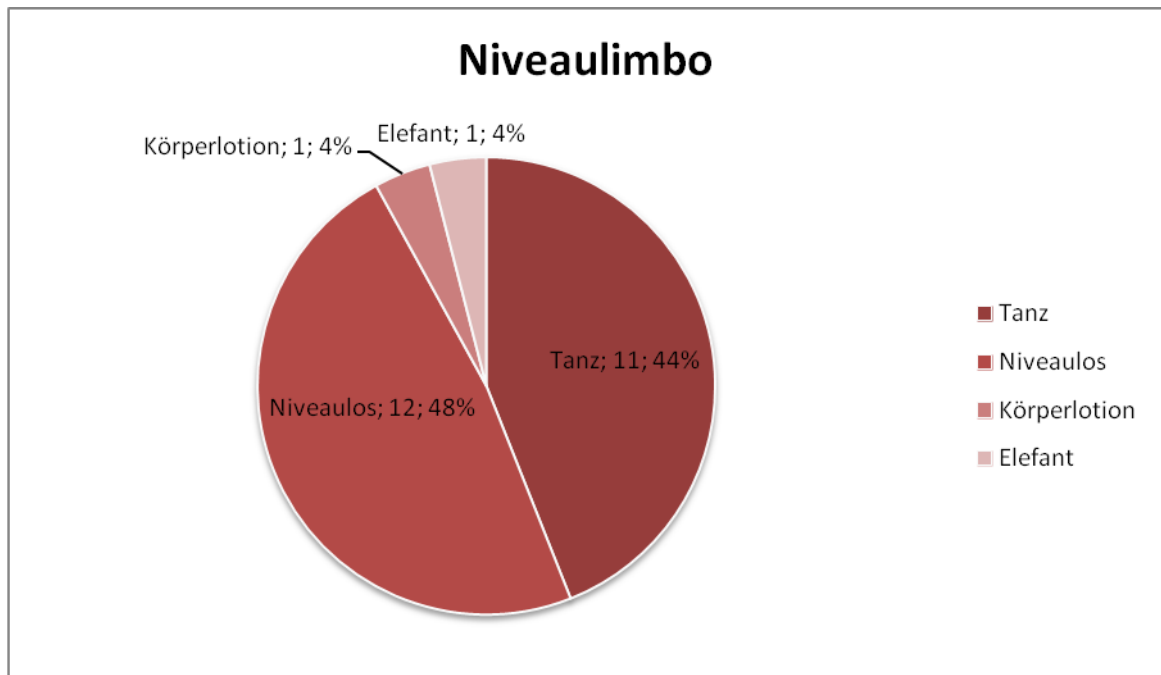
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

*Hartz*en wurde ein Jahr nach dem Lexem *Gammelfleischparty* zum Jugendwort des Jahres 2009 gewählt und bezieht sich, wie 67 % (26) aller 39 Probanden dies assoziieren, auf die, nach Peter Hartz benannte, Sozialleistung *Hartz IV* in der Bundesrepublik Deutschland. *Hartz*en wird weiterhin von einem Proband (2 %) mit *schmarotzen* konnotiert.

Drei weitere Begriffe werden aller Wahrscheinlichkeit nach, aufgrund ihrer eigenen oder der Ähnlichkeit eines anderen Lexems, mit *hartz*en verglichen. Als erstes wäre mit 10 % das *Schnarchen* zu nennen, welches mit „ratzen“ hätte verwechselt werden können. Weiterhin folgen mit jeweils einer Antwort das morphologisch ähnliche *hetzen* und die Antwort *Berg*, wobei letzteres wohl auf den Harz als Mittelgebirge und somit phonetisch kaum zu unterscheidende Variante anspielt.

Bis auf die Konnotation *Husten* mit 5 % werden alle weiteren in Form von *Liebesabenteuer*, *ekelig*, *übergeben* und *schwer* von jeweils einen Probanden angegeben und können an dieser Stelle nicht hergeleitet werden.

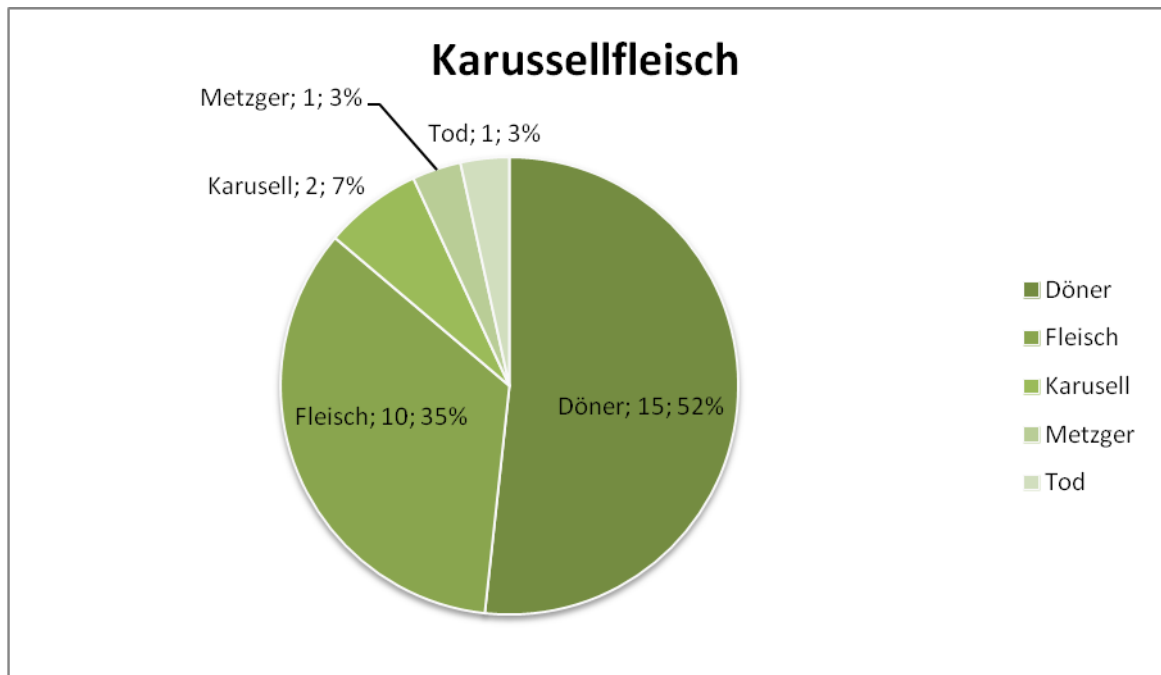
Abbildung 177: Wortschatz - Niveaulimbo



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie beide Lexeme zuvor, wurde auch *Niveaulimbo* zum Jugendwort des Jahres gekürt (2010). Es ist ein aus zwei Substantiven bestehendes Kompositum und bezieht sich mit dem auf die wiedererkennungswirksame Eigenschaft des Sinkens beim *Limbotanz* und beschreibt damit das fallende Niveau. Insgesamt 12 (48 %) der 25 Probanden mit beschreiben dies mit Niveaulos. Weitere 44 % (11) konnotieren das zusammengesetzte Lexem jedoch nur mit Limbo und gehen von einem Tanz aus. Weitere zwei Probanden konnotieren eine nicht zu erschließende Assoziation, die mit jeweils einer Stimme für Elefant bzw. Körperlotion ausfällt.

Abbildung 178: Wortschatz - Karussellfleisch



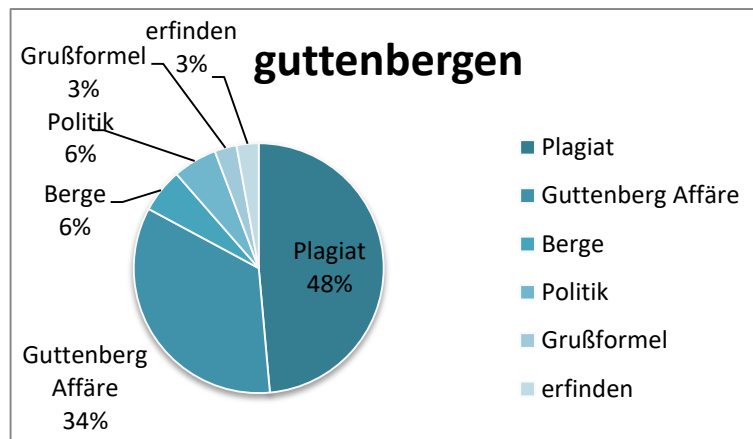
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Lexem *Karussellfleisch* stand, ebenso wie die beiden folgenden Reizwörter *gutenbergen* und *Klapp-Karibik*, im Jahr 2011 zur Auswahl zum Jugendwort des Jahres gewählt zu werden.

Das Kompositum *Karussellfleisch* beschreibt auf bildliche Weise den Fleischspieß aus dem die türkischstämmige Speise *Döner-Kebab* gemacht wird. Aufgrund der sich um die eigene Achse drehenden Grillart, kann der Spieß mit einem sich drehenden Karussell verglichen werden.

Von 29 Antworten konnotieren 52 % (15) der Probanden das Lexem richtig, während es 35 % (10) mit dem, im Lexem bereits erwähnten, *Fleisch* in Verbindung bringen. Gleiches gilt für 7 % (2) der Probanden, die ein *Karussell* vermuten. Weitere Konnotationen werden von jeweils einem Untersuchungsteilnehmer abgegeben und beziehen sich auf den *Tod* und *Metzger*.

Abbildung 179: Wortschatz – guttenbergen

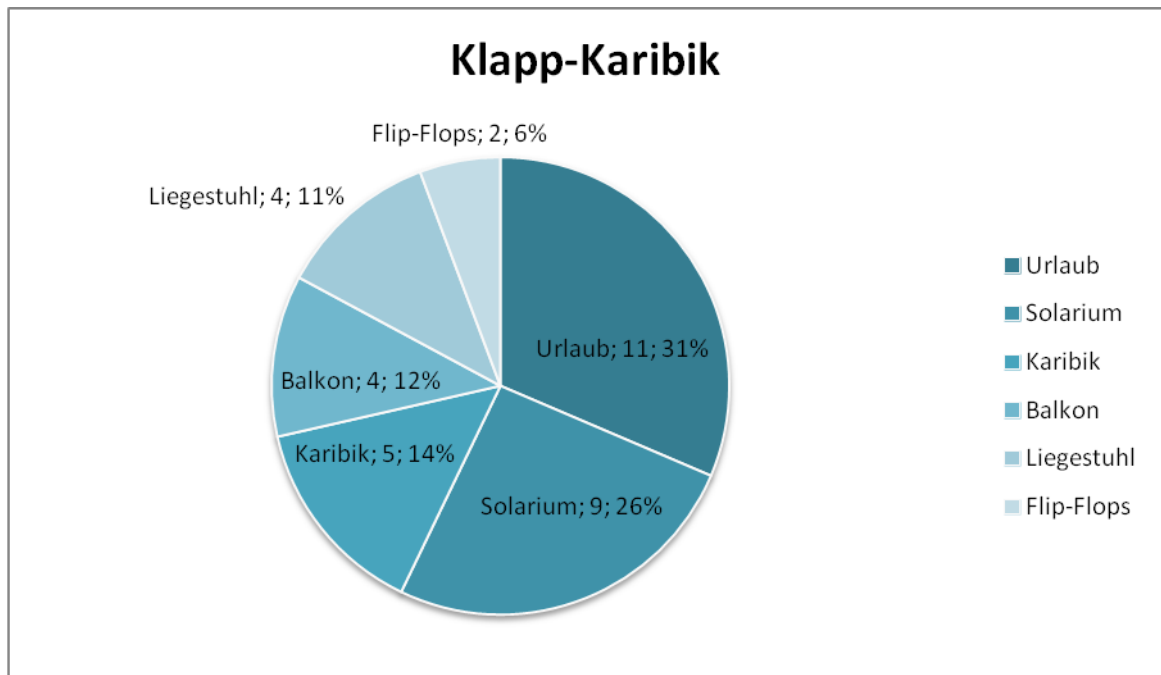


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Verb *guttenbergen* stammt von seinem adeligen Namensgeber und Politiker Karl Theodor zu Guttenberg, der aufgrund seines Dissertationsplagiats seinen Dokortitel abgegeben und von seiner Position als Verteidigungsminister der BRD zurücktreten musste. Hier wird die schnelle Partizipation der Jugendsprache deutlich, die auch gesellschaftliche Ereignisse umsetzt. *Guttenbergen* erreicht nach *Swag*²⁸⁸ im Jahr 2011 den zweiten Platz in der Rangliste der Jugendwörter und steht für das abschreiben oder das *Plagiat*, wie auch 48 % (17) aller 45 Probanden angeben. Weitere 34 % (12) bringen das Lexem mit der gleichnamigen *Affäre* in Zusammenhang, während zwei Probanden (6 %) dies in einen allgemeinen Kontext zur *Politik* stellen. Interessant ist die Konnotation zweier Teilnehmer, die anscheinend Herrn Guttenberg nicht kennen und das Wort mit *Berg*, einer semantischen Bedeutung, die sich in dem Lexem verbirgt, konnotieren.

²⁸⁸ s. Jugendwort des Jahres: <https://www.langenscheidt.com/jugendwort-des-jahres>, abgerufen am 02.03.2012.

Abbildung 180: Wortschatz – Klapp-Karibik

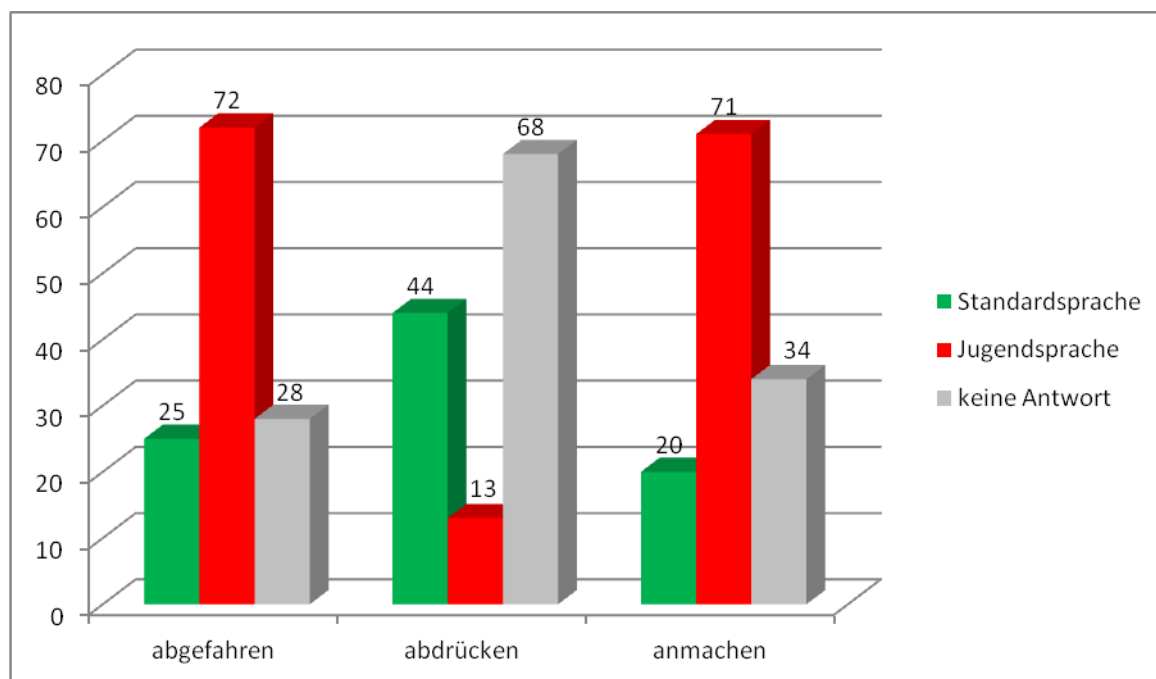


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Klapp-Karibik beschreibt, auf anschauliche Weise, das Solarium und den Bräunungseffekt des Körpers, welcher mit dem einer Karibik-Reise verglichen wird. Der Unterschied dazu ist jedoch der geringere Aufwand, der mit dem Zuklappen der Sonnenbank dargestellt wird.

Die Konnotationen des Lexems fallen mit 35 Antworten unterschiedlich aus, werden aber mit insgesamt 45 % hauptsächlich durch den im Lexem verwendeten Ort der Karibik auch mit diesem oder mit Urlaub assoziiert. Erst danach folgt mit 26 % (9) die Konnotation des Solariums. Mit jeweils vier Antworten werden die Antworten *Liegestuhl*, der auch oft als Klappstuhl bezeichnet wird, sowie Balkon genannt. Der Balkon könnte eine abstrakte Assoziation für Urlaub sein, der zu Hause bzw. auf dem sogenannten Balkonien verbracht wird.

Abbildung 181: Semantische Differenzierung der Verwendung von Reizlexemen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Diese Aufgabe beschäftigt sich mit der Konnotation und Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen im semantischen Gefüge der Satzkonstruktion. Die Besonderheit dieser Begriffe liegt in der Tatsache, dass alle drei Lexeme in der standardsprachlichen Kommunikation wiederzufinden sind und zudem eine Bedeutungserweiterung innerhalb der Jugendsprache erfahren haben.

Die Probanden werden gebeten, einen beliebigen Satz mit dem jeweiligen Lexem zu bilden, damit dessen Kontext die Grundlage für die Bestimmung der Art der Konnotation darstellt. Dabei wird zwischen standard- sowie jugendsprachlicher Lexemverwendung unterschieden.

Das erste Lexem *abgefahren* stellt im standardsprachlichen Sinne das Partizip II dar und kann z. B. im Perfekt verwendet werden, wie in einem von 20 % (25) der Beispiele: *Der Zug ist bereits abgefahren*. Anders, in Form von jugendsprachlicher Konnotation, wird das Lexem jedoch von 58 % (72) der Probanden interpretiert. Ein mehrmals erdachter Beispielsatz ist: *Die Party ist abgefahren*. Dabei wird das Lexem in seiner bedeutungserweiterten Form, im Sinne von „besonders gut“ oder „toll“ benutzt.

Beim zweiten Lexem *abdrücken* treten die größten Schwierigkeiten bei der Satzinterpretation auf, denn mit 54 % (68) macht mehr als die Hälfte keine Angabe. Der Großteil der restlichen Probanden interpretiert es mit 35 % (44) als standardsprachliches Lexem, während nur 10 % (13)

diesen in jugendsprachlichen Kontext setzten. Ein Beispielsatz lautet: *Du solltest mir das Geld abdrücken*. Es bezieht sich dabei auf das ab- bzw. zurückgeben von Geld.

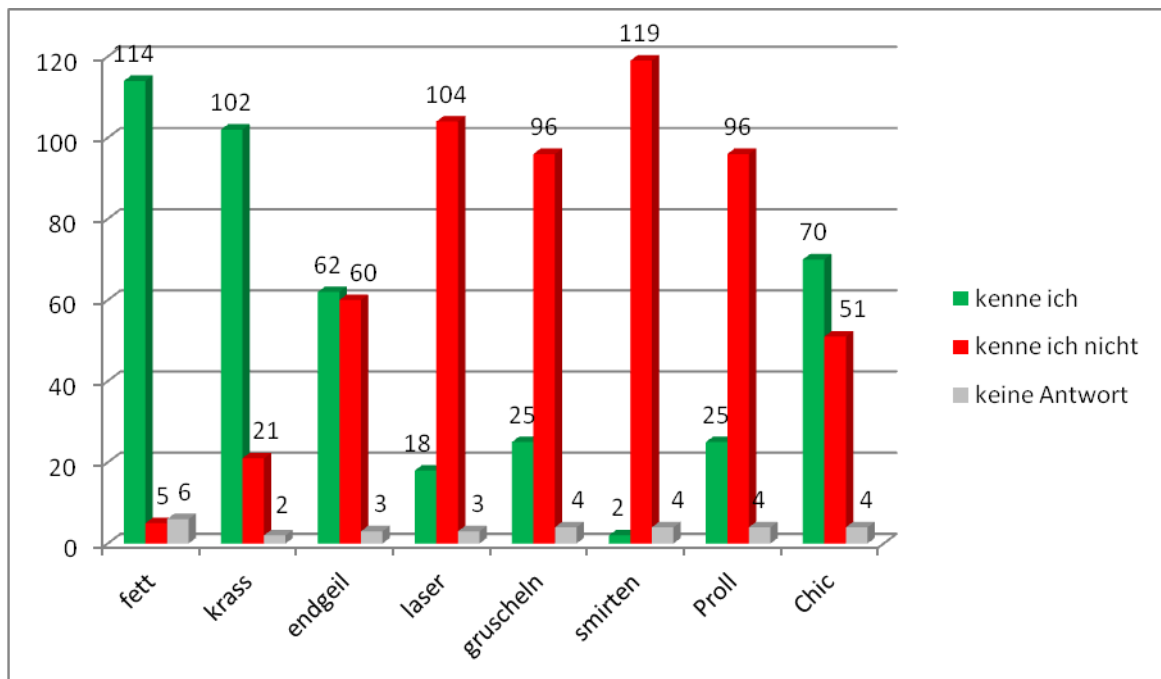
Das dritte und letzte Lexem *anmachen* erhält ähnliche Ergebnisse, wie sie auch bei *abgefahren* der Fall sind. Der überwiegende Teil (57 %, 71) der Probanden nutzt das Lexem als jugendsprachliche Bedeutungserweiterung, im Sinne von mit jemandem flirten, wie im Beispielsatz: *Ich mach' das Mädchen an*. Den geringsten Wert mit 16 % (20) erlangt die standardsprachliche Variante, wie z. B.: *Ich mache das Licht an*. Das Mittelfeld belegt mit 27 % (34) hingegen der Probandenkreis, der keinerlei Interpretation finden konnte.

Insgesamt gesehen kann aus diesen Ergebnissen die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Bekanntheitsgrad des Lexems entscheidend für seine jugendsprachliche Anwendung ist. Wie das Lexem *abdrücken* zeigt, ist seine standardsprachliche Konnotation bereits gut ausgeprägt, während der Wert in der Jugendsprache einen geringen Bekanntheitswert erzielt. Umgekehrt verhält sich dies bei den beiden anderen Lexemen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die jugendsprachliche Bedeutung nach der eigentlichen Konnotation erworben wird und somit all diejenigen, die einen Satz mit jugendsprachlichem Bestandteil erdacht haben, auch die ursprüngliche Bedeutung kennen.

Abschließend wird ein Gesamtkonnotationsvergleich gezogen, der mit 156 zu 89 für die Jugendsprache einen hohen Konnotations- sowie Verwendungsanteil darstellt.

4.3.3.3. Konnotation und Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen

Abbildung 182: Kenntnisstand jugendsprachlicher Ausdrücke

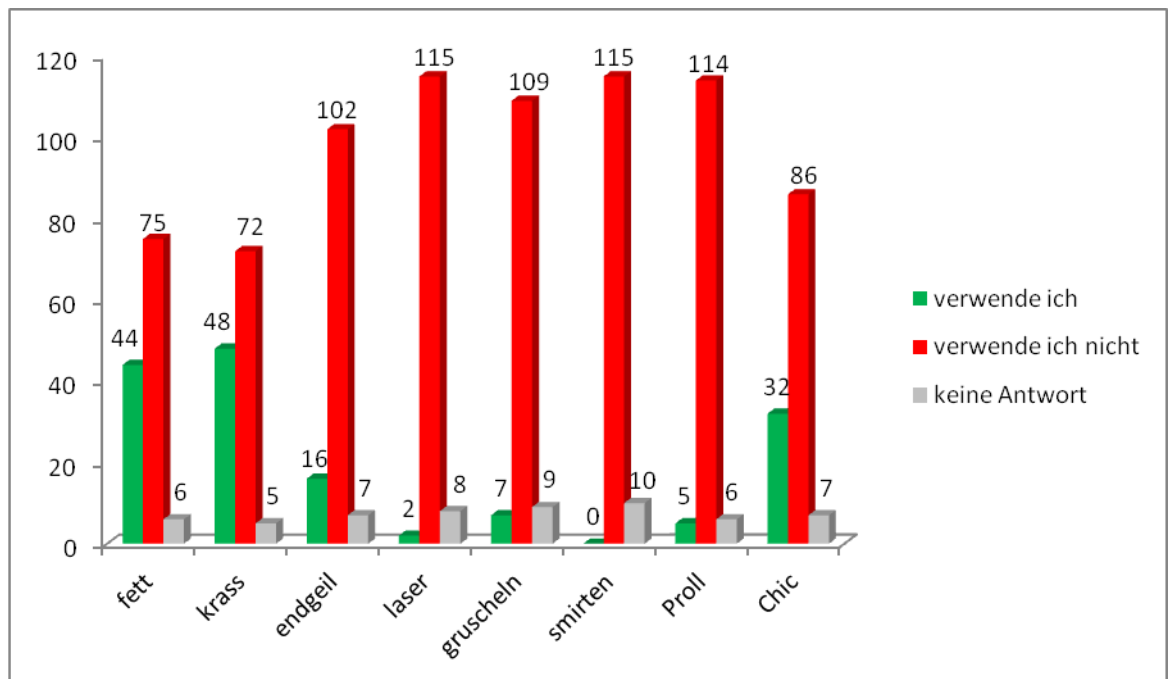


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die folgende Graphik enthält acht, aus der Jugendszene stammende, Lexeme, deren Bekanntheit ermittelt wird. Wie sich eingangs zeigt, sind die Lexeme *fett* (91 %, 114), *krass* (81 %, 102), *endgeil* (50 %, 62) und *Chic* (56 %, 70) bei mehr als der Hälfte der Probanden bekannt. Die beiden ersten Lexeme *fett* und *krass* weisen sogar extrem hohe Werte auf. Folgerichtig liegen die Werte der Jugendlichen, die diese Begriffe nicht kennen, bei den niedrigsten mit 4 % (5) bzw. 17 % (21). Anders lässt sich die Situation der Lexeme *endgeil* und *Chic* deuten, die zwar der Mehrheit bekannt sind, aber mit 48 % (60) sowie 41 % (51) trotzdem auch starke Werte der Unbekanntheit aufweisen.

Die Situation der verbleibenden vier Lexeme zeigt ein anderes Bild. Das, sich aus SMS und *flirten* zusammensetzende, Lexem *smirten* ist den Probanden mit 95 % (119) am wenigsten bekannt, gefolgt von dem, mit 83 % (104) unbekannten Adjektiv *laser*, welches, wie auch *fett* und *krass* eine Beschreibung für etwas besonders „Tolles“ ist. *Gruscheln* ist ein, aus einem sozialen Netzwerk entlehntes, Synonym für jemanden grüßen und erzielt mit dem Lexem *Proll* jeweils 77 % (96). Das Gegenteil bzw. die Bekanntheit der Lexeme ist dementsprechend gering und erzielt bei *Gruscheln* und *Proll* jeweils den Maximalwert von 20 % (25), während *laser* noch zu einem 14%igen (18) Bekanntheitsgrad kommt und *smirten* mit 2 % (2) der Probandenstimmen nahezu unbekannt ist. Die Werte der Probanden, die die Frage unbeantwortet lassen, liegen im Schnitt zwischen 2 % und 5 % und fallen daher kaum ins Gewicht.

Abbildung 183: Verwendung von jungendsprachlichen Lexemen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Frage nach der Verwendung der zuvor bestimmten Lexeme zeigt ein weniger gemischtes Bild, denn bei ausnahmslos allen Begriffen überwiegt der Anteil der Nichtverwendung. Dieses Ergebnis ist im Hinblick auf die, in der vorherigen Frage ermittelten, Ergebnisse nicht verwunderlich, bei der sich bereits eine hohe Frequenz der Unbekanntheit ausmachen ließ. So zeigen auch die unbekanntesten Lexeme – *smirten*, *laser*, *Proll* und *Gruscheln* – die höchsten Werte der Nichtverwendung an. Diese belaufen sich bei den ersten beiden auf jeweils 92 % (115), dicht gefolgt von *Proll* mit 91 % (114) und *Gruscheln* mit 87 % (109). Bei den Begriffen *endgeil* und *Chic* teilte sich der Bekanntheitsgrad, jedoch nicht in der Verwendung, die mit 82 % (102) sowie 62 % (86) klar der Tendenz der Nichtanwendung folgt. Überraschend und am aussagekräftigsten sind die Angaben der bekanntesten Lexeme *fett* und *krass*, die dennoch in ihrer Verwendungsquantität einen deutlich geringeren Wert aufzeigen, da sie von 60 % (75) bzw. 58 % (72) in der eigenen Kommunikation nicht verwendet werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch, dass beide Begriffe mit 35 % (44) sowie 38 % (48) zu den am häufigsten verwendeten gehören. Weitere Verwendungsanteile liegen mit 25 % (32) bei *Chic* und 13 % (16) bei *endgeil*, während die übrigen im Rahmen von 2 % bis 8 % liegen und daher kaum verwendet werden.

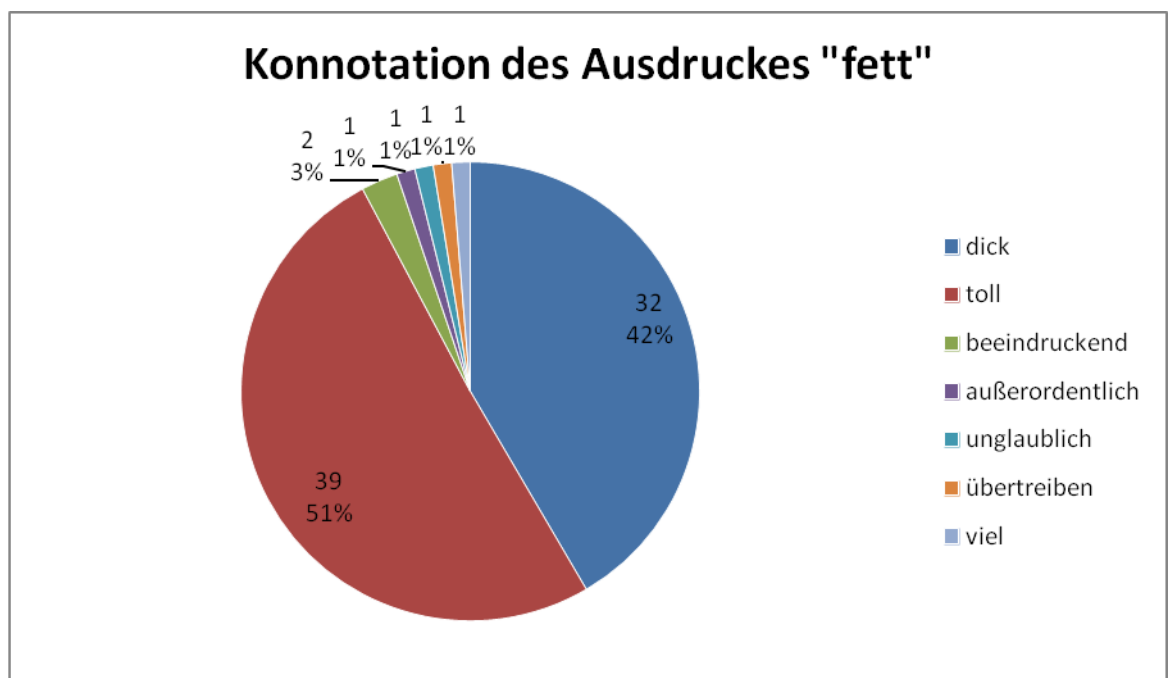
Die Frage wird von 4 % bis 8 % der Probanden nicht beantwortet, was eine leichte, dennoch nicht ins Gewicht fallende Zunahme im Vergleich zu vorangegangenen Fragen bedeutet.

Insgesamt gesehen bedeutet die Kenntnis eines jugendsprachlichen Lexems nicht automatisch seine Verwendung – innerhalb der vorliegenden Probandengruppe. Auch bei hohem Kenntnisstand sind die Verwendungsanteile deutlich niedriger, was somit auf eine Zurückhaltung bei der jugendsprachlichen Wortwahl hindeutet.

Konnotation von Lexemen

Um den Kenntnisstand der zuvor erläuterten Lexeme zu überprüfen, werden die Umfrageteilnehmer gebeten, ihre individuelle Konnotation anzugeben. Die Antwortquantität variiert teilweise stark, was nicht zuletzt auf die unterschiedlichen Kenntnisstände zurückzuführen ist. Die Zuordnung der erhaltenen Konnotation soll weitere Hinweise auf die Deutung jugendsprachlicher Ausdrücke geben.

Abbildung 184: Konnotation - fett

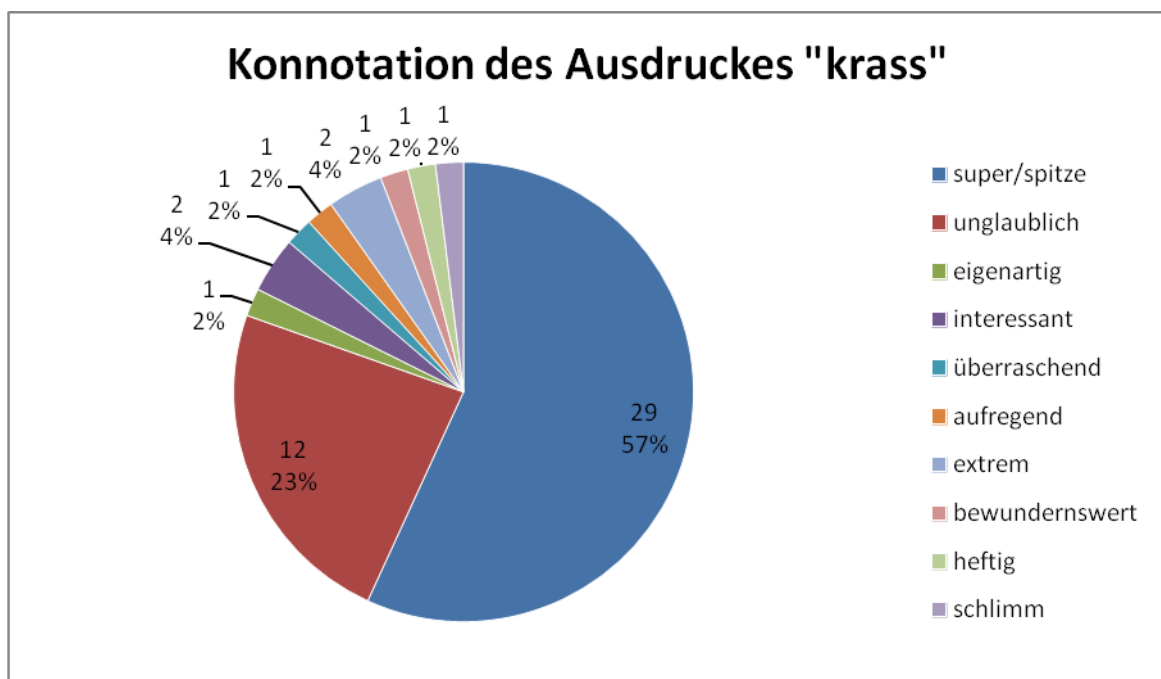


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 114 Probanden, die angeben das Lexem *fett* zu kennen, werden 77 Antworten zur Konnotation erhalten. Innerhalb des Antwortspektrums entstehen zwei gegensätzliche, jedoch jeweils stark vertretene Antworten, in Form von „dick“ mit 42 % und „toll“ mit 51 %. Das Besondere an dem Lexem *fett* ist die semantische Bedeutungserweiterung durch den Jugendjargon. Graphisch wird dies ebenso deutlich, denn die Konnotation nimmt, mit der Angabe des Adjektivs *dick*, Bezug auf beispielsweise das überhöhte Körpergewicht eines Menschen. Anders ist die Konnotation bei *toll*, denn hierbei liegt das Verständnis des Lexems *fett* innerhalb des Jugendjargons an erster Stelle mit einer Mehrheit der Antworten. Die Konnotation *beeindruckend* mit 3 % (2), *außerordentlich* und *unglaublich* mit jeweils einer Antwort (1%) werden nach der Tendenz ihrer Bedeutung, auch der Jugendsprache zugeschrieben, während dies bei den weiteren mit zu 1 % (1) vertretenen Begriffen *übertrieben* und *viel* nicht klar zu trennen ist. Das Übermaß und die ungefähre Mengenangabe könnten hierbei wieder die Konnotation zur Grundbedeutung haben.

Die Überprüfung der Konnotation der Lexeme wird insbesondere bei diesem erweiterten Lexem als wichtig erachtet, da die bloße Kenntnis und Verwendung bei diesen doppeldeutigen Begriffen nicht eindeutig geklärt werden kann, und ob der Begriff im jugendsprachlichen Stil oder doch standardsprachlich konnotiert ist.

Abbildung 185: Konnotation - krass



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

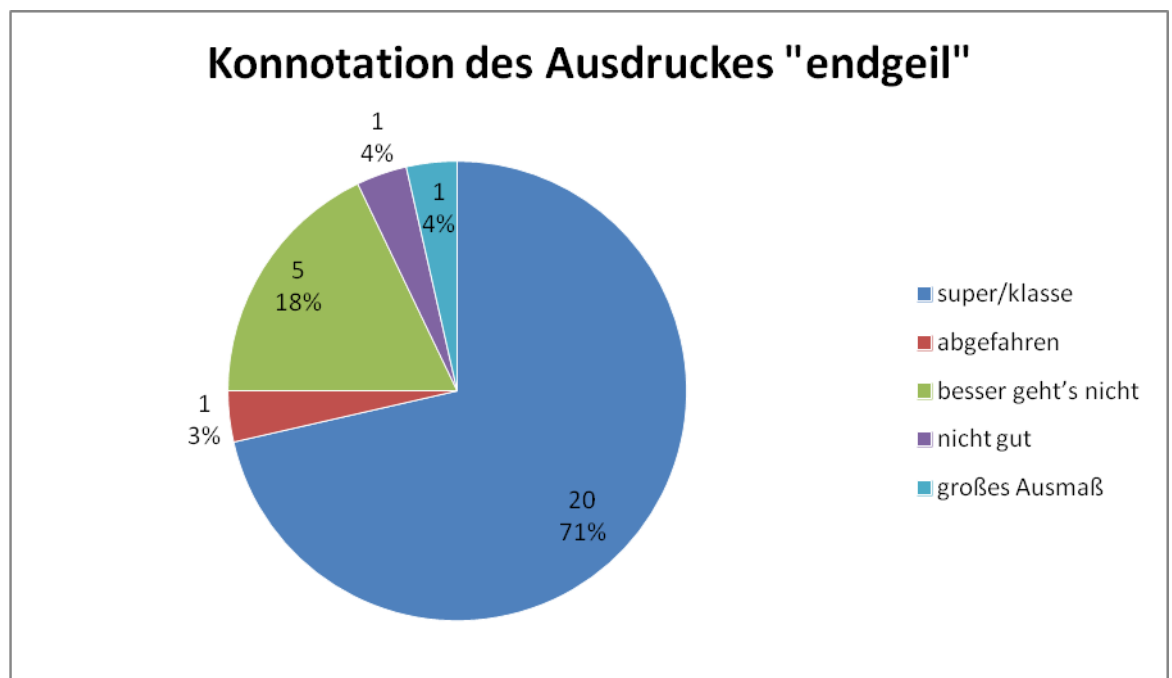
Das Lexem *krass* entstammt dem lateinischen *crassus*, was die Bedeutung „dick, grob“ trägt. Hermann Ehmann beschreibt den Begriff in seinem Lexikon zur Jugendsprache als *allgemeinen Superlativ* mit positiver Beschreibung. Synonym ist zu nennen: *hervorragend, besonders gut, prima, toll*. Weiterhin wird der Begriff als Nachfolgevokabel von *cool* angesehen und steht für *locker, gelassen und überlegen*.²⁸⁹

Die Ergebnisse des Probandenkreises liegen trotz der 81%igen (102) Kenntnisständen bei 52 Antworten bezüglich seiner Konnotation. Den Antworten zufolge lassen sich drei Bedeutungsfelder ausmachen. Zum ersteren, auch bei Ehmann als *allgemeiner Superlativ* beschrieben, kann die mit 57 % (29) am häufigsten genannte Bedeutung *super/spitze* genannt werden. Diesem Feld der positiven Beschreibung einer Person oder eines Sachverhaltes kann die 2%ige (1) Angabe von *bewundernswert* hinzugefügt werden.

Ein weiteres Feld zeigt der Ausdruck des „erstaunt seins“ mit dem am zweithäufigsten genannten Begriff *unglaublich* mit 23 % (12) aller Angaben sowie *eigenartig, aufregend* und *überraschend* mit jeweils 2 % (1) und *interessant* mit 4 % (2).

Das dritte bedeutungstragende Feld ist zwar sehr klein, verdeutlicht dennoch die verstärkte Bewertung von etwas Negativem in Form von „extrem, heftig und schlimm“ mit jeweils 2 % (1) der Antworten.

Abbildung 186: Konnotation - endgeil



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

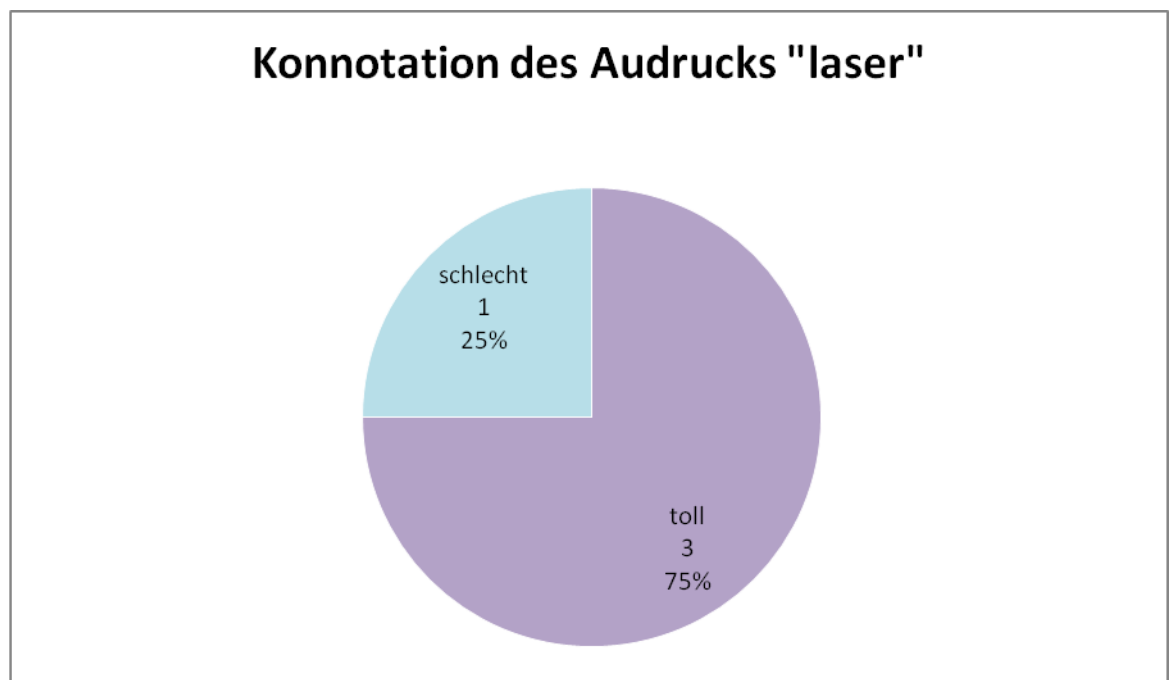
²⁸⁹ s. H. Ehmann: *Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache*. München: C.H. Beck Verlag: 2009, S. 84.

Das Lexem *endgeil* ist eine Zusammensetzung aus *Ende* und *geil*, dabei wird *geil* nicht standardsprachlich verstanden, sondern als jugendsprachliche Beschreibung für etwas „Tolles“. *Endgeil* gilt als Verstärkung des Begriffes *geil* und soll damit als Superlativ angesehen werden.

Vom 50%igen (62) Kenntnisstand des Lexems ergeben sich insgesamt 28 Erläuterung, wovon 71 % (20) und somit der größte Anteil die Assoziation, gemäß der jugendsprachlichen Definition, mit *super/klasse* trifft. Weitere 18 % (5) beschreiben das Lexem mit den Worten *besser geht's nicht* und verdeutlichen die Stellung als Superlativ mit positivem semantischen Wert. Ein Proband (3 %) erläutert das Lexem mit *abgefahren* - einem anderen jugendsprachlichen Lexem, welches eine Bedeutungserweiterung erfahren hat, wie in Frage 8 bereits erläutert.

Zwei weitere Konnotationen, die jeweils ein Untersuchungsteilnehmer mit dem Begriff *endgeil* in Verbindung bringt, sind *nicht gut* und *großes Ausmaß*, was als solches keinen Bezug, weder im negativen Sinne noch als Mengeneinheit, hat.

Abbildung 187: Konnotation - laser

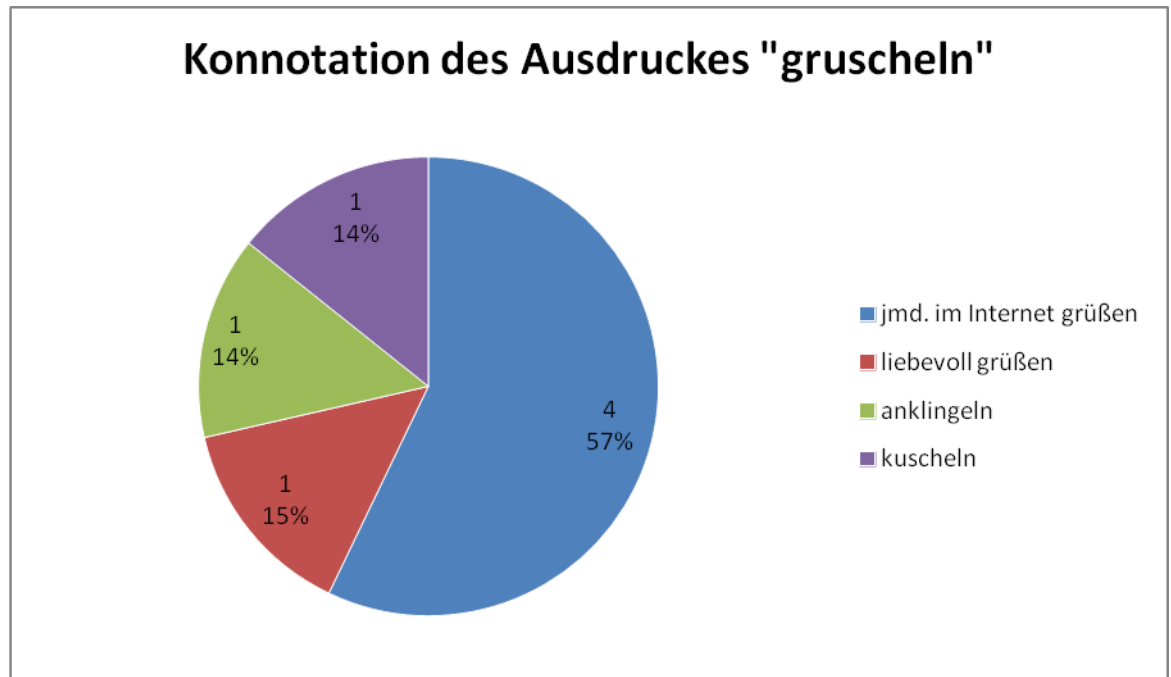


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Lexem *laser* gehörte im Jahr 2011 zur Top 15 Auswahl des Langenscheidt Wettbewerbs *Jugendwort des Jahres* und trägt die Bedeutung „toll, super“.

In der vorliegenden Untersuchung stellt es sich mit 83 % (104) als eines der unbekanntesten dar, denn von 14 % (18) der Probanden, die angeben das Lexem zu kennen, werden lediglich vier Antworten zu seiner Bedeutung gegeben. Drei Antworten erläutern es mit *toll* und treffen damit die Bedeutung, während ein weiterer Proband es mit dem Gegenteil assoziiert und mit *schlecht* negativ konnotiert.

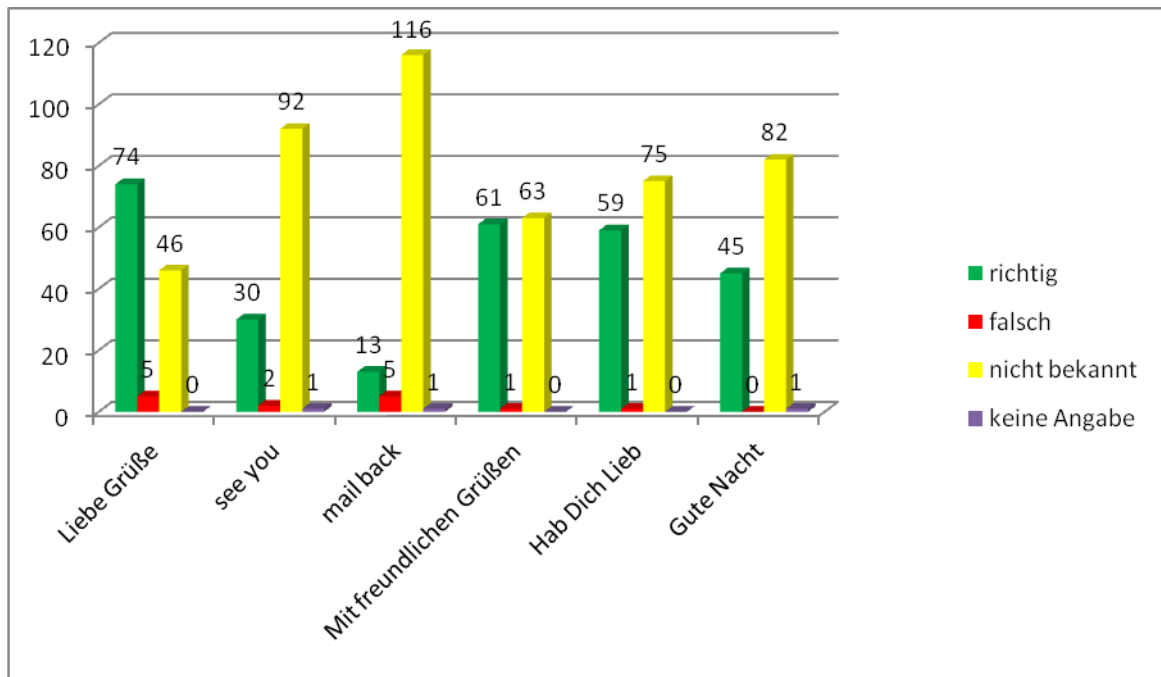
Abbildung 188: Konnotation - gruscheln



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Gruscheln wird von 20 % (25) der Probanden als bekannter Begriff angegeben, jedoch werden nur sieben Antworten zu seiner Assoziation genannt, wovon fünf Personen einen Gruß, eventuell über das Internet, im Sinn haben. Ein weiterer Proband assoziiert das Lexem mit dem wortverwandten Kuscheln, während ein anderer damit ein Anklingeln des Handys verbindet, wobei dieses wiederum unter Jugendlichen des Oppelner Schlesiens auch als Gruß betrachtet werden kann.

Abbildung 189: Auflösung von Abkürzungen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Abkürzungen stellen vor allem im schriftlichen Sprachverkehr der Jugendlichen, innerhalb der Chat-Kommunikation oder beim Schreiben von SMS, eine zahlreich angewendete Form der Ausdrucksweise dar. Dabei wird ein spielerischer Umgang von Zahlen und Buchstaben gerne verwendet, wie auch in *GN8* – *Gute Nacht* oder die phonetische Abkürzung von ganzen Lexemen, bei denen ein ganzes Wort durch einen Buchstaben ersetzt wird, weil der Buchstabe den gleichen Klang besitzt. Im Englischen ist es oft das *u*, wie auch im Beispiel *CU- see you*.

Häufig werden die Abkürzungen beim Beenden der Nachricht als Gruß eingebracht, daher werden in der vorliegenden Graphik einige Abschiedsabbrückungen verglichen. Ähnlich wie bei der Vorgehensweise zur Analyse einzelner Lexeme, wird erst nach der Bekanntheit und folgend nach der Verwendung von Abkürzungen gefragt. Die Konnotationsabfrage erübrigt sich durch das auflösen der Abkürzungen in der vorliegenden Graphik.

Um missverständliche Angaben zu vermeiden, werden die Antworten der Probanden, die eine Auflösung der Abkürzungen abgaben, in richtig und falsch eingeteilt, während die übrigen die Möglichkeit bekamen anzukreuzen, dass sie die Abkürzung nicht kennen. Einige wenige Male wurde gar keine Angabe gemacht, was ebenso anhand des vierten Balkens jeder Abkürzung zu sehen ist.

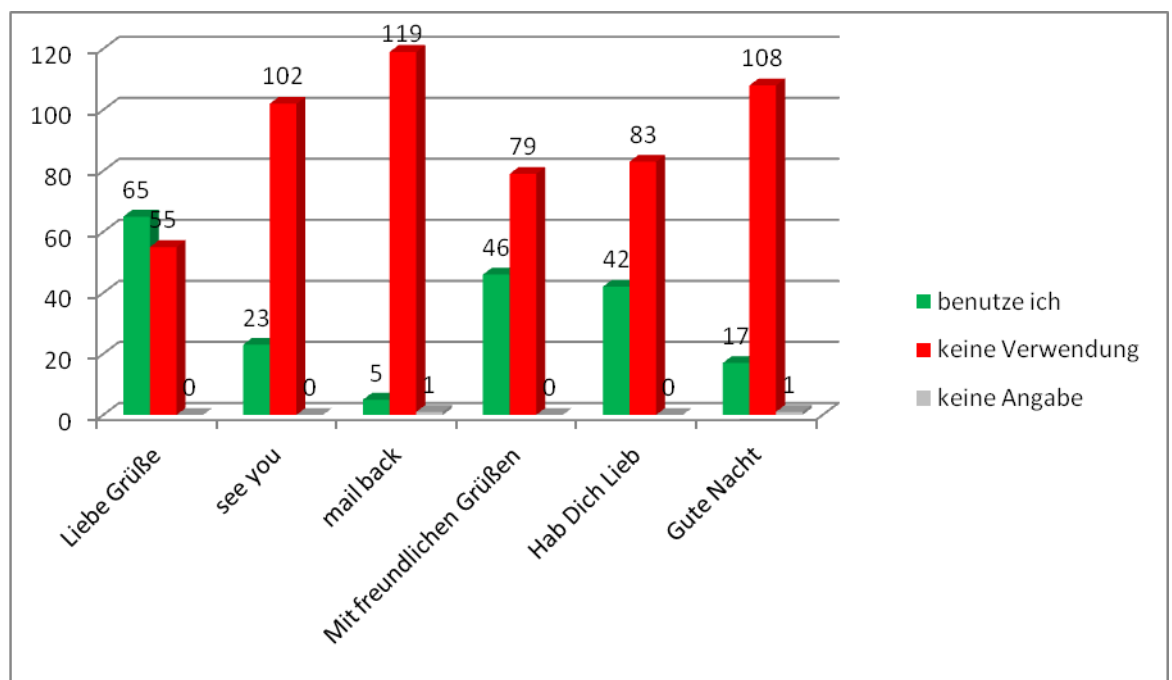
Die Graphik zeigt sich vor allem bei den richtig aufgelösten Balken sowie nicht bekannten Abkürzungen äußerst ausgeprägt, wobei letztgenanntes in den meisten Fällen überwiegt.

„LG“ steht für *Liebe Grüße* und ist mit 59 % (74) die bekannteste Abkürzung, gefolgt von *MFG – Mit freundlichen Grüßen* mit 49 % (61) und knapp dahinter *HDL - Hab Dich Lieb* mit 47 % (59) sowie (45) *GN8 - Gute Nacht* mit 36 %. Weiterhin folgen mit 24 % (30) *CU - see you* und abgeschlagen mit den wenigsten Stimmen *MB - mail back* mit 10 % (13). Es wird somit deutlich, dass die deutschen Abkürzungen einen großen Anteil ausmachen können, während die englischsprachigen Abkürzungen die wenigsten richtigen Lösungen erzielen.

Die Unbekanntheit zeigt sich in umgekehrter Reihenfolge zur eben aufgeführten, angefangen bei *MB* mit 93 % (116), gefolgt von *CU* mit 74 % (92), *GN8* mit 63 % (79), *HDL* mit 52 % (62), *MFG* mit 50 % (63) sowie *LG* mit 37 % (46).

Die Ergebnisse der falsch aufgelösten Abkürzungen zeigen sich mit niedrigen Werten von 0 % bis 4 % (5) und fallen daher kaum ins Gewicht, ebenso wie das Fehlen jeglicher Angaben, welche bei drei Abkürzungen jeweils ein Mal auftritt.

Abbildung 190: Verwendung von Abkürzungen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Tatsache, dass die Kenntnis der Abkürzungen nicht mit ihrer Anwendung gleichzusetzen ist, wurde bereits in vorherigen Ausführungen, anhand einzelner Lexeme, gezeigt. Die vorliegende Graphik verdeutlicht, dass, bis auf eine Ausnahme, alle Abkürzungen mehrheitlich nicht angewendet werden, jedoch beinhaltet der rotgefärbte Balken zweierlei Probandentypen. Zum einen diejenigen, die zuvor angeben, die Abkürzungen nicht zu kennen und diese daher

auch nicht verwenden können und zum anderen diejenigen, die die Abkürzungen kennen, diese jedoch im alltäglichen Sprachgebrauch nicht verwenden. Es werden daher die Werte der vorherigen Graphik zum Kenntnisstand mit den vorliegenden Anwendungshäufigkeiten verglichen.

Abbildung 191: Vergleich zw. Kenntnisstand und Verwendung von Abkürzungen

Abkürzung	Kenntnisstand	Verwendung	Differenz +/-
Liebe Grüße	59 % (74)	52 % (62)	- 7 % (12)
See you	24 % (30)	18 % (23)	- 6 % (7)
Mail back	10 % (13)	4 % (5)	- 6 % (8)
Mit freundlichen Grüßen	49 % (61)	37 % (46)	- 12 % (15)
Hab Dich Lieb	47 % (59)	34 % (42)	- 13 % (17)
Gute Nacht	36 % (45)	14 % (17)	- 22 % (28)

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

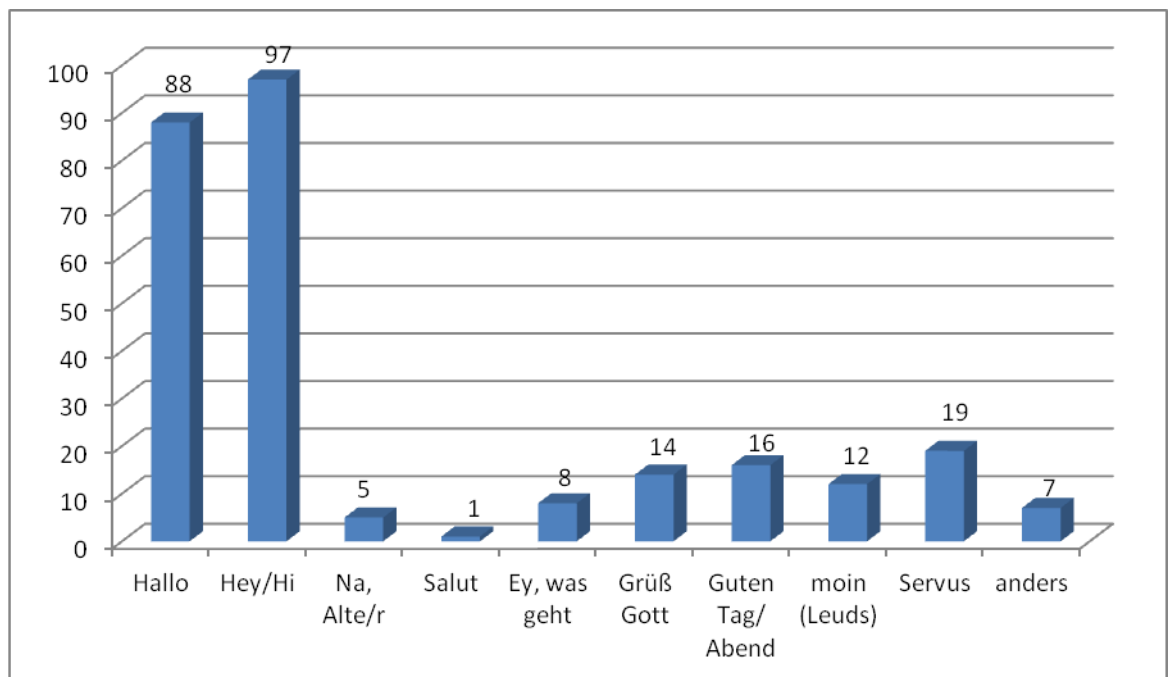
Wie aus den tabellarischen Daten hervorgeht, ist der Kenntnisstand bei jeder Abkürzung höher als der prozentuelle Wert seiner Verwendung. Trotz Verlust werden „LG“ mit 52 %, „MFG“ mit 37 % sowie „HDL“ mit 34 % von der Hälfte bzw. einem Drittel aller Befragten Probanden verwendet. Darüber hinaus liegen die Verlustwerte zwischen 7 % und 13 %, während diese Werte nur noch von denen der englischsprachigen mit lediglich 6 % Verlust unterboten werden. Eine Ausnahme bildet die Abkürzung GN8, die mit 22 % weniger Verwender letztendlich ein schwaches Ergebnis mit 14 % (17) erzielt. Diese Stichproben lassen die Schlussfolgerung zu, dass jugendsprachliche Abkürzungen, wenn sie denn bekannt sind, gerne genutzt werden. Wie ihr Name schon sagt, erfüllen sie den Zweck, eine Nachricht schneller zu verfassen. Dieses zeitsparende Argument scheint auch die Jugendlichen im Oppelner Schlesien zu überzeugen.

4.3.3.4. Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen

1. Begrüßung einer/s guten Freundin/es

Die Begrüßungen sowie die, in der übernächsten Graphik, folgenden Verabschiedungen, sind prägnante Merkmale der Jugendsprache und unterliegen einem ständigen Wandel. Bei der vorliegenden Auswahl der Reizwörter werden neben internationalen Lexemen, gemäß der Verbreitung von Internationalismen in der Jugendsprache, auch Begrüßungen bzw. Verabschiedungen aus der Standardsprache verwendet, die einen Vergleichswert zur Jugendsprache bieten sollen.

Abbildung 192: Begrüßungen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

In dieser Aufgabe werden die Probanden gebeten, die tatsächliche Nutzungsfrequenz der Begrüßungen anzugeben, die sie im alltäglichen Leben verwenden.

Hierbei besteht die Möglichkeit der Mehrfachankreuzung, die insgesamt 267 Antworten von 125 Probanden erbringt, d. h., dass jeder Proband durchschnittlich ca. zwei Ausdrucksweisen bei der Begrüßung verwendet.

Die englische Bezeichnung *hey*, *hi*, die sich bereits seit längerem im deutschsprachigen Raum unter Jugendlichen etablieren konnte, erzielt mit 78 % (97 von 125 Stimmen) den höchsten Wert unter den Jugendlichen des Oppelner Schlesiens.

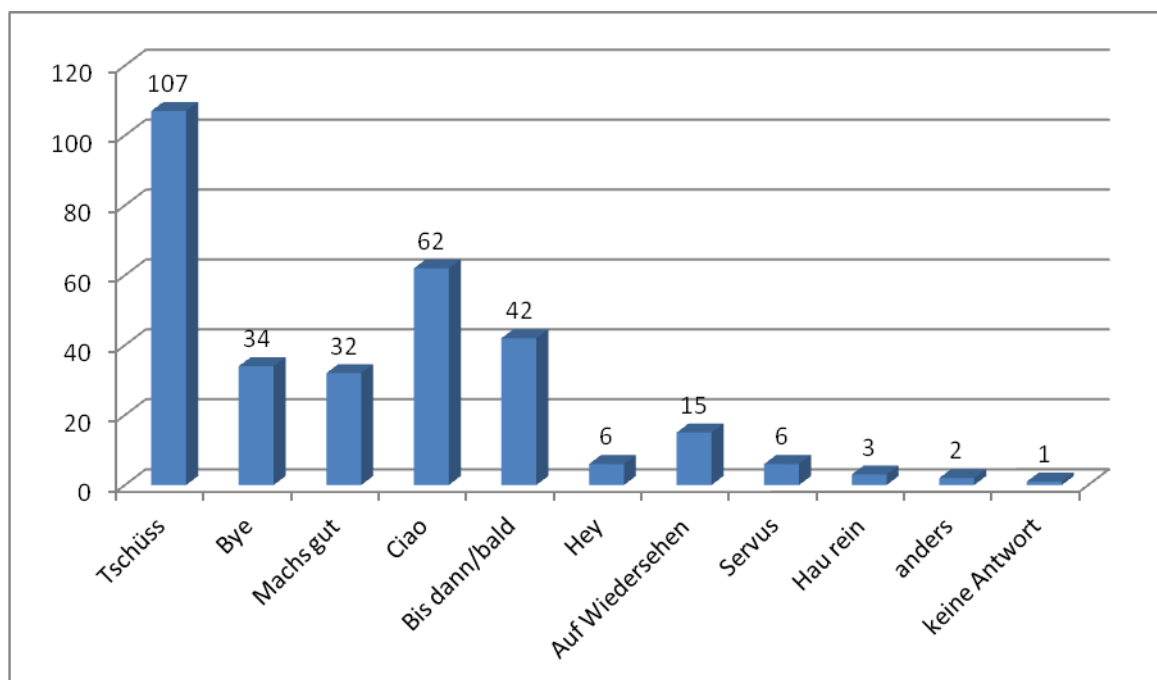
Dicht gefolgt und damit die zweithäufigste Antwort ist mit 70 % (88) das deutsche *hallo*, welches in informellen Situationen häufig auch in der Standardsprache verwendet wird. Die

beiden beschriebenen Begriffe stellen den mit Abstand größten Anteil der Antworten dar, hinter denen sich die aus Bayern stammende Begrüßung *Servus* mit 15 % (19) einreih.

Das nächste Lexem gehört zur Standardsprache sowie formalen Ausdrucksweise und wird als Gegenprobe verwendet. Mit lediglich 13 % (16) erzielt *guten Tag/Abend* ein eher schwaches Ergebnis und verdeutlicht damit, dass sich die Jugendlichen im Oppelner Schlesien mit der deutschen Jugendsprache bzw. der informellen Ausdrucksweise identifizieren können. Mit 11 % (14) folgt mit *Grüß Gott* wieder eine bayerische Begrüßungsformel mit religiöser Konnotation, die in das stark christlich-katholische Bild der Bevölkerung passt. Typische und neumoderne jugendsprachliche Begrüßungen werden in Form von *ey, was geht* und *na, alter* mit 6 % (8) sowie 4 % (5) nur selten verwendet. Das französische Lexem *salut* entspricht dem deutschen *hallo* und erreicht mit 1 % (1) das geringste Ergebnis der Begrüßungen. Weitere 6 % (7) begrüßen ihre Freunde anders als mit den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten.

Insgesamt klafft eine große Lücke von den üblichen Begrüßungen der Umgangs- und Standardsprache zu den jugendsprachlichen Äußerungen, was auf eine geringe Anwendung schließen lässt.

Abbildung 193: Verabschiedung einer/s guten Freundin/es



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

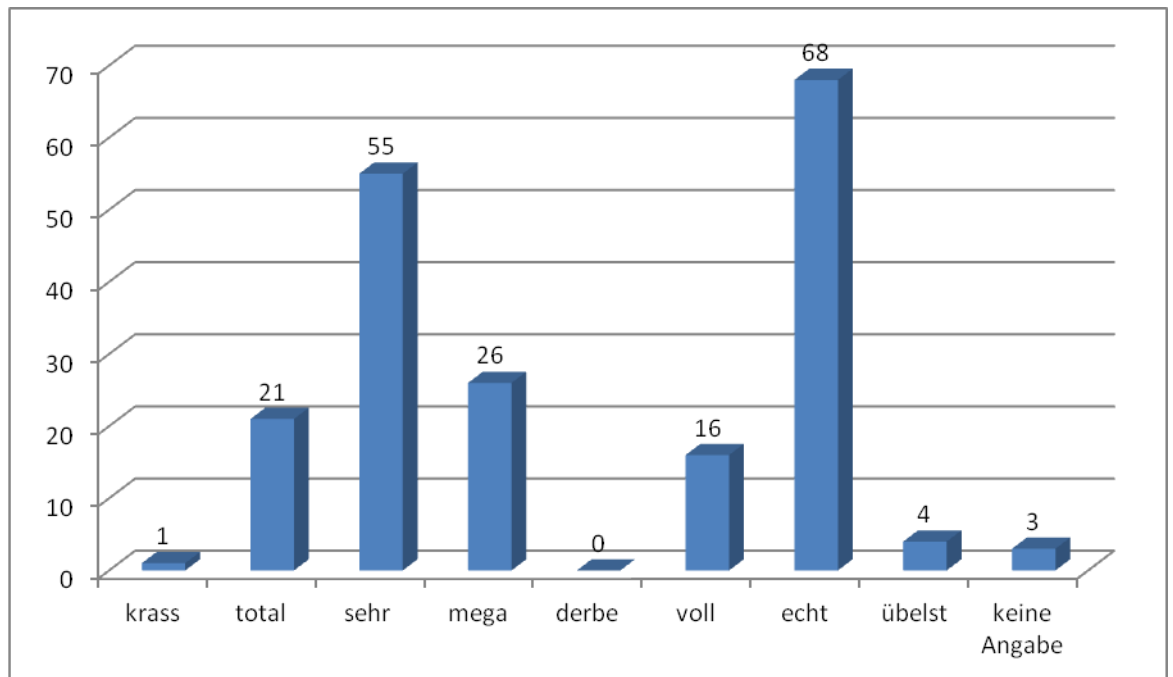
Bei der vorherigen Frage wurden die Begrüßungsfloskeln, bei dieser die Verabschiedungsformulierungen der Jugendlichen abgefragt. Hierbei werden 309 Antworten von

nur 124 Probanden abgegeben. Ein Proband machte keine Angabe. Im Durchschnitt ergibt dies 2,5 Abschiedsformeln pro Kopf, die die Jugendlichen anwenden.

Die Verteilung der Antworten ist, im Gegensatz zur vorherigen Frage, breiter verteilt und nur von einem Lexem dominiert, welches mit *Tschüss* einen Wert von 86 % (107) erreicht. Gefolgt vom abgeschlagenen italienischen *Ciao* mit 50 % (62) und dem deutschen *Bis dann/bald* mit 34 % (42). *Bye* und *machs gut*, trennt nur ein knappes Prozent mit 27 % (34) zu 26 % (32). Weiter abgeschlagen mit 12 % (15) liegt das standardsprachliche *Auf Wiedersehen*, welches bereits zu den formellen Gesprächsstrukturen zu zählen ist. Alle folgenden Lexeme befinden sich deutlich unter der Marke von 10%, so auch mit jeweils 5 % die Verabschiedungen *Servus* und *Hey*. Interessant ist die kontrastive Verwendung des Begriffes *Hey* im Polnischen und Deutschen. Während es im Deutschen ausschließlich zur Begrüßung verwendet wird, kann es im Polnischen auch zur Verabschiedung geschehen, wie es auch das polnische *cześć* oder das italienische *ciao* bei beiden Anlässen zulässt. Der neumoderne Ausdruck *Hau rein* wird mit 2 % (3) am seltensten verwendet, während weitere 2 % (2) noch andere, nicht näher definierte, Abschiedsgrüße anwenden.

Werden beide Graphiken zur Begrüßung und Verabschiedung insgesamt betrachtet, sind Tendenzen zur Verwendung von jugendsprachlichen Ausdrücken zwar da, jedoch nicht in extrem ausgeprägten und trendfolgenden Formen.

Abbildung 194: Verwendung von Verstärkungen: Du bist (...) schlau.



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

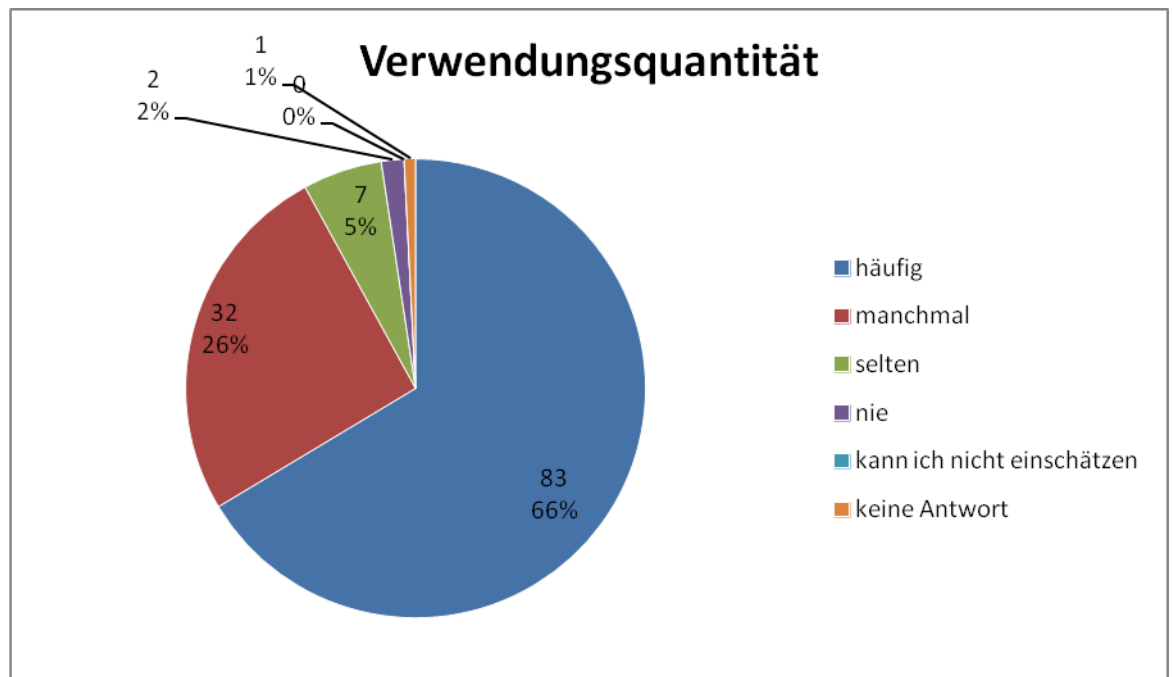
Hyperboliken verleihen dem Inhalt Nachdruck und heben ein Lexem oder einen Sachverhalt besonders hervor. Die vorliegende Graphik zeigt 192 Antworten von nur 123 Probanden - zwei Teilnehmende lassen die Frage unbeantwortet.

Mit 44 % (55 von 123) erreicht die, in der deutschen Sprache übliche, Verstärkung *sehr* lediglich den zweithöchsten Wert, nach *echt* mit 54 % (68). Alle weiteren Angaben liegen deutlich hinter letztgenannten Lexemen, wie *mega* mit 21 % (26), *total* mit 17 % (21) sowie *voll* mit 13 % (16). Vereinzelte Stimmen werden mit 3 % (4) für *übelst* und 1 % (1) für *krass* abgegeben, während kein einziger Proband das Lexem *derbe* benutzen würde.

Deutlich zu erkennen ist der Wille zur Nutzung von Verstärkungen, jedoch mit großen Einflüssen aus der Umgangssprache, wie bei *sehr*, *echt* und *total* mit hohen Werten zu verzeichnen ist. Typische und im Sprachstil als jugendlich konnotierte Hyperboliken, wie *voll* oder *mega*, werden in mittelmäßigem Maße verzeichnet, während *krass*, *übelst* und *derbe* gar nicht oder nur in vereinzelt Fällen verwendet werden.

4.3.3.5. Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen im schriftlichen Sprachgebrauch

Abbildung 195: Verwendung von Emoticons in schriftlicher Kommunikation

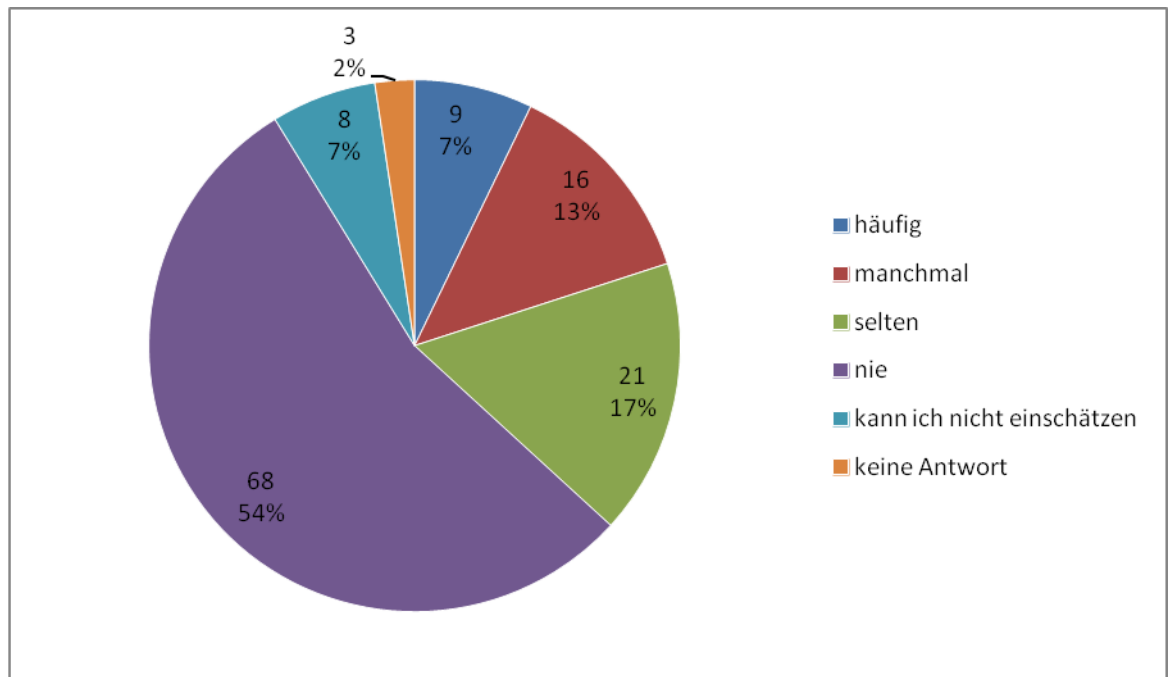


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Emoticons bilden die sprachliche Ausnahme dieser Umfrage, denn sie gehören zu einem gern verwendeten schriftlichen Kommunikationsmittel der Jugendlichen. Ihr Verständnis bedarf meistens keiner Deutschkenntnisse, daher bilden sie ein Bindeglied zwischen der polnischen und deutschen Sprache (und anderen mit selbigem Alphabet). Wie ihr Name bereits erahnen lässt, verbildlichen Emoticons die Emotionen des Nachrichtensenders oder betonen mit Bildern den Inhalt, um seinen geschriebenen Worten Nachdruck zu verleihen oder dem Kontext eine, z. B. ironische, Bedeutung zu verleihen.

Diese nonverbale Kommunikation zeigt einen *häufigen* Verwendungswert von 66 % (83), wobei weitere 26 % (32) angeben, Emoticons *manchmal* zu verwenden. Insgesamt 7 % (9) geben an, entweder mit 5 % (7) nur *selten* oder mit 2 % (2) *niemals* Emoticons zu verwenden. Ein Proband äußert sich bei dieser Frage nicht, dennoch spricht das Ergebnis für die klare Tendenz zur Nutzung von Gefühlsdarstellungen mittels spielerischer Anwendung von Satzzeichen.

Abbildung 196: schriftliche Verwendung von Ausdrücken zur Verstärkung des Gefühlszustandes



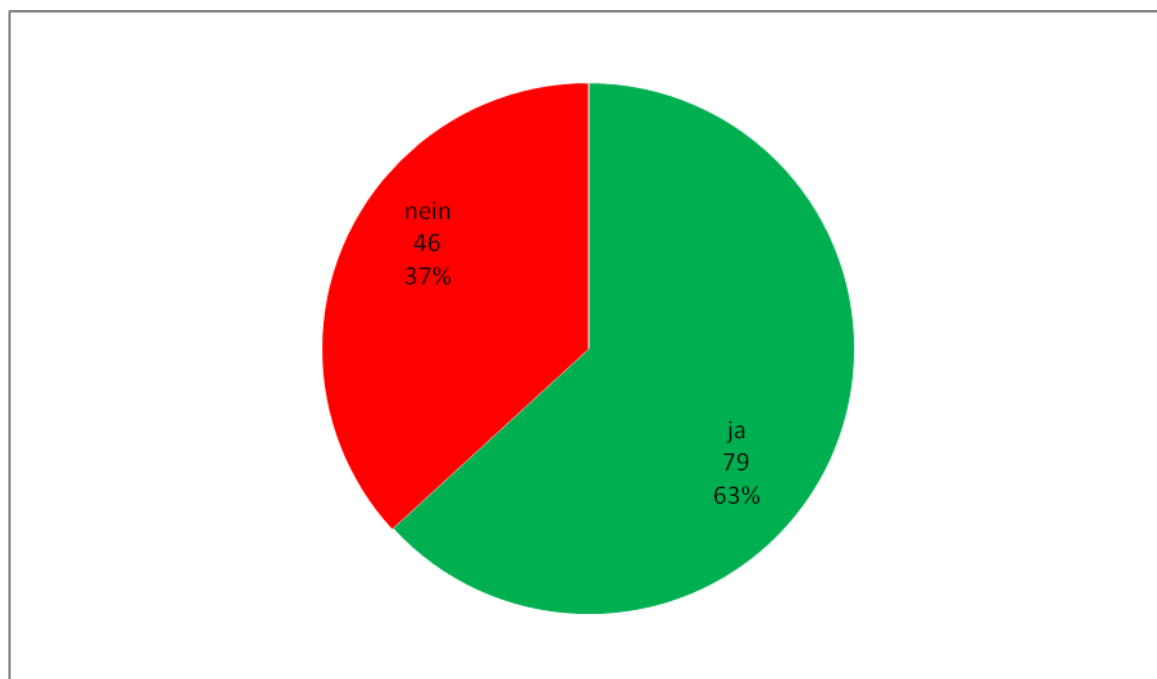
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vorliegende Frage ermittelt die, meist in der schriftlichen Kommunikation angewendeten, Gefühls- oder Geräuschimitationen. Diese zeigt ein vielfältiges Ergebnis mit dem höchsten Wert von 54 % (68) bei der Antwort *nie*, was heißt, dass mehr als die Hälfte diese Kommunikationsart nicht praktiziert. Mit deutlichem Abstand folgt mit 17 % (21) die *seltene* Nutzung und mit weiteren 13 % (16) die Angabe *manchmal*, jeweilige Ausdrücke zu verwenden. Der geringste Stimmwert wird mit jeweils 7 % (9 und 8) beim *häufigen* Gebrauch verzeichnet sowie der *nicht Einschätzbarkeit* der eigenen Kommunikation.

Onomatopoetika, wie *gähnen*, können einen sehr wichtigen Stellenwert innerhalb der Kommunikation einnehmen und den Kontext stark beeinflussen, indem sie z. B. das bisher Geschriebene als Ironie darstellen. Gleichwohl verlangt die Verwendung solcher Stilelemente beiden Kommunikationspartnern sehr gute Sprachkompetenzen ab, denn den phonetischen Klang eines Geräusches so zu verschriftlichen, dass dieser erstens vom Empfänger richtig gedeutet und zweitens, der damit zusammenhängende Kontext ebenfalls richtig interpretiert wird, bedarf großer Selbstsicherheit sowie Fertigkeiten im Sprachumgang.

Mit insgesamt 37 % der Probanden, die angeben Onomatopoetika zu nutzen, zeigt sich somit, dass ein Drittel der Probanden einem spielerischen Umgang mit Sprache, auch im Schriftlichen, nicht abgeneigt ist.

Abbildung 197: schriftliche Verwendung des Schlesischen/Wasserpólnischen in E-Mails, SMS oder anderen Nachrichten



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Dialekt Schlesisch, auch Wasserpólnisch genannt, nimmt unter Jugendlichen im Raum des Oppelner Schlesiens einen hohen Stellenwert ein (vgl. Frage 13, Abb. 13). Von 78 % (98 von 125) der auf Schlesisch sprechenden Probanden gibt der überwiegende Anteil von 63 % (79 von 125) an, diesen Dialekt auch im Schriftverkehr zu nutzen.

Wie in Frage 9b (Abb. 42) ermittelt wurde, richten 72 % der Jugendlichen, die die Jugendsprache verwenden, diese Kommunikationsart an andere Jugendliche. Daher kann die Nutzung von Dialekten, in diesem Falle des Schlesischen, auch als Sprachmerkmal von Jugendsprache erfasst werden. Insbesondere die vorliegende 63%ige Verwendung in Kurznachrichten oder anderem Schriftverkehr zeigt eine deutliche Tendenz zur Dialektkommunikation unter Gleichgesinnten, denn der Empfänger sowie der Sender von Nachrichten müssen den jeweiligen Code beherrschen, um die Intention des Geschriebenen verstehen zu können.

Zusammenfassung

Ausgangsbasis für die Untersuchung der jugendsprachlichen Verbal- und Schriftkommunikation ist die subjektive Selbsteinschätzung der Probanden zu ihrer Verwendungsfrequenz. Hierbei wird mit 57 % deutlich, dass ein Großteil der Jugendlichen nach dem Ausfüllen der Umfrage die Verwendung von jugendsprachlichen Merkmalen aufweist. Drei Viertel aller Verwender richten sich dabei vorzugsweise an ihre gleichaltrigen Freunde und damit an andere Jugendliche.

Zu den klassischen Merkmalen der Jugendsprache gehören Gruß- und Abschiedsformeln, die in der vorliegenden Untersuchung auch mit standardsprachlichen Varianten zur Auswahl standen. Insgesamt verwendet jeder Proband durchschnittlich zwei Begrüßungen und 2,4 Abschiedsformeln, wobei, bis auf *Hi/Hey*, keine typisch jugendsprachlichen Ausdrucksweisen vermehrt auftreten. Insgesamt sind die Anfänge und Beendigungen von verbalen Kommunikationen stärker standardsprachlich geprägt.

Die Analyse der Konnotationen zu verschiedenen Reizlexemen ergibt ein gemischtes Bild. Auffallen schlecht bzw. gering sind die Antwortfrequenzen bei den, vom Verlag Langenscheidt, veröffentlichten Jugendwörtern der vergangenen Jahre. Durchschnittlich benennt ein Drittel der Probanden eine Konnotation, wovon in den meisten Fällen nur knapp die Hälfte aller Antworten auch die richtige Konnotation angeben.

Die Konnotationen von Adjektiven zeigt beim Reizlexem *fett* mit der höchsten Antwortdichte von 114 genannten Assoziationen ein gespaltenes Ergebnis, indem 42 % seine standardsprachliche Bedeutung benennen und 51 % die jugendsprachliche Konnotation aufzeigen können. Die weiteren Antwortfrequenzen fallen stark ab - bis zum Tiefpunkt von nur vier Antworten bei dem Reizlexem *laser*.

Die spezifische Abfrage der Bedeutung von jugendsprachlichen Lexemen zeigt somit geringe Kenntnisse der beigemessenen Konnotationen, was bei tatsächlicher kommunikativer Anwendung in vielen Fällen zu Missverständnissen führen würde.

Positiver zeigt sich die schriftliche Kommunikationsweise der Jugendlichen, indem z. B. Emoticons von 92 % verwendet werden. Diese bildliche Darstellung von Emotionen stellt sich als sprachenübergreifendes Merkmal der Jugendsprache dar. Dies lässt zwar keine Rückschlüsse auf die Gesinnung zu, dennoch ist es ein gern genutztes Stilelement. Das ausgeschriebene Pendant von emotional verstärkenden Ausdrücken ist stärker an die deutsche Sprache gebunden

und verzeichnet mit nur 20 % Anwendung einen deutlich geringeren Wert. Hierbei wird die eindeutige Bevorzugung von bildlichen und nonlingualen Elementen deutlich.

Die Dialektsprache, als weiteres Merkmal jugendsprachlicher Interaktion, kann sich auch im schriftlichen Gebrauch mit 63 % durchsetzen und zählt zu den stärksten Akzenten der Jugendlichen des Oppelner Schlesiens, wenn auch der Dialekt lediglich deutschsprachige Einflüsse hat und hauptsächlich polnischsprachig geprägt ist.

Insgesamt gesehen weisen die Jugendlichen des Oppelner Schlesiens die Verwendung der jugendsprachlichen Merkmale schwach an. Weder in der Kenntnis noch in der Anwendung der geprüften Lexik gibt es eindeutige Tendenzen, die für eine starke Kommunikationsstruktur sprechen. Es verdeutlichen sich sporadische Anwender, die in der realen Kommunikation mit großer Wahrscheinlichkeit auf Unverständnis stoßen und/oder ihre Ausdrucksweise näher erläutern müssen. Überzeugend angewendet werden dagegen bildliche Gefühlszustände und der regional geprägte schlesische Dialekt. Beide Merkmale sind in Bezug auf typische Stilelemente der Jugendsprache nicht an die deutsche Gesinnung gebunden und damit in diesen Betrachtungen lediglich zweitrangig.

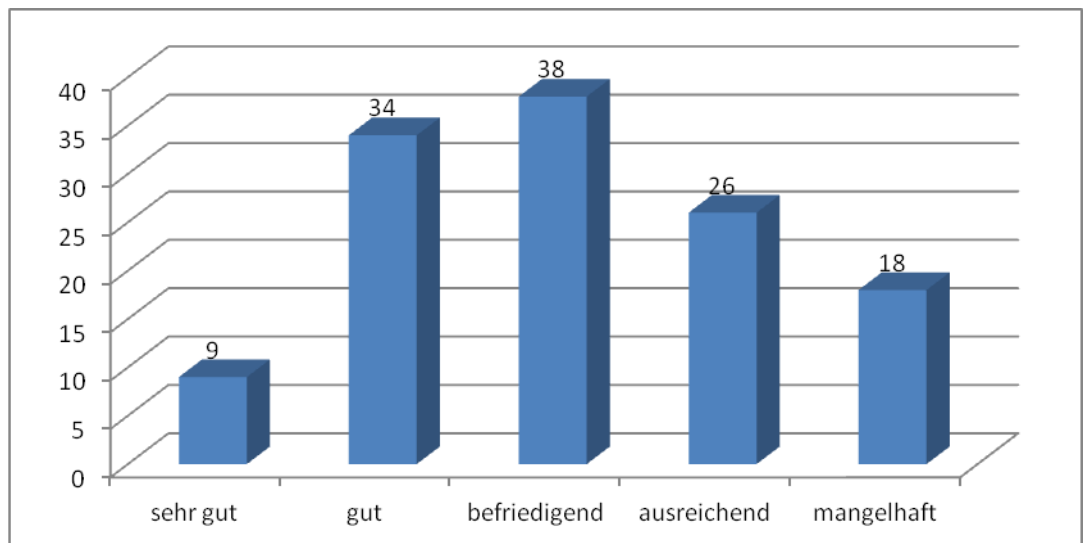
4.3.4. Anglizismen im Sprachgebrauch Jugendlicher im Oppelner Schlesien

Jede Sprache - auch die deutsche - erfährt Fremdeinflüsse aus anderen Sprachen, wobei englischsprachige Entlehnungen derzeit am häufigsten zu verzeichnen sind. Gegenwärtige Sprachorientierungen heben in technischen und wissenschaftlichen Bereichen die Rolle des Englischen als lingua franca klar hervor, wodurch das Interesse an der Sprache und ihre Anwendung wachsen.

Neben der ausgeprägten deutsch-polnischen Bilingualität der Probanden, stellen die Anglizismen ein interessantes und sprachlich ausweitendes Merkmal der Untersuchung dar. Insbesondere gilt dies für die Verwendung der Anglizismen innerhalb der deutschsprachigen Kommunikation und zielt auf die Erkenntnis ab, ob dabei Sprachmischungen auftreten, die über eine bilinguale deutsch-polnische Sprachanwendung hinausgehen.

4.3.4.1. Sprachkenntnisse und Einstellung zu Anglizismen

Abbildung 198: subjektive Bewertung der Englischkenntnisse



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Für die Bewertung der Anwendung von Anglizismen dient die Selbsteinschätzung, mittels Schulnotenbewertung, als Grundlage für folgende Interpretationen. Wie bereits in Frage zwölf des ersten Umfrageteils zu den Deutschkenntnissen ermittelt wurde, geben 80 % (100) an, die englische Sprache als Fremdsprache zu beherrschen. Dieses Ergebnis steht im Vergleich zu weiteren Fremdsprachen mit großem Abstand an erster Stelle.

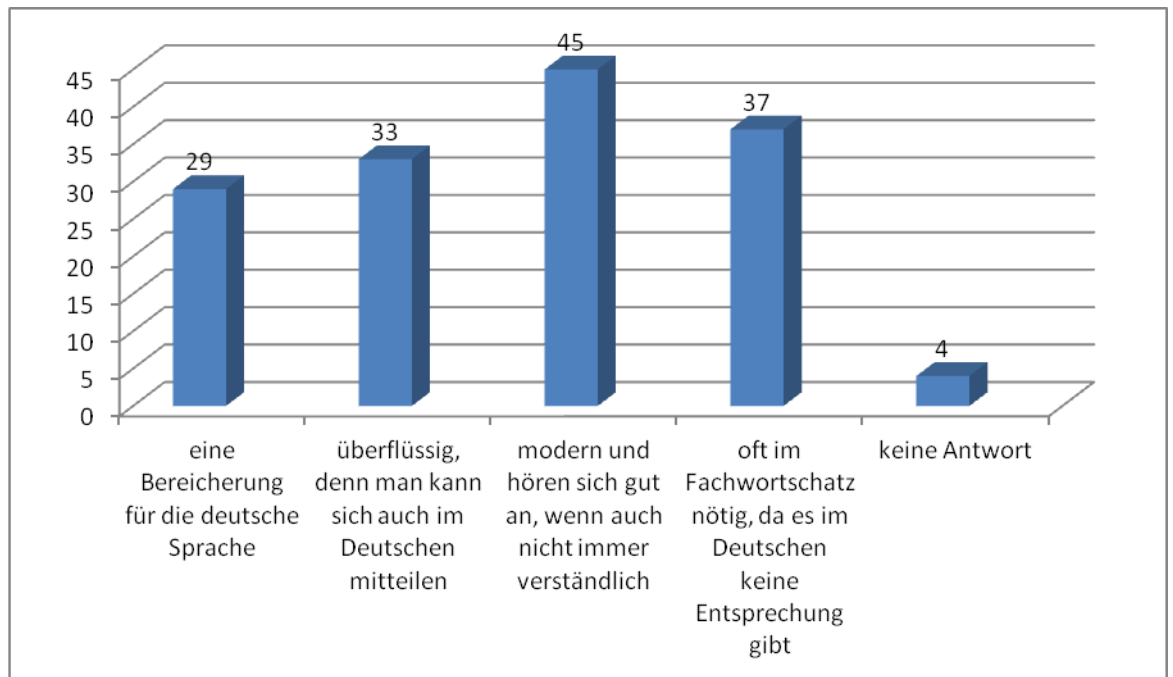
Die Selbsteinschätzung zeigt ein breit gefächertes Ergebnis von allen möglichen Antworten, wobei die stärkste Kumulierung mit 30 % (38) im Mittelfeld, mit der Note *befriedigend*, festzustellen ist. Die weiteren Ergebnisse fallen, graphisch gesehen, pyramidenförmig ab. Mit 21 % (26) sowie 14 % (18) bewegen sich die Ergebnisse in die schlechteren Benotungen von *ausreichend* und *mangelhaft*. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auf der Gegenseite mit 7 % (9) und 27 % (34) im *sehr guten* und *guten* Notenbereich.

Somit verteilen sich die Sprachfähigkeiten gleichmäßig, mit 34 % im *guten*, 30 % im *mittelmäßigen* und 35 % im *schlechten* Bereich.

4. Anglizismen sind:

Die folgende Frage soll die allgemeine Einstellung der Probanden zu Anglizismen widerspiegeln, die es erlaubt, Schlussfolgerungen auf die Verwendung zu ziehen.

Abbildung 199: Bewertung von Anglizismen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die vier zur Auswahl gestellten Antwortmöglichkeiten werden von 121 Probanden mit 144 abgegebenen Meinungen beantwortet, während vier Probanden keinerlei Angaben machen.

Die ersten beiden Antwortmöglichkeiten bilden Gegensätze und ermöglichen es, die Probanden mit 24 % (29 von 121) in Fürsprecher und mit 27 % (33) in Gegner von Anglizismen zu differenzieren. Während die Fürsprecher die Anglizismen als Bereicherung und Erweiterung der deutschen Sprache ansehen, sehen die Gegner diese als überflüssig, da es ausreichend Möglichkeiten im Deutschen gibt, um sich mitzuteilen.

Eine weitere Antwort, die auf die Modernität des englischen Sprachgebrauchs verweist, wird von den meisten Probanden mit 37 % (45) angegeben, jedoch zeigt diese Antwort eine leichte Unsicherheit bei der Denotation. Somit wirkt die gesellschaftlich bedingte Auffassung der englischen Sprache auch im starken Maße auf das Individuum. Der Aspekt der verständlichen Kommunikation ist dabei, im Vergleich zur gesellschaftlichen Profilierung der Sprachgewandtheit, zweitrangig.

Die vierte Antwortmöglichkeit erreicht mit 31 % (37) den zweithöchsten Wert und steht Anglizismen positiv gegenüber, sofern diese im Falle keiner entsprechend vorhandenen deutschen Vokabel angewendet werden und dadurch den deutschen Wortschatz erweitern. Dies ist oft in Fachsprachen zu verzeichnen, die sich z. B. mit wissenschaftlichen Untersuchungen oder technischen Entwicklungen beschäftigen und dabei Neuheiten entwickeln und benennen.

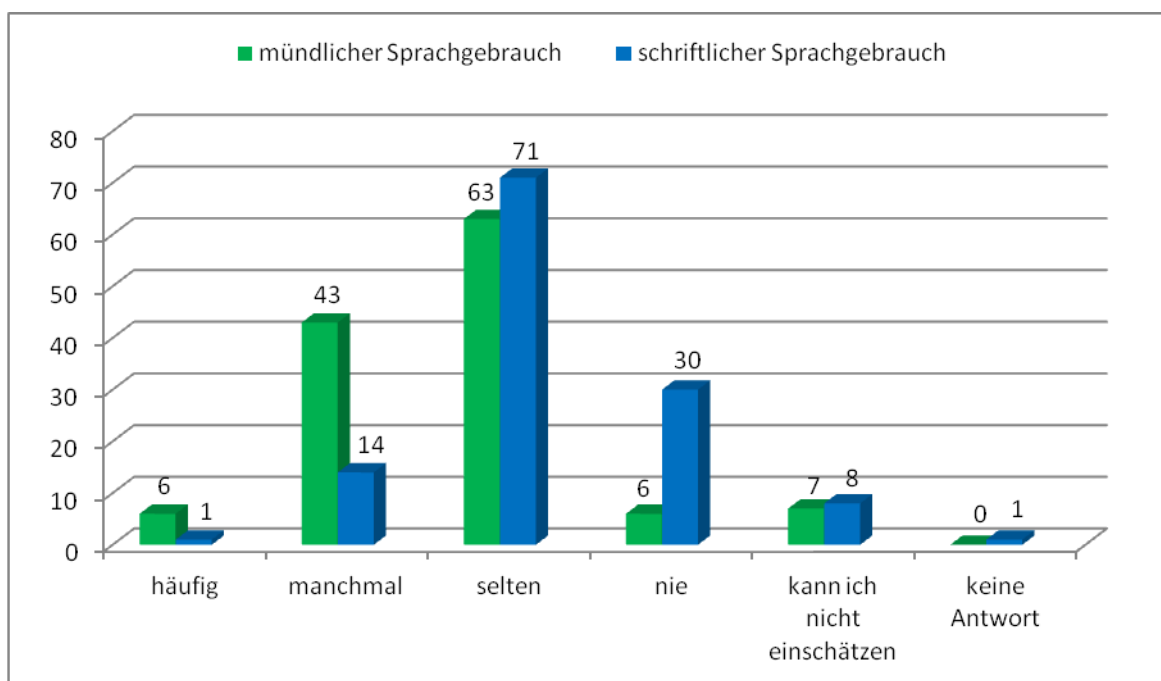
Insgesamt ergibt sich aus der Abfrage der Einstellung ein knappes Stimmverhältnis von 49 % zu 51 % (70 zu 74) für die Verwendung von Anglizismen.

5. & 6. Verwendungsfrequenz von Anglizismen mündlichen Sprachgebrauch

Verwendungsfrequenz von Anglizismen schriftlichen Sprachgebrauch

Die Inhalte der Fragen 5 und 6 unterscheiden sich im Detail, genauer in dem Unterschied zwischen mündlichem sowie schriftlichem Sprachgebrauch von Anglizismen. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse darzustellen, werden diese in einer Graphik zusammengefasst und erläutert.

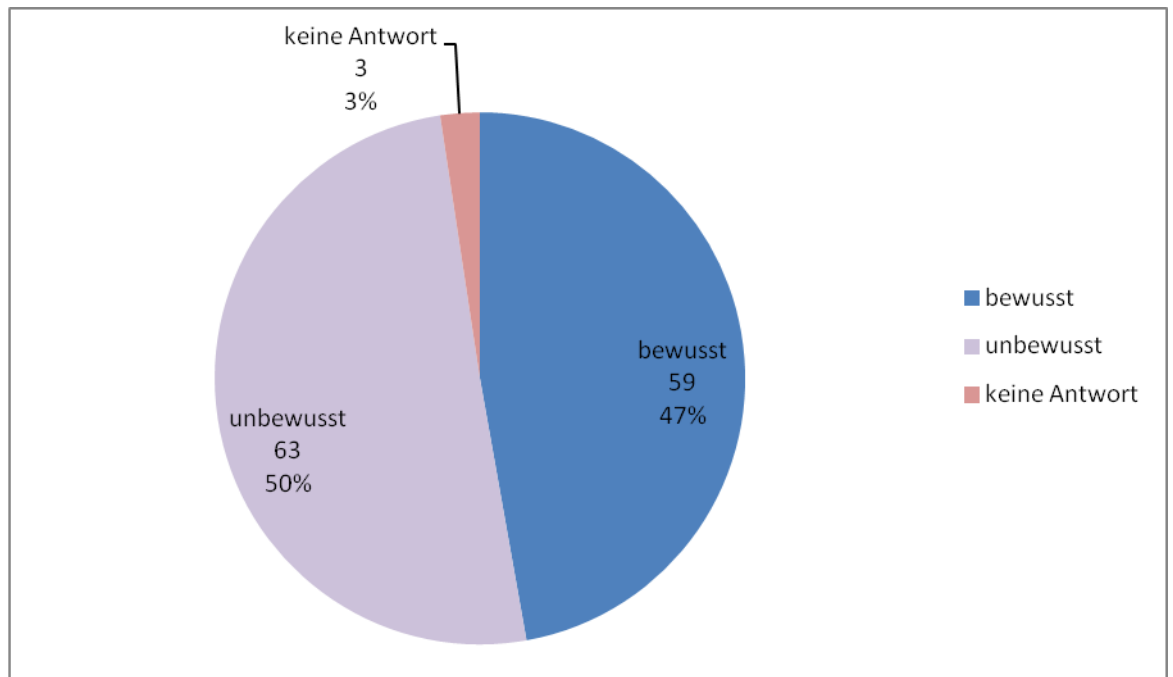
Abbildung 200: Verwendungsfrequenzen im Vergleich



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Verwendung der Anglizismen zeigt deutliche Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Nutzung. Die Tendenz liegt mit insgesamt 39 % (49) zu 12 % (15) bei einer häufigeren Anwendung der Anglizismen im mündlichen Sprachgebrauch. Die Werte ergeben sich aus den addierten Antworten *häufig* bis *manchmal*, während die Angabe der *seltenen* Nutzung mit 57 % (71) zu 50 % (63) mit einer kleineren Differenz, zugunsten der schriftlichen Verwendung, verzeichnet wird. Die Verwendung liegt somit in der im Alltag verwendeten mündlichen Kommunikation, die formloser ist als die Schriftsprache.

Abbildung 201: un/-bewusste Verwendung von Anglizismen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Unbewusste Sprachgewohnheiten oder gezielte Verwendung von Anglizismen stellen den Kern dieser Frage dar und sollen Aufschluss über die Verwendungsart der anglophonen Aussagen geben. Die Frage lässt die Probanden über ihren Gebrauch von Anglizismen reflektieren, was rein subjektive Einschätzungen sind, die dennoch aufschlussreich sein können.

Der Graphik entsprechend teilt sich die Selbsteinschätzung zur bewussten und unbewussten Verwendung von Anglizismen relativ gleichmäßig in 47 % (59) und 50 % (63) zugunsten der unbewussten Verwendung, während drei weitere Prozent diese Frage unbeantwortet lassen.

Der 47%ige Anteil der Probanden, die Anglizismen bewusst in ihren Sprachfluss integrieren, machen dies aus einer bestimmten Motivation heraus sowie mit einer Zielsetzung. Beide Variablen können anhand der jeweiligen Aussagen nicht näher bestimmt werden. Dies wird jedoch in der folgenden Frage genauer ermittelt.

Gleichzeitig gibt die Hälfte der Probanden an, Anglizismen, wenn überhaupt, unbewusst zu verwenden. Es kann einerseits bedeuten, dass die Verwendung einen Seltenheitswert hat und daher kaum wahrgenommen wird oder andererseits, dass die Anglizismen derart integriert in die individuellen Sprachgewohnheiten sind, dass sie kaum hervorstechen und dadurch nicht mehr wahrgenommen werden. Dies gilt es, auch in der nächsten Frage, die die Motivation und Gründe für den Gebrauch ermittelt, zu untersuchen.

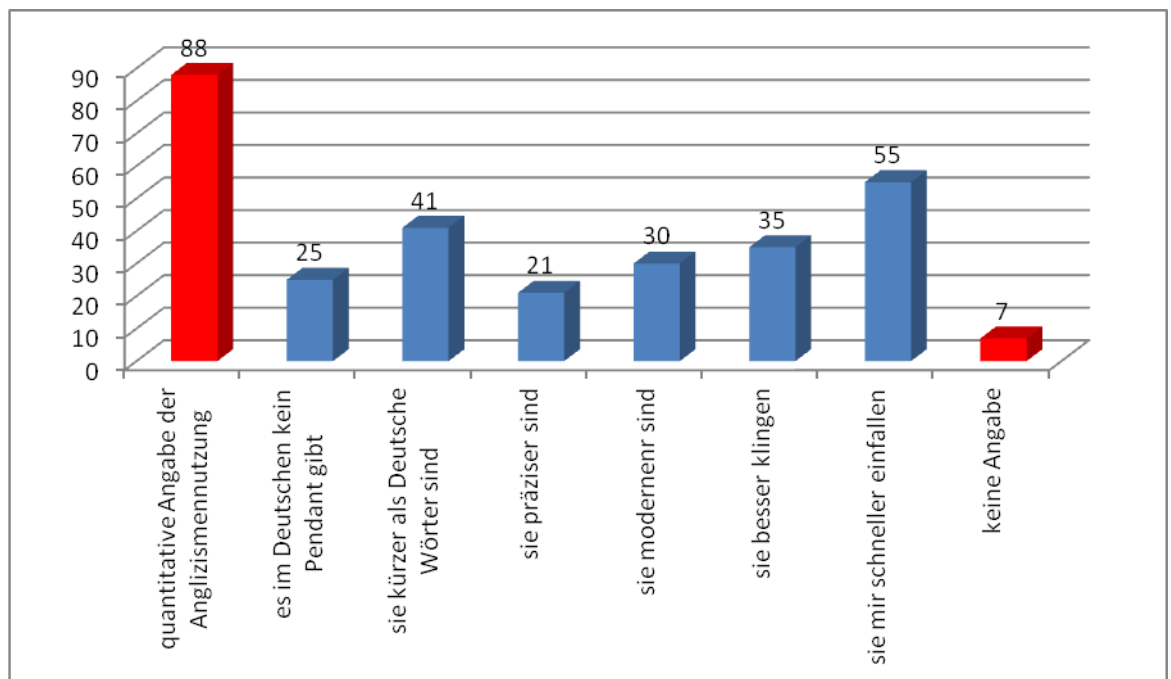
8. Gründe für die (Nicht-)Verwendung von Anglizismen

Die Ergebnisse der folgenden Frage werden zur besseren Übersichtlichkeit in zwei Graphiken aufgeteilt. Inhaltlich werden Gründe für die Verwendung bzw. für die Nichtverwendung von Anglizismen näher erläutert.

Insgesamt begründen 70 % (88) der Probanden die Nutzung von Anglizismen, während 24 % (30) das Gegenteil erläutern. Die fehlenden 6 % (7) enthalten sich bei dieser Frage.

Du benutzt Anglizismen, weil:

Abbildung 202: Nutzung von Anglizismen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 88 Probanden werden durchschnittlich 2,3 Begründungen abgegeben, die für die Verwendung von Anglizismen sprechen. Dies entspricht insgesamt 207 Antworten, verteilt auf sechs Erklärungen. Die meistgenannte Begründung liegt bei einem Wert von 63 % (55 von 88) und erläutert die englische Sprachbevorzugung mit der schnelleren Assoziation dieser Sprache. Diese Tatsache verdeutlicht eine ungewollte sowie spontane Sprachwahl und stellt ein übliches Phänomen der Sprachmischungen bei mehrsprachigen Personen dar, die Lücken im Wortschatz mit einer anderen Sprache auffüllen. Dementsprechend könnten die Lücken im Wortschatz auch auf die mit 28 % (25) vertretene Antwort hinweisen, die davon ausgeht, dass es keine äquivalente deutsche Übersetzung gebe.

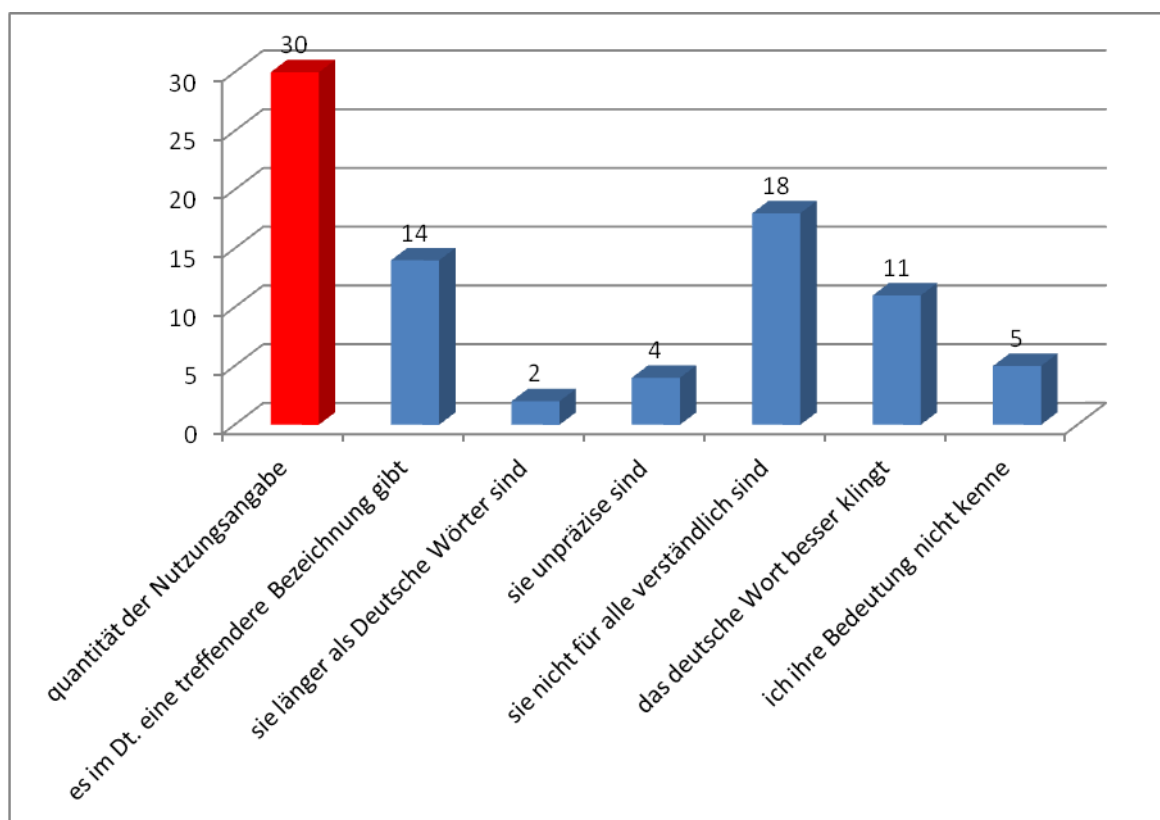
Alle weiteren Antworten verdeutlichen eine bewusste und gezielte Nutzung, indem Vorteile der englischen gegenüber der deutschen Sprache gesehen werden. Dazu gehört mit 47 % (41) die

Annahme, englische Wörter seien kürzer, mit 40 % (35) die bessere Bewertung des Klangs, mit 34 % (30) der gesellschaftlich hergestellte Modernitätsaspekt und mit 24 % (21) die Überzeugung, Anglizismen seien präziser.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich ein Großteil der Probanden positiv über Anglizismen äußert, wobei knapp zwei Drittel ein intuitives Sprachverhalten angeben, während gleichzeitig auch subjektive Empfindungen des Klangs, der Länge, der Präzision und der Modernität die Probanden überzeugen.

Du benutzt ungern Anglizismen, weil:

Abbildung 203: Keine Nutzung von Anglizismen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Von 30 Probanden, die sich ungern der Anglizismen bedienen, werden 54 Antworten diesbezüglich abgegeben, was eine durchschnittliche Antwortfrequenz von 1,8 ausmacht.

Die Verständlichkeit innerhalb der Kommunikation sehen mit 60 % (18 von 30) die meisten Probanden als gefährdet, sobald Anglizismen verwendet werden. Zudem geben 17 % (5) an, die Bedeutungen oft nicht zu kennen, so dass Missverständnisse auftreten könnten. Der zweithöchste Wert erreicht 47 % (14) und spiegelt die Meinung wider, dass es im Deutschen bessere Ausdrucksweisen gebe, wozu auch 10 % tendieren, die Anglizismen als zu unpräzise erachten.

Darüber hinaus stören sich 37 % (11) der Probanden am Klang der englischen Sprache und 7 % (2) an der Länge der Lexeme, da diese die der deutschen übertreffen würden.

4.3.4.2. Konnotation von Anglizismen

2. Bedeutung von Reizlexemen

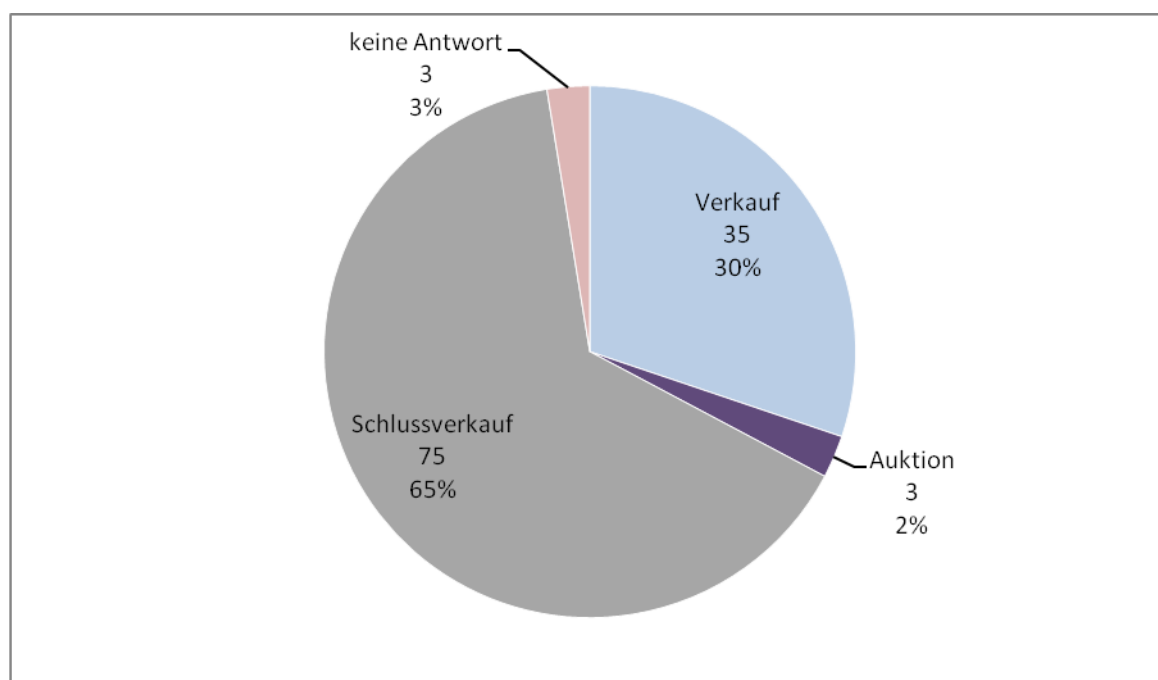
Fremdwörter sind die offensichtlichsten Einflüsse anderer Sprachen auf die eigene, jedoch setzt die Verwendung solcher Begriffe voraus, dass der Kommunikationspartner dem Lexem die gleiche Konnotation zuordnet, damit eine verständliche Kommunikation gewährleistet ist.

In der folgenden Aufgabe werden die Probanden gebeten, die Konnotation von drei verschiedenen Lexemen zu bestimmen. Je mehr Konnotationen übereinstimmen, desto größer ist die Verständlichkeit bei der Verwendung des jeweiligen Lexems in einer anderen Sprache.

SALE

Das Lexem *sale* hat nach dem Langenscheidt Wörterbuch im Deutschen vier Bedeutungen: 1. *Verkauf* [...], 2. *Umsatz* [...], 3. *Schlussverkauf* [...], 4. *Auktion*.²⁹⁰ Diese Übersetzungen können auch in der polnischen Sprache festgestellt werden. Damit jedoch die einheitliche Gestaltung der Fragen gewahrt wird, werden lediglich drei Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen gestellt.

Abbildung 204: Konnotation - sale



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

²⁹⁰ s. Willmann, Helmus (1999): *Langenscheidt Wörterbuch Englisch. Englisch – Deutsch*. Stichwort: sale. Berlin u. München: RM Buch und Medien Vertrieb, S. 508.

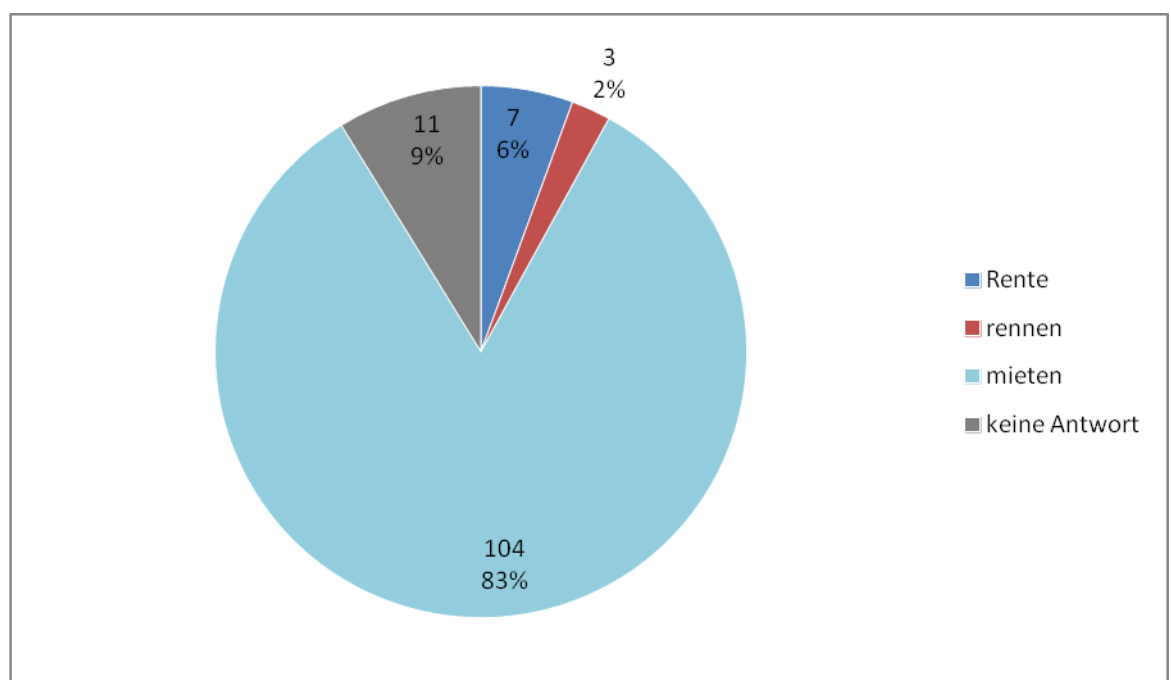
Die Antworten entsprechen somit der tatsächlichen Übersetzung und sind alle richtig, jedoch wurde von jedem Proband lediglich eine Antwort angekreuzt – ohne dass Mehrfachankreuzungen untersagt werden.

Das Ergebnis zeigt, dass mit 65 % (75) der Großteil der Untersuchungsteilnehmer davon ausgeht, *sale* bedeute *Schlussverkauf*. Dieses Ergebnis kann durch Marketing-Kampagnen der Modeindustrie verstärkt impliziert werden, da der Schriftzug gerne für den Schlussverkauf verwendet wird und damit das Lexem visuell an Schaufenstern dieser Bedeutung zugeordnet wird.

An zweiter Stelle kann mit 30 % (35) die allgemein gehaltene Bezeichnung *Verkauf* registriert werden, während *Auktion* nur noch von 2 % (3) der Probanden angegeben wird.

Die Lücken zwischen jeder Antwort klaffen mit ca. 30 % weit auseinander und zeigen, dass das Lexem stark in die Übersetzung des Schlussverkaufs tendiert und damit assoziiert wird.

Abbildung 205: Konnotation – rent -

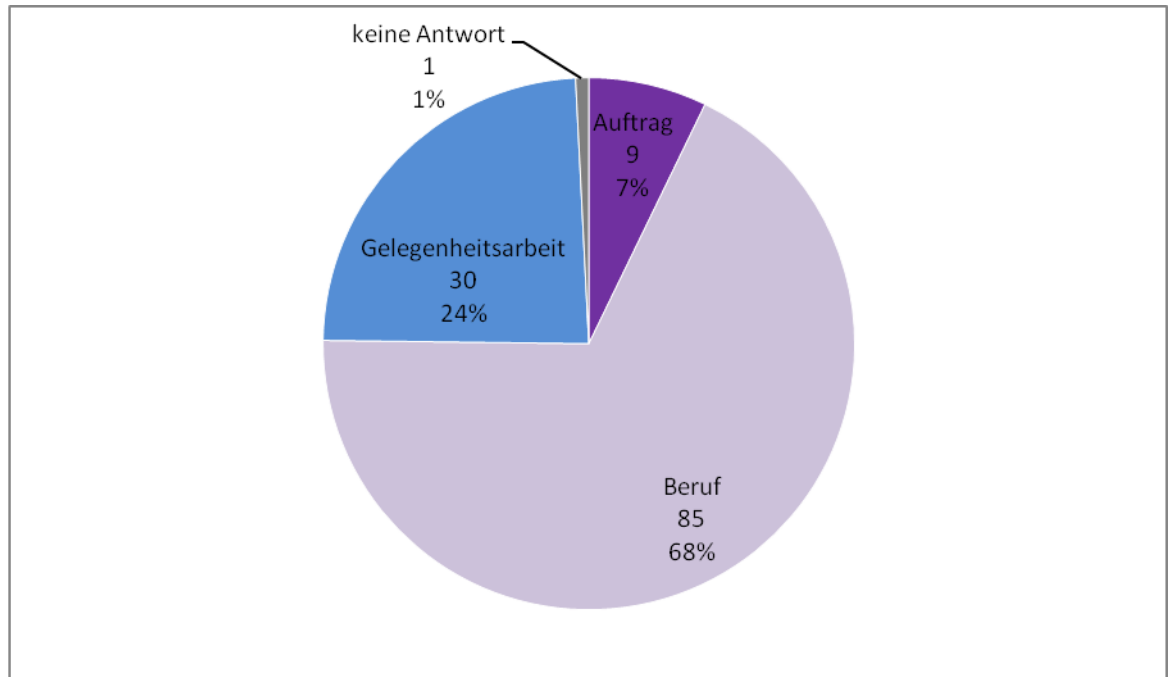


Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Lexem *rent* wird häufig an Flughäfen oder Touristen geprägten Orten im Sinne von *rent a car* oder *rent a bike* verwendet und trägt die Bedeutung mieten. Aufgrund ihrer morphologischen Ähnlichkeit werden zwei Reizwörter – das Substantiv Rente sowie das Verb rennen – ausgewählt, um zu prüfen, ob die Probanden versuchen, sich das Lexem über die Ähnlichkeit und somit die Konnotation der deutschen Sprache zu erschließen.

Mit 83 % (104) kann das Lexem jedoch einen hohen Bekanntheitsgrad aufweisen, denn nur 6 % (7) konnten sich vom Lexem *Rente* und 2 % (3) von *rennen* verleiten lassen. Damit trägt dieses Lexem einen hohen Bekanntheitswert, was die Voraussetzung für eine breite Verständlichkeit erfüllt. *Rent* könnte somit als Anglizismus in deutscher - im Falle der vorliegenden bilingualen Probandengruppe auch in polnischer - Sprache problemlos eingesetzt werden.

Abbildung 206: Konnotation – job -



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Wie aus Vorüberlegungen und der Untersuchung Margret Altleitners zu Anglizismen resultiert, kann eine Bedeutungserweiterung des Lexems *Job* festgestellt werden.

„Das Lexem hat seine frühere Bedeutung als ‚bes. vorübergehende Beschäftigung, Stellung, Gelegenheit zum Geldverdienen‘ [...] deutlich ausgeweitet und kann jetzt die deutschen Wörter ‚Arbeitsplatz‘, ‚(Arbeits-) Stelle‘ und ‚Beruf‘ ersetzen [...].“²⁹¹

Altleitners Ergebnis wird mit Hilfe der Konnotationen der untersuchten Probandengruppe überprüft und zeigt eine deutliche Übereinstimmung, denn bei 68 % (85) überwiegt die Assoziation zum Beruf, der im Vergleich zu beiden anderen Antwortmöglichkeiten meist eine Ausbildung voraussetzt und im englischen mit *occupation* übersetzt wird.

²⁹¹ s. Altleitner, Margret (2006): *Der Wellness-Effekt. Die Bedeutung von Anglizismen aus der Perspektive der kognitiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Lang Verlag, S. 117

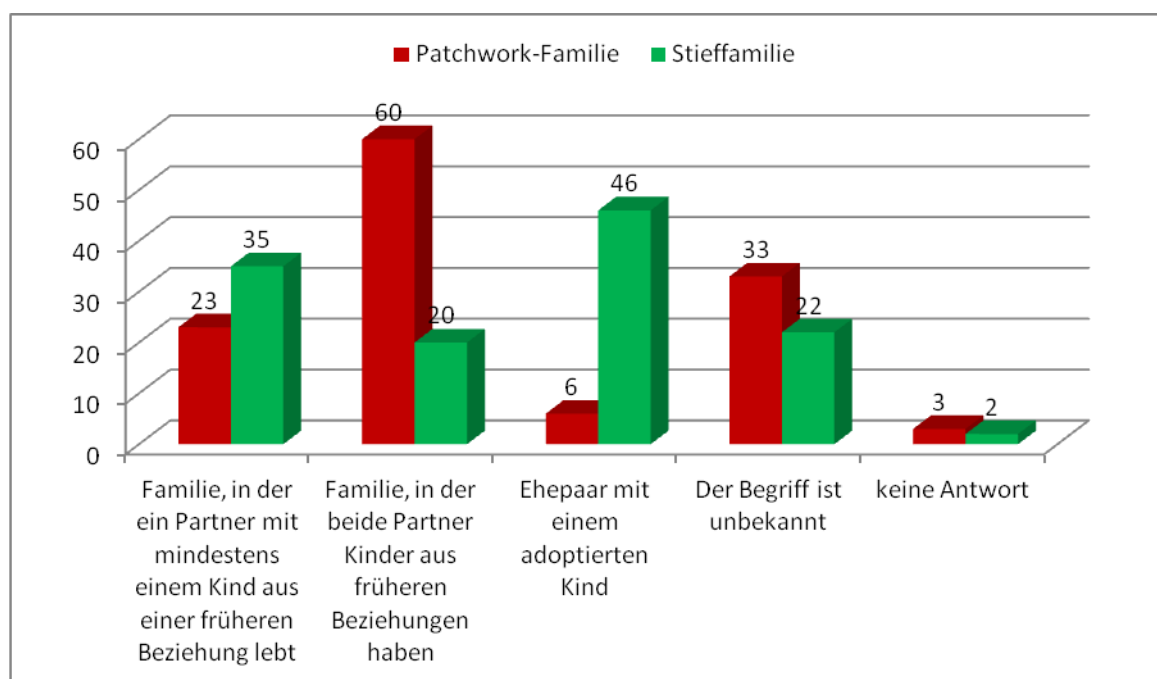
Die Gelegenheitsarbeit erhält mit 24 % (30) ein Viertel der Stimmen, während weitere 7 % (9) sagen, dass es sich bei *Job* um einen Auftrag handle und damit, ähnlich wie bei der Gelegenheitsarbeit, um keine dauerhafte Beschäftigung.

13. Konnotation des Lexems: Patchwork-Familie

14. Konnotation des Lexems: Stieffamilie

Die Ergebnisse von Frage 13 und 14 werden aufgrund selbiger Inhalte mit synonym verwendeten Lexemen zusammen ausgewertet. Die Antwortmöglichkeiten zu beiden Fragen gleichen sich ebenfalls inhaltlich, lediglich ihre Reihenfolge sowie ihre Formulierungen variieren, daher ist die Grundlage der Vergleichbarkeit beider Konnotationen gegeben.

Abbildung 207: Konnotation – Patchwork Familie und Stieffamilie



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Obwohl vorliegend äquivalente Lexeme untersucht werden, kommt es zu auffallend unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich ihrer Konnotation, was allein bereits ein Hinweis auf verschiedene Interpretationen von deutschen sowie (halb-)englischen Lexemen ist. Der Unbekanntheitsgrad des deutschen Lexems ist mit 18 % (22) zu 26 % (33) niedriger und den Probanden somit geläufiger als der Anglizismus.

Gleichzeitig benennt jedoch mit 48 % (60) und damit dem höchsten Wert aller Antworten, die Patchwork-Familie als Konstrukt von zwei Erwachsenen, die je mind. ein eigenes Kind aus einer früheren Beziehung in die neue Beziehung bringen und somit eine neue Familie gründen. Dies

entspricht auch dem 1990 erschienenen und übersetzten Buchtitel von Anne Bernstein, in dem der Anglizismus zum ersten Mal auftaucht:

“Yours, mine and ours. How families change when remarried parents have a child together. [...] Die Patchwork-Familie. Wenn Väter oder Mütter in neuen Ehen weitere Kinder bekommen.“²⁹²

In diesem Zusammenhang sehen jedoch nur 16 % (20) der Probanden die Stieffamilie, die damit den geringsten Wert ausmacht. Das Lexem wird mit 36 % (46) stärker mit Familien verbunden, die ein Kind adoptieren sowie zu 28 % (35) mit Familien assoziiert, in denen ein Partner ein Kind aus einer früheren Beziehung hat.

Die Konnotation der Stieffamilie erscheint somit breiter gefächert zu sein, was auch ihrer Denotation entspricht. Die Nutzung als Synonym zu Patchwork-Familie, wie es in populärwissenschaftlichen Texten oft der Fall ist, kann im vorliegenden Probandenkreis jedoch nicht nachgewiesen werden.

4.3.4.3. Konnotation und Verwendung von Anglizismen

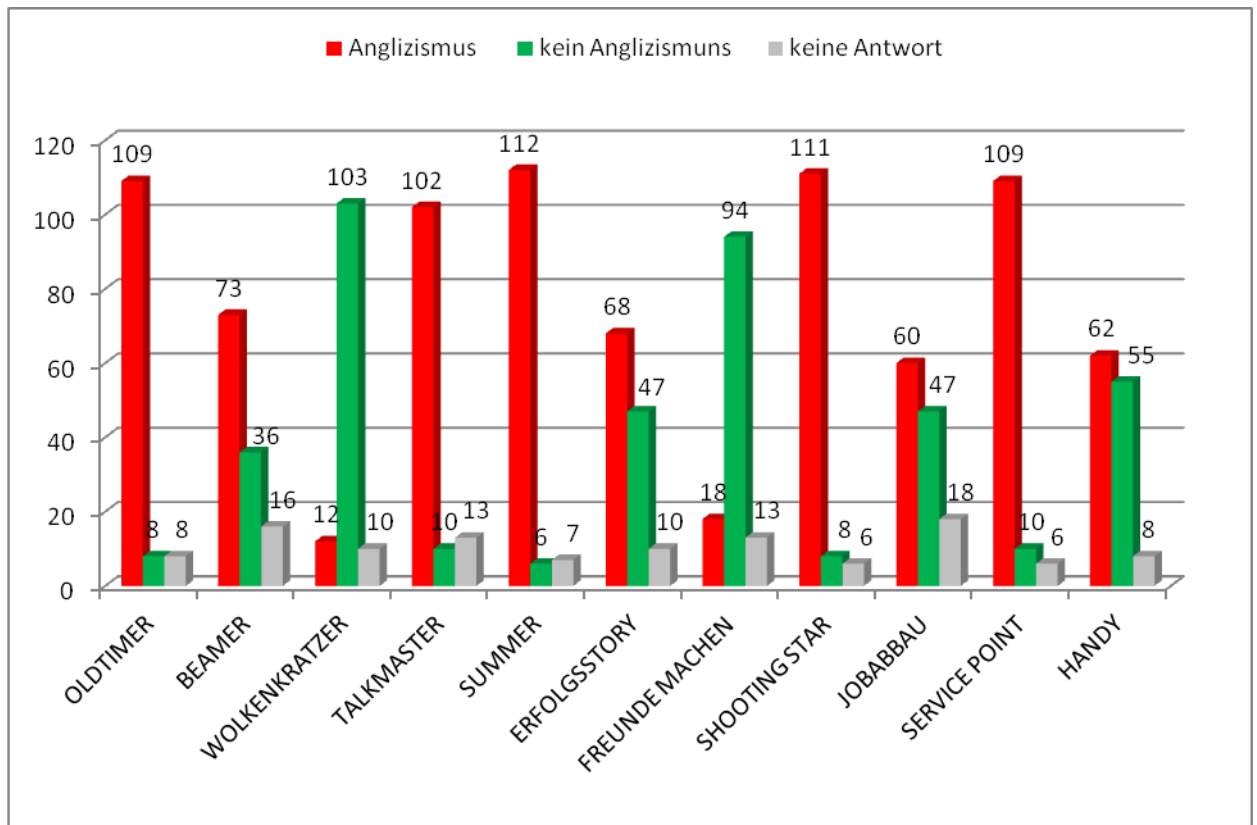
10. Welche Begriffe sind Anglizismen?

Folgende zwei Fragestellungen und Graphiken beschäftigen sich mit der Erkennung und Verwendung von Anglizismen, wofür nach speziellen Merkmalen elf Reizlexeme ausgewählt werden.

Vorerst entscheiden sich die Probanden nach Kenntnisstand oder Assoziation, ob die vorliegenden Lexeme zu Anglizismen zu zählen sind. Dabei wird in den Lexembeispielen mit verschiedenen Entlehnungsarten gearbeitet, die dementsprechend in folgenden Kategorien ausgewertet werden.

²⁹²S. *Väter, Mütter, Patchwork und Stief-Familien*. <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.vaeter-muetter-patchwork-und-stieffamilien.db1310fc-7278-481e-a726-e3ad5abf07b8.html>. erschienen am 05.02.2010. (abgerufen am 15.02.2013).

Abbildung 208: Anglizismus vs. deutsches Wortgut



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Lexeme: Oldtimer, Shooting Star – Scheinentlehnungen bzw. Bedeutungserweiterung im deutschen Sprachgebrauch

Die Lexeme *Oldtimer* sowie *Shooting Star* bestehen aus anglophochem Sprachmaterial, jedoch werden ihnen im deutschsprachigen Raum andere Bedeutungen zugeschrieben, als es im Englischen der Fall ist (Kap. 8.4.1.4 Abs. 10). Demnach lassen sie sich zur Kategorie der Scheinentlehnungen im deutschen Wortschatz klassifizieren.

Der größte Anteil der Probanden ist mit 82 % (109) und 89 % (111) der Auffassung, dass die Lexeme *Oldtimer* und *Shooting Star* Anglizismen sind, während jeweils sechs Prozent (8) beide als deutsches Wortgut erkennen.

Fraglich bleibt an dieser Stelle die etwaige Konnotation der Probanden, die zwischen deutscher und englischer Bedeutung variieren kann.

Lexeme: Beamer, Talkmaster, Service Point, Handy

Die vorliegenden Lexeme gleichen sich in zwei Merkmalen: Erstens erwecken sie nach ihrem phonetischen Klang sowie ihrer Morphologie eine englischsprachige Konnotation und zweitens

ist eben dies irreführend, da es sich um deutsche Lexeme – Neologismen – handelt, die in dieser Form im Englischen nicht existieren. Aufgrund ihrer gebersprachlichen – englischen - Darstellung, gehören diese Lexeme zum äußeren Lehnngut im Deutschen.

Ausnahmslos alle lexikalischen Scheinentlehnungen werden jedoch mehrheitlich als Anglizismen angesehen. Bei der Einordnung der Lexeme *Talkmaster* und *Service Point* liegen die Werte sogar bei 81 % (102) sowie 87 % (109), während *Beamer* und *Handy* mit 58 % (73) und 50 % (62) deutlich weniger Anhänger finden. Folgerichtig erkennen mit 44 % (55) die meisten Jugendlichen, dass es sich bei dem Lexem *Handy* um keinen Anglizismus handelt. Beim *Beamer* hingegen nur noch 36 % (29). Der Anteil der Enthaltungen liegt in diesem Bereich bei 13 % (16).

Insgesamt gesehen lässt sich feststellen, dass der Schein dieser Entlehnungen in den meisten Fällen seine Wirkung zeigt, indem die Jugendlichen fälschlicher Weise glauben, sie benutzen englischsprachiges Wortgut. Lediglich Lexeme des alltäglichen Gebrauchs, wie *Handy* oder *Beamer*, zeigen, trotz anglophoner Erscheinung, dass sich ihr sprachlicher Ursprung unter den Jugendlichen des Oppelner Schlesiens verbreitet.

Erfolgsstory, Jobabbau

Die Lexeme stellen Komposita dar, die sich aus deutschem sowie englischem Wortgut zusammensetzen und damit ein Mischkompositum bilden, welches aufgrund der morphologischen Darstellung zu den äußeren Entlehnungen zählt.

Die Antworten dieser Lexeme zeigen, trotz klar erkennbaren deutschen Lexem Elementen, mit 54 % (68) für *Erfolgsstory* und 48 % (60) für *Jobabbau*, dass die meisten Probanden davon ausgehen, es würden Anglizismen vorliegen. Die gegenteilige Annahme, es seien deutschsprachige Lexeme, weisen jeweils 38 % (47) der Probanden auf.

Im Vergleich zu den vorherig beschriebenen Scheinentlehnungen, die ausschließlich englisches morphologisches Material verwenden, lassen sich die Probanden bei Mischformen ebenfalls zu gemischten Antworten verleiten, wobei die Tendenz demnach in Richtung der Anglizismen geht.

Wolkenkratzer, Freunde machen

Beide Lexeme bzw. Phrasen weisen von außen eine deutschsprachige Morphologie auf, welche jedoch basierend auf der englischsprachigen entstanden ist. Somit sind beide Reizlexeme Anglizismen, deren semantische Bausteine 1:1 übersetzt worden sind und damit zu den Lehnübersetzungen des inneren Lehnnguts gehören.

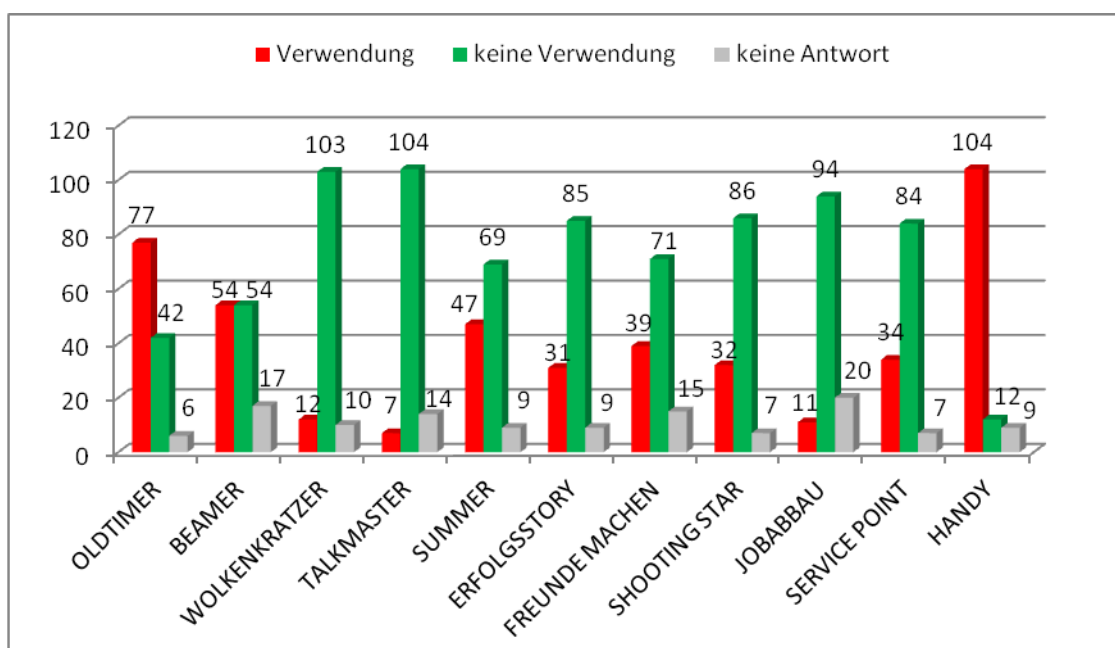
Die häufigsten Antworten werden mit 82 % (103) für *Wolkenkratzer* und 75 % (94) für *Freunde machen* dem deutschen Wortschatz zugeordnet, während lediglich 10 % (12) und 14 % (18) glauben, es seien englischsprachige Lexeme.

Es bestätigt sich, wie bereits bei den Scheinentlehnungen mit morphologischem englischsprachigen Material, dass dies und der damit verbundene phonetische Klang die Probanden dazu verleiten ein Lexem zuzuordnen.

Summer: Anglizismus

Das Lexem *summer* ist der einzige Anglizismus in dieser Frage, der nicht in die deutsche Sprache entlehnt wurde. Mit 90 % (112) und damit dem höchsten Wert der Frage, wird dies auch von den Probanden richtig eingeschätzt. Dagegen meinen 5 % es sei deutsches Wortgut und weitere 6 % enthalten sich ihrer Stimme.

Abbildung 209: Lexemverwendung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

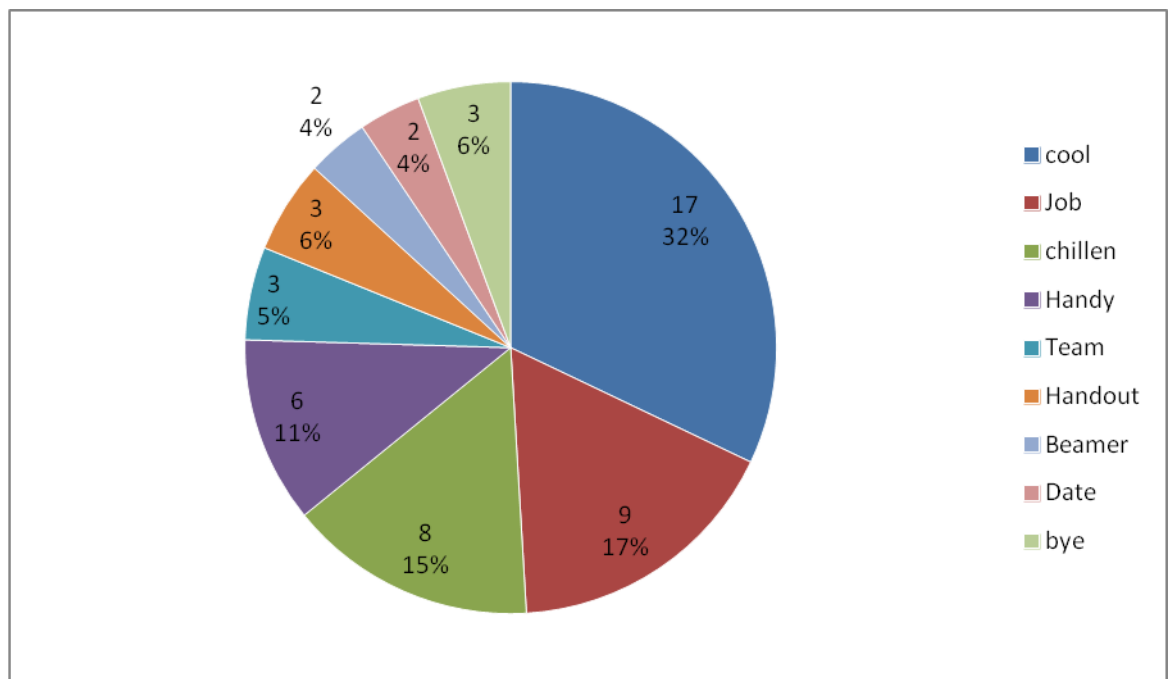
Die Verwendungstendenzen der Lexeme scheinen auf den ersten Blick zugunsten der Nichtanwendung zu überwiegen. Dies bestätigt sich auch im Vergleich der Anzahl aller Antworten, die mit 448 zu 804 deutlich bei der Nichtanwendung überwiegen.

Wolkenkratzer, *Talkmaster* und *Jobabbau* sind die drei Lexeme, mit der geringsten Verwendungsfrequenz, welche zwischen 6 % und 10 % liegt.

Eine mittelmäßige Anwendung erfahren die Lexeme *summer*, *Erfolgssstory*, *Freunde machen*, *Shooting Star* und *Service Point* mit einer Anwendungsspanne von 25 % bis 38 %, während drei weitere Lexeme – *Oldtimer*, *Beamer* und *Handy* – eine hohe Anwendung von 43 % bis 83 % aufzeigen.

Insgesamt gesehen fallen die Ergebnisse jeder Entlehnungskategorie sehr unterschiedlich aus, so dass keine Schlussfolgerung hinsichtlich der Anwendung gezogen werden kann. Was jedoch gefolgert werden kann, ist die Tatsache, dass die Sprachzuordnung in starkem Zusammenhang mit der Morphologie und Phonologie der Lexeme steht. Die einzige Ausnahme bildet das mit 83 % am häufigsten angewendete Lexem *Handy*, welches gleichzeitig auch mit 44 % von den meisten Probanden als deutsches Wortgut erkannt wird.

Abbildung 210: häufig verwendete Anglizismen



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die offene Frage nach Anglizismen, die häufig verwendet werden, sollte eine Bandbreite von Lexemen liefern, die von den Jugendlichen des Oppelner Schlesiens verwendet werden.

Die Teilnahmefrequenz an dieser Aufgabe lag jedoch bei geringen 28 % (35) und ergab 53 Antworten. Das am häufigsten genannte Lexem ist mit 32 % (17) *cool* als Ausdruck von Begeisterung, gefolgt von *Job* mit 17 % (9), *chillen* mit 15 % (8) und *Handy* mit 11 % (6). Alle weiteren Lexeme – *Team*, *Handout*, *Beamer*, *Date* und *bye* – wurden zwei bis drei Mal genannt, was einem prozentualen Wert von 4 % bis 6 % entspricht.

Insgesamt betrachtet werden die Ergebnisse als wenig aufschlussreich erachtet, da die angegebenen Lexeme, mit zwei Ausnahmen, in der Umfrage als Lexembeispiele dienen und die Probanden dadurch zu stark beeinflusst wurden.

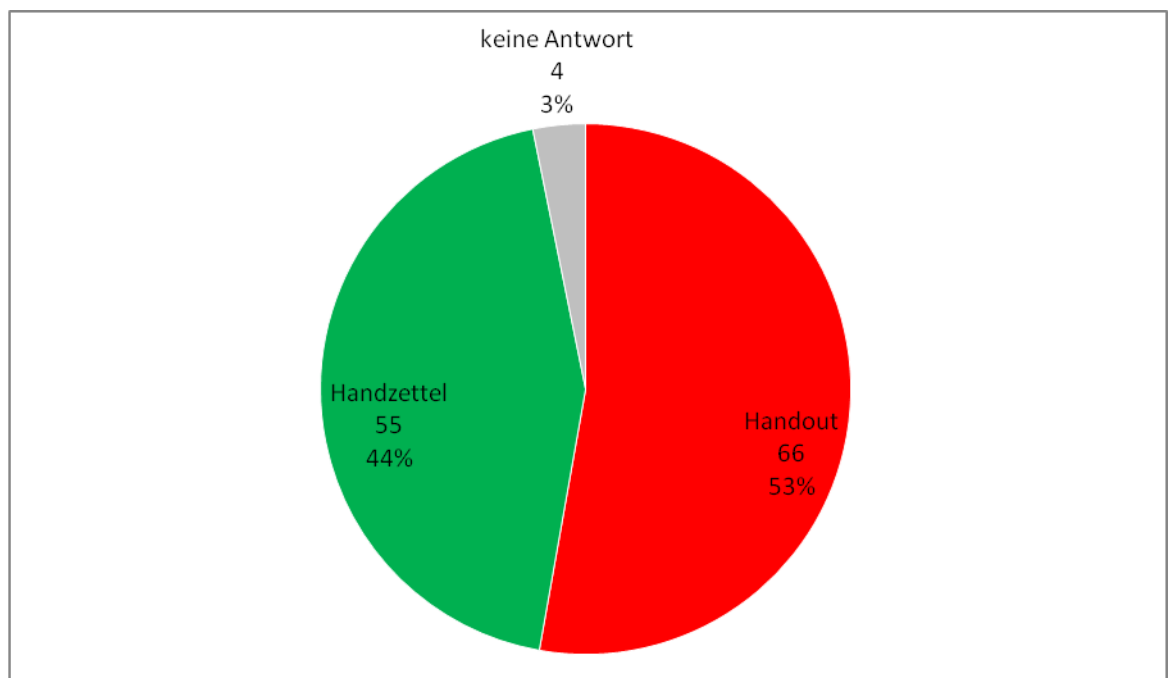
4.3.4.4. Anglizismen vs. deutsche Lexeme

3. Welches Wort würdest Du einsetzen?

In den folgenden vier Graphiken stehen äquivalente Lexeme in englischer sowie deutscher Sprache im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Jugendlichen werden aufgefordert, Sätze mit den zur Auswahl stehenden Wörtern zu ergänzen, um daraus folgernd die Verwendungsfrequenz von Anglizismen im Verhältnis zu einem deutschen Äquivalent ermitteln zu können.

Könntest Du mir bitte den/ das (...) geben?

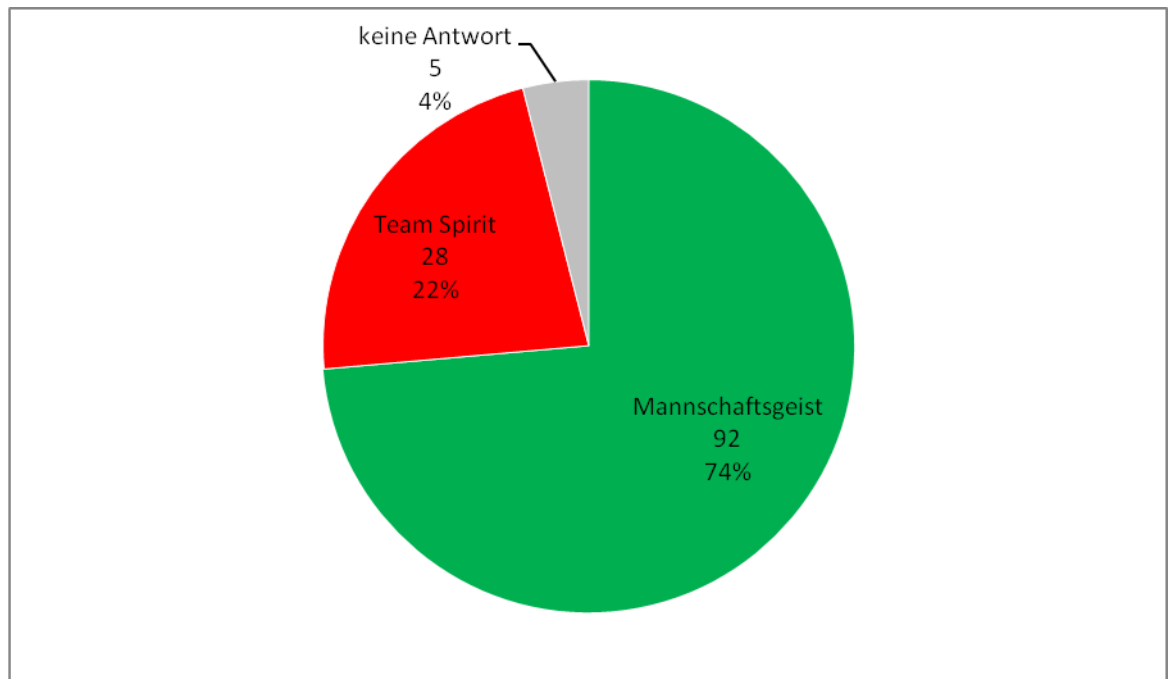
Abbildung 211: Handzettel gegen/vs. Handout



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das englische Lexem *Handout* verzeichnet mit 53 % (66) einen um neun Prozent höheren Wert, als bei dem, sich aus deutschen Lexemen zusammensetzenden, Kompositum *Handzettel*, welches einen Anteil von 44 % (55) hinsichtlich der Verwendung erhält. Damit wird die Verwendungsquantität des deutschen Lexems klar zugunsten des englischen degradiert. Weitere drei Prozent beantworten diese Frage nicht.

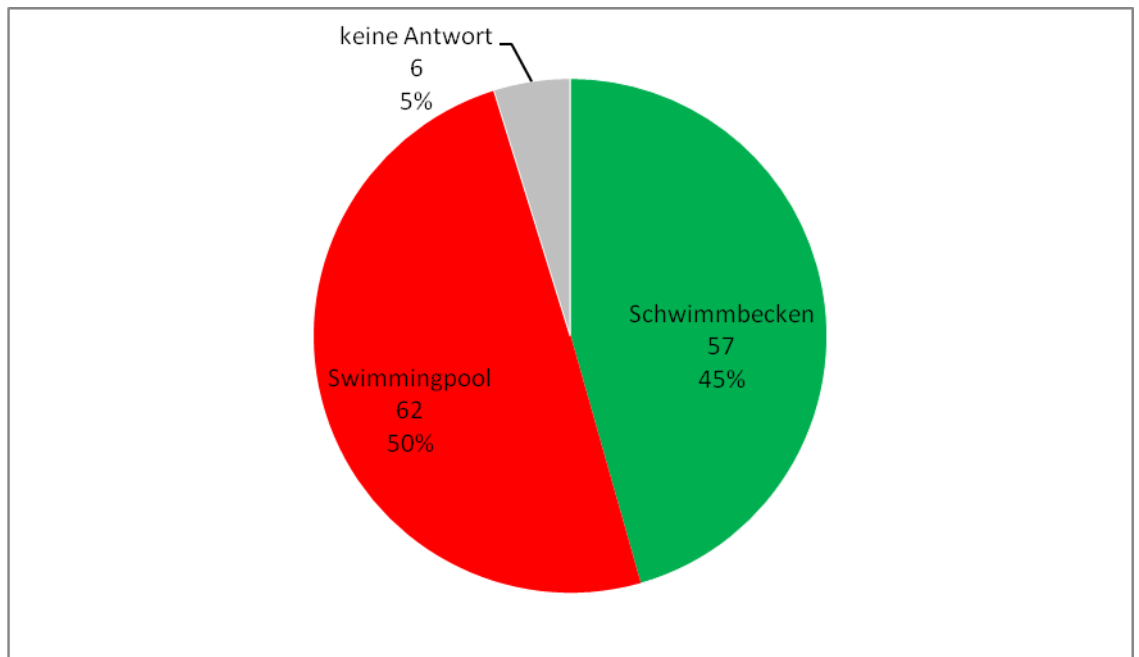
Abbildung 212: Mannschaftsgeist gegen/ vs. Team Spirit



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Im sportlichen Kontext: *Im Fußball brauchen die Spieler richtigen* – entscheiden sich, mit 74 %, fast drei Viertel der Probanden für das aus zwei deutschen Lexemen zusammengesetzte Kompositum *Mannschaftsgeist*, während verhältnismäßig wenige, mit 22 % (28), den Anglizismus *Team Spirit* bevorzugen würden. Die Wahl dieses Lexems ist klar von einer starken Tendenz zur Deutschanwendung geprägt. Weitere 4 % (5) beantworten die Frage nicht.

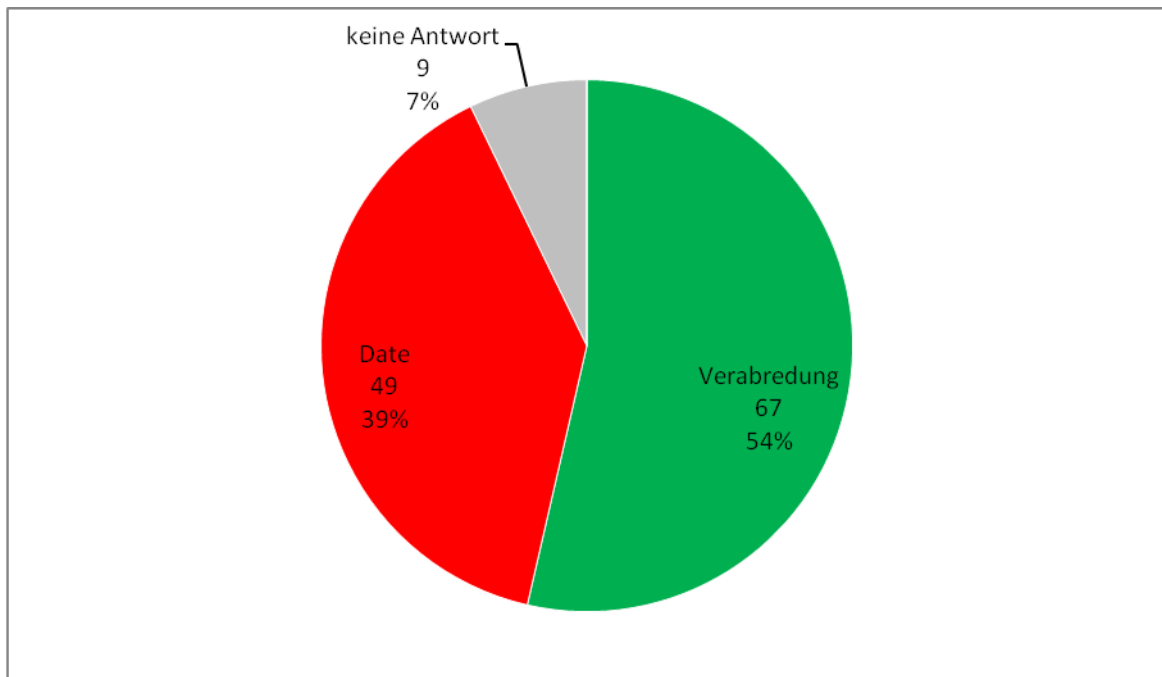
Abbildung 213: Schwimmbecken vs. Swimmingpool



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Satz: *Ich gehe in den/das (...), um mich abzukühlen*, zeigt ähnliche Ergebnisse, wie sie auch beim Handzettel/Handout zu verzeichnen sind, denn die Werte beider Lexeme *Swimmingpool* sowie *Schwimmbecken* liegen mit einer Differenz von 5 % (5) nah beieinander. Mit leichter Tendenz und 50 % (62) der abgegebenen Stimmen überwiegt der Anglizismus im Vergleich zum deutschen Lexem, welches von 45 % (57) der Probanden verwendet wird.

Abbildung 214: Verabredung gegen/vs. Date



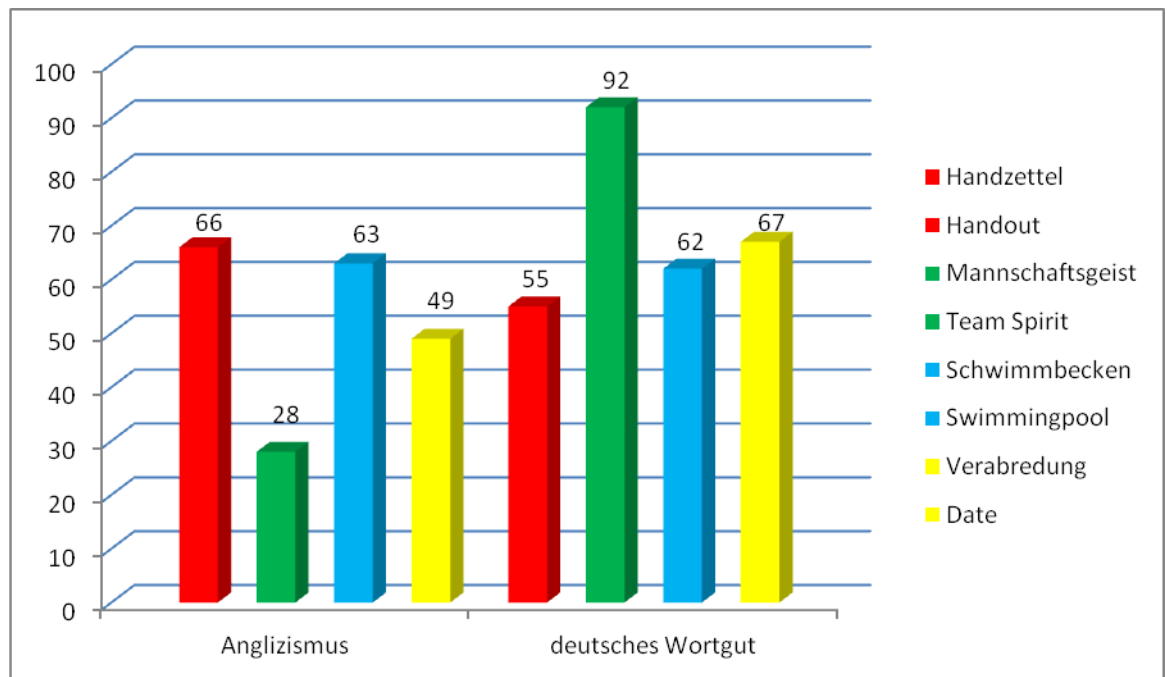
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Satz: *Katja hat heute ein/e (...) mit ihrer Schwester* - soll ergänzt werden. Knapp über die Hälfte, mit 54 % (67), der Probanden entscheidet sich für die deutsche Variante und wählt das Lexem *Verabredung* in diesem Kontext. Der Anglizismus *Date* wird dabei von immer noch 39 % (49) der Personen bevorzugt, während der Anteil der nicht abgegebenen Stimmen bei dieser Entscheidungsfrage mit 7 % (9) seinen Höhepunkt erreicht.

In Vorüberlegungen wurde der Anteil der Probanden, die sich für das englischsprachige Wortgut entscheiden, als niedriger eingeschätzt. Doch die Überlegung, dass *Date* eventuell stärker mit einer romantischen Verabredung eines Pärchens konnotiert wird, konnte sich im vorliegenden Beispiel nicht bestätigen.

Insgesamt betrachtet:

Abbildung 215: Vergleich – Anglizismus vs. deutsches Lehnngut



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die obige Graphik stellt, zur besseren Vergleichsmöglichkeit, alle Ergebnisse der letzten vier Entscheidungen zwischen Anglizismen und deutschem Wortgut zusammen. Die farbliche Kennzeichnung verdeutlicht jeweils die passende Übersetzung, wobei die Werte der Probanden, die keine Angabe gemacht haben, in dieser Graphik nicht mehr berücksichtigt werden.

Wie auch bei den vorher untersuchten Merkmalen, wird für die Verwendung die notwendige Kenntnis des englischen Wortguts vorausgesetzt, während die Probanden mit deutschsprachiger Verwendung das fremdsprachliche Wortgut ebenso kennen könnten, es jedoch aus verschiedenen Gründen nicht anwenden.

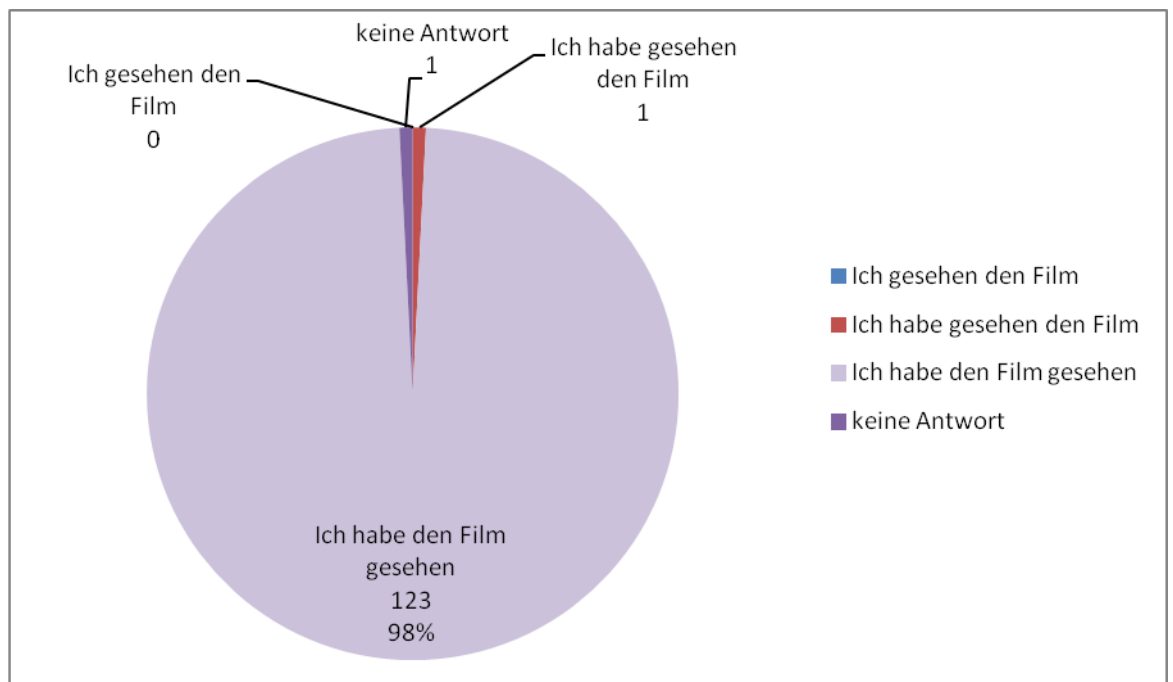
Die Graphik verdeutlicht jedoch ein relativ ausgeglichenes Bild, welches sich in drei von vier Entscheidungen in den Bereichen zwischen 44 % und 54 % Prozent aufhält. Insgesamt ergeben sich 178:184 Stimmen zugunsten der deutschen Lexeme. Eine Ausnahme bildet das deutsche Lexem *Mannschaftsgeist*, welches mit 74 % (92) stärker im deutschsprachigen Verwendungsbereich verankert ist. Wird jedoch die spezifische Sprachsituation der Probanden betrachtet, die im großen Ausmaß Deutsch als Muttersprache erworben haben und sich dennoch, trotz deutschsprachigem Kontext, 200 Mal für einen Anglizismus entscheiden, so kann der englischen Sprache ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden.

4.3.4.5. Grammatische Entlehnungen

11. Syntaxverwendung

Der Einfluss der englischen Sprache lässt sich nicht nur in Form von Anglizismen sowie Lexemvariationen feststellen, sondern auch in syntaktischen Entlehnungen. Inwiefern diese auch auf deutschgesinnte Jugendliche des Oppelner Schlesiens zutreffen, wird anhand von zwei Merkmalen untersucht.

Abbildung 216: Syntaxverwendung 1



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

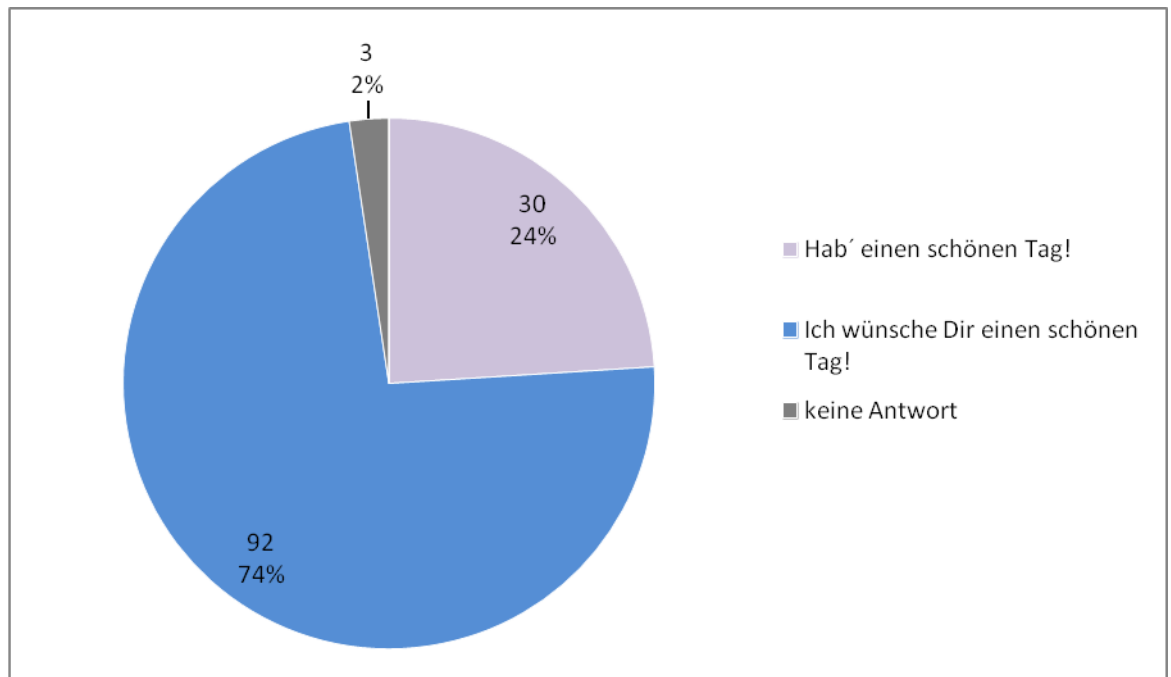
Die deutschsprachigen Sätze entsprechen in ihrer Syntax, der Reihenfolge nach, entweder der polnischen, der englischen oder deutschen grammatischen Struktur. Die Wahl der jeweiligen Syntax könnte Hinweise auf die Denk- bzw. Übersetzungsstrukturen und die Sprachverarbeitung geben.

Das 98%ige (123) Ergebnis für den nach der deutschen Syntax gebildeten Satz, verdeutlicht jedoch die guten Deutschkenntnisse der Probanden, die sich von keiner anderen Satzstruktur täuschen lassen.

Lediglich jeweils ein Proband wählte den grammatikalisch gesehen englischen Satz oder beantwortete die Frage gar nicht.

Demnach lässt sich eine syntaktische Sicherheit in der Sprachverwendung der Probanden feststellen, die grammatische Fehler erkennen.

Abbildung 217: Syntaxverwendung 2



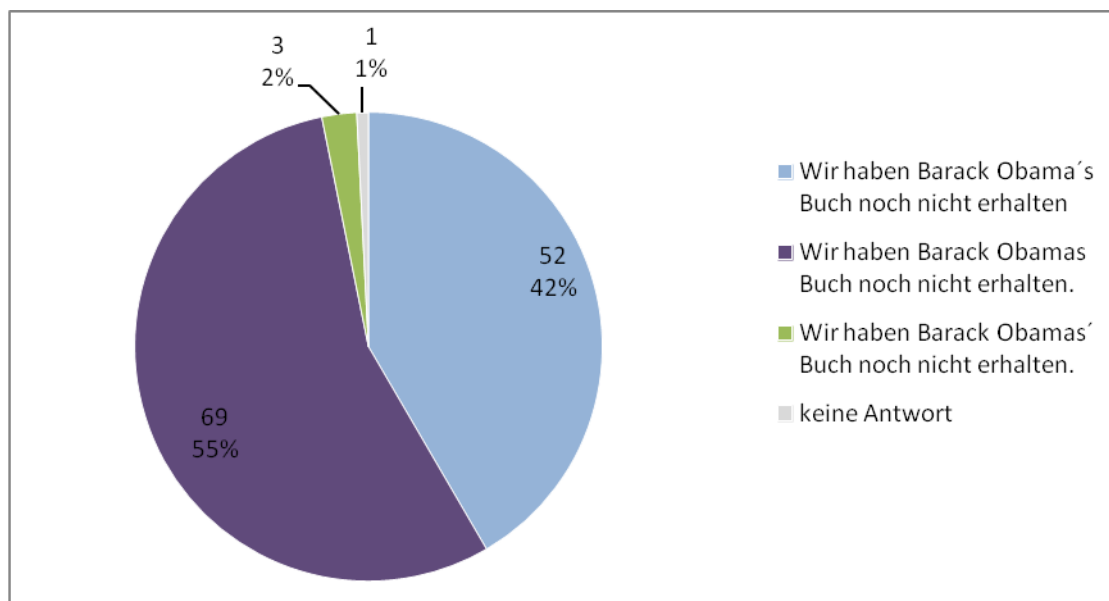
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Entscheidung für einen der obigen Sätze soll spontan fallen und den Probanden mit der eigenen Sprachverwendung identifizieren, daher wird bewusst auf jeglichen eventuell einflussnehmenden Kontext verzichtet.

Knapp ein Viertel der Probanden (24 %; 30) wählt den nach englischer Syntax mit *have to/haben* beginnenden Satz: *Hab' einen schönen Tag - Have a nice day*. Dagegen tendiert die Mehrheit mit 74 % (92) zur traditionellen deutschen Satzstruktur, während sich wenige Probanden, in Form von 2 % (3), bei dieser Frage enthalten.

12. Welcher dieser Sätze ist grammatisch korrekt?

Abbildung 218: Syntaxauswahl 1



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Bei der Frage nach der grammatischen Korrektheit wird ein englischer Name in einen deutschen Satz integriert, der sich in jedem Antwortbeispiel im angehängten Genitiv-s unterscheidet. Es werden zwei stark vertretene Antworten verzeichnet, die zum einen mit 42 % (52) die englische Variante des nach dem Apostroph nachgestellten s als richtig erachten. Die aus der englischen Grammatik stammende Deklination verdeutlicht, dass die Probanden einen englischen Namen auch in seiner Herkunftssprache deklinieren, bevor dieser in die deutsche Sprache integriert wird.

Zum anderen adaptiert jedoch mit 55 % (69) der Großteil der Probanden den englischen Namen in die deutsche Sprache, indem das Genetiv-s direkt an den Namen angehängen wird, wie es auch bei deutschen Namen der Fall ist.

Die dritte Antwortmöglichkeit ist eine Variante der Nutzung des Genitiv-s, wie sie bei Namen angewendet wird, die auf -s, -ss, -ß, -tz, -z und -x auslauten. Diese wird von 2 % (3) als richtig erachtet, während sich ein weiterer Proband bei dieser Frage enthält.

Insgesamt lässt sich eine Unsicherheit bei der Nutzung der richtigen grammatischen Form des Genitivs ausmachen. Zwar kann knapp über die Hälfte der Probanden die richtige Lösung mit einfachem angehängten -s ausmachen, dennoch weist der 42 %ige Anteil auf einen starken Einfluss der englischen Sprache hin.

Zusammenfassung

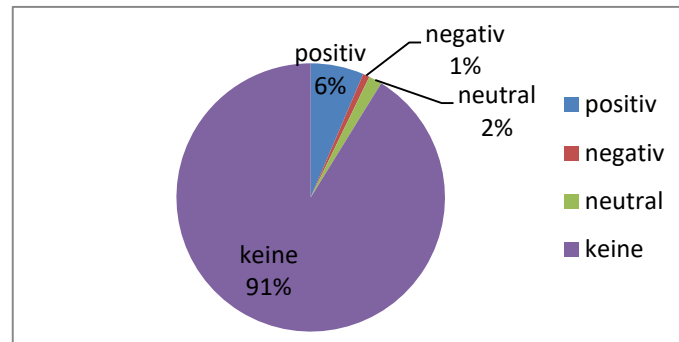
Für die Untersuchung der Anglizismenverwendung werden zwei abgefragte Merkmale als Grundlage für die Analyse betrachtet. Zum einen stellen die Englischfähigkeiten eine notwendige Bedingung dar, um mit dem Vokabular und der Syntax zu agieren und zum anderen ist die persönliche Einstellung zur Sprache ausschlaggebend für ihre Verwendung. Beide Fragen werden sehr facettenreich beantwortet. Während sich die Sprachkenntnisse in je einem Drittel in gute, mittelmäßige und schlechte gliedern, werden zur Bewertung von Anglizismen ebenso verschiedene Meinungen geäußert. Der Modernitätsaspekt des Englischen wird trotz Verständnisproblemen von 45 Probanden am häufigsten genannt, während 37 Probanden die Sprache im Fachwortschatz für Notwendig erachten. Klare Gegner sind mit 33 Teilnehmenden zu verzeichnen, die die Eingliederung als unnötig erachten, während 29 weitere Probanden das Gegenteil annehmen und Anglizismen als Bereicherung der deutschen Sprache ansehen. Vordergründlich kann eine Anglizismenverwendung bei mangelnden Sprachkenntnissen oder schlechter Bewertung ausgeschlossen werden. Insgesamt gliedern sich die Probanden mit 70 % zu 24 % hauptsächlich in Verwender von Anglizismen. Dabei richtet sich die Konnotation des anglophonen Wortguts stark nach seinem phonetischen Klang. Nur in seltenen Fällen, wie z.B. bei dem Lexem *Handy*, sind die Jugendlichen teilweise im Stande den anglophonen Klang dennoch dem deutschen Sprachgut zuzuordnen. Im deutschsprachigen Kontext weisen die Probanden starke anglophone Tendenzen bei der Wahl zwischen deutschem und englischem Wortgut auf. Hierbei sind Ergebnisse von bis zu 53 % zu verzeichnen. Ein eindeutig hoher Stellenwert der englischen Sprache wird auch mit dem Lexem *Patchwork-Familie/Stieffamilie* manifestiert, dem in der englischen Sprache drei Mal mehr Jugendliche die richtige Konnotation zusprechen als in der deutschen. Diese gesellschaftlich neu geprägte Familienform bürgert sich mit dem englischsprachigen Wortgut ein und wird adaptiert, während ein deutschsprachiges Äquivalent keine Verbreitung erfährt.

Die grammatische Verwendung der englischen Sprache kann in der Syntax mit deutscher Grammatik überzeugen, während das *Apostroph-s* einige Schwierigkeiten bereitet. Mit 55 % kann die Anwendung der deutschen Grammatik nur mit leichtem Vorsprung überzeugen, während 42 % der Probanden die englischsprachige Schreibweise des vorangestellten Apostrophs im deutschsprachigen Kontext als richtig erachten.

Insgesamt betrachtet und vergleichend mit der jugendsprachlichen Anwendung, kann eine stärkere Berücksichtigung des anglophonen Sprachguts, als des jugendsprachlichen Sprachstils,

festgestellt werden. Die Orientierung an der Modernität und vermeintlichen Kürze der Sprache können hierbei als starke Einflussfaktoren ausgemacht werden.

Abbildung 219: Anmerkungen zur Gesamtumfrage



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Eine Äußerung zur Umfrage wurde von insgesamt 9 % (11) der Probanden abgegeben, wovon mit 6 % der überwiegende Teil eine positive Anmerkung machte, die die Umfrage als interessant einstufte. Eine Anmerkung hebt sich durch einen Vorschlag für eine weitere Frage im Umfrageteil zur Bilingualität hervor, in dem hätte ermittelt werden können, in welcher Sprache die Probanden träumen. Zwei weitere Prozent geben neutrale Anmerkungen ab, während ein Proband den Umfang der Umfrage kritisiert und diese als zu lang betrachtet.

KAPITEL V: BESONDERHEITEN DER JUGENDSPRACHLICHEN KOMMUNIKATION

5.1 JUGENDSPRACHE IN DER MODERNEN VERBALKOMMUNIKATION

„Na, heute auch richtig blumig drauf, weil Sie gerade ein pralles Pony am Start haben? Oder stecken Sie gerade völlig im Teig und alles möpt, weil Ihnen irgend so'n Oger PAM gegeben hat? Sie rallen nix – und haben KP? Dann sind Sie vermutlich ein Ü-20er und ein echter Nullchecker. Macht nix, völlig wayne. Immer schön geschmeidig bleiben.“²⁹³

So oder ähnlich kommunizieren Jugendliche verbal und zunehmend auch schriftlich untereinander.

Die Jugendsprachforschung ist eine relativ junge linguistische Disziplin, die ihre wissenschaftlichen Grenzen noch nicht ausgelotet hat, daher erweitert und differenziert sich ihr Forschungsspektrum stetig, auch disziplinübergreifend. Damit einhergehend entstehen neue Fragen, die es zu klären gilt.

Bevor nun die gegenwärtige Jugendsprache näher erläutert wird, wird kurz auf die Begriffsdefinition der Jugendsprache aufmerksam gemacht. *Die Jugendsprache*, bezogen auf ihre Homogenität, gibt es nicht,²⁹⁴ sie ist somit keine eigenständige Einzelsprache, wie z. B. Deutsch, Englisch oder Polnisch. Die Homogenitätsproblematik geht über die linguistische Perspektive hinaus und beginnt mit fälschlichen Verallgemeinerungen, welche behaupten, dass alle Jugendliche gleich seien.²⁹⁵ Ihre Individualität werde mit einer Reihe einflussnehmender Faktoren, wie z. B. Alter, Geschlecht und Herkunft geprägt, daher könne keine Kollektivbezeichnung in Zusammenhang mit normativem Sprachgebrauch verwendet werden, weil beides nicht auf die Jugendsprache zutrifft. Auf genauere Zusammenhänge wird im Unterkapitel *Sozioökonomische Einflussbereiche in der Jugendsprachforschung* eingegangen. Der Begriff *die Jugendsprache* wird von einigen Autoren komplett vermieden und durch

²⁹³ s. *Das möpt: Wenn Nullchecker völlig im Teig stecken*: <http://www.bild.de/news/2009/echt/langenscheidt-woerterbuch-voll-korall-und-obama-10330518.bild.html>. (Stand 5.11.2009), abgerufen am 15.11.2011.

²⁹⁴ vgl. Schneller, Rüdiger (2009): *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen, untersucht an Schülerzeitungen als Printmedien und in den Neuen Medien*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 27.; vgl. auch: C. Dürenscheid/E. Neuland (2006): *Spricht die Jugend eine andere Sprache? Neue Antworten auf alte Fragen*. In: C. Dürenscheid/ J. Spitzmüller (Hrsg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung. Trends and Developments in Youth Language Research*. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 22.

²⁹⁵ vgl. Poser: *Jugendsprache*: <http://www.uni-leipzig.de/~fsrger/materialien/skripts/jugendsprache.pdf>. abgerufen am 19.11.2011.

Bezeichnungen, wie *jugendsprachlich*, *Sprachgebrauch Jugendlicher*²⁹⁶, *Juventulekt*²⁹⁷ oder Szenesprache, umschrieben. Andere Synonyme, wie *Sondersprache*, *domänenbedingtes Sprachregister*, *situativ bzw. funktional bestimmte Varietät*, *Soziolekt*, *altersspezifische Gruppensprache* oder *Ensemble situativer Sprech- und Verhaltensmuster*²⁹⁸, nennt Johannes Volmert, ohne diese jedoch in seinen weiteren Ausführungen zu benutzen, da diese Begriffsdebatte seines Erachtens keine qualitative Diskussionslage darstelle.²⁹⁹ In diesem Sinne wird zwar der Begriff *Jugendsprache* im weiteren Verlauf der Ausführungen verwendet, jedoch impliziert der Artikel die Nicht-Existenz einer einzigen Jugendsprache.

Hadumod Bußmann definiert die Jugendsprache bezogen auf die oben genannten Annahmen als:

„Zusammenfassende Bezeichnung für ein breites Spektrum altersspezifischer Sprechweisen, differenziert u.a. hinsichtlich Gruppen-/Szene-Zugehörigkeit, Regionalität und Geschlecht. [...] Spezifische Kennzeichen: Unter Rückgriff auf Standardsprache wird eine bestimmte Auswahl von Mitteln getroffen und zu einem subkulturspezifischen Stilmuster zusammengefügt [...]“³⁰⁰

Bußmann bezeichnet Jugendsprache (Singular) als Sprechweisen (Plural) und nivelliert damit das in der Wissenschaft kritisierte Problem der einen einzigen Jugendsprache. Des Weiteren stellt sie die Jugendsprache in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren, die diese im großen Maße prägen und im eigentlichen Sinne ausschlaggebend für ihre Erscheinungsform sind. Folgend beschreibt sie präzise, mit nur einem Satz, die jugendsprachliche Funktionsweise und ihre Entstehung. Die Grundlage der Jugendsprache jeglicher Art sei immer die Standardsprache des jeweiligen Landes, welche von den Jugendlichen abgeändert werde. Das Produkt dieses kreativen Prozesses sei die Jugendsprache. Christine Krammerer stimmt dieser Entwicklung zu und definiert die Jugendsprache als „*sehr kurzlebige Abwandlungen der Standardsprache, [mit]*

²⁹⁶ s. Schneller: *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen ...*, S. 27.

²⁹⁷ s. Dittmar, Norbert/ Bahlo, Nils: *Jugendsprache im Längsschnitt*: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/jugendsprache/index.html>. abgerufen am 15.11.2011.

²⁹⁸ s. Volmert, Johannes (2007): *Jugendsprachen – Kaleidokope von Sprachregistern und Verhaltensstilen*. In: E. Neuland (Hrsg.): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Band 5., Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 47.

²⁹⁹ vgl.: Ebd. S. 47.

³⁰⁰ s. Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stichwort: *Jugendsprache* 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 315.; siehe auch: E. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell: Zur Heterogenität und Typizität von Jugendsprachen*. In: E. Neuland (Hrsg.) (2007): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 13.

Wortneuschöpfungen und aus Fremdsprachen übernommene[n] oder an diese angelehnte[n] Begriffe[n] einer sehr schnell und flexibel wandelbaren Szenesprache.“³⁰¹

Eva Neuland sieht dies ähnlich und vergleicht den Umgang mit der Sprache zwischen Jugendlichen und Erwachsenen.

„[...] Jugendliche schaffen nicht unbedingt neue [Sprachen], sondern machen in besonderer Weise von möglichen Faktoren der Sprachvariation Gebrauch. Allerdings nutzen sie diese Möglichkeiten in höherer Frequenz mit rascheren Wechseln und größerer Intensität [...] als Erwachsene dies tun.“³⁰²

Im Metzler Lexikon wird die Jugendsprache ähnlich wie bei Bußmann definiert. Es wird als erstes auch der terminologische Diskurs betrachtet, dabei folgt direkt danach der Verweis auf die *Sammelbezeichnung für Sprechweisen Jugendlicher*:

„Nicht präzise terminologischer Begriff, Sammelbez. für Sprechweisen Jugendlicher, für die auch Ausdrücke wie Studentenspr., Szenenspr., Diskospr., Psychospr., Teenager-Spr., und Soldatenspr. üblich sind. [...] Besonders charakteristisch für J. ist der Bereich des Lexikons, weniger die Syntax. Viele Wörter der J. kommen auch in der Standardsprache vor, haben aber eine andere Bedeutung.“³⁰³

Eine weitere Gemeinsamkeit zu Bußmanns sowie Krammers Definition ist die Betonung der jugendsprachlichen Abhängigkeit von der Standardsprache. Dies wird mit der Lexik konkretisiert, die als wichtigstes Hauptmerkmal der Jugendsprache gilt und bislang den Schwerpunkt in wissenschaftlichen Untersuchungen bildete. Der kreative Prozess der Neologismenbildung oder die Abwandlung sowie Bedeutungserweiterung bereits bestehender Lexeme wird als *Bricolage* bezeichnet. Häufig wird der aus dem Französischen stammende Begriff auch mit *spielerischem Umgang mit Sprache* oder *Basteln an bestehendem Sprachmaterial* erläutert. Einige aktuelle Beispiele für Bricolage lassen sich im *Neuen Wörterbuch für Jugendsprache* finden: *Schottergott* (=Geldautomat), *Phosphatstange* (=Bratwurst), *Zungenleichtathlet* (=guter Küsser).³⁰⁴ Wie es in diesen Beispielen der Fall ist, werden bereits bestehende Lexeme miteinander verbunden und mit einer neuen semantischen Bedeutung versehen. Weitere lexikalische Beispiele folgen im Unterkapitel *lexikalische Ressourcen der Jugendsprache*.

Von besonderem Interesse ist bei der Definition des Metzler Lexikons die kategorische Unterteilung der Jugendlichen, die sich in Abhängigkeit zum Bildungsstandard, zur

³⁰¹ s. Krammerer, Christine: *Voll krass – Jugendsprache als Provokation*: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/jugendsprache/index.html>. abgerufen am 10.11.2011.

³⁰² s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell ...*, S.26.

³⁰³ s. Glück, Helmut (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache*. 4 aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, Stichwort: Jugendsprache S. 315.

³⁰⁴ s. *Das möp*: *Wenn Nullchecker völlig im Teig stecken*: <http://www.bild.de/news/2009/echt/langenscheidt-woerterbuch-voll-korall-und-obama-10330518.bild.html>. (Stand 5.11.2009), abgerufen am 15.11.2011.

Gruppenzugehörigkeit, zum Alter und Beruf stellt. Je nachdem, welche der Kategorien in welchem Ausmaß für die Jugendlichen zutreffen, entstehen dementsprechend unterschiedliche Sprechweisen, die die Differenziertheit der Jugendsprache ausmachen. Untersuchungen zu einzelnen Bereichen werden zwar durchgeführt, jedoch fehlt noch eine umfassende, in alle soziologischen Lebensbereiche, eintauchende Studie, die komplexe fachübergreifende Schlussfolgerungen zuließe. Größte Schwierigkeiten dieses Vorhabens würden wahrscheinlich in der Methodik sowie Probandengröße liegen. Zwar gibt es nur zwei bewehrte Arbeitsmethoden in der Jugendsprache, dennoch würden beide nicht im vollen Maße geeignet sein, da Fragebögen den Nachteil haben, dass sie inhaltlich stark begrenzt sind und lediglich abfragen, anstatt authentische Situationen zu analysieren. Diesen Nachteil nivellieren teilnehmende Beobachtungen, welche die zweite Methode der Jugendsprachforschungen darstellen. Dennoch würde diese Vorgehensweise an der hohen Probandenanzahl scheitern, die jedoch Bedingung für einen bundesweiten Überblick über die Sprachverwendung Jugendlicher wäre.

Ein anderer wichtiger Aspekt der Jugendsprache findet sich in der Brockhaus Enzyklopädie:

„Jugendsprache, eine Gruppensprache. Sie ist Medium der Selbstdarstellung von Jugendlichen und dient einerseits der Identifikation und Kommunikation im Rahmen der Gruppe, andererseits der Abgrenzung von der als institutionalisiert und autoritätsbesetzt erfahrenen Welt der Erwachsenen und damit auch von einer Standardsprache mit normativen Anspruch.“³⁰⁵

Die Enzyklopädie hebt in ihrer Definition einen neuen, in den vorherigen Ausführungen noch nicht erwähnten Aspekt der Jugendsprache hervor: die Frage nach der Funktion von Jugendsprache. Neuland, Kammerer, Dürenscheidt sowie Schneller sind sich einig, dass hinter den sprachlichen Äußerungen von Jugendlichen zwei wesentliche Merkmale der Jugendphase stecken. Zum einen hebe und grenze sie die Andersartigkeit ihrer sprachlichen Äußerungen von den Erwachsenen und der Gesellschaft ab und bestärke zum anderen die Identifikation mit den gruppenzugehörigen Personen.³⁰⁶

Die gleichzeitige Abschottung von einer bestimmten Gruppe und Signalisierung von Zugehörigkeit zu einer anderen (meist gleichaltrigen) Gemeinschaft sei für die Entwicklung der eigenen Identität des Jugendlichen enorm wichtig.³⁰⁷ Neuland gelang es auf der Grundlage ihres DFG-Forschungsprojektes zum Thema: *Jugendsprache und Standardsprache. Untersuchungen zum Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein von Jugendlichen* herauszufinden, dass die

³⁰⁵ s. Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. (1990): Stichwort: *Jugendsprache* 19. völlig neu bearbeitete Auflage. 11. Band, Mannheim: F.A. Brockhaus Verlag, S. 263f.

³⁰⁶ vgl. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell ...*, S.13.

³⁰⁷ vgl. Schneller: *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen ...*, S. 28.

Integration in eine Szene oder Gruppe für Jugendliche wichtiger ist als die Abgrenzung zur normativen Gesellschaft.³⁰⁸

Es zeigt sich somit, dass die hauptsächlich mündliche Jugendsprache viel mehr als bloßes Mittel zur Kommunikation unter Gleichaltrigen ist. Spezifische Szenesprachen leiten eine soziokulturelle und sprachliche Homogenität innerhalb ihres Kreises ein und festigen die Bindung innerhalb ihrer Mitglieder. Die individuelle Perspektive dieses Prozesses ist die einzelne Entwicklung der Szenezugehörigen, denen in orientierungslosen Zeiten vielleicht ein Weg zur Selbstfindung und -bestimmung geebnet wird.

Um diese Einführung mit einem direkten Vergleich zwischen Jugend- und Standardsprache zu beenden, eignet sich Fred Dengers Version der Schöpfungsgeschichte hervorragend, denn sie zeigt viele Facetten der jugendsprachlichen Bricolage.

Weltrekord in sechs Tagen	Die Schöpfung
Die Düsternis mißfällt dem GROßEN BOß. "Man sieht ja nicht die Hand vor Augen!" räsoniert er. "Licht! Aber ein bißchen dalli!" Prompt wird es hell.	Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Und die Erde war wüst und leer, und es war finster auf der Tiefe; und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser. Und Gott sprach: Es werde Licht! Und es ward Licht.
Das behagt dem GROßEN BOß. "Prima, wie das funktioniert. Hell wie der lichte Tag." Damit hat die Helligkeit ihren Namen weg. Um sie von der Dunkelheit zu unterscheiden, nennt er die Finsternis Nacht.	Und Gott sah, daß das Licht gut war. Da schied Gott das Licht von der Finsternis und nannte das Licht Tag und die Finsternis Nacht.
Er rahmt sie mit zwei Dämmerungen ein, mit Abend und Morgen. So entsteht der erste Tag. Übrigens an einem Montag.	Da ward aus Abend und Morgen der erste Tag.
Am nächsten Morgen überprüft der GROßE BOß seine Installation und schüttelt den Kopf. "Man kann ja gar nichts unterscheiden! Himmel, ist das 'ne Nässe!" Hatte er eben Himmel gesagt? Rasch wuchtete er ein Zirkuszelt quer durchs Wasser, so daß ein Teil darunter und einer darüber ist. Das Chapiteau nennt er Himmel.	Und Gott sprach: Es werde eine Feste zwischen den Wassern, die da scheide zwischen den Wassern.
Über all der Wasserverdrängung wird es wieder Abend. Der zweite Tag ist rum. Der Dienstag. ³⁰⁹	Da machte Gott die Feste und schied das Wasser unter der Feste von dem Wasser über der Feste. Und es geschah so. Und Gott nannte die Feste Himmel.
	Da ward aus Abend und Morgen der zweite Tag. ³¹⁰

Thematisch ergänzend hat sich auch Martin Dreyer ebenso wie Denger mit der Jugendsprache sowie der Bibel auseinandergesetzt und, wie es im Untertitel steht, diese *frei übersetzt*.³¹¹

³⁰⁸ vgl. E. Neuland: *Jugendsprache und Standardsprache. Untersuchungen zum Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein von Jugendlichen*: http://www2.uni-wuppertal.de/fba/germanistik/Homepage_Neuland/dfg/projektverlauf.htm. abgerufen am 10.11.2011.

³⁰⁹ s. Denger, Fred (1989): *Der grosse Boss: das Alte Testament unverschämt fromm neu erzählt*. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag, S. 7.

³¹⁰ s. Luther, Martin (1993): *Die Bibel. Mit Konkordanz*. 3. Auflage. Leipzig: Evangelische Haupt-Bibelgesellschaft zu Berlin und Altenburg, S. 3.

5.1.1. Jugendsprachforschung in der Gegenwartslinguistik

An dieser Stelle wird, aufgrund des gegenwartsbezogenen Themas dieser Arbeit, nur kurz auf die Geschichte der Jugendsprachwissenschaft eingegangen. Dennoch ist die Entwicklung dieser Disziplin grundlegend, um die derzeitige Sachlage verstehen zu können.

Die Jugendsprachforschung begann mit dem Umbruch vom 19. auf das 20. Jahrhundert, indem die Studentensprache als Sondersprache wissenschaftlich festgemacht wurde. Sprachwissenschaftler nahmen den sprachlichen Unterschied der studentischen Szenerie gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld wahr und verfolgten mit ihrer Lexemforschung das Ziel, einen wissenschaftlichen Beweis für die sprachliche Andersartigkeit der Studenten zu erbringen. Die Lexik galt schon damals als auffälligstes Merkmal der Jugendsprache und diente der Beweisführung, indem Wortneuschöpfungen oder Bedeutungserweiterungen akribisch festgehalten wurden. Neben dem allgemeinen Wortschatz, spielten hierarchische Bezeichnungen von Lernenden untereinander (vom Gymnasium bis zu Akademikern)³¹² sowie spezifische Anreden eine wichtige Rolle. Im Laufe der Zeit entstanden mehrere kleine Wörterbücher, die Ausdrücke zur Schüler- oder Studentensprache publizierten, wobei auch schon die Einflüsse bzw. Entlehnungen von fremden Sprachen berücksichtigt worden sind.³¹³

Nachdem erkannt wurde, dass die Jugendsprachforschung über die Lexemforschung hinausgeht, kamen weitere Untersuchungsfelder hinzu. Begonnen wurde mit der Untersuchung von Phraseologismen, später folgten typische pragmalinguistische Analysen anhand von Begrüßungsformeln und persönlichen Anreden. Daraufhin wurde das Augenmerk, wegen der bildhaften Ausdrucksweise, auf den Sprachstil verlagert. Es folgte die Gesprächslinguistik, die sich der Jugendsprachforschung angenommen hat und die jugendsprachlichen Interaktionen näher untersuchte. Als einer der jüngsten Untersuchungsbereiche wurde die Medienwissenschaft in Verbindung mit Jugendsprache gebracht und unter textlinguistischer Perspektive analysiert. Unter besonderer Betrachtung steht dabei die kundenorientierte Werbemaschinerie und die auf die Jugend abzielenden Printmedien, die erheblichen Einfluss auf das sprachliche Verhalten der Jugendlichen haben. Auch ein Diskurs in die Soziolinguistik erscheint sinnvoll, die die genaue

³¹¹ vgl. Dreyer, Martin (2006): *Die Volxbibel. Neues Testament frei übersetzt von Martin Dreyer*. 2.Auflage. Witten. Volxbibel-Verlag.

³¹² Hierarchische Bezeichnungen von Lernenden (aufsteigend): Pennal = Schüler; Schulfuchs = Gymnasiast; Maulesel = kein Gymnasiast mehr und noch kein Student; crasser Fuchs = Student im 1.Sem.; Brandfuchs/Brander = Student des 2. Sem.; junger Bursch/Jungbursch = Student des 3. Sem.; Bursch = Student des 4. Sem.; alter Bursch/Altbursch = Student des 5. Sem.; bemooster Herr/ bemosstes Haupt = Student des 6. Sem. Alles zusammen wird als burschikose Zoologie bezeichnet.

vgl. Henne, Helmut (2009): *Jugend und ihre Sprache. Darstellung. Materialien. Kritik*. 2.Auflage. Hildesheim/Zürich/ New York: Georg Olms Verlag, S.7.

³¹³ vgl. ebd. S. 8 ff.

soziale Umgebung der Jugendlichen analysiert, um einen Bogen zwischen der Jugendsprache und ihrem Milieu zu schlagen.³¹⁴

1982 gilt als enorm wichtiges Jahr für die Jugendsprachforschung, denn die *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung* stellte eine Preisfrage, die den medialen und wissenschaftlichen Fokus auf die Forschung richtete: *Spricht die Jugend eine andere Sprache?* So der Wortlaut dieser Frage, die bis heute gelegentlich in den Medien auftaucht. Dabei zitieren Christa Dürenscheid sowie Peter Wippermann ein damaliges Jurymitglied der Akademie, welches sich zur Begründung der Themenwahl äußert. Das Jurymitglied argumentiert, dass die Jugendsprache als *notwendige Debatte* und *nützlicher Beitrag* zu verstehen sei. Dabei benötige es eine *linguistische [...] Aufarbeitung*.³¹⁵ Wie schon erwähnt, stieg das Interesse ab diesem Zeitpunkt an der Jugendsprachforschung erheblich, was sich vor allem auf dem Büchermarkt bemerkbar machte, denn es entstanden und entstehen gegenwärtig jährlich Wörterbücher zur spezifischen Lexik von Jugendlichen, die schnell auch das mediale Interesse wecken. Drei Großverlage Deutschlands, der Duden, Pons und Langenscheidt konkurrieren aktuell um die Gunst ihrer Leser mit komplett neuen oder jährlichen Neuauflagen ihrer Wörterbücher zum Thema Jugendsprache.³¹⁶

Darüber hinaus befassen sich auch mehrere Autoren mit dieser Thematik und veröffentlichen ebenfalls Wörterbücher, die teilweise auch aktualisiert und neu aufgelegt werden.³¹⁷ Hervorgehoben werden sollte an dieser Stelle Hermann Ehmann, der nicht nur vier Wörterbücher, aber auch zahlreiche Neuauflagen veröffentlichte und sich mit dieser Thematik seit über 20 Jahren auseinandersetzt.

³¹⁴ vgl. Dürenscheid/ Spitzmüller (Hrsg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung*. ..., S. 25 f.

³¹⁵ s.: ebd. S. 20.

³¹⁶ vgl. Trendbüro (Hrsg.) (2009): *Duden. Das neue Wörterbuch der Szenesprachen*. Mannheim: Dudenverlag; 2009. vgl. auch: Langenscheidt-Redaktion (Hrsg.) (20012): *Hä?? Jugendsprache unplugged*. München: Langenscheidt Verlag. vgl. auch: Pons (Hrsg.): *PONS Wörterbuch der Jugendsprache* (2001): Begriffe aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

³¹⁷ vgl. Müller-Thurau, Claus Peter (1984): *Laß uns mal' ne Schnecke angraben*. Sprache und Sprüche der Jugendszene. Düsseldorf, Wien: Goldmann. vgl. auch: Hoppe, Ulrich (1984): *Von Anmache bis Zoff*. Ein Wörterbuch der Szene-Sprache. Heyne-Wilhelm Verlag: München. vgl. auch: Heinemann, Margot (1989 sowie 1990): *Kleines Wörterbuch der Jugendsprache*. Wörter, Wendungen, Texte. Leipzig: VEB Bibliographische Institut. vgl. auch: Ehmann, Hermann (1992): *Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache*. München: C.H. Beck Verlag. vgl. auch: Ehmann, Hermann (1996): *Oberaffengeil. Neues Lexikon der jugendsprache*. München: C.H. Beck Verlag. vgl. auch: Ehmann, Hermann (2005): *Voll konkret. Das neueste Lexikon der Jugendsprache*. München: C.H. Beck Verlag. vgl. auch: Ehmann, Hermann (2009): *Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache*. München: C.H. Beck Verlag. vgl. auch: M. Günther (2010): *Wörterbuch Jugend – Alter: vom Abba zur Zygote*. Berlin: RabenStück Verlag.

Vom medialen Standpunkt gesehen sind die lexikalischen Zusammenstellungen zu einem lohnenswerten Geschäft geworden. Insbesondere die letzten Jahre haben das Interesse gesteigert.

Seit 2008 wird jährlich das *Jugendwort des Jahres*³¹⁸ gewählt. Dies ist das Pendant zum *Wort*³¹⁹ sowie *Unwort des Jahres*. Bis zum 31. Oktober 2011 konnte auf der Internetseite von *Langenscheidt* aus einem Sortiment von 30 jugendsprachlichen Wörtern gewählt werden. Die 15 Wörter, die die meisten Stimmen erhielten, kamen eine Runde weiter und wurden weiterführend von einer Jury beurteilt.³²⁰

Bitchmove = hinterhältige Aktion
Fail /Epic Fail = grober Fehler, Versagen
fjed(e)n = auf jeden Fall
Gesichtsbuch = Facebook
googeln = suchen (nicht nur im Internet!)
gutzenbergen = abschreiben
Hausfrauenpanzer = schicker Geländewagen, SUV
hobbylos = nutzlos, sinnlos
jackpot = genial, toll
Karussellfleisch = Döner
Körperklaus = Tollpatsch, Grobmotoriker
laser = super, heftig, abgefahren
rubbeldiekatz = extrem schnell
Swag = beneidenswerte, lässig-coole Ausstrahlung; charismatisch-positive Aura
Zwergenadapter = Kindersitz³²¹

In der Anwendung könnten die Lexeme wie folgt verwendet werden: Im Gesichtsbuch hab' ich heut' gegoogelt und auf 'nem Foto einen laser Hausfrauenpanzer mit Zwergenadapter gesehen, den muss ich fjeden haben. Ich werde ihn rubbeldiekatz kaufen, bevor der olle Körperklaus einen Bitchmove macht und ihn sich vor mir holt. Das Jugendwort des Jahres 2011 ist jedoch *Swag* geworden. In der Anwendung als Kompliment, könnte ein Satz mit diesem Lexem lauten: Man Alta, deine Schwester sieht heute derbe swag aus.

³¹⁸ Jugendwort des Jahres:

2008 – Gammelfleischparty – eine Party, die für ältere Menschen veranstaltet wird (Ü30 oder Ü40- Party)

2009 – hartzen = Das Verb hartzen bezeichnet das (meist) bewusste, gewählte Leben von Sozialhilfe auf Kosten des Staates. Der Begriff geht auf das Hartz-Konzept zurück.;

2010 – Niveaulimbo Das Verb hartzen bezeichnet das (meist) bewusste, gewählte Leben von Sozialhilfe auf Kosten des Staates. Der Begriff geht auf das Hartz-Konzept zurück.

http://de.wikipedia.org/wiki/Wort_des_Jahres#Jugendwort_des_Jahres: *Wort des Jahres*. (Stand 19.7.2011)

³¹⁹ In Polen wurde das Wort des Jahres erstmals von dem Institut für polnische Sprache der Universität Warschau ermittelt. Zur Auswahl standen 4000 Begriffe, aus denen das Wort *prezydencja* gewählt worden ist. Platz zwei belegt *kryzys* und Platz drei teilen sich *katastrofa* sowie *krzysz*.

http://www.ijp.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=236&Itemid=&lang=en, abgerufen am 23.01.2012.

³²⁰ vgl. *Das Jugendwort des Jahres*: <http://www.jugendwort.de/jugendwort.cfm>. abgerufen am 19.7.2011.

³²¹ s. *ebd.* (Stand 10.11.2011).

Fraglich und von Wissenschaftlern kritisch beobachtet ist jedoch die Erhebung dieser Lexeme. Alle Verlage suchen inzwischen den Wortschatz ihrer zukünftigen Wörterbücher über das Internet, indem Jugendliche aufgefordert werden „ihre Wörter“ dem Verlag mitzuteilen. Fraglich bleibt, ob es sich bei den Lexemen um authentische und im Alltag von Jugendlichen verwendete oder um vereinzelt benutzte Wörter handelt, die auf Grund der späteren Publizierung in den allgemeinen Wortschatz der Jugendsprache eingespeist werden. Im letztgenannten Falle wären die Medien die Promotoren des Wortbestandes und es entstünde ein realitätsfremder Wortbestand. Vorteil dieser „Wortsuche“ ist die grenzenlose Sphäre des Internets, das deutschlandweit und im Prinzip auch weltweit deutschsprachige Jugendsprache sucht.

Nichtsdestotrotz zeigt das große mediale Interesse sowie die steigende Anzahl der zuvor genannten Untersuchungsfelder, dass die vorher als unwichtig geltende, von Sprachpuristen als Verschmutzung der Sprache oder *Kauderwelsch-Kult*³²² bezeichnete Jugendsprache mittlerweile ernst genommen wird und sich in der Wissenschaft etabliert hat.

Für die Wissenschaft ist die Lexik weiterhin eine tragende Säule der Jugendsprache sowie das markanteste Merkmal dieser. Jedoch steht sie nicht mehr allein im Forschungsmittelpunkt. Untersuchungen versuchen gegenwärtig disziplinübergreifende Zusammenhänge zu schaffen, die die Jugendsprache nicht mehr ausschließlich als morphologisches Phänomen festhalten, sondern erklären sollen, wie ihre Funktion und Verwendungsweise aussieht und zustande kommt.³²³ Die Inhalte dieses Themas werden im Unterkapitel *Sozioökonomische Einflussbereiche in der Jugendsprachforschung* genauer betrachtet.

Forscher arbeiten im internationalen Rahmen zusammen, indem sie regelmäßig Konferenzen zum Thema Jugendsprache veranstalten und ihr Wissen austauschen. Die Inhalte gehen disziplinübergreifend in Richtung Medien, insbesondere Netzsprache, Mehrsprachigkeit Jugendlicher, Varietätenanalyse u.ä.

³²² Wir werden Ohrenzeugen einer Kreolisierung der Sprache, der Auflösung einer homogenen Sprachordnung in einem fluktuierenden Sprachengemisch. Man braucht nur ein wenig die jugendlichen Kommunikationspraktiken auf Schulhöfen, an Imbissständen, in Diskotheken oder S-Bahnen zu belauschen, und man erhält einen sinnlichen Eindruck jener zwei dominanten Sprechstile, die zum führenden Jugend-Soziolekt aufgestiegen sind: Es triumphieren der Balkan-Slang und das gebrochene Türken-Deutsch. [...] Längst wird der Slang nicht mehr nur von Ausländerjugendlichen oder Migranten der zweiten und dritten Generation gesprochen, sondern auch von deutschen Jugendlichen, die in parodistischer Absicht mit den Sprachcodes spielen und mit dem Imitieren bestimmter Tonfälle die Zugehörigkeit zu ihrer "peer group" bekräftigen.

Braun, Michael: Der Kauderwelsch-Kult. In: der Freitag. Stand 26.05.2000.
<http://www.freitag.de/2000/22/00221302.htm>. abgerufen am 20.07.2011.

³²³ vgl. Poser: *Jugendsprache*: <http://www.uni-leipzig.de/~fsrger/materialien/skripts/jugendsprache.pdf>. abgerufen am 19.11.2011.

Insgesamt gab es bereits sechs dieser Konferenzen: Leipzig (1992), Heidelberg (1997), Osnabrück (1998), Wuppertal (2001), Boldern bei Zürich (2006)³²⁴ und Freiburg (31.3. - 2.04.2011). Die letzte hatte als Hauptthema: *Dynamiken und kulturelle Kontexte*. Dabei gliederte sich die Konferenz in fünf thematische Sektionen:

1. *Ethnolekte und kulturelle Stilisierung*,
2. *Soziale Netzwerke und Identitäten*,
3. *Jugendsprache und Medien*,
4. *Jugendsprachen im Kontakt* [regionale Varietäten sowie Fremdsprachen],
5. *Jugendsprachforschung und Lehr-/ Lernkontexte*.³²⁵

Anhand des gesammelten Materials entstehen Sammelbände, die die jeweilige Konferenz sowie die internationalen Ergebnisse zusammenfassen. Gerade im Hinblick auf die weltweit steigende Mehrsprachigkeit und Globalisierung steckt in internationalen Konferenzen großes Potenzial für die Forschungsentwicklung.

Zwei dieser aktuellen Untersuchungsrichtungen werden kurz hervorgehoben, da diese als besonders wichtig angesehen werden.

Als erstes wird die Nutzung der *Neuen Medien* in Chatrooms, E-Mails und SMS beleuchtet,³²⁶ da sie eine Lobby zur Verschriftlichung des jugendlichen Sprachgebrauchs darstellen und enormes authentisches Material liefern, welches in dieser Weise durch keine Forschungsmethode möglich wäre zu erhalten. Dies hat zwei Vorteile, denn es können in den kommenden Jahren sprachliche Vergleichsanalysen erstellt werden und gleichzeitig entwickelt sich eine neue Form der Schriftlichkeit in der Jugendsprache, wie z. B. in Form von Abkürzungen, wie *GN8* (Gute Nacht) oder *H.D.L.* (Hab dich lieb)³²⁷. Dieser aus den Vereinigten Staaten kommende Trend lässt sich an einem authentischen Beispiel einer 13-jährigen Schülerin verdeutlichen, die ihren Schulaufsatz wie folgt begann: *My smmr hols wr CWOT. B4, we usd 2 go 2 NY 2C my bro, his GF & thr 3 :-@ kds FTF. ILNY, its gr8. Bt my Ps wr so {:-/ BC o 9/11 tht they dcdd 2 stay in SCO & spnd 2wks up N.*³²⁸ Werden die abgekürzten Lexeme ausgeschrieben, so lautet der Satz: *My summer holidays were a complete waste of time. Before we*

³²⁴ vgl. Dürenscheid: Jugendsprache als Forschungsstand: www.ds.uzh.ch/.../docs/duerscheid-JSFG-06.pdf, abgerufen am 10.11.2011.

³²⁵ *Sechste internationale Konferenz zur Jugendsprache. Jugendsprachen – Dynamiken und kulturelle Kontexte*: www.hpcl.uni-freiburg.de/.../Abstract_Band-_23, abgerufen am 11.11.2011.

³²⁶ vgl. Dürenscheid/ Neuland: *Spricht die Jugend eine andere Sprache?*..., S.23.

³²⁷ vgl. Knill, Marcuszjzj: *Einfluss der Jugendsprache auf die Sprachkompetenz*. <http://www.rhetorik.ch/Jugendsprache/Jugendsprache.html>, (Stand: 19.7.2011).

³²⁸ s. Schlobinski, Peter: *SMS-Texte – Alarmsignale für die Standardsprache?*: <http://www.mediensprache.net/de/essays/2/>. Abgerufen am 11.11.2011.

used to go to New York to see my brother, his girlfriend and their three screaming kids face to face. I love New York, its great. But my parents were so worried because of the terrorism attack on September 11 that they decided we would stay in Scotland and spend two weeks up north. Zugegeben, dieses Beispiel stellt eine extreme Nutzung von Anglizismen dar, jedoch lässt sich z. B. Bricolage im phonetischen Bereich mit den Zahlen 2, 4 und 8, die, je nach Nutzung, das im Englischen oft genutzte Lexem *to* oder *for* ersetzen, beobachten. Teilweise kommt es vor, dass eine Zahl phonetisch in ein Wort eingegliedert ist: GR8 = great. Im Deutschen lässt sich dieses Beispiel mittels GN8 ebenfalls verdeutlichen, allerdings auf der morphologischen Ebene, da acht als Lexem Bestandteil von *Nacht* ist.

Zweitens beschäftigt sich die Jugendsprachforschung mit der ansteigenden Multikulturalität, die zur Folge Multilingualität hat, welche sich in der Sprache der Jugend niederschlägt.³²⁹ Diese Betrachtungen sind für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, da die Untersuchungen in einem Gebiet gemacht werden, welches durch historisch bedingte Einflüsse zweisprachig (deutsch-polnisch) ist und einen, aus mehreren Sprachen (deutsch-polnisch-tschechisch) bestehenden, Dialekt vorweist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Jugendsprachforschung als linguistische Disziplin, so wie sie sich gegenwärtig darstellt, erst in den letzten 30 Jahren entwickelt hat. Es gibt dabei zwei parallel laufende Forschungsambitionen, die sich in die Sammlung von Lexik und wissenschaftliche Aufarbeitung von soziologischen und –kulturellen Einflüssen gliedert. Zweite ist im Hinblick auf diese Arbeit von besonderem Interesse, denn ein Teil der vorliegenden Untersuchung wird unter verschiedenen soziologischen Kriterien (Wohnort (Stadt/Land), Geschlecht, Alter, Bildungsniveau usw.) untersucht. Ergebnisse und Schlussfolgerungen werden darüber hinaus mit der Kontaktforschung konfrontiert, indem eine weitere Analyse bezüglich der Zweisprachigkeit (natürlich/künstlich) erstellt wird. Aufgrund von sprachlich-historischen Verhältnissen eignet sich das Oppelner Schlesien als spezifische Grenzregion hervorragend und verspricht aufschlussreiche Erkenntnisse zur deutschen Jugendsprache unter (Nicht-)Muttersprachlern.

³²⁹ s. Dürenscheid/ Neuland: *Spricht die Jugend eine andere Sprache?...*, S.23.

5.1.2. Lexikale Ressourcen der Jugendsprache

Wie im Voraus erläutert wurde, gibt es nicht *die* Jugendsprache als Einzelsprache, sondern zahlreiche Sprechweisen von Jugendlichen. Die folgenden sprachlichen Merkmale dieser Sprechweisen stellen eine Sammlung dar, die allgemein, ohne Bezugnahme auf konkrete Szenen, beschreiben, wie Jugendliche mit Sprache umgehen.

Es gibt inzwischen ebenso viele verschiedene Sammlungen von sprachlichen Merkmalen wie Gegenstandsbereiche der Jugendsprachforschung (s. o.). Eva Neuland kategorisiert diese Merkmale in zehn Gruppen:

„Phonetik und Prosodie, Wortbildung, Lexik, Semantik, Phraseologie und Metaphorik, Stilistik, Stil- und Sprachmischungen, Pragmatik, kommunikative Handlungsmuster im Gespräch sowie geheimsprachliche Phänomene.“³³⁰

Diese Kriterien werden um ein weiteres ergänzt: Mediensprache, welche inzwischen einen großen Stellenwert in der Peergroup Kommunikation einnimmt und sich immer größerer Untersuchungsbeliebtheit erfreut.

Im weiteren Verlauf wird jedes sprachliche Merkmal näher erläutert und mit Beispielen verdeutlicht. Teilweise überschneiden sich die Eigenschaften der Jugendsprache auch mit denen der Umgangssprache, eine logische Konsequenz, wenn bedacht wird, dass sich die Jugendsprache aus der Standardsprache heraus entwickelt und Parallelen dementsprechend auftauchen müssen.

1. Phonetik und Prosodie: Die Phonetik beschäftigt sich mit der Lautlehre, während sich die Prosodie mit sprachlichen Äußerungen jeglicher Form auseinandersetzt. Dazu gehört u. a. die Intonation, der Akzent und das Sprechtempo.

Auffallende Merkmale in der Jugendsprache sind: Apokopen, Synkopen, Interjektionen, Onomatopoetika und das Spiel mit fremden Stimmen.³³¹

Apokopen: *ich hab* anstatt *ich habe* oder *ich lass* anstatt *ich lasse*. Apokopen kennzeichnen sich dadurch, dass am Ende eines Wortes der letzte Buchstabe oder sogar mehrere Sprachlaute - meist ist es ein -e - wegfällt.³³²

Synkopen: *goldnem* anstatt *goldenem*. Bei Synkopen werden unbetonte Vokale innerhalb eines Wortes eliminiert.³³³

³³⁰ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* . . . , S.12f.

³³¹ vgl. ebd., S.12.

³³² vgl. H. Bußmann: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. . . , S. 50.

³³³ vgl. ebd. S. 708.

Kontraktionen: hass´e anstatt hast du, fands – fand es, wirts – wird es

Interjektionen:

→**Empfindungswörter (Symptominterjektionen):** *ach, aha, au, nanu, huch, hoppla, oha, hurra, bäh, igitt, o lala, tja, wow, uups*

→**Aufforderungswörter (Appellinterjektionen) und Grußwörter:** *ey, hey, hallo, heda, huhu, tschüss, prost, pst, ahoi, na*

→**Gesprächswörter und Partikel** der Bejahung oder Verneinung sowie Verzögerungslaute, wenn sie mit kommunikativer Funktion, z. B. zum Ausdruck eines Zweifels, gebraucht werden: *äh, ähm, hm, tja, naja, ja, nein, okay, genau, richtig, eijeijeije*³³⁴

Onomatopoetika: *puff, dong, Klong, ratsch, hui, peng, boing, bums, rums, blub-blub, schnipp, hatschi*.³³⁵ Onomatopoetika, auch Pengsprache genannt, gehören zu den Interjektionen und beziehen sich auf die Imitation von Lauten und Geräuschen. Diese Kommunikationsform stammt ursprünglich aus Comicheften, lässt sich aber auch in jugendsprachlichen Äußerungen oder im schriftlichen Sprachgebrauch feststellen.

*Moin leudes ...ja ich bin schon wach ! *gähn*...also ich fands gestern echt cool!*³³⁶

Das nachgeahmte Gähnen **gähn**, soll das bisher Gesagte nochmals verstärken und signalisiert uns dabei, dass die Autorin zwar wach ist, aber dennoch müde zu sein erscheint. Ein Wort kann den Kontext präzisieren oder auch verändern.

Das Spiel mit fremden Stimmen: *Yallah, lan!* ³³⁷ Dieser Ausdruck stammt aus dem Arabischen und bedeutet *Auf gehts! Los!* Die Art der Äußerungen stammt aus der *Kanak Sprak*³³⁸, einer Mischung aus Arabisch, Türkisch und Deutsch, wobei das Deutsche zwar überwiegt, aber sehr fehlerhaft gesprochen wird.

2. Wortbildung: Anhand von Zusammensetzungen oder Prä- bzw. Suffixen werden bestehende Wörter verändert und erhalten damit auch eine neue Bedeutung.

Präfixbildung: *ab-, rum-, durchhängen*.³³⁹ Die ersten beiden Worte sind Synonyme für *nichts tun* oder *faulenzten*, während das letzte so viel wie *erschöpft sein* heißt. Das Verb *hängen* verliert dabei seine Ursprungsbedeutung. Anhand dieser und folgender Variationen kann die Sprache um eine Vielzahl an Worten erweitert werden. Das gebräuchlichste

³³⁴ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. ..., S.12.

³³⁵ s. Bußmann: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. ..., S. 494.

³³⁶ s. Androutsopoulos, Jannis (2003): *Jugendliche Schreibstile In der Gästebuch-Kommunikation*. In: E. Neuland (Hrsg.): *Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 312.

³³⁷ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* ..., S.12.

³³⁸ Kanak Spark: *Informelle Sprache oder Szene Sprache*

³³⁹ s. ebd. S.12.

Präfix ist ab-, denn es kann mit nahezu jedem deutschen und entlehnten Verb kombiniert werden.³⁴⁰

Einige Beispiele: *abservieren* (jmd. verlassen), *abtanzen* (ausgiebig tanzen), *abziehen* (reinlegen, besiegen), *aufdröhnen* (sich mit Pillen/Alkohol bessere Laune verschaffen).³⁴¹

Suffixbildung: *Softi* – weicher Typ³⁴²; *Schlaffi*, *Proollo*³⁴³, *Prolette* (proletenhafte Frau)³⁴⁴, *Fuzzi*, *Groupie*, *Hündi*, *Schleimi*, *Spasti*,³⁴⁵ *Anmache*, *Tanke*.³⁴⁶ Hier gilt ein ähnliches Prinzip wie bei der Präfigierung, nur wird an das Ende des Wortes ein –i, –e oder –o angehängt. Dabei wird das Wort durch das Suffix zu einem Substantiv.

Ein weiteres häufig genutztes Suffix ist –ung (z. B. Dröhnung), welches schon in der Studentensprache im 19. Jahrhundert vorkommt.³⁴⁷

Komposition: *Achselbeutel* – kleine Handtasche ohne Henkel, die unter dem Arm getragen wird ; *Karussellfleisch* – Döner; *Hausfrauenpanzer* – Geländewagen; *Berufsjugendlicher* – jemand, der alt ist, aber noch jugendlich wirken will; *Katheterpeter* – Krankenpfleger; *Körperklaus* – Tollpatsch; *Zwergenadapter* – Kindersitz³⁴⁸; *oberaffengeil*³⁴⁹, *megaspitzenklasse* – als Ausdruck großer Freude; *Nullchecker*³⁵⁰ – jemand, der etwas nicht versteht. Letzteres Beispiel zeigt die bestehende Möglichkeit der Sprachkombination. In diesem Fall ist es die sehr häufig auftretende Mischung von deutschen mit englischen Lexemen.

Das Prinzip der Komposition ist eigentlich immer dasselbe. Es werden zwei Lexeme aus dem bestehenden Wortschatz miteinander verbunden und erhalten eine neue semantische Bedeutung.

Wortklassenwechsel: Der Wortklassenwechsel ist ein in der Jugendsprache häufig zu beobachtendes Stilmittel und deshalb von besonderer Wichtigkeit. Wie der Name bereits andeutet, ändert sich die Wortklasse eines Lexems, z. B. *der Bringer* vom Verb bringen,

³⁴⁰ vgl. Bachofer, Wolfgang: *Charakteristika der deutschen Jugendsprache*. In: E. Neuland (Hrsg.): *Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Band 2. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag: 2003, S. 62.

³⁴¹ Lexikon der Jugendsprache: http://www.ge-uisburg-sued.de/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=96, abgerufen am 11.11.2011.

³⁴² s. *Brockhaus Enzyklopädie* ... S. 263.

³⁴³ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* ..., S.12.

³⁴⁴ s. *Das Jugendwort des Jahres*: <http://www.jugendwort.de/jugendwort.cfm>, abgerufen am 19.7.2011.

³⁴⁵ s. Bußmann: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. ..., S.315.

³⁴⁶ s. Bachofer: *Charakteristika der deutschen Jugendsprache*. ..., S. 62.

³⁴⁷ vgl. ebd. S.62.

³⁴⁸ s. *Das Jugendwort des Jahres*: <http://www.jugendwort.de/jugendwort.cfm>, abgerufen am 19.7.2011.

³⁴⁹ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* ..., S.12.

³⁵⁰ s. *Das möpt: Wenn Nullchecker völlig im Teig stecken*: <http://www.bild.de/news/2009/echt/langenscheidt-woerterbuch-voll-korall-und-obama-10330518.bild.html>. (Stand 5.11.2009), abgerufen am 15.11.2011.

*der (Durch-)Blicker*³⁵¹ vom Verb (durch-)blicken. In beiden Fällen werden Verben zu Substantiven (dies ist nicht immer zwangsläufig der Fall) und erhalten neue Bedeutungen. Das Verb bringen wird zu einem maskulinen Substantiv *der Bringer*. Dabei wird diesem Lexem seine Ursprungsbedeutung aberkannt und eine neue verliehen. Im vorliegenden Beispiel bedeutet *der Bringer* eine erfolgreiche Person, die es zu etwas gebracht hat.

Andere Beispiele für eine Substantivierung sind:

Abbildung 220: Substantivierung

Verb	Substantiv	Bedeutung
fegen	der (heiße-)Feger	eine attraktive Frau
machen	der Macher	große Durchsetzungsfähigkeit, jmd. der etw. in die Tat umsetzt

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Der Wortklassenwechsel kann sich auch in die entgegengesetzte Richtung vollziehen, wie z. B.:

Abbildung 221: Wortklassenwechsel

Substantiv	Verb oder Adjektiv	Bedeutung
das Fett	fett	toll, wunderbar, super
der Fetzen	fetzig (sich) <i>fetzen</i> ³⁵²	schön, originell streiten
der Löffel	<i>löffeln</i> ³⁵³	etw verstehen, begreifen
der Kult	<i>kultig</i> ³⁵⁴	originell, eigenwillig
der Tiger	tigern	(herum-)schleichen
das Brett	brettern	schnell fahren

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die den Lexemen neu verliehenen Bedeutungen tragen typische Merkmale der Jugendsprache und beziehen sich häufig auf Verstärkungen und Ausdrücke von Freude.

Abkürzungen: Bib. – Bibliothek, Uni- Universität, Prof.- Professor, GN8 (gute Nacht), CU (see you), MB (mail back), HDL (Hab dich lieb), LG (Liebe Grüße), VLG (Viele liebe Grüße), KP (kein Plan = keine Ahnung), *Ü-20-er*³⁵⁵ (jemand der Älter ist als 20 Jahre). Die Anzahl der Abkürzungen nimmt stetig zu und wird meist in der SMS oder

³⁵¹ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* ..., S.12.

³⁵² s. Ehmann, Hermann (2008): *Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache*. 2.Aufl. München: C.H. Beck Verlag, S. 57.

³⁵³ s. ebd.: S. 90.

³⁵⁴ s. ebd.: S. 86.

³⁵⁵ s. *Das möpft: Wenn Nullchecker völlig im Teig stecken.* ..., abgerufen am 15.11.2011.

Chatsprache verwendet, um die Kommunikation zu beschleunigen, was auch ein typisches Merkmal der Jugendsprache ist. Hinter vielen Abkürzungen verbergen sich englische Lexeme, die mit der Anglizismusverbreitung im deutschen Sprachregister Einhalt gehalten haben.

3. Lexik: Die lexikalischen Untersuchungen gelten als Beginn der Jugendsprachforschung, deshalb sind sie auch das bisher am besten erforschte und am häufigsten untersuchte Gebiet dieser Disziplin. Zur Lexik existieren bereits einige Wörterbücher, die, aufgrund der rasanten Zunahme von neuen Lexemen, immer wieder überarbeitet werden. Besonders kennzeichnend für jugendliche Äußerungen ist ihre sprachliche Kreativität, die grenzenlose Möglichkeiten bietet, semantische oder lexikalische Verbindungen zu erstellen.

Neubildungen: *Tussi, Proll*³⁵⁶; *gutzenbergen* – abschreiben; *swag* – beneidenswerte, lässige, coole Ausstrahlung; *möpt* – etwas das schief läuft; *wayne*³⁵⁷ – egal. Neologismen sind komplett neu erfundene Wörter. Größtenteils gibt es ein Synonym in der Umgangssprache dafür, jedoch treten teilweise auch neue Bedeutungen zum Vorschein.

Entlehnungen: *cool, deal, match, team, boom, sale, single, society, undercover, talk show, yellow press*.³⁵⁸ Entlehnungen sind ein sehr umstrittenes Gebiet in der Sprachwissenschaft. Zu ihnen zählen Anglizismen oder Amerikanismen, aber vereinzelt auch Wörter aus anderen Sprachen, wie z. B. Französisch, Polnisch, Spanisch oder Türkisch. Nach wie vor herrscht das Vorurteil, dass es sehr viele Entlehnungen, vor allem aus dem Englischen gibt. Jedoch konnte dies bei einer Untersuchung, durchgeführt von Eva Neuland, nicht bestätigt werden. Nach der Analyse von über 1000 Probanden kommt sie zu dem Schluss, dass die Anwendungshäufigkeit von Internationalismen *unspektakulär* sei.³⁵⁹

Wertungsausdrücke: *cool, geil, krass, fett*³⁶⁰ *geschmeidig, blumig*³⁶¹. Worte, die etwas im positiven sowie im negativen Sinne beurteilen. Diese Ausdrücke unterliegen einem raschen Wandel, wie in der Tabelle zur *Semantik* ersichtlich ist.

³⁵⁶ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* ..., S.12

³⁵⁷ s. *Das möpt: Wenn Nullchecker völlig im Teig stecken*. ..., abgerufen am 15.11.2011.

³⁵⁸ s. Bartsch, Rudolph (Hrsg.), Pogarell, Reiner (Hrsg.), Schröder, Markus (Hrsg.) (2009): *Wörterbuch überflüssiger Anglizismen*. 8.Auflage. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache, S. 38.

³⁵⁹ vgl. Neuland, Eva; Schubert, Daniel; Steffin, Hanne (2007): *Ciao, salut, hadi und bye. Internationalismen im Sprachgebrauch Jugendlicher*. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Band 5. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag, S. 133.

³⁶⁰ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* ..., S.12

³⁶¹ s. *Das möpt: Wenn Nullchecker völlig im Teig stecken*. ..., abgerufen am 15.11.2011.

Grammatikalische Bestimmung von Fremdwörtern: Grundsätzlich werden die Entlehnungen der deutschen Grammatik angeglichen. So werden z. B. Substantive im Deutschen großgeschrieben und im Englischen klein. Werden die Anglizismen (Nomen) jedoch in der deutschen Sprache verwendet, werden sie oft großgeschrieben, wie im folgenden Beispiel:

„Hi, liebe Friends, welcome. Ich komme aus Köln. Das ist eine echt coole Stadt, eine echte City eben. Das Weekend wird hier bestimmt super. [...] Damit könnt ihr im Net ganz easy alle News downloaden.“³⁶²

Auch englische Verben können eingedeutscht werden:

ab		power		
rein	+	move	+	(e) n
los		cut (t)		³⁶³

Wie die Beispiele zeigen, können englische Verben mit einem Präfix versehen werden und die typische Infinitivendung *(e)n* angehängt bekommen. Damit verhält sich das eingedeutschte Verb bei der Flexion genauso wie das Deutsche. Mehr zum Thema Anglizismen wird in dem gleichnamigen Kapitel erläutert.

4. Semantik: Semantik ist die Lehre der Bedeutung, die ein Wort trägt. In der Jugendsprache kommt es jedoch häufig zu einem Bedeutungswandel.

Bußmann teilt den Bedeutungswandel in vier Kategorien, welche seine Vielfalt erfassen sollen. Davon wird, aufgrund des starken Bezugs zur Jugendsprache, nur die erste Kategorie erläutert. Es handelt sich um den *(logisch-)rhetorischen Aspekt*, der, mit einer weiteren Unterteilung in *Bedeutungserweiterung*, *Bedeutungsverengung* und *Bedeutungsübertragung/Bedeutungsverschiebung*³⁶⁴, mit Abstand am häufigsten in der Jugendsprache auftaucht.

Besonders deutlich wird dies, wenn die Ausdrücke der letzten Jahrzehnte näher betrachtet werden. Das Lexem *fett* beispielsweise trägt einerseits die ursprüngliche Bedeutung *sehr dick, mit viel Fettgewebe ausgestattet*. Der jugendsprachliche Jargon erweitert die Ursprungsbedeutung andererseits um eine neue semantische Konnotation,

³⁶² s. Klose, Hannelore (2007): *Beobachtungen zur Jugendsprache in DaF-Lehrwerken der Grundstufe*. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Band 5. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main: 2007, S. 271.

³⁶³ s. Schlobinski, Peter; Kohl, Gaby; Ludewigt, Irmgard (1993): *Jugendsprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 27.

³⁶⁴ s. Bußmann (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. ..., S.83.

indem das Lexem zum Ausdruck von Bewunderung eingesetzt wird. *Deine neue Karre is voll fett, Alta.*

Wird *fett* und *delicat* miteinander verglichen, würde gegenwärtig niemand mehr eine Verbindung zwischen ihnen sehen. Doch tatsächlich sind es, nach Neulands linguistischen Untersuchungen, Synonyme. Heute trägt *delicat* jedoch keine jugendsprachliche Bedeutung mehr, sondern nur noch die traditionelle. Daher hat sich hier eine Bedeutungsverengung zur Ursprungs-Denotation hervorgetan. Gleiches gilt für das Lexem *geil*, welches gegenwärtig als positive Bewertung von Gegenständen oder Sachverhalten verstanden wird. Doch hat dieses Wort in seiner Geschichte eine zweifache Bedeutungsveränderung hinter sich. So bedeutete es im Mittelhochdeutschen *froh, lustig* und *gutgelaunt*, bevor es am Anfang des 20. Jahrhunderts die sexuelle Denotation erhielt.³⁶⁵

Viele andere Beispiele für eine Bedeutungserweiterung finden sich in der Sparte *Bezeichnung einer Frau*, welche häufig im positiven Sinne mit Tieren, wie z. B. Biene, Maus, Schnecke, oder Gegenständen, wie Puppe, Torte, Sahneschnitte, Besen, Schnalle, Perle oder Keule, bezeichnet wird.

Wird das auch derzeit noch geläufige Wort *Armleuchter* näher betrachtet, so ist erkennbar, dass es sich aus den zwei verschiedenen Lexemen *Arm* und *Leuchter* zusammensetzt und somit eine neue Bedeutung erhält. Diese Bedeutungsübertragung lässt sich in der Tabelle von Neuland nur bei diesem Beispiel feststellen.

Insgesamt gesehen kommt der Wandel der jugendsprachlichen Entwicklung in der Tabelle eindeutig zum Vorschein. Dies könne nur erreicht werden, indem auf vergangene Jahrzehnte zurückgeblickt werde und diese miteinander vergliche.³⁶⁶

³⁶⁵ s. Krammerer: *Voll krass – Jugendsprache als Provokation*: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/jugendsprache/index.html>. abgerufen am 10.11.2011.

³⁶⁵ vgl. Hierarchische Bezeichnungen von Lernenden (aufsteigend): Pennal = Schüler; Schulfuchs = Gymnasiast;

³⁶⁶ vgl. Dürenscheid/ Spitzmüller (Hrsg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung*. ..., S. 28.

Abbildung 222: Von knorke bis gaga – die Entwicklung der Jugendsprache

Zeitraum	vor 1900	1900-1930	1960-1970	1970-1980	1980-1990	1990-2000	nach 2000
Audruck der Bewunderung	famos, delicat , splendid	fabelhaft, knorke, fein, tadellos	dufte, wonnig, flott	bombastisch, toff, hip	astrein, galaktisch, oberaffengeil	ultrakrass, verschärft, granatenmäßig	fett , endgeil, verludert
Aussdruck der Missachtung	impertinent, stokmiserabel	gemein, mies, scheußlich	abgelaufen, bescheuert, vergammelt	undufte, urinös, krank	fies, finster, trend	abgefuckt, beknackt, ungeil	assig, gaga, pissig
Jemanden umwerben	backfischen, poussieren	anschwirren, balzen, schwärmen	aufreißen, anbohren	Süßholz raspeln, miezeln, aufreißen	angraben, anmachen, auf Hasenjagd gehen	anbaggern, anlatern, sich ranschmeißen	gruscheln, smirten, scannen
Bezeichnung für Frau	flotter Besen, Grazie, Nymphe	Flamme, Schnalle, Maus	Biene, Mieze, steiler Zahn	Puppe, Schnecke, Torte	Braut, Sahneschnitte, Schnalle	Feger, Tussi, Perle	Chica, Chick, Keule
Bezeichnung für Mann	Camuff, Laffe	Armleuchter, Dusel	Heini, Trottel, Macker	Knalltüte, Obertrottel, Hammertyp	Scheich, Hirni, Spasti	Nullchecke, r, Spacko, Lover	Loser, Honk, Opfer

Quelle: Claudia Janetzko/Marc Krones am Germanistik-Lehrstuhl Professor Eva Neuland/Universität Wuppertal (basierend auf 15 Sprachlexika)

Quelle: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,557237,00.html>. Spiegel online: *Von knorke bis gaga – die Entwicklung der Jugendsprache*. 02.06.2008 (Stand 21.07.2011)

Neologismen: *Neu eingeführter oder neuartig gebrauchter sprachlicher Ausdruck. [...]*

*Neologismen entstehen zur Benennung neuer Gegenstände und Konzepte, etwa in Technik, Wissenschaft oder Politik.*³⁶⁷

Es werden drei verschiedene Arten der Entstehung von Neologismen unterschieden:

1. Bildung auf *Basis des vorhandenen Wortschatzes*, wozu Wortzusammensetzungen zählen, wie z. B. Armleuchter oder Abwrackprämie. Wie schon erwähnt, entsteht aus der Zusammensetzung zweier Lexeme ein neues mit eigener Denotation.

2. Entlehnungen von bestehendem Wortschatz zählen auch zu Neologismen. Dazu nennt Bußmann die Beispiele *Hacker, Software und Technologie*. Derzeit üben Entlehnungen aus dem englischsprachigen Raum den größten Einfluss auf die deutsche Sprache aus.

3. Die *metaphorische Bedeutungsveränderung*, welche eine Bedeutungserweiterung inne hat, kann mit dem Beispiel des Lexems *Virus* erläutert werden. Das Wort kann im medizinischen sowie im technischen Bereich angewendet werden,³⁶⁸ wobei nur aus dem Kontext die genaue Denotation erschlossen werden kann.

³⁶⁷ s. Bußmann (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. ..., S.470.

³⁶⁸ vgl. ebd. ..., S.470.

Insgesamt sind die semantischen Veränderungen oder Neubildungen ein sehr interessantes Feld der Jugendsprachforschung, da einerseits die Kreativität gefordert und andererseits der Wandel der Zeit zu beobachten ist, da für neue Gegenstände, wie z. B. iPhone oder e-book, erst mal neue Bezeichnungen gefunden werden müssen. Der spielerische Umgang der Jugendsprache zeigt sich, wenn sie z. B. den Nutzer des iPhones als Scheibenwischer, bezogen auf die Touchscreen Anwendung, bezeichnet.

Somit reagiert die Jugendsprache auf die Veränderung ihrer Umwelt, indem sie den Nutzer entsprechend dieses spezifischen Gegenstandes benennt und das Sprachspektrum dadurch erweitert.

5. Phraseologie und Metaphorik:

„Metaphern sind sprachliche Bilder, die auf einer Ähnlichkeitsbeziehung zwischen zwei Gegenständen bzw. Begriffen beruhen.“³⁶⁹ Beispiele dafür sind: *Volle Kanne, die Sau rauslassen, das war die Härte, eine Show abziehen.*³⁷⁰ *Heißer Stuhl – Motorrad; Essen auf Rädern – E10 Biosprit*³⁷¹; *dufte Biene* – hübsche Frau; *bombig* – etwas ist sehr gut; *Kies - Geld; Hobel* – Motorrad³⁷²; *ätzend* – nervig; *giftig* – gemein³⁷³; *pralles Ponny* - süße Freundin³⁷⁴.

Für Phraseologismen werden die Begriffe *Redewendungen*, *Phraseme* sowie *Idiome* synonym benutzt. Beispiele sind: *mein Hamster bohntert; Spaltet Holz und keine Atome; Du hast keine Chance, also nutze sie.*³⁷⁵ *Zeit ist Geld, Geld ist Luxus, und Luxus kann ich mir nicht leisten; Stell dir vor, es ist Frieden – und alle sind im Krieg.*³⁷⁶ *Vegetarierer essen meinem Essen das Essen weg! Was Du heute kannst besorgen, schaffst Du auch locker morgen. Wer zuletzt lacht, denkt zu langsam!*³⁷⁷

³⁶⁹ s. Bußmann (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. ..., S.435.

³⁷⁰ s. Dürenscheid: *Jugendsprache als Forschungsgegenstand*. ..., abgerufen am 21.07.2011.

³⁷¹ s. *Das Jugendwort des Jahres*: <http://www.jugendwort.de/jugendwort.cfm>. abgerufen am 19.7.2011.

³⁷² s. *Jugendsprache*: http://www.fachdidaktik-einecke.de/3_Sprachdidaktik/jugendsprache.html. abgerufen am 21.07.2011

³⁷³ Dittmar/ Bahlo: *Jugendsprache im Längsschnitt*. ... abgerufen am 15.11.2011

³⁷⁴ s. *Das möpt: Wenn Nullchecker völlig im Teig stecken*. ..., abgerufen am 15.11.2011..

³⁷⁵ s. Bußmann (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. ..., S.326.

³⁷⁶ s. Dürenscheid: *Jugendsprache als Forschungsgegenstand*. www.ds.uzh.ch/lehrestuhl-duerscheid/docs/duerscheid-JSFG-06.pdf. abgerufen am 21.07.2011.

³⁷⁷ s. StudiVz – Profil von C. Walega: <http://www.studivz.net/Profile/9JXKBMya2cL8e4yss52rHl0v0pU8Xflqhub1fLeciQg/tid/102>. abgerufen am 14.11.2011.

In dieser Kategorie wird besonders der spielerische Umgang mit der Sprache (Bricolage) hervorgehoben, wie z. B. bei dem neuen, teilweise biologisch angebauten, Benzin E10 - *Essen auf Rädern*. Dabei ist auch erkennbar, dass sich gesellschaftliche Themen auch in der Jugendsprache wiederfinden lassen. Ein anderer auffallender Aspekt ist die Änderung bereits bestehender Phraseme, wie in *Wer zuletzt lacht, denkt zu langsam* – das eigentliche Ende lautet *lacht am Besten*.

6. Stilistik: Dieser Gegenstandsbereich der Jugendsprachforschung ist sehr vielseitig und lässt viel Raum, um Kreativ mit der Sprache umzugehen.

Intensivierung: Das Schmeckt *echt* gut. Das hast du *voll* gut gemacht. *Echt* und *voll* sind deutsche Stilelemente und verstärken die Aussage.

Hyperbolik: *mega, super, hyper,*³⁷⁸ *laser.*³⁷⁹ Ein Bekannter (etwas älterer) Vertreter dieser stilistischen Sprechweise ist Dieter Bohlen, der seine Aussagen gerne mit diesen internationalen Verstärkungsformen bekräftigt.³⁸⁰

Zitierungen: Manch ein Satz oder Spruch erreicht aus verschiedenen Gründen Kultstatus und wird dann oft von anderen (meist Jugendlichen) verwendet. Die zwei folgenden Beispiele stammen von Prominenten: *Da werden Sie geholfen* (Verona Pooth). *Ich habe fertig* (Giovanni Trapattoni).

Anspielungen: Hast du schon wieder geguttenbergt (abgeschrieben)? So oder ähnlich könnte eine Frage lauten, die auf die Plagiats-Affäre vom ehemaligen Verteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg anspielt. Die eigentliche Intention dieser Frage ist es, herauszufinden, ob jemand abgeschrieben hat.

Das Lexem wurde in die engere Auswahl zum Jugendwort des Jahres 2011 inkludiert. Ebenso bemerkenswert ist es, zu beobachten, wie schnell soziale und gesellschaftliche Themen den Sprachgebrauch beeinflussen können.

7. Stil- und Sprachmischungen:

Wie einleitend festgestellt, ist die jugendsprachliche Ausdrucksweise differenziert und spielerisch, was letztendlich die Folge von vielen verschiedenen Faktoren, wie

³⁷⁸ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell ...*, S.12.

³⁷⁹ s. *Jugendwort*: <http://www.jugendwort.de/voting.cfm>. abgerufen am 18.11.2011.

³⁸⁰ vgl. Wellershof, Marianne (2003): *Deutschland sucht den Superstar. Der Sieg des netten Herrn Alexander*. <http://www.spiegel.de/kultur/musik/deutschland-sucht-den-superstar-der-sieg-des-netten-herrn-alexander-a-239378.html>, abgerufen am 18.11.2011.

Szenezugehörigkeit oder Migrationshintergrund, ist. Im Folgenden werden Beispiele von Sprachmischungen gegeben, die zum sogenannten *Kanak Sprak* Stil gehören.

Begrüßungsformeln: *hadi ciao, hadi tschüss, hadi bye bye.*³⁸¹ Das Beispiel zeigt die Kombination des türkischen Wortes *hadi* – zu deutsch *los* mit verschiedenen internationalen Begrüßungs- oder Verabschiedungsformeln. Darüber hinaus ist diese Kategorie exemplarisch für die Jugendsprache, denn fast jede Szene, angefangen bei den Studentenuntersuchungen Anfang des 19. Jahrhunderts, hat ihre speziellen Begrüßungen füreinander.

Schimpfwörter, Vulgarismen und Invektive: Aufgrund der teilweise provozierenden oder einschüchternden Intentionen von Jugendsprache, kommt es zu einer hohen Verwendungsfrequenz von Vulgarismen. Dabei wird tabulos mit verschiedenen Themenbereichen, wie Krankheiten oder Sexualität, umgegangen: *Mongo, Spasti, Schizzo, Homo, Schwuchtel, Tunte, Wichser*. Die Ausdrücke können zudem in die Sphäre der Fäkalsprache reichen, wie in den Beispielen *Sitzpisser, Scheiße, Kacke* oder *Verpiss dich!* Während früher die schockierende Wirkung dieser Kraftäußerungen als jugendlicher Ausdruck von politischem oder sexuellem Protest gesehen wurde, ist die Empörung über die Verwendung solcher Äußerungen zurückgegangen.

Folgend werden weiterhin, am Beispiel des Wortes *moruk* - dt. *alter Mann/Knacker*, verschiedene Verwendungsarten sowie Sprachkombinationen mit ausländischen Lexemen verdeutlicht.

„Scherzhaft negative Bewertung von Freunden: [...] *Du moruk Alta!*

Ernst gemeinte Drohung: [...] *Ey Moruk, verpiss dich!*“³⁸²

Schimpfwort: mit *moruk* wird oft ein Ausländer oder eine nicht anwesende Person beschimpft.³⁸³

Die zunehmend an Einfluss gewinnende türkische und arabische Sprache in jugendsprachlichen Äußerungen wird *Kiezdeutsch* oder *Kanak Sprak* genannt. In einem Artikel der Zeitschrift *Focus* übt Norbert Dittmar Kritik aus, denn er befürchte, dass Jugendliche die Wichtigkeit ihrer sprachlichen Kompetenzen unterschätzen würden und sich nicht darüber im Klaren wären, dass zu bestimmten Zeitpunkten, wie z. B. beim

³⁸¹ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell ...*, S.12.

³⁸² s. ebd. S.12.

³⁸³ s. ebd. S.12.

Vorstellungsgespräch, eine standardisierte Ausdrucksweise vorausgesetzt werde.³⁸⁴ Falls seine Vermutungen zutreffend wären, bedeute dies, dass Jugendliche ihren Sprachgebrauch, sei es un- oder bewusst, über ihre Szenen hinweg nutzen, ohne gesellschaftliche Konventionen der Kommunikation zu beachten. Dies könnte einerseits zu einer stärkeren Isolierung von der Gesellschaft führen und andererseits eine zunehmende Annäherung an die Szene zur Folge haben.

Dennoch ist nicht abzustreiten, dass unter den Jugendlichen nicht nur Migranten diesen Stil nutzen, sondern auch Einheimische - meist aus dem simplen Grund der Belustigung. Ein im Internet kursierendes und sich schnell verbreitendes Beispiel für diesen Stil ist die in die *Kanak Sprak* übersetzte Geschichte von Hänsel und Gretel:

Murat und Aische gehen dursch Wald, auf Suche nach korrekte Feuerholz.
Aische fragt Murat: "Hast Du Kettensäge, Murat?"
Murat: "Normal! Hab isch in meine Tasche, oder was!?"
Auf der Suche nach korrekte Baum, verirrtten sie sich krass in de Wald.
Murat: "Ey scheissse, oder was!? Hast du konkrete Plan, wo wir sind, oder was!?"
Aische: "Ne scheissse, aber isch riesche Dönerbude!"
Murat: "Ja faaaatt!"
Aische: "Normal, da vorn an den Ecke!"
So fanden schliesslich dursch Aisches korrekte siebte Döner-Such-Sinn den Dönerbude. Sie probierten von jede Döner.
Plotzlich kamm voll den krasse Frau und fragt: "Was geht, warum beisst ihr in meine Haus?"
Als Strafe sperrte den Hexe Murat in krass stabilen Kafig.
Zu Aische sagte sie: "Du Frau, du kochen fur misch! und verkaufen die Döner an den Theke."
Murat wurde gemastet bis korrekt fett fur Essen.
Doch ein Tag hatte Aische einen fixe Idee. Sie fragte:
"Wie geht den mit den Dönerbrotofen?"
Hexe: "Was geht? Bist du scheissse im Kopf, oder was?"
Aische: "Normal, isch hab kein Plan, zeigen mal, wie geht!"
Hexe: "Machen das! Komm her und mach den Augen auf!"
Aische: "Korrekt!"
Den Hexe buckte sich, um den Dönerofen anzuschmeissen. In den Augenblick
Aische kickte mit korrekten Kick-Box-Kick in die fette Arsch.
Den Hexe sagte: "AAAhh, scheissse, was geht? Isch fall direkt in die Scheisendreckofen. Oder was! Aah isch hab krasse Schmerzen!"
Aische freute sich und sagte:
"Korrekt, den Alte ist konkret Tod!"
Murat: "Ey, Aische, krasse Idee! Hol misch aus die scheiss Kafig, Alde!"
Aische: "Normal, oder was!?"

Der Autor dieser Übersetzung konnte leider nicht ausfindig gemacht werden. Interessant ist jedoch, dass, von über 30 durchgesehenen Internetseiten, der Titel *Hänsel und Gretel* zehn Mal

³⁸⁴ s. Trojanowski, Sven: *Jugendsprache: Red isch Deutsch oda was?* In: *Focus Schule online*. Stand: 24.03.2008. http://www.focus.de/schule/lernen/lernatlas/rechtschreibung/tid-9317/jugendsprache_aid_266485.html (abgerufen am 25.07.2011)

mit dem Zusatz ...*auf türkisch*, und jeweils einmal ...*auf Neudeutsch* und ...*auf Dönerdeutsch* versehen worden ist. Dies verdeutlicht die Wahrnehmung der Jugendlichen ihres Sprachegebrauchs. Die Mischung ist so ausgeprägt, dass der deutsche Text anhand der Namen und Ausdrucksweise einen türkisch konnotierten Hintergrund trägt. Eine Internetseite bietet sogar die Gelegenheit, die Geschichte zu kommentieren. Dabei sind die ersten Anmerkungen kurz, jugendsprachlich gewürzt und positiv, wie z. B.:

„hey ist das geil =D,
das ist echt cool,
lol voll cool alder hammer,
voll lol habsn peter erzählt der hat sich tot gelacht xD“³⁸⁵

Jedoch kommt im weiteren Verlauf eine durchaus als ernsthaft zu bezeichnende Diskussion zum Thema Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und politischer Korrektheit auf. Dies verdeutlicht, dass sich Jugendliche bewusst Gedanken über den bzw. ihren Sprachgebrauch machen und diesen auch öffentlich verteidigen oder anprangern.

Der allgemeine Wortschatz dieses Stils umfasst ca. 300 Wörter und teilt sich in drei Themenbereiche: Kraftausdrücke aus dem Fäkal- sowie Sexualbereich, Automarken und Verbindungsworte. Wie auch aus der Geschichte ersichtlich wird, ist der Satzbau nicht immer grammatisch korrekt, sondern meist durch Aussparungen geprägt. Besonders hervorzuheben ist dabei der Bereich der Artikel jeglicher Art, welche oft ganz weggelassen oder falsch angewendet werden. Des Weiteren fällt beim Wortschatz auf, dass Worte mit *ch* gerne zu *sch* ausgedehnt (*dursch*, *isch*, *sisch*) und somit phonetisch neu definiert werden. Lexeme, wie *normal* oder *korrekt* dienen der positiven Beantwortung von Ja- oder Nein-Fragen oder intensivieren die Bedeutung des darauffolgenden Wortes. Zu diesen Verstärkungen zählen auch *krass*, *voll*, *derbe*, *mega*, *übelst* etc.

Dieser spezifische Sprachstil entsteht somit, wenn sich verschiedene Faktoren und sprachliche Merkmale begegnen und miteinander kombiniert werden. Wissenschaftlich werden diese Wechselbeziehungen zwischen den sozialen Lebenszusammenhängen mittlerweile verstärkt untersucht, um die Jugendsprache als Teil einer komplexen Lebensstruktur zu integrieren und zu erklären.

³⁸⁵ s. Hänsel & und Gretel auf türkisch: <http://www.line.at/artikel.php?id=287&> (abgerufen am 20.10.2011)

8. Pragmatik

Die Pragmatik erforscht die Verwendung der Sprache, bezogen auf den Kontext im Sprechakt. In dieser Disziplin werden nicht nur Dialogstrukturen, sondern auch einzelne Wörter untersucht. Dabei können die Untersuchungen über die jugendsprachliche Sphäre hinausreichen und verschiedene Einflussfaktoren, wie Kultur, Religion, Bildungsniveau, Migrationshintergrund etc., einbinden.

Auch jugendspezifische Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln kommen hier in den Fokus der Betrachtung.³⁸⁶ Dabei geschieht dies unabhängig von der sprachlichen Herkunft der Anrede.

Häufig angewendete Anreden: *na, du Penner! Ey, Alter!*³⁸⁷ *Hey/ Hi, Na, alles klar? Wie geht's, wie steht's? Alles fit? Yo, was geht ab?!*

9. Kommunikative Handlungsmuster im Gespräch: Die Handlungsmuster der Jugendlichen sind sehr unterschiedlich und situationsabhängig, jedoch grenzen sie sich immer von der Standardsprache der Erwachsenen ab.

Vor dem Beginn der Nutzung *Neuer Medien*, beschränkte sich die Jugendsprache hauptsächlich auf die mündliche Kommunikation. Dies kann aufgenommen oder mitgeschrieben werden, wobei die aufgenommenen Konversationen noch die Intonation zur Analyse stellen können und von daher ein breiteres Analysespektrum bieten. Allerdings können auch authentische schriftliche Dialoge (z. B. in Chaträumen) ausgewertet werden. Diese haben den Vorteil, ein breiteres Spektrum an Probanden, gegebenenfalls aus verschiedenen Regionen Deutschlands, zusammenzuführen.

In die Auswertung fließen alle in diesem Kapitel genannten Merkmale sowie soziale Faktoren ein, welche im nächsten Kapitel besprochen werden.

Frotzeln und Lästern: Lästereien und dergleichen stellen ein typisches Merkmal von Jugendsprache dar und haben gleichzeitig eine bestimmte Funktion.

Es seien *status- und (gruppen-)identitätsregulierende Kommunikationsmuster*,³⁸⁸ welche hauptsächlich der Eigendarstellung dienen, aber gleichzeitig spezifische Wertenormen festlegen, an denen sich die Gruppe orientieren sollte.

³⁸⁶ s. Remmert, Natasch/ Zimmermann, Klaus: *Herausforderungen und Perspektiven diatoptisch-kontrastiver Studien der Jugendsprache innerhalb der Hispania*. In: E. Neuland (Hrsg.): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 2007, S. 75.

³⁸⁷ s. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell ...*, S.12.

³⁸⁸ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 143.

Dennoch gibt es zwischen *Frotzeln* und *Lästern* einige Unterscheidungsmerkmale, die ihre Differenziertheit darstellen. Zum einen ist beim *Frotzeln* die Person über die gesprochen wird anwesend und beim *Lästern* nicht. Zum anderen dient das *Frotzeln* der eben angesprochenen Selbstdarstellung und –positionierung innerhalb der Gruppe, während das *Lästern* die Normen und Werte einer Gruppe zum Vorschein kommen lässt.³⁸⁹

Zusammenfassend kann ein spaßhafter aber auch ernster Charakter in diesen kommunikativen Handlungsmustern erkannt werden. Die Wichtigkeit solcher Aktivitäten zeigt sich vor allem in der Herausbildung von gewissen Spielregeln, die für die Gruppenzugehörigen gelten und somit Ordnung und Struktur in die Gruppe bringen.

10. Geheimsprachliche Phänomene: Die herkömmliche Sprache wird so verändert, dass ein außenstehender sie kaum noch versteht. Meist gibt es eine Verschlüsselung und erst wenn der Code erkannt wurde, kann die Sprache entschlüsselt und verstanden werden.

Häufig beruhen die Geheimsprachen auf dem Prinzip des Buchstabentausches bzw. -austausches. So auch *fe-Sprache* bei der hinter jedes Vokal eines Wortes ein *fe* eingesetzt wird.³⁹⁰ Aus dem Wort *Handwerker* wird dann *Hafendweferkfer*. Es gibt zahlreiche ähnlicher Geheimsprachen, oft werden sie von Kindern ausgedacht.

11. Mediensprache und Gesellschaftskommunikation

Nach Henriette Klose, stehen Jugendsprache und die Medien in wechselseitiger Beziehung, denn sowohl die einen als auch die anderen würden voneinander lernen.³⁹¹ Momentan erfährt die Jugendsprachforschung in diesem Bereich sehr große Aufmerksamkeit, was nicht zuletzt an der wachsenden Nutzung der *Neuen Medien* liegt.

Im weiteren Verlauf werden die zwei Forschungsrichtungen näher beleuchtet, die die Hauptpfeiler der Mediensprache darstellen.

1. Es wird die mediale Einflussnahme auf die Jugend angesprochen, welche zu reflektierenden Äußerungen führt und auf bestimmte Weise die Jugendsprache mit konstruiert, vielleicht sogar gezielt steuert?

2. Die aktive Nutzung von *Neuen Medien* durch Jugendliche steht im Fokus der Betrachtung. Diese Forschungsrichtung bietet ein neues Spektrum an schriftlichen und authentischen

³⁸⁹ s. ebd. ... S. 141f.

³⁹⁰ s. Henne: *Jugend und ihre Sprache*. ..., S. 12.

³⁹¹ vgl. Klose: *Beobachtungen in DaF-Lehrwerken der Grundstufe*. ..., S. 275.

Aufzeichnungen, die es zuvor nicht gab und eröffnet der Jugendsprachforschung somit neue Ressourcen für linguistische Analysen.

Erwiesen ist, dass Medien ihren Sprachgebrauch zielgruppenspezifisch einsetzen, d. h., je nachdem, welche jeweilige Zielgruppe angesprochen werden soll, wird der Sprachausdruck auf diese angepasst.

Dieses Phänomen ist auch aus jugendsprachlicher Perspektive festzustellen. Ein Beispiel von Jugendsprache ist auf dem Werbefoto von *Nutella* erkennbar. Der einzige Satz, der die Werbebotschaft übermittelt, ist: *HAST DU'S DRAUF?* In Anlehnung daran, dass Nutella, wie auch viele andere Marken, stets versucht, sich einer jungen Zielgruppe zu nähern, um die Verbundenheit zu einem bestimmten Produkt zu schaffen, kann der Slogan in zweifacher Weise interpretiert werden. Zum einen wird erfragt, ob man Nutella schon auf dem Brot habe. Dies wird mit dem sich in der Schale befindenden Brot direkt hinter dem Schriftzug suggeriert. Zum anderen kann dieser Slogan auch aus jugendsprachlicher Perspektive gedeutet werden, indem er den Jugendlichen direkt anspricht und fragt, ob er etwas beherrscht. Im Zusammenhang mit der Fußball-Kampagne und dem im Hintergrund zu sehenden Fußballfeld, suggeriert die Frage also, ob der Jugendliche genauso gut Fußball spielen kann, wie die jungen Werbegesichter der Nationalmannschaft.

Linguistisch betrachtet tritt in dieser Werbung die Kontraktion *Du's* und die Bedeutungserweiterung von der Komposition *drauf haben* auf.

Abbildung 223: Werbung - Nutella



Quelle: http://www.spotfever.de/seiten/single_spot.php?spot_id=100 (abgerufen am 3.6.2011).

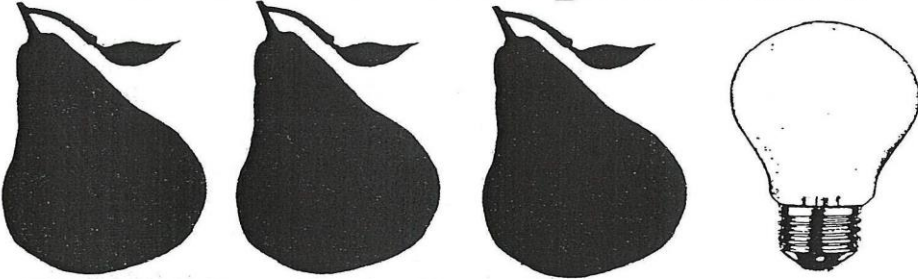
Seit sich in den 80er Jahren eine Zuhälterbande *Nutella* genannt hat, erreichte dieses Wort den Wortschatz des Rotlichtmilieus,³⁹² jedoch konnte nach Internetrecherchen keine semantische Verbindung mehr zur Gegenwart erbracht werden.

³⁹² vgl. ohne Autor: *Jugendsliche Straßenbanden boxen sich ins Zuhälter Geschäft* In: Der Spiegel: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13517841.html>. (Stand 09.06.1986) abgerufen am 19.11.2011.

Selbst die Politik hat dieses Prinzip der zielgruppenspezifischen Werbung für sich erkannt und versucht Wählerstimmen, anhand einer sprachlichen Anpassung, zu gewinnen.

Abbildung 224: Werbung – Politik

In der Politik sind alle gleich. Oder ?



Eben nicht. Denn: Auf den Typen kommt es an !

Und unser Typ heißt: Rolf Koltzsch.

Warum ? - Na, weil Rolf Koltzsch weiß, was los ist. Er macht sich für unsere Sache stark :

Eigene Bude

✘ Es nervt Rolf Koltzsch ziemlich, daß viele von uns keine eigene Bude finden:
"Wohnungen sind Mangelware. Und wir haben Mieten, die in den Himmel wachsen. Die können gerade junge Leute nicht mehr bezahlen."

Cash

✘ Rolf Koltzsch sagt, wie die SPD uns unter die Arme greifen will: "Wir wollen ein BAFöG für Studierende, das der Sache gerecht wird. Und das heißt: Anhebung des BAFöGs auf die tatsächlichen Lebenshaltungskosten. Wir sind auch für die Wiedereinführung des Schüler-BAFöGs. Und noch etwas: "Das Kindergeld soll bei 200 DM liegen. - Das ist gerade auch für junge Eltern eine echte Hilfe."

Quelle: P.Schlobinski, G.Kohl, I. Ludewigt: *Jugendsprache*. S. 21.

Die Werbung ist gespickt mit zahlreichen jugendsprachlichen Ausdrücken, die eindeutig von dem allgemeinen Wortschatz der Politik abweichen: *Typ(en)*, *Bude*, *nervt*, *cash* (Anglizismus). Ziel jeglicher, an Jugendliche gerichteter Werbung ist die Gewinnung des Vertrauens dieser und die Sicherung der eigenen Glaubwürdigkeit. Dies wird versucht zu erreichen, indem die Jugendsprache imitiert wird, um so das Gefühl des - *Wir sind eine Gruppe* – zu wecken. Diese Herangehensweise ist auch an dem Wahlplakat erkennbar, welches sich mit umgangssprachlichen Ausdrücken, wie z.B. *Auf den Typen kommt es an*; *Es nervt Rolf Koltzsch ziemlich [...]* versucht, den Jugendlichen auf einer Ebene zu begegnen, die ihren sozialen Umgangsformen ähnelt. Es stellt sich hierbei jedoch die Frage, inwiefern diese Taktik durchschaut oder geglaubt wird.

Ähnliches wird von der Wissenschaft kritisch betrachtet, denn in der Kritik steht die Entstehung von sprachlicher Künstlichkeit in der Sprachverwendung, da sie nicht von Jugendlichen, sondern von Erwachsenen, die Jugendliche nur als Zielgruppe erreichen wollen, geschaffen wird.³⁹³ Dabei werden jugendsprachliche Stilelemente nachgeahmt oder neu erfunden, die suggerieren sollen, dass das Produkt zu ihnen (bzw. ihrer Gruppe) passe. Dadurch soll ein Gemeinschaftsgefühl geweckt werden, welches das Hauptmerkmal der Jugendsprache ist.

Zu den angewendeten Stilelementen zählen Ausdruckverstärkungen, Anglizismen, Wortneubildungen, Interjektionen und gruppenspezifische Lexik.

Des Weiteren verweist Schneller auf die Untersuchung von Miller, in der sie die deutsche Zeitschrift *Bravo* mit der polnischen vergleicht. Das Ergebnis zeige die Ähnlichkeit beider Jugendsprachen³⁹⁴:

„In beiden Fällen sind extreme Emotionalisierungen, Dynamisierung und die ständige Suche nach neuen, starken und unkonventionellen Ausdrucksmitteln kennzeichnend. Daneben wären die Nachahmung mündlicher, dialogischer Kommunikation (vor allem mit Hilfe von Interjektionen, Lautwörtern, Satzabbrüchen, [...] Gesprächspartikeln), die große Zahl von Hyperbolisierungen, Kurzwortbildungen, Modewörtern und pragmatischen Idiomem hervorzuheben.“³⁹⁵

Es stellt sich auch hier die Frage, ob solch ein Sprachgebrauch real ist oder von Journalisten zielgruppenspezifisch imitiert wird.

Einen weiteren, häufig kritisierten, Bereich der Medienwelt stellen die Veröffentlichungen von Wörterbüchern zum Thema Jugendsprache dar. Eva Neuland bezeichnet diese als *populär-bis pseudowissenschaftlichen Wörterbücher*, welche *unzuverlässige, oft auf persönlichen Intuitionen der Verfasser basierende Informationen*³⁹⁶ liefern würden. An anderer Stelle ihrer Einführung in die Jugendsprache kommt sie nochmal auf diesen Punkt zu sprechen:

„Die Jugendsprachforschung kann und will weder bestehende Klischees der „Jugendsprache“ bedienen, noch die ständigen „In- und Out-Hitlisten“ der Jugendsprache beliefern und somit den Verdinglichungen des öffentlichen Sprachbewusstseins zuarbeiten.“³⁹⁷

Hauptkritikpunkt ist somit die wissenschaftliche Arbeit der Herausgeber dieser Wörterbücher. Die Herangehensweise des Langenscheidt Verlages könnte für dieses Thema eine brauchbare Alternative darstellen, indem das Internet als Medium zur Wortsuche im Bereich der Jugendsprache gezielt genutzt wird und gleichzeitig die Jugendlichen dazu motiviert, aktiv

³⁹³ s. Schneller: *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen* ..., S. 32.

³⁹⁴ s. ebd. S. 32.

³⁹⁵ s. Schneller: *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen* ..., S. 32.

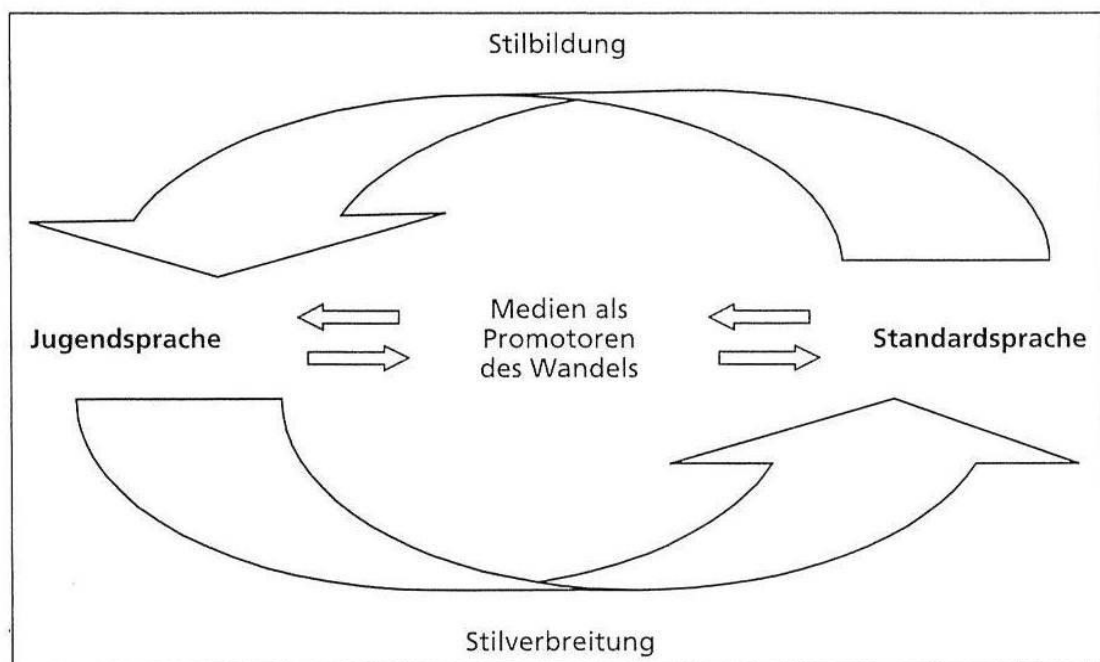
³⁹⁶ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag; 2008, S. 84.

³⁹⁷ s. ebd. S. 53.

mitzuwirken. Auf der Internetseite wird ein Angebot an neuen Wörtern präsentiert, welches jedoch von Jugendlichen noch selbst ergänzt bzw. beurteilt werden kann. Zwar sind die Lexeme nicht quantitativ messbar, aber es ist eine gute Lösung, um dem Vorwurf der Künstlichkeit zu entgehen.

Die TV Medien setzen ein anderes, die Jugendsprache verbreitendes, Format ein. *Comedy* heißt hier das Schlagwort, welches sich großer Beliebtheit bei Jugendlichen erfreut. Häufig treten Stand Up Comedians auf und nutzen einen Dialekt, um ihrem Auftritt einen gewissen individuellen Charakter zu verleihen. Dazu gehören allgemein bekannte deutsche Dialekte, wie bayerisch oder berlinerisch, aber auch multikulturelle Dialekte, wie das Türkendeutsch oder auch vermehrt die polnisch-deutsche Mischung. Neuland nennt als Wegbereiter des Türkendeutsch das Duo *Erkan & Stefan*³⁹⁸, während es auch weitere gibt, die auf diese Erfolgsschiene aufgesprungen sind: *Kaya Janar*, *Bülent Ceylan*, *Marek Fis*. Letzterer spricht auf Deutsch mit einem nicht zu überhörenden polnischen Akzent, während er gleichzeitig die als allgemein bekannt geltenden Vorurteile gegenüber Polen als Themen für seine Comedy nutzt.

Abbildung 225: Medien als Promotoren des sprachlichen Wandels



Quelle: E. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. S. 84.

³⁹⁸ vgl. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 86.

Neulands Schaubild zeigt die vermittelnde Stellung der Medien, zwischen der Standardsprache und Jugendsprache, wobei beide wechselseitig von den Medien beeinflusst werden. Die Medien würden die Neuerungen in der Jugendsprache erkennen und aufgreifen sowie verbreiten. Dies hätte jedoch die Kommerzialisierung der Jugendsprache zur Folge, und würde die Bereiche Werbung und Wörterbücher betreffen. Somit würde die Standardsprache jugendsprachliche Ausdrücke weiterentwickeln oder gar erfinden und sie anhand medialer Promotion in den Sprachgebrauch einspeisen. Im Endeffekt würden Elemente der Jugendsprache in die Standardsprache übergehen, wobei unter ihnen auch die medial konstruierten Spracherscheinungen seien, welche es in der realen Sprache der Jugendlichen zuvor nicht gab.³⁹⁹

Eine andere Art des Zusammenhangs zwischen jugendlichem Sprachgebrauch und Medien besteht durch die aktive Nutzung der Medien zu Kommunikationszwecken. An dieser Stelle sollte kurz, zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen, der Unterschied zwischen *Alten* und *Neuen Medien* geklärt werden. *Alte Medien* stellen den Bereich dar, der schon in den 90er Jahren als Erforschungsgegenstand verfügbar war. Zu diesem Bereich gehören Printmedien, TV und Radio.

Als *Neue Medien* werden das Internet⁴⁰⁰ und die Handy Kommunikation bezeichnet, welche in den 90ern noch in ihren Anfängen standen und der breiten Masse nicht zugänglich waren. Der entscheidende Unterschied zwischen den *Neuen* und *Alten Medien* ist die Möglichkeit des aktiven schriftlichen Sprachgebrauchs im Gegensatz zur rein passiven Aufnahme von Input bei den *Alten Medien*. So wird die Verständigung im Internet *Netzkommunikation*⁴⁰¹ oder *Chat-Kommunikation* und die per Handy *SMS-Sprache* genannt.⁴⁰²

Diese Medien eröffnen den Sprachwissenschaftlern für die Jugendsprachforschung neue analytische Perspektiven, die früher nicht existent waren. Damals hatten die Jugendlichen nur wenige Möglichkeiten, ihren Sprachstil zu verschriftlichen, daher blieb die Jugendsprache hauptsächlich auf der gesprochenen Ebene der Kommunikation, während, aufgrund von Dialogen in Foren, Chats etc., die Jugendsprache mittlerweile besser analysiert werden kann.⁴⁰³

Im Internet dagegen finden sich immer mehr Chaträume oder Portale, wie Facebook, Twitter, MySpace, Studivz usw., welche virtuelle Treffpunkte zum kommunikativen bzw. schriftlichen

³⁹⁹ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 83f.

⁴⁰⁰ Internet wird als Sammelbegriff für alles was es zu bieten hat verwendet, z.B. Online Zeitungen, Social Media, Foren, Chats etc.

⁴⁰¹ s. Androutsopoulos: *Jugendliche Schreibstile in der Gästebuch- Kommunikation*. ... S. 308

⁴⁰² s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 17.

⁴⁰³ s. Androutsopoulos: *Jugendliche Schreibstile in der Gästebuch- Kommunikation*. ... S. 308; siehe dazu auch : s.: 142. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S.134.

Austausch darstellen. Die Themen können zur öffentlichen Diskussion gestellt oder nur im privaten Freundeskreis besprochen werden.⁴⁰⁴

Zwar ist die Anonymität im Internet, speziell in Chatrooms sehr groß, trotzdem sehen sich die Teilnehmer als eine Gemeinschaft - oft wird das englische Wort Community verwendet. Dabei können sie ihre sprachlichen Gemeinsamkeiten – ihren Sprachstil – anwenden, was das Gemeinschaftsgefühl zusätzlich bestärkt.⁴⁰⁵ Wichtig ist, dass in diesem Zusammenhang betont wird, dass die Jugendsprache im Internet der gesprochenen Sprache ähnelt und anhand von bestimmten Schriftzeichen erweitert wird:

„Ein übergreifendes sprachliches Merkmal von Netzkommunikation ist dementsprechend die Tendenz zur konzeptionellen Mündlichkeit. Sie zeigt sich in Abbildung informeller Phonologie, elliptischer Syntax, sprechsprachlichen Konstruktionen, umgangssprachlichen Wortschatz, Gesprächspartikeln, starken Tendenzen zur durchgehenden Kleinschreibung, sowie neuen Zeichenkonventionen, die Non- Paraverbales in die grafisch realisierte Kommunikation einbringen sollen.“⁴⁰⁶

Zu weiteren sprachlichen Besonderheiten zählen alle in diesem Kapitel aufgeführten Merkmale der Jugendsprache, wovon diese besonders hervorzuheben sind: Akronyme, wie z. B. *LG – Liebe Grüße*, *GN8 – Gute Nacht*, *H.D.L. – Hab dich Lieb*, *TS – träum süß*. Häufig lassen sich auch Abkürzungen finden, die für englische Wörter stehen: *4u – for you*, *HAND - Have a nice day*, *MU – miss you*, *mb – mail back*.⁴⁰⁷ Diese abgekürzten Grußformeln und Aufforderungen sind typisch für das schriftliche Ende einer Nachricht. Besonders beliebt sind auch Zusammensetzungen aus verschiedenen Satzzeichen und Buchstaben, sogenannte Emoticons. Sie dienen dazu, einen geschriebenen Satz oder ein Wort visuell mit einer Emotion zu versehen, um somit die Intention dessen hervorzuheben. So können Scherze, ironische Anmerkungen oder Gefühlslagen besser zum Ausdruck gebracht werden. Emoticons bilden dementsprechend eine Hilfsfunktion zum semantischen Inhalt des Lexems. In Grundzügen imitieren sie die Mimik des Menschen während einer verbalen Dialogführung. Ein Beispiel: *Anna kommt nach Hause und erzählt ihrer Schwester Sandra von einem Gewinn im Lotto und strahlt dabei über das ganze Gesicht*. Natürlich betont auch ihre Stimme durch Intonation und Lautstärke ihren Ausdruck von Freude. So sähe die verbale face-to-face Situation aus. Würden die Schwestern jedoch in verschiedenen Städten wohnen und über das Internet schriftlich

⁴⁰⁴ s. Watzlawik, Paul (2006): *Jugendbiografien und Sprachgebrauch im Wandel der Zeit*. In: C. Dürenscheid/ J. Spitzmüller (Hrsg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung. Trends and Developments in Youth Language Research*. Band 3. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag, S. 120f.; siehe dazu auch : E.Neuland: *Jugendsprache*. ... S. 36f.

⁴⁰⁵ s. Volmert: *Jugendsprachen – Kaleidoskope von Sprachregistern und Verhaltensstilen*. ... S. 48.

⁴⁰⁶ s. Androutsopoulos: *Jugendliche Schreibstile in der Gästebuch- Kommunikation*. ... S. 308.

⁴⁰⁷ s. Knill: *Einfluss der Jugendsprache auf die Sprachkompetenz*. ... abgerufen am 25.07.2011.

kommunizieren, müsste Anna ihre Freude anders übermitteln, z. B. mit Hilfe eines Emoticons: *Sandra, du glaubst es nicht, aber ich habe im Lotto gewonnen :-)* !!! So oder ähnlich ersetzen Emoticons menschliche Gefühlslagen oder dienen als inhaltliche Verstärkung Textes. Emoticons können dabei von links nach rechts :-> oder rechts nach links (>: geschrieben werden.

Die am häufigsten Verwendeten Emoticons sind:

Abbildung 226: Emoticons

Emoticon	Bedeutung	bildhafte Darstellung ⁴⁰⁸
:) :-> :-]	lachen, sich freuen	 
:(:-(< :-[	traurig sein, enttäuscht sein	 
:(' :'C	weinendes Gesicht, traurig sein	
;~) ;~) ;~]	zwinkerndes Gesicht, Ausdruck von Ironie oder einem Scherz	
:-P :P =P ;P	ein zungraustreckendes Gesicht bedeutet frech sein oder etwas nicht so Ernst meinen	
:D :D =D xD	lautes Lachen, weil etw. sehr lustig ist oder großer Ausdruck von Freude	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Inflektiv Konstruktionen dienen, ebenso wie die Emoticons, dazu, die jeweilige Aussagen zu verstärken oder zu verdeutlichen. Dazu gehören u. a.: **grins**, **heul**, **freu**.⁴⁰⁹

Das Internet konnte somit innerhalb von wenigen Jahren die Jugendsprache in eine neue Richtung lenken, wobei die aktiven Lenker die Jugendlichen selbst sind. Ihre sprachliche Kreativität entwickelt sich in der Realität und in der virtuellen Welt stetig weiter.⁴¹⁰

Chaträume haben bei der Analyse von Jugendsprache noch einen weiteren interessanten Aspekt zu bieten, denn sie verschaffen nicht nur die Möglichkeiten zur Dialogführung, sondern sind meistens auf ein bestimmtes Thema festgelegt, wo von Interessierten ein reger Austausch zu diesem stattfindet.

„Eintrag aus Rap-Board

Ey Yo was geht da draußen??? Ich bin DJ und suche imma nach jams wo ich mit meiner crew rocken kann und so! Demo- Tape auf Anfrage:xxx@gmx.de! peace out!

DJ NN aus NN”⁴¹¹

⁴⁰⁸ Abhängig davon, welches Schreibprogramm (gadu gadu, facebook, twitter, icq etc.) benutzt wird, entsteht bei entsprechender Eingabe der Satzzeichenkombination automatisch ein Smiley.

⁴⁰⁹ s. Watzlawik: *Jugendbiografien und Sprachgebrauch im Wandel der Zeit*. ... S. 37.

⁴¹⁰ s. Neuland : *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. ... S. 20.

„Ausgeschrieben würde diese nachricht folgendermaßen lauten:

Hallo, was gibt es neues bei euch? Ich bin Disc Jockey und suche immer nach neuen Auftrittsmöglichkeiten, wo ich zusammen mit meiner Gruppe auftreten kann! Das Demo-Tape sende ich auf Anfrage zu: E-Mail Adresse, Abschiedsformel, Name und Herkunftsstadt bestehend aus Initialen.“⁴¹²

Auffällig bei diesen Einträgen sind die gruppenspezifischen und informellen Anreden, wie *ey* *Yo, was geht, moin leudes* usw., gepaart mit einem sogenannten Szenewortschatz.

Im obigen Beispiel geht es um die Musikbranche, was sich im spezifischen Wortschatz (*jams, crew, rocken, demo-tape*) des Autors schnell bemerkbar macht. Die Aussage ist zwar verschriftlicht, trägt aber den Charakter der mündlichen Jugendsprache. Diese Form der Kommunikation lässt somit den Sprachwissenschaftlern die Möglichkeit, die authentische Jugendsprache zu untersuchen und zu archivieren. Vielleicht gelingt es in einigen Jahren eine Weiterentwicklung der Jugendsprache festzustellen.

Zusammenfassend lässt sich in mehrfacher Hinsicht ein großer Einfluss der Medienlandschaft auf den jugendlichen Sprachgebrauch feststellen.

Es kann behauptet werden, dass die Medien der Jugendsprache im positiven Sinne dienen, aber auch monetäre Aspekte verfolgen. Zum einen konkurrieren Verlage um den Anspruch, das beste, neuste und aktuellste Wörterbuch herauszubringen, wobei neben der Profitorientierung (oder vielleicht gerade wegen dieser) der Vorwurf laut wird, dass die Jugendsprache von der Medienlandschaft konstruiert werde. So würden häufig Anglizismen oder seit neustem auch kanaksprachliche Ausdrücke stärker medial bekannt gemacht werden, als wissenschaftliche Erkenntnisse dies in der authentischen Sprachverwendung ermitteln: *In den Medien wird genau das kritisiert, was zuvor selbst erzeugt wurde.*⁴¹³

Andererseits stellen die Medien, vor allem die *Neuen Medien*, eine Verbreitungsform für Jugendsprache dar, welche revolutionäre Folgen für die Forschungsrichtung hat. So entsteht mit Hilfe des Internets eine Sammelstelle von vorher kaum zu verzeichnendem Ausmaß an authentischem, schriftlich festgehaltenem, Sprachmaterial. Ergänzend sollte noch das neu entstandene Schriftrepertoire (Emoticons, Abkürzungen) erwähnt werden, welches in der Netzkommunikation vermehrt angewendet wird.

Deutlich wird die Wechselbeziehung zwischen positivem und negativem Einfluss der Medien, wobei sie in der vorliegenden Arbeit im positiven Sinne als Promotoren für Jugendsprache angesehen werden. Ausgehend von einem hohen deutschsprachigen Medienkonsum der

⁴¹¹ s. Androutsopoulos: *Jugendliche Schreibstile In der Gästebuch-Kommunikation*. ... S. 311.

⁴¹² s. ebd. S. 311.

⁴¹³ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 18.

Jugendlichen im Oppelner Schlesien wird vermutet, dass die Deutsch- und auch Jugendsprachkenntnisse zu einem großen Teil aus der Medienlandschaft stammen.

5.1.3. Sozioökonomische Einflussbereiche in der Jugendsprachforschung

Der soziale Rahmen, in dem ein Kind und später der Jugendliche aufwächst, bildet die Grundlage für seine Zukunft und hat zudem enormen Einfluss auf seine sprachlichen Äußerungen. Um den Umfang der sozialen Umgebung zu verdeutlichen, wird eine, von Eva Neuland erstellte, Graphik angeführt, die alle Lebensbereiche eines Jugendlichen umfasst.

Diese Graphik wurde bereits im Jahr 2006 erstellt und basiert auf anderen Untersuchungen zu diesem Thema. Neuland sagt selbst, dass dies ein Modell darstelle, welches noch erweitert werden könne und sollte.⁴¹⁴

Sie gliedert die Jugendsprache in sechs verschiedene Bereiche:

- I. historisch- gesellschaftlicher Kontext,*
- II. soziolinguistische Differenzierungen,*
- III. institutioneller Rahmen,*
- IV. domänentypischer Sprachgebrauch,*
- V. funktionale Stile,*
- VI. sprachliche Erscheinungsweisen (mdl./schr.)⁴¹⁵*

So wie Graphisch dargestellt, treten jugendsprachliche Äußerungen erst in der dritten Kategorie, dem institutionellem Rahmen, in Erscheinung. Vor der Versprachlichung der Gedanken werden diese jedoch von den ersten beiden Bereichen (historisch-gesellschaftlicher Kontext, soziolinguistische Differenzierungen) geprägt und beeinflusst.

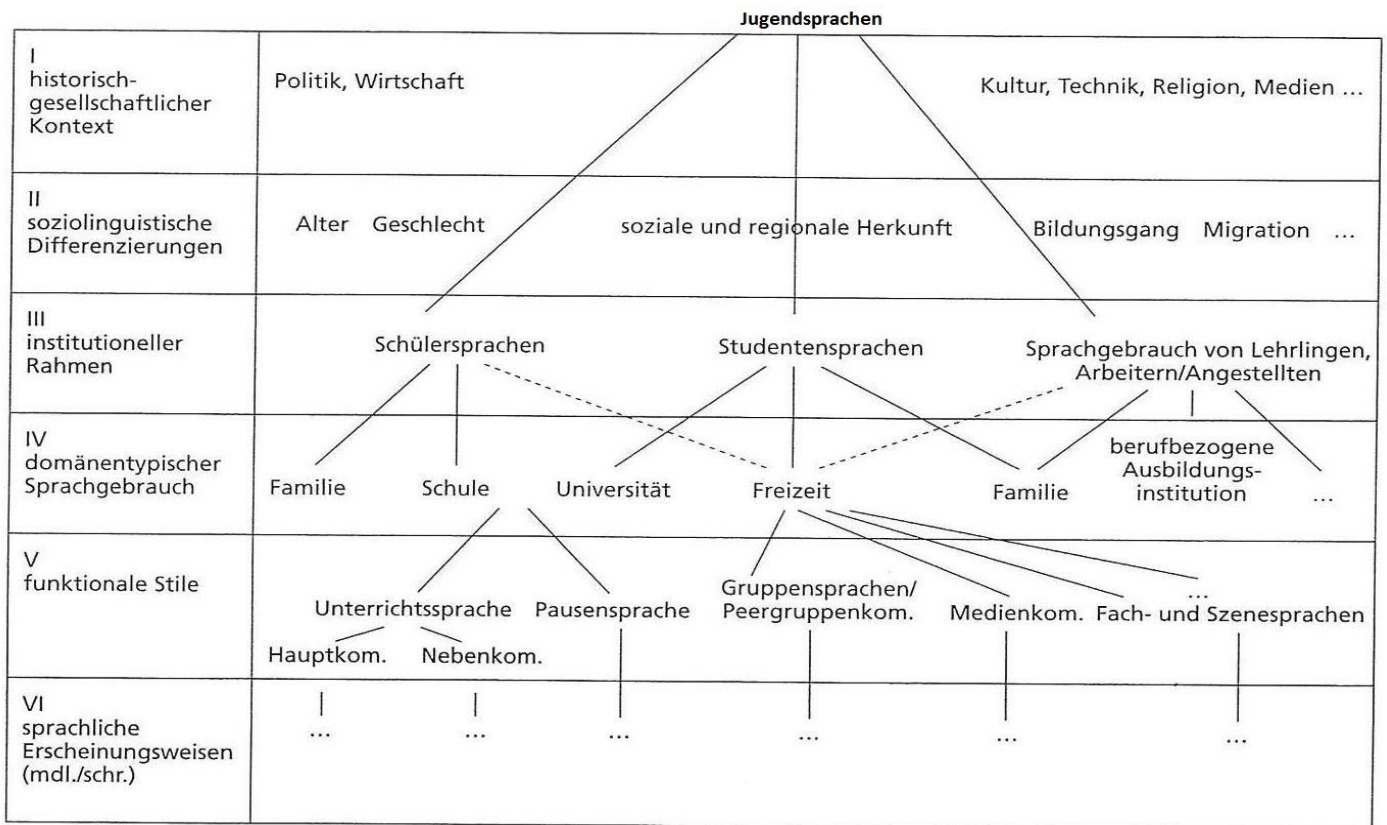
Ab dem vierten Bereich findet eine umgebungsbezogene Unterscheidung der sprachlichen Anwendung statt, welche sich ferner im fünften Bereich, bezogen auf den Zuhörer, ausdifferenziert, bis schließlich individuelle, von vielen Faktoren beeinflusste, Äußerungen im sechsten Bereich zum Vorschein kommen.

Im Folgenden wird auf alle graphisch dargestellten Faktoren näher eingegangen:

⁴¹⁴ s. Neuland : *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell.* ... S. 60.

⁴¹⁵ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung.* ... S. 61.

Abbildung 227: Klassifikationsmodell Jugendsprachen



Quelle: E. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. S. 61.

I. Historisch-gesellschaftlicher Kontext

Zum historisch-gesellschaftlichen Untersuchungsfeld gehören: Politik, Wirtschaft, Kultur, Technik, Religion und Medien. Neuland vertieft dieses Thema nicht, jedoch macht sie die Anmerkung, dass diese Untersuchungsmerkmale immer im zeitlichen Kontext zu betrachten seien und diesem unterliegen würden.⁴¹⁶

Der politische Kontext spielt eine große Rolle, so bedeuten z. B. politisch geprägte Änderungen im Schulsystem oder im Sprachunterricht auch Konsequenzen für die Jugendsprache. Um ein Beispiel zu nennen: Wäre Englisch nicht Pflichtfach, würden die Jugendlichen die Sprache nicht in dem Maße beherrschen, wie sie es aktuell tun und dies könnte eine geringere Anglizismenverwendung zur Folge haben.

Der wirtschaftliche Faktor hat schon einmal große Wirkung gezeigt. Als in den 70er Jahren viele Ausländer nach Deutschland geholt worden sind, um den Arbeitsmarkt zu sättigen, sind viele, meist aus der Türkei stammende Menschen, dauerhaft in Deutschland geblieben. Die

⁴¹⁶ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 62.

nunmehr dritte Generation dieser Immigranten lebt in Deutschland und hat die *Kanak Sprak* mitgeprägt.⁴¹⁷

Damit fließen neue kulturelle Strömungen in die vorherrschende Kultur und beeinflussen diese auf verschiedene Weise. Deutschland zählt im besonderen Maße zu einem multikulturellen Land und weist damit auch unterschiedliche sprachliche Einflüsse auf, die auch in die Jugendsprache übergehen (vgl. Sprachmischungen).

Ein großer, auf die Sprache einflussnehmender, Faktor ist die Technik und ihr Fortschritt. Ein Beispiel stellt die amerikanische Firma *Apple* dar, die mit ihren Erfindungen: *iMac*, *iPod*, *iPhone*, *iPad* eine Serie von Neuheiten erfunden und eigenständig benannt hat. Aus der Erfindung des *iphones* entstanden Apps jeglicher Art sowie Millionen von Anhängern dieser Produkte. Es gibt sogar ein App für Jugendsprache, welches wie ein Lexikon gestaltet ist. Die Jugendlichen greifen diesen neuen technisch geprägten Wortschatz auf und benutzen, modifizieren oder ergänzen ihn.

In diesen kurzen Erörterungen sollte ein kleiner Umriss gegeben werden, in welchen weitreichenden Zusammenhängen die Jugendsprache steht. Jegliche Veränderungen der Umwelt wirken sich auf den Sprachgebrauch aus. Somit kann sie unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet sowie untersucht werden. Neuland hat sogar einen Sammelband, der nach einer Fachkonferenz entstand, *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit* genannt. Denn es scheint, als greife der jugendliche Sprachgebrauch aktuelle gesellschaftlich bewegende Impulse auf, um sie spielerisch hervorzuheben (siehe als Beispiel: hartzen oder guttenbergen).

II. Soziolinguistische Differenzierungen

Neuland zählt folgendes zu den soziolinguistischen Unterscheidungsmerkmalen: Alter, Geschlecht, soziale und regionale Herkunft, Bildungsgang und Migration.⁴¹⁸

Das Alter stellt bei der Jugendsprache einen wichtigen Faktor dar. Bevor jedoch darauf näher eingegangen wird, wird erst die Zeitspanne der Jugend erläutert.

Schneller diskutiert in seinen Ausführungen die Frage, welche Alterszeitspanne das Jugendalter darstellt. Dabei erläutert er vorab, dass diese Frage nur im jeweiligen Zusammenhang geklärt werden könne, da es verschiedene Perspektiven, wie z. B. die

⁴¹⁷ vgl. Stute, Dennis (2011): Zukunftssprache Kanak Sprak. Die Einwanderung verändert auch die deutsche Sprache. Manche Linguisten erwarten gar eine radikale Vereinfachung der Grammatik - auch in der Schriftsprache. <https://www.dw.com/de/zukunftssprache-kanak-sprak/a-15208590>, abgerufen am 2.11.2012.

⁴¹⁸ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 61.

psychologische, die biologische oder die soziologische, gebe.⁴¹⁹ Für weitere soziolinguistische Ausführungen ist jedoch letztere von Interesse.

Schneller zitiert Hollingshead, der mit seiner Definition zur Jugend aus dem Jahr 1949 immer noch aktuell zu sein scheint. Darin spreche er von Jugendlichen, wenn sie von der Gesellschaft nicht mehr als Kinder, aber auch noch nicht als vollwertige Erwachsene behandelt werden würden. Dabei spiele die biologische Rolle, im Gegensatz zum individuellen Lebenslauf, eine geringfügige, deshalb könne auch keine genaue Altersgrenze festgemacht werden.⁴²⁰

Neuland vertritt diese Ansicht ebenso und definiert die Jugendphase soziolinguistisch als eine Phase der sprachlichen Sozialisation, welche bis ins Erwachsensein andauere. Aus ihrem Forschungsprojekt (Wuppertaler Projekt), bei dem sie ca. 1.100 Jugendliche befragt hat, ist hervorgegangen, dass die Jugendphase in verschiedenen Altersbereichen signifikante Merkmale zeige. So würde sich die eine Einteilung in *frühe, mittlere und späte Jugendzeit* ergeben:

frühe Jugendzeit 10 – 14 Jahre

mittlere Jugendzeit 15 – 19 Jahre

späte Jugendzeit 20 – 24 Jahre⁴²¹

Zu diesem Ergebnis gelangte Neuland, indem sie den jugendsprachlichen Wortschatz der Teilnehmer abgefragt und ausgewertet hat. Dabei kam es darauf an, ob die Probanden bestimmte Worte kennen und diese auch anwenden würden. Die Auswertung brachte unterschiedliche Wortschätze in den oben genannten Altersstufen zum Vorschein.

Die Dauer des Jugendalters beträgt demnach 14 Jahre und entspricht ungefähr auch der Einteilung von Manfred Kohrt und Kerstin Kucharczik, die ihre Definition an die soziale Reife binden.

Die Phase der Jugend liegt für den einzelnen zwischen biologischer Geschlechterreife, also 12 bis 13 Jahren, und sozialer Reife, die vielfach mit 25 Jahren noch nicht erreicht ist [...]. Jugendlicher ist also, wer die biologische Reife erlangt hat, aber noch nicht die soziale Reife.⁴²²

Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Neulands angesprochene sprachliche Sozialisation ungefähr in dem gleichen Alter erreicht wird, wie die gesamte soziale Reife, welche somit das Erwachsensein einleitet. Dies erklärt auch die weiteren Faktoren in dieser soziolinguistischen Differenzierung, wie Geschlecht, soziale sowie regionale Herkunft usw., denn sie haben ebenso großen Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Reife, wie das Alter. Es

⁴¹⁹ s. Schneller: *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen* ... S.26.

⁴²⁰ s. Hollingshead In: R. Schneller: *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen* ... S. 26.

⁴²¹ vgl. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung.* ... S. 143.

⁴²² s. Kohrt/ Kucharczik In: Schneller: *Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen* ... S. 26.

sollte jedoch bedacht werden, dass das Alter als Faktor die notwendige Bedingung für die Entwicklung stellt, die nicht umgangen oder vorangetrieben werden kann.

Das Geschlecht ist ein Differenzierungsmerkmal, welches sich in Untersuchungen zunehmender Beliebtheit erfreut. Häufig werden Forschungen durchgeführt, an denen beide Geschlechter teilnehmen und dann geschlechterspezifisch analysiert werden. Ähnlich hat dies Eva Neuland gemacht, die in dem vorhin erwähnten Wuppertaler Projekt ihr Material differenziert ausgewertet hat und zu dem Ergebnis kam, dass es gewisse sprachliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Meistens werden Peergruppen untersucht, d. h., die untersuchte Sprachverwendung findet innerhalb der jugendsprachlichen Szene statt und nicht in Anwesenheit Erwachsener.

Hauptunterschied der sprachlichen Erscheinungen bei verschiedenen Geschlechtern sei die Sensibilität von Mädchen für diskriminierende Äußerungen und die bewusste Vermeidung dieser. So werden Bezeichnungen, wie z. B. *schwul*, *Mongo* und *Tussi* gezielt vermieden, weil die Konnotation als negativ eingestuft werde und gegen persönliche Überzeugungen verstoße.⁴²³

Diesbezüglich konnte in mehreren Untersuchungen festgestellt werden, dass männliche Jugendliche dazu tendieren mehr Vulgarismen im täglichen Sprachgebrauch innerhalb ihrer Peergruppe zu verwenden. Martin Hartung hat in seinen Beobachtungen zur Peergroup Kommunikationen unter männlichen Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren festgestellt, dass Vulgarismen häufig mit verschiedenen Funktionen versehen angewendet werden.

„[...] Jugendliche lieben [es], durch die Verwendung von allgemein als vulgär geltenden Vokabular ihre Umwelt zu schocken und zu provozieren. [...] Die Vulgarismen ließen sich unterschieden in Schimpfworte (pisser, penner, drecksau, arschloch) und Lexeme aus dem sexuellen Bereich (fotzen, ficken, schwanz). Verwendet werden sie ähnlich, nämlich in Beschimpfungen.“⁴²⁴

Die Intention dieser Äußerungen hängt von der jeweiligen Situation ab, aber grundsätzlich würden sie für ein Gleichgewicht in der Gruppe sorgen, indem die Gruppenmitglieder eine Art verbales Kräfteressen untereinander vornehmen würden.⁴²⁵

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Neuland, nach der Auswertung einer teilnehmenden Beobachtung von männlichen Jugendlichen beim Spielen von *Mensch ärgere dich nicht*.

„J1: Zwei (..) und biss diREKT wieder DRAUßen ((seufzt)) (...) Wichser!
[...]
J3: Wat is (.) wer is jetzt dran

⁴²³ vgl. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 144.

⁴²⁴ s. Hartung, Martin (2003): *Beobachtungen zur Peer Group-Kommunikation unter Jugendlichen*. In: E. Neuland (Hrsg.): *Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Band 2. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag, S. 343.

⁴²⁵ s. ebd. S.343.

J2: Weiß nich (.) is mir AU egal (.) ich mag den SCHEISS sowieso nich mehr
 J2: (...) Du biss Junge
 J3: Habt ihr nich eben AUCH gequatscht mi´m B ((ein Mitspieler)) Spastis?
 J1: Halt´s Maul ((würfelm)) isch mach ma gleisch FÜNF gegen den Billigen
 J3: Jaa (.) isch bring disch gleich um die Ecke ((warnend))“⁴²⁶

Vulgarismen gehören auch in dieser Gruppe zum normalen Umgangston. Die gegenseitigen Beschimpfungen werden kaum ernst genommen und dienen eher der Erhaltung einer internen Gruppenordnung.

Jedoch kommt Hartung zur Schlussfolgerung, dass Jugendsprache sehr spezifisch sei und immer von der jeweiligen Peergruppe abhinge. Somit könne den Ergebnissen kein allgemeingültiger Charakter zugesprochen werden.⁴²⁷

Insgesamt könnten noch weitere Beispiele genannt werden, die Jugendsprache unter einem geschlechtsspezifischen Gesichtspunkt betrachten, wie z. B. Rebecca Branner mit *Mode und Körperhaltung in scherzhaften Provokationen von Mädchen* oder Jan Berns mit *Sprachliche Initiation innerhalb deutscher Hip-Hop Kultur*. Im letzteren Beispiel geht es zwar hauptsächlich um die Hip-Hop Szene, jedoch stehen nur männliche Teilnehmer im Fokus der Betrachtung.

Dennoch gibt es immer noch zu wenig Untersuchungen in diesem Bereich, die sich konkret auf geschlechtsspezifische Unterschiede in verschiedenen Altersklassen, Szenen oder Regionen beziehen. Daher kann anhand von wissenschaftlich fundierten Ergebnissen bezüglich des Sprachgebrauchs nur wenig gesagt werden.

Weitere soziolinguistische Unterscheidungskriterien sind die sozialen und regionalen Herkunft.

Soziale Herkunft bezieht sich auf den Gesellschaftskreis, in dem der Jugendliche aufwächst. Diese Umgebung kann mittels der üblichen sozialen Kategorisierung Ober-, Mittel- und Unterschicht festgemacht werden. So wie bei Erwachsenen, könnte sich auch der Sprachgebrauch der Jugendlichen in diesen Schichten unterscheiden. *Jaguras* oder *Goldene Jugend* sind beispielsweise gängige Bezeichnungen für die Jugendlichen der Oberschicht, welche zu einem elaborierten Sprachstil neigen könnten. Das Gegenteil stellt die Arbeiterjugend dar, die aufgrund ihrer sozial einfacheren Verhältnisse zu einem anderen Sprachstil neigen könnte.

⁴²⁶ s. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 145.

⁴²⁷ s. Hartung: *Beobachtungen zur Peer Group-Kommunikation unter Jugendlichen*. ... S. 345.

Angesichts der Tatsache, dass auch das Bildungsniveau in diesem Zusammenhang seine Relevanz zeigt, hat es diesbezüglich große Bedeutung und wird nicht, wie in der Graphik, als gesonderter Posten aufgeführt, sondern in die soziale Herkunft integriert.

Das Bildungsniveau hängt von der Einrichtung bzw. der Schulform ab, in die der Jugendliche eingegliedert ist. In Deutschland gibt es die viergliedrige Aufteilung in Haupt-, Real- sowie Gesamtschule und Gymnasium, worauf, je nach Abschluss, entweder eine Berufsausbildung oder ein Studium folgt. In Polen verläuft die Bildungslaufbahn grundlegend anders. Die ersten neun Schuljahre werden von allen Schülern in den gleichen Schulen besucht und stellen somit eine Grundausbildung dar. Erst danach gliedert sich die Schullaufbahn auf, in: Gymnasium (Lyzeum), Berufsschule (Zawodówka) und technische Oberschule (Technikum). Diese Gliederung hat den Vorteil, dass sie einerseits zur Berufsausbildung bzw. zum Studium führt, andererseits mit der technischen Fachschule ein Kombimodell anbietet, welches gleichzeitig Berufsausbildung und Abitur vereint.

Die Jugendsprachforschung müsste sich vor allem auf die jeweiligen Schulformen konzentrieren und herausfinden, ob es einen sprachlichen Unterschied zwischen ihnen gibt. Falls dem so ist, könnte das Bildungsniveau bzw. die besuchte Schulform als sprachlich beeinflussende Quelle in die Jugendsprachforschung eingehen. Damit einhergehend sollte auch versucht werden, das Ausmaß des Einflusses zu bestimmen.

Die regionale Herkunft lässt sich in zweifacher Hinsicht betrachten. Zum einen können verschiedene Regionen Deutschlands bzw. Polens oder jeglicher anderer Länder betrachtet und verglichen werden. Besondere Aufmerksamkeit würden dialektspezifische Einflüsse auf die Jugendsprache hervorrufen, wie z. B. bei einem bayerisch-sächsischen Vergleich.

Zum anderen können auch die jugendsprachlichen Verhältnisse zwischen Dorf- und Stadtjugend untersucht werden, wie es auch in dieser Abhandlung der Fall ist.

Des Weiteren ist die regionale Herkunft ein sehr wichtiger Faktor, da es sich um eine spezifische Region handelt. Das Oppelner Schlesien ist aufgrund der geschichtlichen Vergangenheit zu einem bikulturellen Gebiet geworden, in dem Deutsche und Polen gemeinsam leben. Somit treffen kulturelle und sprachliche Unterschiede aufeinander. Zwar befindet sich die deutsche Bevölkerung in der Position der Minderheit, nichtsdestotrotz arbeitet sie aktiv am Erhalt des deutschen Erbes dieser Region. Zu diesem Erbe gilt im besonderen Maße die deutsche Sprache, welche auch Gegenstand dieser Arbeit ist. In folgenden Kapiteln wird dies noch ausführlicher erörtert.

Migration ist das letzte soziolinguistische Kriterium und ein großes, viel diskutiertes Thema in der Jugendsprachforschung. Wie schon erwähnt, zählt Deutschland zu einem Land, in dem unterschiedliche Kulturen und somit auch Sprachen aufeinandertreffen. Nach Angaben des Deutschen Statistischen Bundesamtes wurden für das Jahr 2010 ca. 6,7 Millionen Ausländer (Personen ohne deutschen Pass) gezählt, davon sind eine Million unter 20 und ca. 3,4 Millionen zwischen 20 und 45 Jahre alt.⁴²⁸ Nach der Volkszählung in Polen liegt der Anteil der sich als nicht-polnisch fühlenden Bevölkerungsteile bei etwas mehr als einer Million, wobei deutlich weniger auch einen dazugehörigen Pass besitzen.

Der sprachliche Einfluss auf die deutsche Jugendsprache wird ähnlich untersucht, wie der der Anglizismen, insbesondere die Lexik steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Es werden aber auch Syntax sowie pragmatische Verwendungszwecke, wie Begrüßungen und Anreden erforscht.

Die mediale Betrachtung dieses Themas zeigt eine negative Einstellung gegenüber dem fremdsprachlichen Einfluss, da dieser als Purismus aufgefasst und deshalb als wertlos identifiziert wird. Gegenwärtig wird diese Spracherscheinung nicht mehr als Türkendeutsch, sondern als *Kanak Sprak* bezeichnet. Dieser Begriff ist für sich schon negativ konnotiert, da er von dem ausländerfeindlichen Schimpfwort *Kanake* abstammt.

Auch Lehrer betrachten die multilingualen Sprachmischungen negativ, im Sinne einer Halbsprachigkeit, im Gegensatz zu Linguisten, die großes Potenzial sowie interessante Forschungsgebiete im bilingualen Bereich sehen.⁴²⁹ Besonders das *Code Switching*, gepaart mit jugendsprachlichen Merkmalen, könnte viele neue Erkenntnisse liefern.

Das Hauptproblem für Ausländer, unabhängig in welches Land sie immigrieren, ist die Integration. Meist kommen sie aus einem anderen Kulturkreis, sprechen eine andere Sprache und haben eine andere Weltanschauung. Die Herausforderung, vor der ein Immigrant oder ein jugendlicher, der bilingual und –kulturell aufwächst, steht, ist die Verbindung beider Sprachen und Kulturen in seinem Leben und die Herausbildung der eigenen Identität⁴³⁰. Auffälliges Merkmal der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist das *Code switching* und *mixing*. Neuland hat in ihrer Untersuchungsauswertung festgestellt, dass Migrantenjugendliche

⁴²⁸ Statistisches Bundesamt Deutschland:
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/>. (abgerufen am 18.09.2011).

⁴²⁹ s. Hinnenkamp, Volker (2003): *Sprachalternieren – ein virtuosos Spiel? Zur Alltagsprache von Migrantenjugendlichen*. In: E. Neuland (Hrsg.): *Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Band 2. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. S. 396.; I. Keim/I. Cindark: *Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektale Charakteristikum?* In: E. Neuland (Hrsg.) (2003): *Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Band 2. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main, S. 312.

⁴³⁰ s. Hinnenkamp: *Sprachalternieren – ein virtuosos Spiel?* ... S. 411.

hauptsächlich in der Schulform der Hauptschule zu registrieren seien, was keineswegs zu abwertenden Schlussfolgerungen führt, sogar das Gegenteil sei der Fall. Die Schüler würden einen viel kreativeren Sprachgebrauch anwenden, welcher sich in komplexeren Hybridformen, häufiger Anwendung von Anglizismen, Bricolage und Sprachspielereien zeige.⁴³¹

Ausgehend von diesen Erkenntnissen könnte die Behauptung aufgestellt werden, dass Multilingualität die Kreativität in sprachlichen Spielereien zwischen mehreren Sprachen fördert, was unter linguistischer Perspektive positiv zu beurteilen wäre.

Der institutionelle Rahmen überschneidet sich in vielerlei Hinsicht mit dem domänentypischen Sprachgebrauch und den funktionalen Stilen, deshalb werden alle drei Klassifizierungsmerkmale zusammen erläutert, damit die Zusammenhänge besser verdeutlicht werden.

Der institutionelle bzw. edukative Bereich wurde teilweise schon im Bildungsgang besprochen. Die Jugendsprachforschung differenziert die verschiedenen Jugendsprachen in ihre Verwendungsorte und den dazugehörigen Sprachstil. Ausgehend von den Jugendsprachen werden drei Einteilungen vorgenommen: *Schülersprachen*, *Studentensprachen* und *der Sprachgebrauch von Lehrlingen, Arbeitern/Angestellten*.⁴³² Jeder dieser Sprecher hat drei Sprachbereiche. Zwei davon gelten für alle Sprecher: Familie und Freizeit. Entsprechend ihrem Profil bleibt für die Schüler der Bereich der Schule, für Studenten der Bereich der Universität und für die Berufstätigen der Arbeitsplatz, an dem die jugendsprachlichen Äußerungen reifen und sich unterscheiden können.

Dabei werden diese Bereiche unter funktionalem Aspekt nochmals unterteilt. Hierbei wird untersucht, inwiefern die Sprache in den verschiedenen Domänen angewendet wird. Der Bereich der Schulsprache teilt sich in *Unterrichts-* und *Pausensprache*. Die Unterrichtssprache ist, wie der Name vermuten lässt, die Sprachverwendung der Jugendlichen (Schüler und Studenten) während des Unterrichtes, wobei auch mindestens ein Erwachsener (Lehrer) anwesend ist. Dies ist auch der Unterschied zur Pausensprache, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Peergruppe unter sich, zwanglos, ohne Aufsichtsperson kommunizieren kann.

Ein interessanter aber bisher kaum erforschter Bereich ist die Sprachentwicklung von Jugendlichen während der Berufsausbildung. Die Jugendlichen verbringen sehr viel Zeit mit Erwachsenen und das in verschiedenen Umgebungen. Es gibt Berufe, gegebenenfalls könnte hier

⁴³¹ vgl. Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. ... S. 146.

⁴³² s. ebd. S. 61.

der handwerkliche Bereich hervorgehoben werden, in denen oft ein lockerer umgangssprachlicher Ton herrscht. Demgegenüber steht eine klassische Bankausbildung, in der der Jugendliche von Kunden umgeben ist und daher eine andere sprachliche Erwartungshaltung gestellt wird. Diese soziologischen Merkmale differenzieren die sprachlichen Äußerungen in besonderem Maße.

Der Bereich der Freizeit ist der mit Abstand am besten erforschte Bereich der Jugendsprache und sehr vielseitig: *Gruppensprachen/Peergruppenkommunikation, Medienkommunikation, Fach- und Szenesprachen*. Da die Medienkommunikation vorab schon besprochen wurde, wird dies nicht nochmals wiederholt.

In Volmerts Ausführungen findet sich eine Definition von Szene, die diese treffend beschreibt:

„Szene meint ein loses Netzwerk von Menschen mit ähnlichen Orientierungen und/oder Interessenlagen, vor allem zur Freizeitgestaltung. Szenen sind freiwillige Gemeinschaften oft Gleichaltriger, in der Regel überregionale Phänomene mit lokalen Anbindungen.“⁴³³

Untersuchungen zum Thema Szenesprachen gehen davon aus, dass eine bestimmte Szene auch einen bestimmten soziokulturellen Lebensstil hervorbringt, der wiederum spezifische Merkmale (meist im Wortschatz), sogenannte fachsprachliche Register, hervorruft.⁴³⁴ Dabei ist eine Szene nicht an Regionen gebunden, denn sie kann auch virtuell über das Internet existieren.

Eine Szene gruppiert sich aus denselben Gründen, die für den Gebrauch der Jugendsprache gelten. Zum einen kommt es zur Abgrenzung von der restlichen Gesellschaft und zum anderen zur engeren Identifikation mit der Szene oder den Gruppenmitgliedern. Nach Neulands Analyse ihrer Untersuchung, bei der sie die Frage gestellt hat: *Warum gebrauchst Du Jugendsprache?* dominierte eindeutig die Antwort, die die Identifizierung mit anderen Jugendlichen bekräftigt.

Volmert beschreibt drei Kriterien, die eine Szene als solche identifizieren: Aussehen, Verhalten und der kommunikative Code der Gruppe.⁴³⁵ Das Aussehen könnte somit als äußere Darstellung der Zusammengehörigkeit der Gruppenmitglieder und des eigenen Lebensgefühls gesehen werden. Dazu zählen:

- Outfit (spezielle Trendmarken bei Hemden, Hosen, Schuhwerk usw.);
- Frisuren, Akzessoires, Schmuck, Piercing, Tattoos;
- Handy, Laptop, MP3-Player, bzw. i-pod;
- Sportkleidung, Sportgerät, (wieder durch Trendlabels definiert), Verein/Club
- Inline-Skates, BMX-Räder, Outfit, Half-Pipes mit bestimmten Events und dem

⁴³³ s. Farin: In: Volmert: *Jugendsprachen – Kaleidoskope von Sprachregistern und Verhaltensstilen*. ... S. 49.

⁴³⁴ vgl. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell* ..., S.19.

⁴³⁵ s. Volmert: *Jugendsprachen – Kaleidoskope von Sprachregistern und Verhaltensstilen*. ... S. 50.

Begriffserläuterungen: Half-Pipes sind U-förmige Anlagen, auf denen Skateboard- und BMX-Fahrer oder Inlineskaeter ihren Sport ausüben. Sie üben darauf Spünge und verschiedene Stunts.

Entsprechenden Fachjargon und entsprechenden Attitüden;
-Musikrichtung „angesagte“ Bands, Musiker/Sänger, Konzerte, Plattenlabels;
-Kult-Filme, Cine-Technik, Trend-Kinos, „angesagte“ Stars.⁴³⁶

Jede Szene hat somit ein auf ihr Profil zugeschnittenes Auftreten, welches von den Gruppenmitgliedern der sogenannten In-Group zur Schau getragen wird.

Das Verhalten dieser Szenen richtet sich nach ihrer Welteinstellung und zeigt sich in dafür typischen Mimiken, Gestiken, in der Körperhaltung und der Art und Weise, sich zu bewegen.⁴³⁷

Die jugendsprachlichen Ausdrucksweisen sind das dritte und, unter den linguistischen Gesichtspunkten dieser Arbeit, interessanteste Kriterium der Szenen. Auffallend sind dabei typische Begrüßungs- und Abschiedsformeln, die in alle möglichen Richtungen, abhängig von der Gruppe, gehen können. Angefangen bei *Grüß Gott* in Kirchengruppen hin zu Vulgarismen bei Migrantenjugendlichen *Hey, du alter Penner*.

Insgesamt zählen zum sprachlichen Umgang einer jeden Szene die Merkmale, die zuvor unter *Sprachliche Merkmale der Jugendsprache* erläutert wurden. Dem *Duden Verlag* und *Trendbüro Hamburg* ist das verschiedenartige Vokabular der unterschiedlichen Szenen auch aufgefallen und deshalb bringen sie zum wiederholten Male eine Neuauflage ihres *Neuen Wörterbuches der Szenesprachen* heraus, welches sich in die Szenen Musik & Popmusik, Sport & Freizeit, Lifestyle & Wohnen, Feierabend & Nachtleben, Partnerschaft & Freundschaft, Gesellschaft & Politik etc. teilt. Auf der Internetseite www.szenesprachenwiki.de finden sich zu dieser Thematik alphabetisch geordnete jugendsprachliche Ausdrücke.

Im Internet existiert auch ein *Portal für Szenenforschung* (www.jugendszenen.com), welches sich mit dem Beschreiben und Identifizieren von Szenen beschäftigt. Es hat bereits 26⁴³⁸ registriert, doch es kann davon ausgegangen werden, dass es noch viel mehr gibt und sich auch immer wieder neue bilden. Die Seite beschreibt die Entstehung, die Geschichte, die Lebensstile, die Treffpunkte sowie Strukturen u. ä. Interessant ist, dass diese Szenen Bereiche thematisieren, die meist der Musik- oder Sportwelt zugeordnet werden können. Dies stimmt auch mit Neulands Meinung überein, dass die Jugendlichen ein bestimmtes Interesse verbinde und sie sich dadurch einander verbunden fühlen.⁴³⁹

⁴³⁶ s. ebd., S.50.

⁴³⁷ s. ebd. S.50.

⁴³⁸ Antifa (Antifaschistische Aktion), Black Metal, Cable Street Beat (antifaschistische Vereinigung), Comic, Cosplay, Death Metal, Demoszene, Globalisierungsgegner, Gothic, Graffiti, Hardcore, HipHop, Indie, Junghexen, LAN-Gaming, Pagan Metal, Parkour (Menschen, die von Gebäude zu Gebäude springen oder klettern), Punk, Rollenspieler, Skateboarding, Skinheads, Sportklettern, Techno, Ultras, Veganer.

⁴³⁹ s. Neuland: *Einführung in die Jugendsprachforschung* ... S.72.

Dies führt auch dazu, dass die Szene sich dort trifft, wo sie ihr gemeinsames Interesse ausleben kann. Dazu gehören Festivals, Sportwettbewerbe, Konzerte u. ä. Die gemeinsamen Erfahrungen und neuen Erkenntnisse spielen dabei eine große Rolle, wenn es um das gegenseitige Verständnis gehe.⁴⁴⁰

Insgesamt gesehen nehmen auf einen Jugendlichen sehr viele verschiedene Faktoren an verschiedenen Orten und Zeiten Einfluss. Dies geschieht bewusst sowie oftmals unbewusst. Daher sollte mit diesen Ausführungen verdeutlicht werden, dass allein die Szene- oder Gruppenzugehörigkeit zu wenig Aufschluss über das sprachliche Repertoire eines Jugendlichen gibt.

Diese komplexe Wechselwirkung von verschiedenen Faktoren wurde bereits von der Wissenschaft erkannt und steht im Mittelpunkt der linguistischen Untersuchungen, welche verdeutlichen sollen, welcher Faktor in welchem Maß ausschlaggebend für jeweilige Äußerungen ist. Dabei sind soziologische aber auch individuelle lebensgeschichtliche Hintergründe von Bedeutung, die, erst zusammen betrachtet, ein genaues Bild der Sprecher vermitteln.

5.1.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Jugendsprache größtenteils eine nicht verallgemeinerbare Abwandlung der Standardsprache ist, die sich, unbeeinflusst von grammatikalischen und lexikalischen Beständen, frei entwickelt. Dabei unterliegt sie einem stetigen Wandel, der durch soziologische, mediale (Musik, Mode, Medien) sowie kulturelle Verhältnisse stark geprägt wird.⁴⁴¹ Folgen dieses Prozesses stellen sich besonders in der kreativen Lexik, die durch Bildhaftigkeit, Wertung, Direktheit, aber auch Aggressivität sowie Respektlosigkeit besticht, dar.⁴⁴² Diese Eigenschaften machen die Jugendsprache zu einem wertvollen Sprachgut, weil sie als Spiegel der Zeit in Wechselbeziehung mit gesellschaftlichen Interaktionen steht. Für Jugendliche selbst erfüllt sie anhand von Gruppen- oder Szenezugehörigkeit die Funktion der individuellen Selbstfindung.

Diese Vermutungen bestehen schon seit dem Beginn der Jugendsprachforschung, als sich im Kreise der Studentenschaften spezifische lexikale Ressourcen gebildet haben, welche

⁴⁴⁰ s. ebd. S. 74.

⁴⁴¹ s. Poser: *Jugendsprache*: <http://www.uni-leipzig.de/~fsrger/materialien/skripts/jugendsprache.pdf>. abgerufen am 19.11.2011.

⁴⁴² s. Krammerer: *Voll krass – Jugendsprache als Provokation*. ... abgerufen am 10.11.2011.

verantwortlich für die Abgrenzung von anderen Gleichaltrigen sowie der restlichen Gesellschaft waren. Gegenwärtig gehen die Sprachregister von Jugendlichen weit über die Studentensprache hinaus und unterscheiden sich in ihrer Erscheinung - je nach Szene und Milieu. Darüber hinaus stehen Regionalsprachen in Verbindung mit jeweiligen Jugendszenen unter Beobachtung, denn die Dialektsprache schafft es mit ihrer Spezifität in den Kreis der Szene einzudringen und diese weiter zu unterscheiden. Jedoch stellt diese weit differenzierte Vielfalt eine große Schwierigkeit für die Wissenschaft dar, denn die einheitliche bundesweite oder sogar europaweite Kategorisierung, Strukturierung und Sammlung von Daten ist ein Projekt von großem Ausmaß, welches aufgrund der Schnelllebigkeit der Jugendsprache eine verhältnismäßig kurze Aktualität der Ergebnisse hervorbringen könnte.

Besonderes Augenmerk sollte auf den Einfluss von Fremdsprachen auf die Jugendsprache gelegt werden. Zwar sind Anglizismen weiterhin stark vertreten, jedoch schaffen es auch andere Sprachen, wie Türkisch oder Arabisch in den alltäglichen Sprachgebrauch. Dieser Aspekt wird unter anderem auch in der jugendsprachlichen Untersuchung dieser Arbeit relevant. Darüber hinaus werden auch andere Merkmale unter deutschsprachigen Jugendlichen im Oppelner Schlesien beleuchtet: Begrüßungen, jugendsprachliche Lexik, Abkürzungen, Emoticons, Neubildungen, Bedeutungsänderungen, Kompositionen, Hyperbolik, Wertungsausdrücke, Dialektverwendung und die allgemeine Einstellung zur Jugendsprache. Weitere detailliertere Informationen diesbezüglich folgen im empirischen Teil dieser Arbeit.

Die interessanteste Entwicklung der letzten Jahre kann in der Verbindung von Jugendsprache und *Neuen Medien* gesehen werden. Der für die breite Masse nützliche technische Fortschritt und das ungebremsste Interesse des Austausches seitens der Jugendlichen haben es geschafft, die Form der Kommunikation auf eine neue Ebene zu bringen. Material, dass vorher nur anhand von Mitschriften oder Mitschnitten analysiert werden konnte, kann nun im Internet anhand von authentischen Kommunikationen beobachtet werden. Somit öffnet sich ein neues Feld mit aktuellen Sprachgebräuchen, die über regionale Gebiete hinausreichen und eine große Bandbreite an Szenenkommunikation liefern. Gleichzeitig spaltet sich die vorher nur verbal genutzte Jugendsprache in eine schriftliche Variante, die durchaus neue bedeutungsübertragende Elemente, wie Emoticons, Abkürzungen, Inflektiv Konstruktionen u. ä., hervorbringt. Vielleicht könnte in diesem Zusammenhang eine über das Internet verbreitete Untersuchung zur Jugendsprache umfangreiche und vor allem aktuelle Ergebnisse bringen, die über die Lexik hinausreichen. Weitergehend kann beobachtet werden, dass das gesellschaftliche sowie mediale Interesse an Jugendsprache wächst und diese ihren Stellenwert etablieren konnte. Dies kann

unter anderem mit der Tatsache bekräftigt werden, dass seit dem Jahr 2008 das *Jugendwort des Jahres* gewählt wird.

Somit ist die Jugendsprachforschung zwar eine Wissenschaftsrichtung, die schon seit einigen Jahrzehnten existiert, aber dennoch um neue Forschungsrichtungen erweitert wird und im eigentlichen Sinne erst gegenwärtig aufzeigt, wie breit gestreut ihre Einflussbereiche sind.

5.2. ANGLOPHONIE IN DER GEGENWARTSKOMMUNIKATION

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bilingualität eines Gebietes, das durch geschichtlich bedingte Ereignisse eine Mischung von Nationalitäten hervorgerufen hat. Die teilnehmenden Probanden leben in Polen, daher wird von einer Beherrschung der polnischen Sprache ausgegangen und die deutsche untersucht. Es sollte dabei jedoch nicht die gegenwärtig in vielen Bereichen vorherrschende englische Sprache außer Acht gelassen werden, die in der Europäischen Union und der gesamten Welt eine Rolle der *Lingua franca* einnimmt. Das Englische wird durch bildungspolitische Tätigkeiten stark gefördert und erfreut sich großer Beliebtheit. Daher ist es interessant, den Stand der englischen Sprache mit dem der deutschen - in einem Gebiet mit Deutschidentifizierung - zu vergleichen.

Bevor in diesem Kapitel Anglizismen in ihren Erscheinungsformen im deutschen Sprachgebrauch näher beschrieben werden, wird im folgenden einleitenden Unterkapitel erläutert, was Anglizismen sind und wie sich ihr Einfluss, in den letzten Jahrzehnten, auf den deutschen Sprachgebrauch bemerkbar gemacht hat. Die mit geschichtlichen Ereignissen zusammenhängende Sprachentwicklung stellt die Grundlage dar, um den gegenwärtig starken Gebrauch von Anglizismen und/oder der englischen Sprache verstehen zu können.

Ergänzend dazu folgt eine Verdeutlichung der zahlreichen und unterschiedlichen Möglichkeiten zur Eingliederung von Anglizismen in das deutsche Sprachsystem.

Weiterhin wird in diesem Kapitel auf die Verwendung der reinen englischen Sprache eingegangen, die insbesondere im Feld der Fachsprache eine Zunahme aufweist. Dabei wird eine politisch-educative Perspektive des Fremdsprachenlernens und der Zusammenhang zum Englischen als *Lingua franca* aufgezeigt.

5.2.1. Fremdsprachliche Einflüsse auf die deutsche Sprachentwicklung

Für die folgenden Ausführungen wird als Kontextgrundlage Hadumod Bußmanns Definition von Anglizismen verwendet. Es ist eine kurze Definition, die im kommenden Unterkapitel ausführlich dargestellt wird.

„Anglizismus: Aus dem Englischen in eine nicht-englische Sprache übernommener Ausdruck

(a) als lexikalische Einheit *Homepage, Highlight, Hooligan,*

(b) in idiomatischer Verwendung *World Wide Web,*

(c) als syntaktische Konstruktion *up to date, Global player, Rollerskating.*

Als „Denglisch“ werden Ausdrücke bezeichnet wie *ausgepowert*, *anklicken*, *recyceln*, *einchecken*, bei denen englische Ausdrücke in deutschen Wortbildungs- und Flexionsmustern verwendet werden.⁴⁴³

Sinnähnlich, wie bei Franz Stark nachzulesen ist, wird der Anglizismus auch im Duden (1) sowie Brockhaus (2) definiert:

- 1) Eigenheit der englischen Sprache, die in eine andere Sprache übernommen wird.
- 2) Übertragung einer für das britische Englisch charakteristischen sprachlichen Erscheinung auf eine nichtenglische Sprache (die Einschränkung auf das britische Englisch wird am Schluss des Kapitels erläutert).⁴⁴⁴

Gegenstand der folgenden Betrachtungen ist somit das englischsprachige Gut, welches in den deutschen Sprachfluss eindringt und/oder sich komplett integriert. Hierbei wird die geschichtliche Entwicklung dessen im Vordergrund stehen.

Sprachwandel oder die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen aufeinander werden nicht erst, wie vielseitig vermutet, seit der Globalisierung verzeichnet, sondern haben jahrhundertealte Tradition. Grenzgebiete bringen es von Natur aus mit sich, dass die dort lebenden Menschen mit anderen Sprachen in Kontakt treten. Ebenso geschah dies, als sich Menschen auf die Suche nach neuem Land begaben oder sich durch damit verbundene Annektierungs- sowie Kolonialisierungsprozesse woanders ausbreiteten. Der Sprachkontakt führt unweigerlich zur gegenseitigen Beeinflussung, was geschichtlich gesehen zurückverfolgt werden kann.

Wird sich auf die jeweiligen Sprachen, die großen Einfluss auf die deutsche Sprachentwicklung hatten, konzentriert, so sind drei große Sprachströmungen eindeutig erkennbar:

1. Die lateinische Strömung
2. Die französische Strömung
3. Die englische Strömung

Erstere geht bis in die Römerzeit zurück, die durch Kontakt mit den Germanen einen geschätzten Wortschatzbestand von 400 bis 550 lateinischen Lexemen entlehnt hat. *Fenster*, *Mauer*, *Keller*, *Pflanze* und *Frucht*⁴⁴⁵ sind nur einige Beispiele, die bis in die Gegenwart überdauert haben. In Folge der Christianisierung und der Zunahme der Wichtigkeit von Kirchen und Klöstern,

⁴⁴³ s. Bußmann, Hademod (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, Stichwort: Jugendsprache S. 315.; siehe auch: E. Neuland: *Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell: Zur Heterogenität und Typizität von Jugendsprachen*. In: E. Neuland (Hrsg.): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 2007, S. 43.

⁴⁴⁴ s. Schneider, Wolf (2008): *Speak German. Warum Deutsch manchmal besser ist*. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 47.

⁴⁴⁵ s. Adler, Manuela: *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien*. 2., neu bearbeitete Fassung. <http://www.db-thueringen.de/authoring/buildZip.xml?type=zip&id=3386>. S. 39. (abgerufen am 16.03.2012).

wurden im 7. Jahrhundert einige kirchliche Ausdrücke entlehnt: *Kirche, Kapelle, Glocke, Priester, Bischof, Kloster, Münster, Mönch, Abt, Messe, Kreuz, segnen, predigen, Pfingsten* u.a.⁴⁴⁶ Erst im Mittelalter erfuhr die lateinische Sprache Einbußen ihres Einflusses, denn das Französische wurde vor allem in die höfische Gesellschaftsschicht integriert. Verschiedene Lexem, wie *Abenteuer, Kessen, Tanz, Stiefel* oder *Lanze* wurden entlehnt, aber auch die bis heute genutzten Suffixe *-ei* für feminine Substantive, abstammend von den französischen Endungen *-ie* sowie *-ieren* nach der französischen Infinitivendung *-ir*.⁴⁴⁷ Diese erste französische Strömung begann Mitte des 12. Jahrhunderts und dauerte bis ins Spätmittelalter an. Währenddessen konnte sie einen Wortbestand von ca. 700 Entlehnungen erreichen.⁴⁴⁸ Doch überdauerte Latein bis zum Jahr 1480 und machte den größten Anteil an Entlehnungen aus. Katarzyna Meder gibt Peter von Polenz Schätzung an, welcher behauptet, dass der ausgeübte Einfluss bei ca. 81 % aller Entlehnungen gelegen habe.⁴⁴⁹ Französische Einflüsse konnten ab dem 16. Jahrhundert als Folge deutsch-französischer Kriege und der Heirat von Kaiser Maximilian I. mit Maria von Burgund einen Anstieg erfahren, die jedoch durch die Reformationszeit wieder vom Lateinischen verdrängt worden sind. Vom 16. bis hin zum 19. Jahrhundert steigt der Einfluss der französischen Sprache wieder an. Dies liegt vor allem am stark gestiegenen Ansehen der französisch-höfischen Kultur und Lebensweise, aber auch an geschichtlichen Ereignissen, wie der Französischen Revolution.⁴⁵⁰

Insgesamt gesehen gibt es, je nach geschichtlich bedingten Einflüssen, sprachliche Sachgebiete, die stärker von der jeweiligen Sprache beeinflusst wurden. Im Falle von Latein ist es das Rechtswesen, Politik, Verwaltung, Bildung, Dichtkunst, Publizistik, Druckerei, Mathematik, und Medizin. Im Falle von Französisch sind es Kriegswesen, Wirtschaft, Verkehr, Geselligkeit, Ethik, Architektur, Kunst, Musik und Literatur. Dabei bestand der Einfluss nicht nur auf den lexikalischen Bereich, sondern auch auf den tiefer in die Sprache eindringenden grammatischen Bereich.

Die englische Einflussnahme auf die deutsche Sprache begann im leichten Ausmaß bereits im 17. Jahrhundert, als England mit der bürgerlichen Revolution von 1640 bis 1649 für Aufsehen sorgte. Diese brachte dem sprachlichen Wortschatz Entlehnungen, wie *Adresse, Akte, Debatte*

⁴⁴⁶ s. Meder, Katarzyna (2006): *Anglizismen in der Werbesprache. Untersucht anhand ausgewählter Frauen- und Männerzeitschriften*. Berlin: Logos Verlag, S. 54.

⁴⁴⁷ s. Altleitner, Margret (2006): *Der Wellness-Effekt. Die Bedeutung von Anglizismen aus der Perspektive der kognitiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Lang Verlag, S. 24.

⁴⁴⁸ vgl. Volland. In: Altleitner: *Der Wellness-Effekt*. ..., S.24.

⁴⁴⁹ vgl. Meder: *Anglizismen in der Werbesprache*. ..., 66.

⁴⁵⁰ vgl. Adler: *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien*. ..., S. 40.

und *Hochverrat*. Parallel dazu ergaben sich auch handelsübliche Termini, z. B. *Boot*, *Lots* und *Dock*, die der Fachsprache der Schifffahrt zuzuordnen sind.⁴⁵¹

Literarisch gesehen haben Übersetzungen von englischen Schriftstellern, wie *Shakespeare*, *Pope*, *Swift*, *Defoe*, *Fielding*, *Stern* oder *Goldsmith*, für Aufsehen gesorgt und das Ansehen der englischen Literatur und somit auch die Sprache gestärkt. Ein wichtiger Schritt zum allgemeinen Zugang zur englischen Sprache war der Ausbau des Englischunterrichts in Schulen, welcher im 18. Jahrhundert erfolgte.⁴⁵² Insgesamt gesehen war der Einfluss des Englischen in beiden Jahrhunderten eher gering und liegt zahlenmäßig betrachtet bei ca. 120 Entlehnungen.⁴⁵³

Das 19. Jahrhundert bringt eine entscheidende Wende in diesem Diskurs mit sich. Wie schon oft zuvor, sind geschichtliche Ereignisse auch in diesem Fall der Motor zur Verbreitung einer Sprache. Die Industrielle Revolution sowie die Bemühungen um mehr Demokratie, ermöglichen England eine Vorbildfunktion für Europa. Lehnwörter aus verschiedenen Bereichen der Industrie, des Verkehrswesens, der Politik und des Pressewesens werden von der deutschen Sprache adaptiert. Zu diesen Entlehnungen gehören u.a. *Partner*, *Standard*, *Lokomotive*, *Tunnel*, *Express*, *Reporter*, *Interview*, *Streik*, *Mob* und *Imperialismus*.⁴⁵⁴ Hinzukommend verdrängt die englische Lebensweise das vorherrschende französische Vorbild. Berlin ist, wie so oft in der Geschichte, die tonangebende Stadt und, im gehobeneren gesellschaftlichen Kreise, der englischen Sprache zugeneigt. Margret Altleitner zitiert Polenz, der den damaligen Zustand samt neuer sprachlicher Entlehnungen beschreibt:

„Englisch war um 1900 in Berlin als modische Konversations- und Renomiersprache der *oberen Zehntausend* an die Stelle des (seit Revolution und Napoleon schwindenden) Französischen getreten. Man war *Gentleman*, *Snob*, *Dandy* oder *Selfmademan*, gehörte einem *Club* an, [...] aß *Beefsteak*, *Toast*, *Keks* und *Pudding*, trank in der Bar einen *Whisky*, *Sherry* oder *Cocktail*, trieb *Sport*, spielte *Tennis* oder *Hockey*, machte *Picknick* und erlaubte sich einen *Flirt* oder gar einen *Spleen*.“⁴⁵⁵

Somit wird aus geschichtlicher Perspektive nochmals deutlich, dass der wirtschaftlich-politische Erfolg eines Landes auch eine kulturelle Beeinflussung mit sich bringt, die den gesellschaftlichen Habitus im sprachlichen, aber auch handlungsbezogenen, Bereich beeinflusst. Sogar Theodor Fontanes Schreiben blieb von solch starkem Einfluss nicht unberührt und so schrieb er in *Der Stechlin*.

⁴⁵¹ vgl. Meder: *Anglizismen in der Werbesprache*. ..., S. 67.

⁴⁵² vgl. Adler: *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien*. ..., S. 41.

⁴⁵³ vgl. Altleitner: *Der Wellness-Effekt*. ..., S.28.

⁴⁵⁴ s. ebd.: ..., S. 28.

⁴⁵⁵ s. Polenz. In: Altleitner: *Der Wellness-Effekt*. ..., S.28.

„Der alte Herr von Stechlin fragt: Sagt man noch déjeuner à la fourchette und die Antwort lautet: Kaum, Papa. Wie Du weißt, es ist jetzt alles englisch.“⁴⁵⁶

Die Anglisierung breitet sich auch im 20. Jahrhundert weiter aus, jedoch nicht mehr unter dem starken Einfluss Englands, sondern der USA, die es aufgrund beider Weltkriege schafft, aus wirtschaftlicher Sicht, sich als Sieger an die Spitze der Weltwirtschaft zu setzen.

Manuela Adler beruft sich auf die Annahmen von Wolfgang Viereck, der den Anglizismen Diskurs geschichtlich in drei Phasen einteilt. Erstere bezieht sich auf den verhältnismäßig geringen Einfluss der vergangenen Jahrhunderte bis zum ersten Weltkrieg, die zweite stellt die Zeitspanne zwischen beiden Weltkriegen dar, in der ein Rückgang an Fremdwörtern zu verzeichnen gewesen sei, während der Zweite Weltkrieg als Anstoß zur explosiven Verbreitung von Anglizismen gelte.⁴⁵⁷ Doch herrscht über die Dauer der Entwicklungsphasen keine eindeutige Einigkeit, denn Meder beschreibt ein Modell mit nur zwei Phasen, die im Jahr 1945 ihren Berührungspunkt haben.⁴⁵⁸ Übereinstimmung gibt es somit in der nach Viereck dritten und nach Meder zweiten Phase, die bei beiden das Ende des Zweiten Weltkrieges markieren. Zwei der drei Besatzungsmächte Westdeutschlands waren englischsprachig und bildeten in den jeweiligen Gebieten ihre Basen mit einem Großaufgebot an Soldaten, die als Aufgabe die Entnazifizierung der Deutschen hatten. Die Abwendung von dem nationalsozialistischen Denken bedeutete die Offenheit für etwas Neues, wie z. B. für den *american way of life*. Die Vormachtstellung der USA findet sich in einem weiten Feld gesellschaftlicher Bereiche, reichend von Politik, Wissenschaft, Technik bis hin zur Kultur, Musik und Film, wieder. All diese Bereiche sind gegenwärtig weiterhin aktuell und vertiefen stetig den englischsprachigen Einfluss.

Diese schnelle und starke Entwicklung bleibt nicht unkritisiert, ebenso wie jeder sprachliche Wandel, unter Beeinflussung einer zweiten Sprache, Puristen mit Mahnungen zu Wort kommen ließ. Im Falle der englischen Sprache ist dies nicht anders. Es werden Vereine, Initiativen und Gesellschaften gegründet, die sich die deutsche Sprachpflege als Ziel gesetzt haben. Exemplarisch wird an dieser Stelle der *Verein deutsche Sprache* (VDS) genannt, der im November 1997 noch unter dem Namen *Verein zur Rettung der deutschen Sprache* gegründet worden ist. Gegenwärtig zählt er über 30.000, einschließlich im Ausland lebender, Mitglieder. Die Arbeit des Vereins gestaltet sich auf vielschichtige Art und Weise. Es wird eine breit

⁴⁵⁶ s. Hoberg, Rudolf (2002): *English rules the world. Was wird aus Deutsch?* R. Hoberg: *Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik*. Mannheim: Dudenverlag, S. 174.

⁴⁵⁷ vgl. Adler: *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien*. ..., S.42.

⁴⁵⁸ vgl. Meder: *Anglizismen in der Werbesprache*. ..., S. 68.

angelegte Öffentlichkeitsarbeit in Form eines Internetauftritts (www.vds-ev.de), einer vierteljährlich erscheinende Zeitschrift „Sprachnachrichten“, Vorträgen, Tagungen und der alljährlich erscheinenden Neuauflage des Anglizismen-Index betrieben. Letztgenannter stellt eine Art Ratgeber-Wörterbuch dar und präsentiert Alternativen zu bereits etablierten, aber auch neu hinzugekommenen, Anglizismen. Das Wörterbuch kategorisiert dabei die Anglizismen in *ergänzende*, *differenzierende* und *verdrängende*⁴⁵⁹, wobei die eher negativ gesehene Kategorie der verdrängenden Anglizismen eindeutig am häufigsten vertreten ist. Leider ist nicht klar erkennbar, auf welcher Grundlage diese Differenzierung der Anglizismen vorgenommen wird.

Darüber hinaus verleiht der Verein zwei Preise, einen für positive Bemühungen um die deutsche Sprache (Kulturpreis deutsche Sprache) und einen für das Gegenteil, die übermäßige Anwendung von Anglizismen (Sprachpanscher des Jahres). Beides erfährt öffentliches Interesse und erreicht somit das Ziel, auf die Problematik aufmerksam zu machen. Der VDS nimmt auch Mitglieder aus dem Ausland auf und schafft somit eine grenzüberschreitende Tätigkeit. Kritik erfuhr der Verein im Jahr 2001, als eine Mitgliedergruppe in der Innenstadt von Erfurt Geschäfte mit Aufklebern versehen hat, auf denen zu lesen war „Wir können auch Deutsch“. Diese Aktion rief bei vielen die Verbindung zum Judenboykott hervor und ließ den Verein in einem nationalsozialistischen Licht erscheinen. Dies wird jedoch entschieden dementiert. So kann auch nur darüber spekuliert werden, ob der gewählte Tag dieser Initiative zufällig oder geplant auf ein Stadtfest zum Thema *vielseitiger Kulturen* fiel.⁴⁶⁰

Insgesamt gesehen kann von einer gegenwärtig starken Einflussnahme der englischen auf die deutsche Sprache ausgegangen werden, welche vor allem im lexikalischen Bereich zu erkennen ist. Speziell das Aufkommen von zahlreichen Organisationen lässt die Vermutung von Angst vor einer Verdrängung der deutschen durch die englische Sprache keimen. Jedoch stellen fremdsprachliche Einflüsse eine natürliche Entwicklung seit dem Bestehen des Deutschen dar.

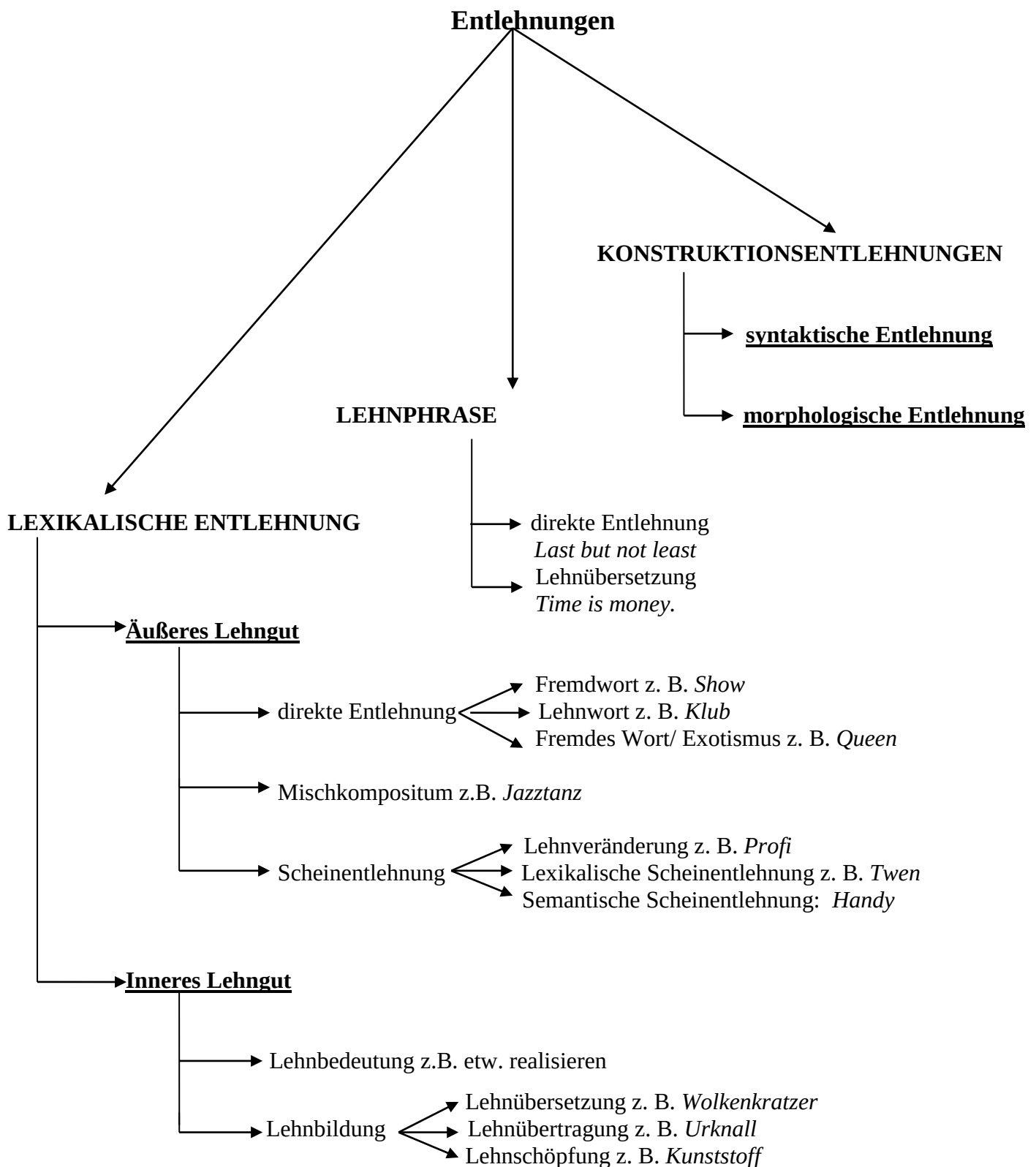
5.2.2. Entlehnungsarten von Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch

Eine Entlehnung, insbesondere aus der englischen Sprache, kann sich in vielschichtiger Weise ereignen. Um die Differenziertheit dessen besser zu verdeutlichen, wird eine graphische Darstellung genutzt. Diese stammt in ihren terminologischen Bezeichnungen von Weneling Yang, während die Beispiele von der Autorin hinzugefügt worden sind.

⁴⁵⁹ s. Junker, Gerhard (Hrsg.) (2010): *Der Anglizismen-Index. Gewinn oder Zumutung?* Paderborn: IFB Verlag, S.7.

⁴⁶⁰ vgl. Spitzmüller, Jürgen (2002): *Selbstfindung durch Ausgrenzung. Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Diskurses zu angloamerikanischen Entlehnung.* In: Hoberg: *Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik.* Mannheim: Dudenverlag: 2002, S. 254ff.

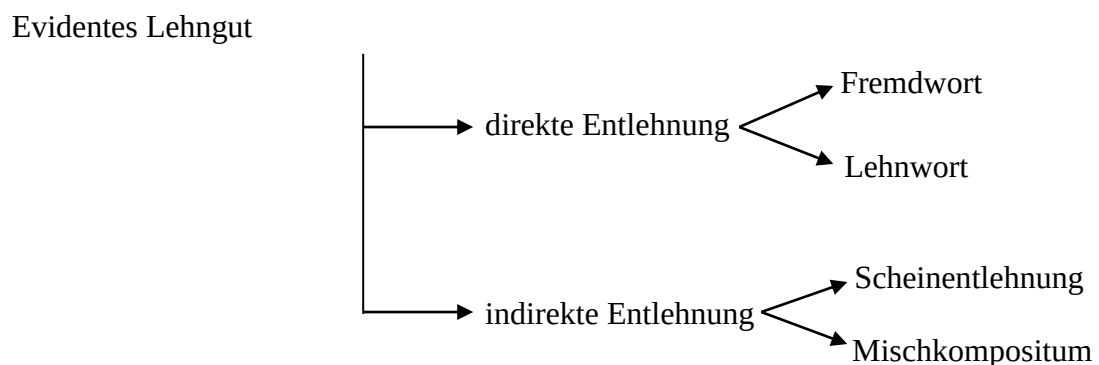
Abbildung 228: Klassifikationsmodell Jugendsprachen



Quelle: R.Glahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von „Fernsehdeutsch“*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 2002, S. 36.

Wie aus der Graphik hervorgeht, gibt es zahlreiche Gliederungen für Anglizismen, was ebenso für eine starke Assimilierung und Adaption der englischen Sprache spricht. Die Terminologie der Entlehnungsarten ist nicht einheitlich festgelegt, jedoch treten an manchen Stellen Überschneidungen und bedeutungsähnliche Benennungen auf. So auch bei Broder Carstensen, der Anglizismen in evidentes und latentes Lehnngut aufteilt. Carstensen's evidentes kann mit Yang's äußerem Lehnngut verglichen werden.

Abbildung 229: Evidentes Lehnngut

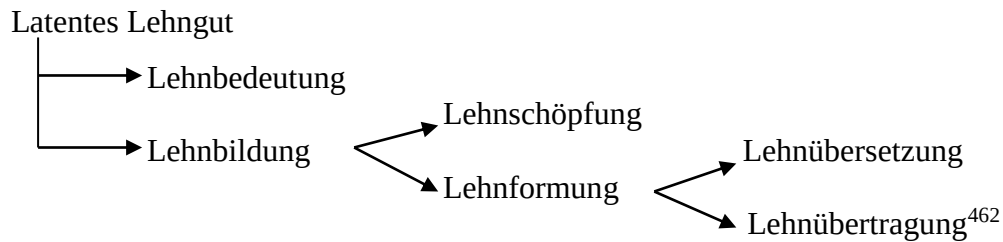


Quelle: R.Glahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von „Fernsehdeutsch“*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 2002, S. 36..

Wie sich erkennen lässt, decken sich die Benennungen der direkten Entlehnungen und ihrer weiteren Gliederungen. Yang hat dieser Kategorie das *fremde Wort* bzw. den *Exotismus* hinzugefügt. Carstensen's indirekte Entlehnungen bilden hingegen eine Zwischenkategorie, die es bei Yang in dieser Form nicht gibt. Jedoch gleichen sich die Unterteilungen in Scheinentlehnung und Mischkomposita. Zwar geht es aus dem Schaubild nicht hervor, aber auch Carstensen unterscheidet Scheinentlehnungen nach drei Kategorien: *Lehnveränderung*, *Lexikalische Scheinentlehnung* und *Semantische Scheinentlehnungen*.⁴⁶¹

⁴⁶¹ s. Carstensen, Broder (1979): *Morphologische Eigenwege des Deutschen bei der Übernahme englischen Wortmaterials*. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 2, Tübingen, Narr Verlag, S. 155.

Das latente Lehnwort kann wiederum mit Yangs innerem Lehnwort verglichen werden:



Quelle: R. Glahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von „Fernsehdeutsch“*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 2002, S. 36.

Beide gliedern das latente bzw. innere Lehnwort in Lehnbedeutung und –bildung, ebenso unterteilen beide die Lehnbildung in weitere Kategorien. Übereinstimmung findet sich in der Lehnschöpfung, während Lehnübersetzung und Lehnübertragung bei Carstensen noch mit dem Oberbegriff Lehnformung versehen wird. Carstensen und Yang ähneln sich somit in ihrer Auffassung zum Verständnis der Anglizismen Differenzierung.

Es gibt weitere Differenzierungen, wie z. B. die von Einar Haugen und Hermann Fink, die ihre Annahmen auf einer dreigliedrigen Teilung der lexikalischen Anglizismen aufbauen. Haugen geht davon aus, dass sich die Entlehnung über eine vollständige oder partielle Übernahme fremden Sprachguts vollziehe, während gleichzeitig auch ausgangssprachliches Material verwendet werde. Als dritte Möglichkeit nennt er die vollständige Substitution in muttersprachliches Sprachgut. Fink verwendet in seinen Untersuchungen eine ähnliche Terminologie, indem er von keiner bzw. *Nullsubstitution* über *Teilsubstitution* hin zur *Vollsubstitution* spricht. Erstere vereint Fremdwörter, Lehnwörter sowie Scheinentlehnungen und nimmt somit kein Sprachmaterial der Nehmersprache auf, sondern besteht aus entlehntem Material. Teilsubstitution entspricht Mischformen, die sowohl Sprachmaterial der Geber- als auch der Nehmersprache vereinen. Die Vollsubstitution hingegen benutzt nehmersprachliches Sprachgut und verwendet dies in neuer Form.⁴⁶³

Im weiteren Verlauf werden die eben bereits erwähnten Begriffe genauer erläutert, dabei wird auf die Terminologie von Wenling Yang zurückgegriffen.

LEXIKALISCHE ENTLEHNUNG: Es sind Entlehnungen, die anhand von einzelnen Lexemen festgemacht werden, frei von jeglichen Kontexten.

⁴⁶² s. Glahn, Richard (2002): *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von „Fernsehdeutsch“*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 39.

⁴⁶³ s. Yang, Wenliang (1990): *Anglizismen im Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL*. Tübingen: Niemeyer, S. 10.

1. Äußeres Lehngut: Nach Yangs Einteilung gehören dem äußeren Lehngut Fremdwörter, Lehnwörter sowie Scheinentlehnungen an.⁴⁶⁴ Wie der Name es bereits andeutet, handelt es sich oft um Entlehnungen, die von außen und somit morphologisch betrachtet anders aussehen, als es in der Nehmersprache üblich ist, und daher leichter erkannt werden können.

Direkte Entlehnung: Die direkte Entlehnung erscheint, wenn gebersprachliche Elemente in die Nehmersprache übernommen werden. Dabei teilt sich diese Entlehnungsform in drei weitere Kategorien: a) Fremdwort, b) Lehnwort, c) Exotismus (Fremdes Wort)

a) Fremdwort: Das Fremdwort ist ein aus der Gebersprache stammendes Lexem, welches ohne Veränderung in die Nehmersprache übernommen wird. Dabei ist es leicht zu identifizieren, da sich das Fremdwort orthographisch sowie phonologisch und morphologisch von der Gebersprache unterscheidet. Es ist zusammen mit dem Lehnwort die häufigste Erscheinung von Entlehnungen: *Callgirl, Cowboy, Playboy, Jeans, Quizmaster, Show*.⁴⁶⁵

b) Lehnwort: Lehnwörter sind ebenfalls Fremdwörter, jedoch nach einer morphologisch, phonetischen oder orthographischen Änderung, die planvoll auf die Anpassung zur Nehmersprache abzielt. Somit sind sie im Vergleich zu den Fremdwörtern nicht so leicht von der Nehmersprache zu unterscheiden.

Einige Merkmale der Lexeme, die zur Angleichung an die deutsche Sprach führen, werden anhand der eben genannten Kriterien beschrieben. Orthographische Änderungen der Lexeme liegen vor, wenn sich die orthographische Darstellung der Lexeme der deutschen anpasst. Meist geschieht dies durch einen Austausch von bestimmten Buchstaben: c wird zu k: *comfort - Komfort, code - Kode, club - Klub*

ss wird zu ß: *boss – Boß, stress – Streß, stewardess - Stewardess*

ch wird zu sch: *check – Scheck, shock – Schock*

i wird zu ei: *strike - Streik*⁴⁶⁶

Der phonologische Aspekt betrifft Entlehnungen auf zwei verschiedene Weisen. Zum einen können Entlehnungen *phonetisch integriert* sein, d. h., sie gleichen sich in der englischen sowie deutschen Aussprache, wie in den Beispielen *Hit, Slip, Test*. Zum anderen kann das Gegenteil eintreten, in Form von unterschiedlicher Aussprache der Lexeme. Dann gehören sie zur Kategorie: Fremdwörter, s. o.⁴⁶⁷ Die morphologische Kategorie wird an dieser Stelle nicht weiter erläutert, da diese im Rahmen der Konstruktionsentlehnungen im weiteren Verlauf folgt.

⁴⁶⁴ s. Yang: *Anglizismen im Deutschen*. ..., S. 10.

⁴⁶⁵ s. ebd. ..., S.11.

⁴⁶⁶ s. ebd. ..., S. 11f.

⁴⁶⁷ s. ebd.. ..., S. 12.

c) **Exotismus** oder **fremdes Wort**: Yangs Einordnung entspricht dem inzwischen gängigen Begriff des *Exotismus* und verweist auf Bezeichnungen für *Gegenstände, Einrichtungen, Erscheinungen, Personen oder Vorgänge*, die es in dieser Form in der deutschsprachigen Landschaft nicht gibt. Beispiele für Exotismen sind *Bobby* (englischer *Polizist, Barrister* (Rechtsanwalt), *High School* (amerikanische höhere Schule), *Public School* (höhere Privatschule mit Internat in England),⁴⁶⁸ *Iglu, Kimono, Amok*,⁴⁶⁹ *Commander, Dollar, Dschungel, First Lady, High Court, Marshall, Queen*.⁴⁷⁰

Mischkompositum: Die Komposition besteht aus der Grundregel, dass immer ein englischsprachiges Lexem mit einem deutschsprachigen zusammengesetzt wird, wobei beide Bestandteile aus Substantiven bestehen.⁴⁷¹ Yang erläutert den Begriff anhand von Finks Definition, welcher ihn in zwei weitere Kategorien unterteilt. Zum einen handelt es sich um Mischkomposita, wenn sie nach englischen Vorbild zusammengesetzt werden (*Haarspray* nach *hair spray* oder *Nachtclub* nach *nightclub*), und zum anderen um die Managerkrankheit, wenn sie ohne die englischsprachige Vorlage kreiert werden. Im letztgenannten Fall gibt es die semantische Entsprechung in *stress disease*, jedoch sei nicht klar zu ermitteln, ob diese Prägung nicht zuerst im Deutschen entstand.⁴⁷² Glahn spezifiziert diese zweigliedrige Aufteilung der Komposita, indem er sie benennt: *Lehnübersetzungsmischkomposita* wären demnach Kompositionen, deren Bildung durch eine direkte Entlehnung, gekoppelt mit einer Übersetzung eines englischen Lexems, entstehen.⁴⁷³ Als Beispiel wird die Komposition *Haarspray* erläutert, aus dem Englischen von *hair spray*. Das erste Lexem wird ins Deutsche übersetzt und folgend mit dem entlehnten Lexem *spray* zusammengesetzt. Aufgrund der Leichtigkeit und der vielfältigen Möglichkeiten zur Bildung von Kompositionen mit fremdsprachlichen Material, ist eine Angabe des Bestandes nur schwer zu erahnen.

Scheinentlehnung: Scheinentlehnung stellen ein umfangreiches Feld der Anglizismen Forschung dar und heben das Prestige der englischen Sprache hervor, indem nach ihrem Vorbild neue Lexeme entstehen. Sie werden auch als *Sekundärentlehnungen, Falschentlehnungen, Pseudoanglizismen, Pseudoentlehnungen*, oder *Geisterwörter*⁴⁷⁴ bezeichnet. Kennzeichnend ist

⁴⁶⁸ s.: ebd. ..., S. 12.

⁴⁶⁹ Burmasova, Svetlana (2010): *Empirische Untersuchungen der Anglizismen im Deutschen am Material der Zeitung Die WELT*. Bamberg: University of Bamberg Press: 2010, S.42.

⁴⁷⁰ M. Adler: *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien*. ..., S.52.

⁴⁷¹ s.: R.Glahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache*. ..., S. 38.

⁴⁷² s.: W. Yang: *Anglizismen im Deutschen*. ..., S. 14.

⁴⁷³ vgl. Gahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache*. ..., S. 39.

⁴⁷⁴ vgl. ebd. ..., S. 36.

für diese Art von Entlehnungen die Tatsache, dass es sich um nehmersprachliche Schöpfungen mit gebersprachlichem Material handelt, die in der Gebersprache entweder unbekannt sind oder eine andere Bedeutung tragen. Aufgrund des bereits angesprochenen Umfangs werden die Scheinentlehnungen weiter nach besonderen Aspekten aufgegliedert: a) Lehnveränderung, b) Lexikalische Scheinentlehnung, c) Semantische Scheinentlehnung.

a) Lehnveränderung: Im Falle einer Lehnveränderung wird eine Direktentlehnung in ihrer morphologischen Erscheinung entweder gekürzt oder verändert. Hierfür gibt es von Carstensen vier erstellte Kategorien, die die verschiedenen Arten der Veränderungen verdeutlichen sollen:

1. *Kürzung von Einzelwörtern:* Die Kürzung eines gebersprachlichen Lexems, wie z. B. *Pullover* auf *Pulli* in die Nehmersprache, gehört nicht mehr zum Sprachrepertoire der Gebersprache. Andere Beispiele sind: *Deo* von *deodorant*, *Tennie(y)* von *teenager*, *fesch-fäsch* von *fashionable*, *Profi* von *professional*.⁴⁷⁵

2. *Kürzungen von Zusammensetzungen:* Die aus zwei Lexemen bestehenden gebersprachlichen Elemente werden in der Nehmersprache entweder auf ein Lexem reduziert oder in ihrer morphologischen Gesamtlänge verkürzt. Beispiele dafür sind: *Fox* von *foxtrot/foxterrier*, *Smoking* von *smoking-jacket*, *Discounter* von *discount store*, *pocket* von *pocket camera*, *Happy End* von *happy ending*.⁴⁷⁶

3. *Kürzungen von Einheiten aus mehr als einem Wort:* Diese Lehnveränderung wird nach Carstensen gesondert angeführt, dennoch kann sie auch als Erweiterung vom zweiten Fall angesehen werden, da sie auch eine Kürzung vornimmt, jedoch bei mehr als Einwort-Scheinentlehnungen wie im Falle von *Gin Tonic* von *gin and tonic*.⁴⁷⁷

4. *Morphologisch veränderte Formen:* Dieser Kategorie der Scheinentlehnungen gehören morphologisch umgestaltete Lexeme an: Aus *gentleman's agreemenet* wird *Gentleman-Agreement*, aus *mixed pickles* wird *Mixpickles*, aus *go slow* wird *Go slow* und aus dem allgemeinbezeichnenden *dog* wird die spezifische Rasse *Dogge*.⁴⁷⁸

b) Lexikalische Scheinentlehnung: Diese Entlehnung scheint, aus morphologischer Sicht, englischer Herkunft zu sein, wurde aber mit gebersprachlichem Material von der Nehmersprache erdacht. Somit ist die Bedeutung des Lexems in der Gebersprache unbekannt.⁴⁷⁹ Zu den erdachten englisch scheinenden Lexemen gehören unter anderem der Begriff *Twen*, der nach

⁴⁷⁵s. Carstensen: *Morphologische Eigenwege des Deutschen bei der Übernahme englischen Wortmaterials*. ..., S. 156.

⁴⁷⁶s. ebd. ..., S. 158.

⁴⁷⁷s. ebd. ..., S. 160.

⁴⁷⁸s. ebd. S. 156.

⁴⁷⁹s. ebd. ..., S. 160.

dem englischen Vorbild *teens*, abgeleitet von *teenager*, gebildet wurde, um die Altersspanne zwischen 20 und 29 Jahren zu beschreiben. Weitere Beispiele sind *Callboy*, abgeleitet von *callgirl*. Die Berechtigung zur Anglizismen Deklaration erhalten die Lexeme, weil sie aus englischsprachigem Morphemmaterial gebildet werden.⁴⁸⁰ Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob die Nutzer der Nehmersprache sich dessen bewusst sind, dass sie in der eigenen Sprache erdachte Lexeme verwenden oder diese als fremdsprachliche Lexeme ansehen. Wahrscheinlich können dies nur Menschen mit weit ausgebauten bilingualen Fähigkeiten beurteilen.

c) Semantische Scheinentlehnungen: Diese Entlehnungen stammen aus der Gebersprache des Englischen, sozusagen eine Direktübernahme, jedoch nur in morphologischer Hinsicht, denn der entscheidende Unterschied ist die semantische Zuordnung, die dem Lexem zu Teil wird. Die Bedeutung des Lexems unterscheidet sich somit in der Geber- sowie Nehmersprache voneinander. Eine der neusten semantischen Scheinentlehnungen ist das *Public Viewing*, was im Deutschen das öffentliche Großbildfernsehen bedeutet, während es im amerikanischen Englisch die öffentliche Aufbahrung eines Prominenten beschreibt.⁴⁸¹ Weitere Vertreter dieser Kategorie sind *Oldtimer* als altes Auto im Deutschen, während dieses Wort im Englischen als *veteran car* bezeichnet wird. Das Wort *oldtimer* hingegen existiert im Englischen als Bezeichnung für einen alten Menschen.⁴⁸² Eine der meistverbreiteten semantischen Scheinentlehnungen ist in Deutschland das Lexem *Handy*, welches im Englischen *mobile phone* heißt und *handy* im Sinne von *praktisch, handlich* als Adjektiv angewendet wird. Schneider verweist auf die Aussage von Prof. Don Hamilton, ein US-Wissenschaftler für Internationale Beziehungen, welcher feststellt, dass die deutsche semantische Entlehnung eine gelungenere Bezeichnung, als die eigene englische, darstelle.⁴⁸³ Ob sich dieser Begriff durchsetzt, wird die Zeit zeigen. Anhand dieser Entlehnungsform verdeutlicht sich ebenfalls das große Interesse an der englischen Sprache und auch die Bereitschaft der Übernahme dieser.

2. Inneres Lehnngut: Das innere Lehnngut ist von seiner morphologischen Gestalt deutschen Ursprungs. Dennoch wird auf der semantischen Ebene die Bedeutung eines englischen Lexems transportiert. Die zu dieser Kategorie gehörenden Wörter sind im Vergleich zum äußeren Lehnngut eher in geringer Zahl vertreten, außerdem fallen sie aufgrund ihrer Assimilation im

⁴⁸⁰ s. Yang: *Anglizismen im Deutschen*. ..., S. 13.

⁴⁸¹ s. Junker: *Der Anglizismen-Index. Gewinn oder Zumutung?*..., S. 194.

⁴⁸² s. Adler: *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien*. ..., S. 52.

⁴⁸³ s. Schneider: *Speak German. Warum Deutsch manchmal besser ist*. ..., S. 50.

Sprachgebrauch nicht in dem Maße auf, wie das äußere Lehnwort dies tut. Es werden zwei Hauptbereiche des inneren Lehnworts festgemacht: Lehnbedeutung und Lehnbildung.

Lehnbedeutung: Die Lehnbedeutung erweitert durch die Semantik der Gebersprache die der Nehmersprache. Deutlich lässt sich dies am Begriff *realisieren* und *to realize* erläutern. Das englische Lexem trägt die Bedeutung *etw. wahrnehmen, einsehen*, während die deutsche Ursprungsbedeutung nur auf *etw. verwirklichen* beschränkt war. Somit ist in der deutschen Sprache, mit Hilfe von fremdsprachlichem Gut, eine Bedeutungserweiterung eingetreten.

Lehnbildung: Lehnbildungen werden, nach gebersprachlichem Vorbild, von der Nehmersprache mit eigenen Morpheminventar nachgebildet. Diese Art der Bildung zeigt sich in vielfältiger Weise und wird daher weiter unterteilt in *Lehnübersetzung*, *Lehnübertragung* und *Lehnschöpfung*.

a) Lehnübersetzung: Im Falle einer Lehnübersetzung werden Lexeme aus der Gebersprache in die Nehmersprache übersetzt. Die Lexeme stellen meist Komposita dar und bestehen somit aus mindestens zwei Bestandteilen. Als Beispiele können hier genannt werden: *skycraper* - *Wolkenkratzer*, *outsider* – *Außenseiter*, *Halbzeit* – *half-time*.⁴⁸⁴ Der Vorteil der Lehnübersetzungen ist, dass sie es schaffen, den morphologischen Wortbestand der Nehmersprache zu erweitern, auch wenn der Inhalt aus dem englischsprachigen Raum stammt.

b) Lehnübertragung: In dieser Kategorie der Lehnbildung werden (meist) zweigliedrige englische Komposita in die deutsche Sprache integriert, indem *ein Teil direkt übersetzt und der andere frei wiedergegeben wird*. Beispiele für diese Entlehnungsart stellen Lexeme, wie z. B. *big bang* – *Urknall* und *show business* – *Unterhaltungsgeschäft* dar.⁴⁸⁵

c) Lehnschöpfung: Eine Lehnschöpfung macht aus, dass, frei vom morphologischen Sprachmaterial der Gebersprache, ein neues, unabhängiges Lexem in der Nehmersprache gebildet wird. Hierfür kann das Beispiel des englischen Lexems *plastic* angeführt werden, welches den neu kreierten Begriff des Kunststoffes erhielt.⁴⁸⁶

LEHNPHRASEN: Lehnphrasen stellen Phraseologismen oder Redewendungen dar, die auf eine bestimmte Weise entlehnt werden. Es gibt dabei die Unterscheidung zwischen direkter *Entlehnung* und *Lehnübersetzung*.

⁴⁸⁴ s. Thielemann, Lars: *Anglizismen im Deutschen*. [www.http://lars-thielemann.de/heidi/hausarbeiten/Anglizismen2.htm](http://lars-thielemann.de/heidi/hausarbeiten/Anglizismen2.htm) (abgerufen am 14.02.2012).

⁴⁸⁵ s. Adler: *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien*. ..., S.36.

⁴⁸⁶ s. Glahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache*. ..., S. 40.

Direkte Entlehnung: Die Redewendung wird aus dem englischen Sprachinventar komplett übernommen, wie das Beispiel *last but not least*⁴⁸⁷ zeigt.

Lehnübersetzung: Die Lehnübersetzung stellt das Gegenteil zur Direktübernahme dar, denn die englischen Lexeme werden zwar übernommen, aber zuvor in die Nehmersprache übersetzt. Dies verdeutlicht das Beispiel *Time ist money – Zeit ist Geld*.⁴⁸⁸

KONSTRUKTIONSENTLEHNUNG: Konstruktionsentlehnungen beziehen sich auf den Bereich der Grammatik und die Integration des fremden Sprachguts in die Grammatik der jeweiligen Nehmersprache. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Morphologie sowie Syntax zuteil. Folgend werden die deutschen Integrationsmuster für die Spezifik der englischen Sprache erläutert.

Morphologische Entlehnungen: Morphologische Entlehnungskonstruktionen stellen meistens eine Mischung englischer Lexeme mit einer deutschen grammatischen Eigenheit dar, um diese in den Sprachgebrauch zu integrieren. Im weiteren Verlauf werden folgende Wortarten besprochen: Substantive und Verben.

a) Substantive: Substantive werden statistisch gesehen am häufigsten entlehnt, dabei werden, gemäß den deutschen Substantiven, die Anfangsbuchstaben großgeschrieben: *the team* – das Team. Weiterhin werden Substantive unter drei Gesichtspunkten näher erläutert: Genus Zuweisung, Pluralbildung sowie Flexion.

Die Genus Zuweisung stellt sich als eine Herausforderung für die deutsche Sprache dar, denn ein englisches Lexem kann zwar direkt übernommen werden, jedoch nicht der universelle englische Artikel *the*. So muss jedem entlehnten Lexem ein Artikel zugewiesen werden. Glahn verweist auf Forschungsergebnisse von Schleper, der sechs Kriterien ausmachen konnte, nach denen einem Substantiv ein Genus zugewiesen werden kann:

1. Prinzip des *natürlichen Geschlechts*: Das Genus wird gemäß dem Geschlecht zugeordnet, wie im Falle: *die Nanny* – *die Frau*.

2. Prinzip der *semantischen Zuordnung*: Das Genus wird gemäß der ähnlichsten Bedeutung der Nehmersprache zugeordnet: *die City* – *die Stadt*.

3. Morphologische Kategorie: Anhand von Suffixen kann eine Tendenz für das Geschlecht ermittelt werden. Folgende Endungen können verdeutlichen, welches Geschlecht dem Substantiv zugewiesen wird:

Maskulinum: *-er, -or, -down, -out*

Femininum: *-ion*

⁴⁸⁷ s. Thielemann: *Anglizismen im Deutschen*.

⁴⁸⁸ s. Glahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache*. ..., S. 58.

Neutrum: *-ing, -ment*.

4. Prinzip der graphemischen Zuordnung: Graphisch ähnliche Lexeme erhalten oft das gleiche Genus, wie z. B.: *der Trouble – der Trubel*.

5. Prinzip der Homophonie: Gleich oder ähnlich klingende Lexeme können das gleiche Genus erhalten, wie z. B.: *der Match – der Matsch*.

6. Prinzip der Silbenlänge: Als Beispiel werden einsilbige Lexeme genannt, deren Genus Zuweisungen meist maskuliner Art sind.

Eine weitere siebte Kategorie des Oberbegriffs innerhalb eines Wortfeldes wird weiterhin vorgeschlagen, welche sich anhand des folgenden Beispiels veranschaulichen lässt: *der Setter, der Terrier – der Hund*.⁴⁸⁹ Franz Stark widerlegt die Kategorie des Oberbegriffs mit Gegenbeispielen, wie z. B. das Ticket – der Fahrschein und bekräftigt somit den Richtlinienwert.⁴⁹⁰ Statistisch gesehen gibt es bei Anglizismen einen dominierenden Anteil an maskulinen Genus Zuweisungen, dennoch bieten die eben genannten Kriterien gute Lösungsansätze für die Notwendigkeit der Zuordnung eines Genera. Einheitlich mit dem Deutschen, stimmt die feminine Genus Zuweisung für alle Pluralformen überein. In manchen Fällen haben die Genus Zuordnungen sogar eine bedeutungsdefinierende Wirkung, wie am Beispiel des Lexems *Single* nachgewiesen werden kann. Je nachdem, welche der drei Genus Zuweisungen eingesetzt wird, ändert sich entsprechend die Gesamtbedeutung des Wortes.

Die Pluralbildung gestaltet sich, ebenso wie die Artikelanwendung im Englischen, um einiges einfacher als im Deutschen. Das *Plural –s* ist die häufigste Endung, mit Ausnahme einer kleinen Zahl an Lexemen, die außerhalb dieser Regel ihre Pluralform ganz anders bilden: *child – children, man – men*. Innerhalb des deutschen Sprachgebrauchs gibt es eine differenziertere Eingliederung der Anglizismen. Zum einen kann dies ebenfalls mit Hilfe des Plural –s geschehen, aber auch mit den Endungen *–en, –n, –e* oder einer Nullendung. Beispiele für diese Pluralendungen sind: die *Airline-s, Farm-en, Debatte-n, Import-e, Manager (-er* Endungen bleiben auch im Englischen ohne Plural-Endung).

Die Deklination kann in den meisten Fällen mit Anglizismen durchgeführt werden, denn die Anglizismen verhalten sich wie deutsche Substantive und lassen sich beugen:

⁴⁸⁹ s. Glahn: *Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache*. ..., S. 51.

⁴⁹⁰ vgl. Stark, Frank (2010): *Wie viel Englisch verkraftet die deutsche Sprache? Die Chance zwischen Globalisierungserfordernis und Deutschtümmelei*. 2. überarbeitete Auflage. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache GmbH, S. 23.

Abbildung 231: Deklination – Singular & Plural

SINGULAR			
	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Nominativ	der Manager	die Hostess	das Team
Genitiv	des Managers	der Hostess	des Teams
Dativ	dem Manager	der Hostess	dem Team
Akkusativ	den Manager	die Hostess	das Team

PLURAL			
	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Nominativ	die Manager	die Hostessen	die Teams
Genitiv	der Manager	der Hostessen	der Teams
Dativ	den Managern	den Hostessen	den Teams
Akkusativ	die Manager	die Hostessen	die Teams

Jedoch gibt es eine Eigenart des Englischen, welche gerne in die deutsche Sprache entlehnt wird. Dies geschieht vor allem in den Medien und Werbeanzeigen. Das englische Genitiv-Apostroph wird auch für deutsche Benennungen verwendet, wie z. B. *Gretel's Brotlädl,e* anstatt Gretels Brotlädle. Es findet sich aber auch in der Verwendung als Anzeichen des Plurals, wie im Beispiel *Tortilla's von Chio*, anstatt Tortillas von Chio.⁴⁹¹ Diese Übernahme stiftet jedoch Verwirrung, vor allem aufgrund der Tatsache, dass das Apostroph-s mit zweifacher Intention entlehnt wird. Darüber hinaus widerspricht diese Konstruktion den grammatischen Strukturen der deutschen Sprache.

b) Verben: Verben machen lediglich einen kleinen Teil der entlehnten Anglizismen aus, dafür gibt es eine große Bandbreite an Integrationsmöglichkeiten in die deutsche Sprachverwendung. Infinitive werden gebildet, indem die typisch deutsche *-en* Endung angehängt wird: *chatten, checken, shoppen, zappen*. Wie sich leicht erkennen lässt, werden dabei häufig auch die Mittelkonsonanten verdoppelt. Endet jedoch ein Verb auf *-r* oder *-l*, so erhält es nur die Endung *-n*, wie bei *laser-n* oder *model-n*.⁴⁹² Ebenso fällt auf, dass viele Verben aus Substantiven abgeleitet werden und somit eine Tätigkeitsbedeutung erhalten, wie in den

⁴⁹¹ s. Glahn: Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. ..., S. 25.

⁴⁹² s. ebd. ..., S. 45f.

Beispielen: *Boom – boomen, Coach – coachen, Deal – dealen und Manager – managen*.⁴⁹³ Neben dem Infinitiv, ist die Konjugation ein weiterer Schritt der Integration von Anglizismen in das Deutsche. Diese kann nach schwachen Flexionsmustern mit den meisten Verben vollzogen werden.

Abbildung 232: Konjugation

Infinitiv	Präsens	Imperfekt	Partizip Perfekt
chatten	ich chatte	ich chattete	ich habe gechattet
flirten	du flirtest	du flirtetest	du hast geflirtet
dealen	er/sie/es dealt	er/sie/es dealte	er/sie/es hat gedealt
managen	wir managen	wir managten	wir haben gemanagt
checken	ihr checkt	ihr checktet	ihr habt gecheckt
shoppen	sie shoppen	sie shoppten	sie haben geshoppt

Wie aus der Tabelle hervorgeht, können englische Lexeme schwach flektiert werden und integrieren sich, ebenso wie deutsche Verben, nach Person, Numerus und Tempus. Im Präsens sowie Imperfekt werden entsprechende Endungen angehängt und das Partizip Perfekt wird mit *ge+...+(e)t* gebildet. Dabei kann anstelle des Suffixes *–et* auch *–ed* auftreten. Eine kleine Zahl an Anglizismen – Stark geht von einem Dutzend aus – verhält sich nicht nach dem oben genannten deutschen Konjugationsschema. Als Beispiele werden genannt: *backup, download, layout, outsource, relax, recycle, support, unplug*.⁴⁹⁴ Diese Beispiele haben keine Regel, nach der sie gebeugt werden. Daher gibt es mehrere Möglichkeiten. Häufig taucht *download* als exemplarisches Beispiel für all diese Verben auf. Uneinigkeit herrscht über die Richtigkeit der Konjugation: *downgeloadet, downgeloaded, gedownloadet*. Somit lassen sich Anglizismen, bis auf wenige Ausnahmen, problemlos in die deutsche Flexion integrieren und auf vielfache Weise mit Prä- sowie Suffixen in ihrer Bedeutung abändern. Diese Elastizität der englischen aber auch deutschen Sprache ermöglichen dies und tragen letztendlich auch dazu bei, dass die Zahl der Entlehnungen stetig steigt.

Syntaktische Entlehnungen: Die Syntax ist das Überwachungsinstrument, Sätze in Bezug auf ihre grammatische Richtigkeit zu kontrollieren. Je nachdem welche Sprache benutzt wird, so

⁴⁹³ s. Glahn: Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. ..., S. 55.

⁴⁹⁴ s. Stark: *Wie viel Englisch verkraftet die deutsche Sprache?* ..., S. 26.

gilt eine andere Syntax, jedoch wird diese simple Regel komplizierter, wenn es zur Mischung beider Sprachen, beispielsweise in Form von Anglizismen, kommt oder wenn syntaktische Regeln von einer Sprache auf die andere übergehen und sich in die fremde Grammatik integrieren. Im Folgenden wird der vermutete Einfluss der anglophonen Syntax auf die deutsche näher dargestellt. Diese Vermutungen basieren auf einer neu entstandenen Ähnlichkeit zwischen Geber- und Nehmersprache.

Adjektivsteigerung: Die Adjektivsteigerung wird im Deutschen meistens anhand von Suffixendungen *-er* bzw. *-sten* bestimmt, wie z. B. schnell, schneller, am schnellsten. Im Englischen gibt es jedoch zwei Möglichkeiten. Zum einen ebenfalls die Konstruktion mit Suffixendungen *-er*, *-est*, welche für ein- bis zweisilbige Lexeme zutrifft, wie z. B. *fast*, *faster*, *fastest*. Zum anderen gilt für drei- und mehrsilbige Lexeme die Steigerung mit *more* für das Komparativ und *most* für den Superlativ, wie in den Fällen *intelligent*, *more intelligent*, *most intelligent*. Bei dieser Art der Steigerung ändert sich das Adjektiv nicht. Im Deutschen wird die englische Komparativform *more* zu *mehr* übersetzt und, wie in diesem Beispiel: *mehr lebendig*, anstatt *lebendiger*, verwendet.⁴⁹⁵ Ebenso auffällig ist die zwar richtige Anwendung des Komparativs, aber nicht in seiner Quantität: *es wurde dunkler und dunkler*. Die Wiederholung der Steigerungsform ist für den deutschen Sprachgebrauch unüblich.

Präpositionen: Die Präpositionen *in* und *für* werden teilweise nach englischem Vorbild in die deutsche Syntax integriert. Dabei stellt diese Art der Entlehnung keinerlei belegbare Vorteile dar, weder in lückenfüllender Funktion noch in einer Verkürzung der Sprachverwendung. Ein Beispiel für eine derartige Anwendungen der *in*-Präposition ist die Verbindung mit Jahresangaben, z. B. im Jahr 2012, anstatt die Angabe ohne Präposition zu verwenden: Ich werde im Jahr 2012 in Urlaub fahren. - I will drive on holiday in 2012. In der deutschen Sprachverwendung reicht es dagegen aus, wenn gesagt werden würde: Ich werde 2012 in Urlaub fahren.

Haben have to: *Have a nice day* ist ein typisches Beispiel für die vorliegende syntaktische Entlehnung, denn nach diesem Vorbild wird der deutsche Ausrufesatz Satz: *Haben Sie einen schönen Tag!* gebildet, anstatt der Verwendung der üblichen Satzstellung: *Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag*.

Getrennschreibung: Die orthographische Trennung von eigentlich zusammengeschriebenen Substantiven oder das Unterlassen der Verbindung durch einen Bindestrich bezeichnet Glahn als

⁴⁹⁵ s. Stark: *Wie viel Englisch verkraftet die deutsche Sprache?* ..., S. 34.

wirklich nachteiligen Einfluss der englischen Sprache, welcher sich vor allem im mangelnden bzw. schwierigen Verständnis der Äußerung bemerkbar mache. Dabei gibt es die Tendenz ebenso bei entlehnten sowie bei deutschen Lexemen, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen sollen: *City Center, Service Point, Fitness Hotel [...]* *Würfel Zucker, Bremsen Dienst, Motor Inspektion*.⁴⁹⁶ Solche Aneinanderreihungen von Substantiven können bei vermehrtem Auftreten das Verständnis behindern und haben daher eine negative Auswirkung auf den Sprachgebrauch. *Initiative für Werte Bewusste Führung*⁴⁹⁷ bildet den Titel einer Studie, fraglich bleibt dennoch das Thema.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich der Einfluss des Englischen in komplexer und differenzierter Weise im Deutschen bemerkbar macht. Dies ist vor allem im Bereich der Lexik erkennbar, die nicht nur oberflächlich Fremdwörter aufnimmt, sondern auch im bestehenden sprachinternen Wortschatz englische Bedeutungen für bereits bestehende Lexeme platziert und somit den Wortbestand erweitert. Schädigend wäre die Umdeutung dieser Lexeme, allerdings konnte dies bisher nicht nachgewiesen werden. Die internen Lexemänderungen stehen den offenkundigen Entlehnungen in Form von Fremdwörtern jedoch in kleiner Zahl gegenüber. Daher steht die Analyse dieser Entlehnungen meistens im Vordergrund der Betrachtungen.

Einen interessanten Zweig dieser Forschung machen Scheinentlehnungen aus, vor allem lexikalische Scheinentlehnungen, die, wie der Name sagt, englischsprachiger Herkunft zu sein scheinen, aber unabhängig davon im deutschsprachigen Raum mit Hilfe von englischsprachigem Material gebildet worden sind. Es stellt sich die Frage nach dem Nutzwert solch neu gebildeter deutscher Lexeme. Verdrängen sie die deutsche Sprache? Genau genommen lautet die Antwort: Ja, denn neue Lexeme könnten gleichwohl mit deutschsprachigem Material gebildet werden. Gleichzeitig stellen diese Lexeme für Laien englischsprachiges Material dar, welches womöglich bei der Verwendung der englischen Sprache zu Missverständnissen führen könnte. Entsprechendes gilt für semantische Scheinentlehnungen, die im englischsprachigen Raum zwar vertreten, aber mit einer völlig anderen Bedeutung ausgestattet, sind.

Die oft diskutierte Frage, ob sich die deutsche Sprache wegen einer drohenden Anglisierung in Gefahr befindet, kann an diesem Punkt der Arbeit nicht beurteilt werden. Jedoch kann gesagt werden, dass ein bewusster Umgang mit der Gestaltung der deutschen Sprache im Hinblick auf Neologismen der deutschen Sprache förderlicher ist als die künstliche Anglisierung dieser.

⁴⁹⁶ s. Glahn: Der Einfluß des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. ..., S. 34.

⁴⁹⁷ s. ebd. ..., S.35.

KAPITEL VI: OPTIMIERUNGSMASSNAHMEN DES SPRACHERWERBS

6.1. BILINGUALE UNTERRICHTSKONZEPTE IM OPPELNER SCHLESIEN

Wie aus dieser Arbeit hervorgeht, ist der Erwerb der Minderheitssprache im Oppelner Schlesien auf verschiedene Arten möglich. Hierbei wird vor allem zwischen der schulischen und privaten Umgebung zu unterscheiden.

Für die folgenden Ausführungen, die es zum Ziel haben, eine Optimierung des Erwerbs zu erörtern, werden diese beiden Lern- und Lebensbereiche näher betrachtet. Vorweggenommen und allgemeingültig ist an erster Stelle das Bewusstsein und die Motivation für den Erwerb der Minderheitssprache zu nennen. Das Bewusstsein beginnt bereits bei den Eltern, die den entscheidenden Einfluss auf den Spracherwerb ihres Kindes nehmen. Abhängig von eigenen sprachlichen Kapazitäten oder denen der Umgebung, kann eine Strategie für den Erwerb von mehreren Sprachen entwickelt werden. Das wichtigste Merkmal ist dabei eine konsequente und dauerhafte Umsetzung der Inputweitergabe von L1 und L2, auch wenn sich im Folgenden eine der beiden Sprachen als dominant herausstellt.

Sollten die Eltern zwar eine Zugehörigkeit zur Minderheit verspüren, jedoch keine ausreichenden sprachlichen Fähigkeiten besitzen, können sie für ihr Kind - mit bewusster und zielgesteuerter Planung eines bilingualen Werdegangs - auf Kapazitäten des Spracherwerbs des Staates, der Region und auf Strukturen der deutschen Minderheit zurückgreifen. Diese gesteuerten, meist schulisch angebotenen Unterrichte sowie kulturelle bilinguale oder rein deutschsprachige, Ereignisse werden im Folgenden näher erörtert und diskutiert.

Bilinguale Unterrichtskonzepte im Oppelner Schlesien

Die deutschsprachige Unterrichtskonzeption des Oppelner Schlesiens erhält Unterstützung Seitens der Bildungseinrichtungen der Deutschen Minderheit, um den Erwerb der Minderheitensprache einerseits zu sichern und andererseits zu verstärken.

In der Entwicklungsstrategie der deutschen Minderheit in Polen für die Jahre 2010 bis 2015 wird, als eines von fünf erklärten Zielen, die Sprachförderung auf muttersprachlichem Niveau angestrebt.

„Die Sprache ist ein wichtiger Träger der Identität, wie auch Mittel zur Erziehung von Selbstbewusstheit einer Volksgruppe. Förderung der Zweisprachigkeit ist also einer der wichtigsten Ziele und gleichzeitig Maßnahmen der Strategie. [...] Vollständige Nutzung der gesetzlichen Möglichkeiten wie auch vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Bürgermeister und Landräten tragen dazu bei Sprachenlehrangebot und Deutschanwendung zu steigern. Dazu sind gute Kenntnisse eigener Rechte die Voraussetzung.

Motivierte und überzeugte Lehrer und Bildungseinrichtungen in eigener Trägerschaft tragen dazu bei die Sprachkenntnisse der DMI-Mitglieder zu verbessern und das Interesse an deutscher Sprache zu wecken und aufrechtzuerhalten. (auch unter Polen). Hier ist zu bemerken, dass Deutschunterricht in Kindergärten sowohl wirkungsvoll (schaffte früher Affirmation zur Sprache) als auch organisatorisch leichter durchzuführen ist.⁴⁹⁸

Die angesprochene Gesetzeslage zum schulischen Sprachunterricht für nationale Minderheiten räumt die Möglichkeit für ein breites Spektrum der Unterrichtsgestaltung ein, indem sie drei Modelle vorschlägt:

- I. Deutsch als Unterrichtssprache in allen Schulfächern außer Polnisch, polnische Geschichte und Sozialkunde.
- II. Deutsch als zweite, gleichwertige Unterrichtssprache.
- III. Deutsch als Minderheitensprache, zusätzlich zum üblichen Fremdsprachenunterricht.

Die gegenwärtige Unterrichtsgestaltung zeigt im Oppelner Schlesien keinen Unterricht nach Modell I. Dagegen entwickelte sich die Ausführung des III. Modells in starkem Ausmaß, so dass im Schuljahr 2012/2013, einschließlich Kindergärten, mehr als 500 Bildungsanstalten diesen Unterricht polenweit praktizieren.⁴⁹⁹ Gründe für diese starke Divergenz beider Modellausrichtungen liegen zum einen im Aufwand der Umsetzung und den dafür benötigten Lehrkräften sowie Lehrwerken. Weiterhin fehlt die eindeutige Forderung seitens der Gesellschaft, wie auch der Minderheitenvertreter, die die ganzheitliche deutschsprachige Unterrichtsdurchführung nicht eindeutig als Ziel formulieren.

Bei einem Vortrag am 8. April 2011, organisiert von der deutschen Studentenverbindung Salia Silesia zu Gleiwitz im CV, zum Thema *der zukünftigen Ziele der deutschen Minderheit*, gehalten von Norbert Rasch, dem Vorsitzenden der Sozial-Kulturellen Gesellschaft der Deutschen in Polen, äußerte dieser starke Bedenken, inwiefern die Schüler einer fast ganzheitlichen deutschsprachigen Schule im anschließenden Werdegang, z. B. mit einem Studium in der Republik Polen, zu Recht kommen würden. Darüber hinaus äußerte er die

⁴⁹⁸ vgl. *Entwicklungsstrategie der deutschen Minderheit für die Jahre 2010-2015*. <http://www.vdg.pl/attachments/article/35/Strategie%20der%20DMi%202010-2015.pdf>, (Stand 2010), abgerufen am 12.10.2014, Seite 21.

⁴⁹⁹ s. *Das Bildungswesen der deutschen Minderheit in Polen*. <http://www.vdg.pl/attachments/article/1321/Bildungswesen.pdf>, abgerufen am 12.11.2014, S. 9.

Vermutung, dass eine schulische Ausbildung dieser Art tendenziell die Abwanderung der Jugendlichen fördern würde.

Das erklärte und stark propagierte Ziel der deutschen Minderheit konzentriert sich auf die Realisierung vom bilingualen Unterricht nach Modell II, bei dem die deutsche, neben der polnischen, als Unterrichtssprache fungiert.

Die bilinguale Unterrichtskonzeption ist ein in sich variables Modell, welches unterschiedliche Ausprägungen in der Intensität der verwendeten Sprache(n) aufzeigt. Das wichtigste Merkmal von bilinguaem Unterricht ist die Verwendung der Fremd- bzw. Minderheitssprache als Medium zur Übermittlung weiterer Sachinhalte. Nach *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* gibt es vier Ausprägungen dieser Lehrform, die mit beliebigen Sprachkonstellationen durchgeführt werden können. Die Erläuterung folgt beispielhaft anhand der Mehrheitssprache Polnisch und der Minderheitssprache Deutsch:

- a) Der Unterricht wird hauptsächlich in deutscher Sprache durchgeführt, wobei die polnische Sprache kaum bis gar nicht eingesetzt wird. Hierbei wird eine hohe Sprachkompetenz der Schüler für das Verständnis vorausgesetzt.
- b) Der Unterricht wird in beiden Sprachen zu je ca. 50 % durchgeführt.
- c) Der Unterricht wird in beiden Sprachen durchgeführt, wobei die polnische Sprache mehr Zeit in Anspruch nimmt.
- d) Der Unterricht wird zum größten Teil in polnischer Sprache durchgeführt, während die deutsche Sprache als Element zur Wissensfestigung eingesetzt wird. Das zuvor in polnischer Sprache erklärte, wird anhand einer deutschsprachigen Wiederholung rekapituliert.⁵⁰⁰

Die Konzeption des Unterrichts kann somit stark divergieren und ist in großem Ausmaß von den sprachlichen Fähigkeiten des Lehrkörpers und der Schüler abhängig.

Eine eindeutige Stellungnahme zur Zielsetzung des bilingualen Unterrichtes ist seitens der Deutschen Minderheit weder den Internetseiten des Verbandes Deutscher Gesellschaften, der Deutschen Bildungsgesellschaft, des Hauses der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit noch der Sozial-Kulturellen Gesellschaft der Deutschen zu entnehmen. In der Entwicklungsstrategie wird lediglich auf die Ausarbeitung einer Strategie zur Zweisprachigkeit und der Steigerung der Zahl der Deutschlerner verwiesen. Es obliegt somit den Bildungseinrichtungen, wie die

⁵⁰⁰ vgl. *Grundlagen CLIL*. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GWHS/GMS) Nürtingen. http://www.seminare-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-nuertingen/pdf/CLIL_Grundlagenpapier_Seminar_Nuertingen_2013-01-13_HP.pdf abgerufen am 02.11.2014, Seite 4.

Unterrichtskonzipierung umzusetzen ist, da das polnische Bildungskuratorium hierzu keine bindenden Vorgaben tätigt.

Die inhaltliche Beschreibung des Vorhabens wäre jedoch seitens der Bildungspolitik und der Minderheitenstrukturen wünschenswert und zielführend, damit ein einheitlicher Leitfaden bzw. eine Umsetzungsstrategie für die Lehrer und vor allem die Eltern und Schüler ersichtlich wird. Dennoch gibt es im Oppelner Schlesien Bildungsanstalten, die sich der Herausforderung stellen und eigene Konzepte der bilingualen Lehrweisen entwickeln und umsetzen. Hierfür werden im Folgenden exemplarische Einrichtungen, beim Kindergarten angefangen, beschrieben.

Kindergarten des Vereins Pro Liberis Silesiae in Raschau

Das pädagogische Konzept des Kindergartens in Raschau ist geprägt von den Theorien von Maria Montessori und der gleichnamigen Konzeption des Lernangebots, angefangen bei einer angenehmen kindgerechten und naturbelassenen Ausstattung des Mobiliars, hin zur Motivation des Kindes für das Lernen von Neuem. Die sprachliche Komponente der Bilingualität wird somit in Raschau an das Montessori ausgelegte Lehrkonzept gekoppelt.⁵⁰¹

Der Input beider Sprachen Deutsch und Polnisch wird in gleichförmigen Zufluss von 50 % mit Hilfe der Kindergärtner/-innen weitergegeben. Es sei darauf zu verweisen, dass der jeweilige sprachliche Input, gemäß der Methode *one person – one language*, gebunden an das Lehrpersonal ist, d. h., dass sich ein Lehrer ausschließlich einer Sprache bedient. Aleksandra Nowak ist eine von mehreren deutschsprachigen Erzieherinnen und bezeichnet ihre Sprachanwendung als *Werkzeug*, mit dem sie weitere Inhalte vermittelt. Die Sprache findet Anwendung in Form von Liedern, Spielen, Tänzern und manuellen Anwendungen, wobei der Sinn des Erwerbs in der unbewussten Aufnahme der deutschen Sprache liegt.⁵⁰² Im Kindergarten erweist sich die Immersionsmethode als sehr effektiv. Mit dem Prinzip des Eintauchens in eine Sprache, erschließt sich das Kind die Sprache eigenständig - Stück für Stück - aus dem Zusammenhang der Situation. Dies ist die Nachbildung der natürlichsten Spracherwerbsart, unabhängig davon, ob es die erste oder die zweite Sprache ist.

Immersion verfährt daher kindgerechter als jede andere Methode, denn sie motiviert und kommt ohne Zwang und Leistungsdruck aus. Wissenschaftlich ist erwiesen, dass sich mit der Immersion ein beträchtlich höheres Niveau in der Fremdsprache erreichen lässt als mit herkömmlichem Unterricht. Dabei entwickeln sich Muttersprache und Sachinhalte gleichwertig oder sogar besser

⁵⁰¹ vgl. Montessori: http://www.edukacja-raszowa.eu/pedagogika_de.html, abgerufen 03.10.2014.

⁵⁰² vgl. Gaida, Bernard: *Vademecum*. Deutsch als Minderheitensprache in der Praxis. o. O., o.J., S. 12.

als bei einsprachigen Kindern. Im Kindergartenalltag sollte der Anteil beider Sprachen im Verhältnis 50 % zu 50 % stehen. Das ist eine der Voraussetzungen, um dem Kind eine natürliche fremdsprachliche Umgebung zu gewährleisten.

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Auslandsbeziehungen (IfA) und dessen Projektförderung, im Rahmen des Entsendeprogramms *Integration und Medien in Mittel- Ost-, Südosteuropa und in der GUS*, gelingt es auch, muttersprachliche Pädagogen für die frühkindliche Erziehung in das Team des Vereins zu integrieren.⁵⁰³ Der Zeitraum von einem Jahr erlaubt den Kinder eine dauerhafte Immersion in den muttersprachlichen Klang der deutschen Sprache und dem Pädagogen ein intensives Eintauchen in die Arbeit der bilingualen Unterrichtskonzeption der Region.

Begründet wurde dieser Verein im Jahr 2009 von Dr. Małgorzata Wyszak, die sich seither auch aktiv der Weiterbildung von Lehrern für den vorschulischen Unterricht widmet. Im Besonderen können Vorschullehrer im Programm *Niwki*, vom Regionalen Zentrum für Bildungsentwicklung (Regionale Centrum Rozwoju Edukacji), welches seit über 20 Jahren Lehrer weiterbildet, von neuen Unterrichtsmethoden profitieren. Unter anderem unterrichtet Frau Wyszak den in Zyklen aufgebauten Lehrgang in den thematischen Bereichen der Montessori Pädagogik, der frühkindlichen bilingualen Erziehung im Kindergarten, des Fremdspracherwerbs mit Experimenten – interdisziplinären Unterrichtsmethoden u. a.⁵⁰⁴

Mit ihrem Engagement gilt Frau Wyszak als Expertin in der bilingualen Unterrichtskonzipierung und kann als wichtige Multiplikatorin im Oppelner Schlesien bezeichnet werden.

Die Ursache, die die Entwicklung flächendeckender Einrichtungen dieser Art hemmt, ist die problematische Situation der zwei-Fächer Qualifikation des Lehrpersonals. Sie sollten nicht nur pädagogische Kompetenzen, sondern auch sprachliche Kompetenzen mitbringen. Das bedeutet, sie sollten ausgebildete Kindergartenleiter sein und im Idealfall Germanisten, Absolventen eines Fremdsprachenkollegs oder ein Sprachzertifikat erworben haben. Des Weiteren erschwert den Pädagogen das Fehlen entsprechender Lehrmaterialien für bilingualen Unterricht, die meist von ihnen selbst entwickelt werden müssen.

Nichtsdestotrotz überwindet der Verein *Pro Liberis Silesiae* alle Hürden und bedient sich der Hilfe anderer Institutionen und Fördermöglichkeiten, um das angestrebte Ziel stringent zu verfolgen. Weitere frühkindliche Bildungsanstalten, mit einem hohen deutschsprachigen Anteil,

⁵⁰³ vgl. Institut für Auslandsbeziehungen: *Entsendeprogramm*. <http://www.ifa.de/foerderung/integration-und-medien/entsendung-und-nachwuchsfoerderung/entsendeprogramm.html>, abgerufen am 4.10.2014.

⁵⁰⁴ vgl. *Oferta edukacyjna programu Niwki na rok 2014*. <http://www.rcre.opolskie.pl/oferta-szkoleniowa/program-niwki-2014>, abgerufen am 02.11.2014.

wären für die Region des Oppelner Schlesiens wünschenswert, vor allem für Familien, in denen das Kulturzugehörigkeitsgefühl zum Deutschtum erhalten geblieben ist, jedoch die sprachlichen Fähigkeiten nicht. Diese Familien bekämen die Möglichkeit, ihren Kindern eine deutschsprachige Erziehung ab frühester Kindheit zu bieten und damit den Spracherwerb auf natürliche, unbewusste und spielerische Weise zu gestalten. Hierfür sind weitere dezentrale Einrichtung notwendig, die die ländlichen Gegenden bedienen, in denen sich die Ansiedelung der Familien mit deutschstämmigem Hintergrund befindet und/oder eine zentrale Einrichtung in Oppeln, die es Pendlern erlauben würde, ihre Kinder morgens hinzubringen und am Nachmittag abzuholen.

Die Bedeutung der zweisprachigen Bildung für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen der deutschen Minderheit ist offensichtlich. Sowohl in den Kindergärten als auch in den Schulen erfolgt der Unterricht der Minderheitensprache auf einen freiwilligen schriftlichen Antrag der Eltern bzw. des gesetzlichen Vormundes des Kindes/Schülers. Der Antrag bezieht sich auf den gesamten Zeitraum, für den das Kind im Kindergarten aufgenommen wird bzw. für die ganze Schulzeit eines Kindes. Darüber hinaus kann der Schüler oder Elternteil den Antrag jederzeit zurücknehmen. Er ist also nicht obligatorisch. Nach den Angaben des polnischen Bildungsministeriums lernten in ganz Polen im Schuljahr 2012/2013 insgesamt 40.348 Kinder/Schüler in Bildungseinrichtungen (Schulen und Kindergärten) Deutsch als Minderheitensprache. Von Jahr zu Jahr werden immer mehr Anträge für den Unterricht *Deutsch als Minderheitssprache (DaM)* gestellt. Dies ergibt die folgende Zeichnung:⁵⁰⁵ Vor allem die Zahl der Kinder im Kindergartenalter steigt stets. D.h., dass die Eltern ihren Kindern einen besseren Start auf der fremdsprachlichen Ebene in die Grundschule versichern wollen⁵⁰⁶.

Was aber unmittelbar mit den Methoden verbunden ist, sind die Programme, nach denen die Lehrer den Unterricht konzipieren müssen. Früher war der Lehrer dazu berechtigt, ein Lehrprogramm aus der Liste der durch den Bildungsminister zugelassenen Lehrprogramme für die gegebene Bildungsetappe auszuwählen (www.men.gov.pl). Die Autorenprogramme, die direkt von den Deutschlehrern bearbeitet wurden, mussten ein spezielles Prüfungsverfahren (Verordnung des Bildungsministers vom 5. Februar 2005, Dz.U. Nr 25 poz. 220) bestehen, wurden danach auf eine amtliche Liste der zum schulischen Gebrauch zugelassenen Programme gesetzt und standen den Lehrern anschließend zur Verfügung.

⁵⁰⁵vgl. *Das Bildungswesen der deutschen Minderheit in Polen.*
<http://www.vdg.pl/attachments/article/1321/Bildungswesen.pdf>, abgerufen am 14.11.2014, S. 9.

⁵⁰⁶ vgl. ebd., S. 10.

Lehrprogramme der Minderheitensprachen müssen eine positive Beurteilung hinsichtlich

- der Einstimmigkeit der inhaltlichen Seite mit dem Gegenstand der Programmgrundlage und
- der methodischen Nützlichkeit und der Schlüssigkeit mit den Erziehungsaufgaben der Schule erhalten.

Auf die Initiative der Deutschen Bildungsgesellschaft hin, wurden im Jahr 2005 vier Autorenprogramme für Deutsch als Minderheitssprache erarbeitet. Drei davon wurden vom Bildungsminister zum schulischen Gebrauch zugelassen.⁵⁰⁷ Inzwischen hat sich die Rechtslage zum individuellen Gestalten von Rahmenprogrammen geändert. Im Jahr 2009 wurde vom Bildungsministerium beschlossen, dass individuell an Lehrprogrammen gearbeitet werden kann und diese nicht länger der Zustimmung des Bildungsministers bedürfen, sondern vom Schuldirektor bewilligt werden können. Diese Dezentralisierung von Rahmenbedingungen bietet zusätzlichen Freiraum für ein individuelles Ausgestalten des Minderheitsunterrichtes oder bilingualer Maßnahmen. Dabei bleibt jedoch nicht aus, dass sich die Schere der Themen und Lerninhalte vergrößern kann. Zu klären bleibt die Frage, ob bei solch aufgelösten Strukturen ein vergleichbares Niveau des Unterrichtes geschaffen werden kann. Die Notwendigkeit und der Umfang von Schulbüchern für dieses Fach wird somit noch wichtiger bzw. vielfältiger und dadurch teurer als es zuvor der Fall war.

Für das Fach *DaM*, das im Kerngedanken einheitlich ist und das Ziel der Identifizierung zum Deutschtum (unter Berücksichtigung der Besonderheit außerhalb Deutschlands zu wohnen) verfolgt, könnte auch ein einheitliches Programm entwickelt werden. Dieses polenweite Konzept sollte Platzhalter integrieren, die jeder Schule, in jedem Dorf und in jeder Region, individuelle Gestaltungsfreiräume für die eigenen spezifischen Traditionen und Sitten bieten. Hierbei würde ein Kompromiss zwischen einem einheitlichen Lehrprogramm und den regionalbedingten Eigenheiten gelingen. Dieses Vorhaben könnte jedoch nur realisiert werden, wenn auch ein an das Rahmenprogramm angelehntes Lehrwerk mit einheitlichen Lehrmaterialien entstehen würde. Neben der qualitativen Ausgestaltung des Unterrichtes spielt auch die quantitative Verfügbarkeit an Unterrichtsstunden eine wesentliche Rolle in der Konzeption. Werden die Gestaltungen des Unterrichtes und die Stundenpläne zweier Grundschulen sowie zweier Gymnasien, die zusammen je ein Schulkomplex in Rosenberg und Chroszczütz bilden, exemplarisch verglichen, wird deutlich, dass auch Angebote für Minderheitsangehörige bzw. bilinguale Angebote mit

⁵⁰⁷ vgl. *Strategia rozwoju Oświaty Mniejszości Niemieckiej w Polsce*. <http://www.vdg.pl/attachments/article/2273/Strategia%20niemiecka%20-%20tekst%2012.%202003.%202007.pdf>, Stand vom 10.11.2014, S. 13-14.

zusätzlichen Unterrichtseinheiten deutlich schwanken, während Englisch als Pflichtfach bei beiden Schulen mit der vorgeschriebenen Mindestanforderung an Stunden besteht. Jede Schule hat bis zu einem gewissen Maß Spielraum in ihrem Fächerangebot, wobei beide Schulkomplexe ihren Schwerpunkt auf die deutsche Sprache verlagern. Es empfiehlt sich somit, dass sich Eltern bei der Auswahl der zukünftigen Schule ihrer Kinder sehr genau über das Angebot der Schulfächer informieren und evtl. auch Vergleiche einholen.

Wird das sprachliche Unterrichtsangebot beider Grundschulen miteinander verglichen, fällt auf, dass auch das Angebot der zusätzlichen Unterrichtseinheiten der deutschen Sprache schwanken kann. Während in Chrosczütz das Fach Deutsch als Minderheitssprache angeboten wird, welche somit die Schülerinnen und Schüler erfasst, die eine Deklaration zur Minderheitsangehörigkeit abgegeben haben, kann in Rosenberg zusätzlich auch Deutsch als Fremdsprache erlernt werden, die für den Spracherwerb wertvolle, allgemeinbildende Stunden darstellen. Die Kombination beider Fächer bedeutet für einen Schüler der deutschen Minderheit eine wöchentliche Stundenanzahl von fünf Unterrichtseinheiten, die sich in der zweiten Bildungsetappe der Grundschule (Klassen 4-6) auf bis zu sieben Stunden pro Woche erhöhen kann. Es ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Jahrgänge in der Schule zwei bis drei Klassen umfassen und somit die Wünsche der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Profile besser berücksichtigt werden können. Hierbei kann der Grundschule in Chrosczütz aus rechtlicher Sicht kein Vorwurf gemacht werden, denn nur eine Fremdsprache ist in der Grundschule verpflichtend und wird mit Englisch abgedeckt. Dennoch kann die Frage aufgeworfen werden, warum das Sprachangebot bei eindeutiger Deklarationsbekundung und dem damit einhergehenden Willen des Erwerbs nicht weiter ausgebaut wird - wie es in Rosenberg der Fall ist.

Abbildung 233: Schule - Rosenberg

Rosenberg	DaF	DaM	Engl.	Gesamt	Chrosczütz	DaF	DaM	Engl.	Gesamt
1a	2	3	2	28	1a	0	3	2	25
1b	2	3	2	28	1b	0	3	2	25
2a	2	3	2	28	2	0	3	2	26
2b	2	3	2	28	--	--	--	--	--
3a	2-3	3	2-3	28	3	0	3	2	26
3b	2	3	3	28	--	--	--	--	--
4a	3	3	3	28	4	0	3	3	30
4b	2	3	3	28	--	--	--	--	--
5a	4	3	2	33	5	0	3	3	32
5b	2	3	4	33	--	--	--	--	--
6a	4	3	2	37	6	0	3	2	34
6b	4	3	2	37	--	--	--	--	--
6c	2	3	4	37	--	--	--	--	--

Quelle: Eigenständige Anfertigung der Tabelle. Inhalt der Tabelle entstammt den Stundenplänen: <http://zsd.mojjeolesno.pl/plan/index.html> 1a-6c und <http://szkolachroscice.pl/content/klasa> 1a-6, abgerufen am 10.11.2014.

In Rosenberg wird somit eine hohe Anzahl der Gesamtunterrichtseinheiten mit Beteiligung der deutschen Sprache stark fokussiert. Hierbei kann bei Schülern, die beide Unterrichte besuchen, von einer guten Progression ausgegangen werden. Die Intention dieser Unterrichtskonzipierung wird weiterhin ersichtlich, wenn der Stundenplan der weiterführenden Schule betrachtet wird.

Abbildung 234: Schule - Chrosczütz

Rosenberg	DaF	DMN	Bil.	Gesamt	Chrosczütz	DaF	Bil.	Engl.	Gesamt
1ag	5-6	3	7	38	1	4	3	2	37
1bg	3	3	0	37	--	--	--	--	--
2ag	5	3	0	39	2	3	0	2	40
2bg	2-5	3	0	37	--	--	--	--	--
3ag	6	3	5	40	3	4	3	2	40
3bg	2	3	0	38	--	--	--	--	--

Quelle: Eigenständige Anfertigung der Tabelle. Inhalt der Tabelle entstammt den Stundenplänen: <http://zsd.mojeolesno.pl/plan/index.html> 1ag-3bg und http://szkolachroscice.pl/content/klasa_1-3, abgerufen am 10.11.2014.

Bevor näher auf die gymnasiale Unterrichtskonzipierung des Deutscherwerbs eingegangen wird, sei zu betonen, dass es sich bei beiden Schulen um staatliche Schulen mit offiziellen bilingualen Zweigen handelt, die Sachfächer zweisprachig unterrichten. Das Unterrichtsangebot eines Gymnasiums ist stets an den bestehenden Kapazitäten ausgerichtet sowie an den Wünschen seiner Lernenden. Dementsprechend werden Profilklassen gebildet, die über die Dauer von drei Jahren bestehen bleiben. Die Wahl des bilingualen Unterrichtes ist somit fakultativ und kommt nicht bei jedem Jahrgang zustande, wie in beiden zweiten Klassen jeder Schule zu erkennen ist. Werden die Unterrichte beider Schulkomplexe miteinander und in Bezug auf das Unterrichtsangebot der vorherigen Grundschulklassen verglichen, so erweitern beide Schulen ihr Angebot des Deutscherwerbs um eine Schwierigkeitsstufe.

Chrosczütz führt gemäß den rechtlichen Grundlagen eine zweite Fremdsprache ein. Deutsch wird somit für alle Lernenden mit einer großen Stundenanzahl von 3-4 Unterrichtseinheiten (UE) obligatorisch. Die zweite Neuerung ist die Einführung der bilingualen Sachfächer mit einer Stundenzahl von drei bis vier Stunden, je nach Halbjahr.

Wichtig zu betonen ist jedoch, dass die Schule diesen bilingualen Unterricht als Minderheitsunterricht anbietet und somit auch für diese Fächer eine Deklaration notwendig ist. Der Erwerb der deutschen Sprache wird für Minderheitsangehörige mit bis zu sieben Unterrichtseinheiten pro Woche angeboten. Im Laufe der gymnasialen Laufbahn werden vier von fünf Fächern – Mathematik, Geografie, Physik, Biologie oder Religion – zweisprachig erlernt.

Entscheidend ist jedoch, dass der bilinguale Unterricht ein zusätzliches Element im Rahmencurriculum bildet, d. h., jedes Sachfach wird eine Unterrichtseinheit pro Woche,

zusätzlich zum ausschließlich polnischsprachigen Unterricht, zweisprachig unterrichtet. Nach Gesprächen mit Frau Lisowska, der Mathematiklehrerin, und Frau Macioszek, der Biologielehrerin, wird die deutsche Sprache anteilig von 25 % bis 50 % verwendet. Der Mathematikunterricht besticht in seiner Deutschsprachigkeit durch das Lesen und Übersetzen von Textaufgaben. Spezifische Erklärungen folgen dann in polnischer Sprache, um das Verständnis nicht zu gefährden.

Der Biologieunterricht greift vertiefend, bereits behandelten, Unterrichtsstoff auf und bespricht diesen. Dabei geschieht der Einsatz der deutschen Sprache größtenteils auf verbaler Ebene. Beide Lehrerinnen müssen ihre Lehrmaterialien eigenständig erarbeiten, da gemäß den Ansprüchen eines bilingualen Unterrichtes bisher keine Lehrwerke existieren. Das Fach Biologie verwendet deutsche Lehrwerke, die für die Hauptschule gedacht sind. Dabei wird nicht kapitelweise vorgegangen, sondern nach Themen gegliedert, um die Brücke zum ausschließlich polnischsprachigen Unterricht zu schaffen.

Der bilinguale Unterricht in Chrosczütz entpuppt sich somit als ein bilinguales Zusatzangebot von minimalem Ausmaß, was leider im Namen der Schule groß angepriesen wird, allerdings kaum zielorientiert ist.

Rosenberg zeigt eine andere Variante der Zweisprachigkeit. Wenn ein Schüler das Schulkonzept von Grundschulbeginn verfolgt, kann bereits auf eine solide aufgebaute sprachliche Grundlage der deutschen Sprache zurückgeblieben und diese zusätzlich mit bilingualen Unterrichtseinheiten gefördert werden. Mit dem außerdem angebotenen Fremd- und Minderheitsunterricht kann eine Stundenanzahl von bis zu 15 Unterrichtseinheiten ausgemacht werden. Verglichen mit dem Gymnasium in Chrosczütz, wird der bilinguale Zweig anders interpretiert bzw. unterliegt anderen rechtlichen Grundlagen, denn Rosenberg bildet eine allgemeine zweisprachige Schule, die keinerlei Bindung an die deutsche Identität fordert und somit jedem Lernenden zugänglich ist. Insgesamt werden zwei Sachfächer – Mathematik und Geografie – zweisprachig angeboten. Jede Unterrichtseinheit beider Fächer wird zweisprachig durchgeführt und erklärt die hohe Anzahl der Unterrichtseinheiten im Vergleich zu dem bilingualen Unterricht in Chrosczütz.

Die Intensität der deutschen Sprache unterliegt, wie auch in Chrosczütz, Schwankungen und ist stark von den Kompetenzen der Lernenden abhängig. Hier betont Herr Janicki, der Geographielehrer in einem mit der Autorin durchgeführten Telefonat, die Wichtigkeit der sprachlichen Fähigkeiten bei der Konzeption seines Unterrichtes. Im Laufe der letzten Jahre musste er diesbezüglich eine Verschlechterung seiner Lernenden feststellen und daher seinen komplett deutschsprachigen Unterricht umstellen. Momentan überwiegt der polnischsprachige

Spracheinsatz im Unterricht leicht. Der Umgang mit der deutschen Sprache gestaltet sich verbal sowie schriftlich und zielt, vor allem in der ersten Klasse, auf die Erlangung des Fachwortschatzes ab. Im weiteren Verlauf vertiefen sich die Ansprüche an die Lernenden, indem sie gefordert werden, Definitionen geographischer Begriffe mit eigenen Worten zu erläutern.

Ähnlich gestaltet sich auch der Unterricht von Frau Schudy, der bilingualen Mathematiklehrerin in Rosenberg. Sie verwendet die deutsche Sprache in Abhängigkeit der Sprachfähigkeiten ihrer Gruppe mit einem maximal 50%igen Anteil der deutschen Sprache.

Rosenberg hat die Möglichkeit, aufgrund einer höheren Schülerzahl, auch die individuellen Fachrichtungswünsche zu berücksichtigen und Profilgruppen innerhalb ihrer Klassenverbände zu gründen. Die durchdachte und über die einzelnen Schulabschnitte hinausgehende Progression wird als Einheit betrachtet und kontinuierlich gesteigert. Ein Konzept mit Potential, das auch in anderen Gegenden realisiert werden könnte, die ebenfalls eine starke Tendenz zur Deutschgesinnung haben.

Zwei Problemfelder bleiben den Lehrern dennoch: Zum einen können den Unterricht auch Kinder besuchen, die vorher keinen intensiven Sprachunterricht in der Grundschule genossen haben, was unter anderem zu heterogenen Klassen im Bereich der Sprachkompetenzen führt. Einen Einstufungs- oder Eignungstest gibt es nicht, denn dann würde die kritische Menge für einen Klassenverband nicht entstehen. Somit ist das pädagogische Fingerspitzengefühl des Lehrers gefragt, welcher einer Klasse Fachinhalte übermitteln muss und dabei keinen seiner Schüler überfordern darf.

Wird eine weitere Bildungsetappe der Regelschulzeit betrachtet, so ergibt sich auch die Möglichkeit, bilingualen Unterricht im Lyzeum in Anspruch zu nehmen. Zwar ist diese Möglichkeit auf deutsch-polnischen Sachfach-Unterricht auf lediglich zwei Schulen im Oppelner Umkreis beschränkt, aber dennoch in Groß Döbern und Oppeln im Lyzeum Nr. II vorhanden.

Nach Gesprächen mit zwei Lehrerinnen von jeder Schule kann eine ähnliche Konzipierung des Unterrichtes festgestellt werden. Der Unterricht wird ohne Zugehörigkeitsbekundung zur deutschen Minderheit angeboten und unterliegt somit der Vorgabe von mindestens zwei bilingual unterrichtenden Sachfächern. Diese Vorgabe wird von beiden Schulen mehr als erfüllt, die in Abhängigkeit von ihren Kapazitäten jeweils mindestens drei Fächer anbieten. In Groß Döbern können Mathematik, Religion, Biologie, Chemie, Physik, Geographie und Unternehmensgründung/-führung bilingual unterrichtet werden, während in Oppeln das Angebot etwas kleiner ist und Geographie, Gesellschaftslehre, Physik und Unternehmensgründung/-führung umfasst. Das Stundenvolumen entspricht dem polnischen Rahmencurriculum und wird

jeweils um eine Unterrichtseinheit ergänzt. Dabei ist das Vorgehen der Lehrer von Fach zu Fach unterschiedlich, denn es gibt mehrere Organisationsmodelle des Unterrichtes:

- a) ein Lehrer realisiert das Rahmencurriculum eines Faches und ein weiterer Lehrer unterrichtet dieses Sachfach bilingual. Dabei werden bestimmte Inhalte vertiefend behandelt.
- b) Ein Lehrer realisiert das polnische Rahmencurriculum und unterrichtet auch die für das bilinguale Unterrichten zusätzlich eingeplante Unterrichtsstunde. Dabei hat das Lehrpersonal die Möglichkeit, alle Unterrichtseinheiten bilingual zu gestalten.

Frau Jonczyk, eine erfahrene Lehrerin aus Groß Döbern, geht dabei im Fach Unternehmensführung stark von der Tatsache aus, dass der vorherige Sprachunterricht ihrer Schüler das Verständnis ihrer Ausführungen gewährleistet und unterrichtet hauptsächlich in deutscher Sprache. Wenn sie merkt, dass ihre Schüler ihr doch nicht folgen können, wechselt sie die Sprache und erklärt einen Sachverhalt auf Polnisch. Diese Sprachwechsel nehmen mit der Zeit zunehmend ab. Sie ist zufrieden mit der Progression ihrer Schüler, die ihr berichten, dass ihnen der Fachwortschatz in deutscher Sprache nicht allzu schwerfällt.

Ein Ausblick in die Zukunft des bilingualen Unterrichtes im Lyzeum zeigt, dass, wie in anderen Etappen des Schulwesens, momentan eine Abnahme in den Schülerzahlen festzustellen ist. In Oppeln besteht eine Klasse, die sich für das bilinguale Unterrichten in eine französisch- und deutschsprachige Gruppe splitten, weil das deutschsprachige Interesse für eine ganze eigene Klasse nicht ausreicht. In Groß Döbern erinnert man heute nur noch an große Klassen von früher. Momentan wird um die Existenz des bilingualen Unterrichts gekämpft. In diesem Halbjahr verlässt die letzte bilinguale Klasse die Schule, beide anderen Jahrgänge verfolgen ein Programm mit erhöhtem Deutschunterricht. Trotz vieler Bemühungen ist es ungewiss, ob im nächsten Schuljahr eine bilinguale Klasse zustande kommt.

In diesem Zusammenhang sollte zukünftig das Bewusstsein und eine Aufklärung der Eltern und Schüler über den Mehrwert der deutschen Sprache im Oppelner Schlesien hervorgehoben werden. Die Tatsache, dass sich immer mehr deutsche Unternehmen in dieser Umgebung ansiedeln, bedeutet eine erhöhte Chance auf einen sicheren Arbeitsplatz. Dieser Unterricht kann maßgeblich zu besseren sprachlichen Fertigkeiten beitragen. Dies steht auch auf der Agenda der deutschen Minderheit, die diese Unterrichtsform stark propagiert.

6.2. SAMSTAGSSCHULEN

Obwohl die Samstagsveranstaltungen umgangssprachlich als Samstagsschule bezeichnet werden, sind sie als Kulturprojekte vorgesehen, deshalb betont der Koordinator im Oppelner Schlesien, Ryszard Karolkiewicz, dass es sich hier um eine Art Samstagskurs handelt. Der Kurs wird aus den Mitteln des BMI⁵⁰⁸ der Bundesrepublik Deutschland und des MAC⁵⁰⁹ der Republik Polen finanziert. Die Teilnehmer sind Kinder der deutschen Minderheit im Alter von sechs bis elf Jahren. Er wird von über 70 Deutschen Freundschaftskreisen (DFK) in ganz Polen für über 1.000 Kinder und Jugendliche durchgeführt. Die Hauptziele des Kurses sind:

- Kinder sollen spielerisch die deutsche Sprache im **Alltag erleben** und sie während des Kurses **benutzen**,
- Kinder sollen die **Kultur, Geschichte und Tradition** ihrer Heimat kennenlernen,
- Kinder der deutschen Minderheit, ihre Eltern und Großeltern sollen in den DFKs zusammenkommen und dadurch einen stärkeren Bezug zu ihren DFKs entwickeln.

Jedes Jahr werden zwei Editionen des Kurses veranstaltet: die Frühlings- und die Herbstedition. Während zehn ausgewählter Samstagvormittage treffen sich die Kinder mit einem Deutschlehrer in einem durch den jeweiligen DFK vorgesehenen Ort. Jedes Treffen dauert jeweils drei Unterrichtsstunden (3x45 Minuten), dazu kommt eine Pause.

Der VDG realisiert seinerseits folgende Aufgaben:

- Finanzierung des Projekts,
- Vertragsunterzeichnung und Abrechnung mit dem Lehrer,
- Vorbereitung eines Curriculums und Schulung des Lehrers,
- Einkauf von Lehrmaterialien und allen anderen Materialien, die zur Realisierung der Themen nötig sind,
- Unterstützung des Koordinators.

In der Praxis bedeutet die Finanzierung durch VDG, dass:

- der Verband den Lehrer bezahlt,
- die Kinder versichert,
- alle nötigen Arbeitsmaterialien kauft,
- Verpflegung für die Kinder und ihre Eltern bezahlt
- und den ZUS-Beitrag und die Einkommenssteuer für den Lehrer zahlt.

⁵⁰⁸ BMI: Bundesministerium des Innern

⁵⁰⁹ MAC: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji

Der jeweilige DFK seinerseits beschäftigt sich mit:

- Aufnahme der Kinder in den Kurs,
- Bereitstellung/Gewinnung eines Raumes für die Realisierung der Treffen,
- Gewinnung eines Deutschlehrers, der bereit ist, die Veranstaltungen zu führen,
- Anmeldung des Kurses beim VDG.

Die Eltern der Kinder bezahlen einmalig für eine Edition eine Gebühr in Höhe von 35 Zloty. Der DFK trägt keine weiteren Kosten. Jeder Kreis kann darüber hinaus eine Finanzierungshilfe für die Beheizung der Räumlichkeiten und zur Kompensation des Energieaufwands des Kurses bekommen.⁵¹⁰

Bevor jede Edition startet, treffen sich die Germanisten, die die Kurse in den jeweiligen DFKs leiten werden, zu einer Schulung. Dort erhalten sie ein Curriculum, das für die jeweilige Edition vorbereitet wird. Es ist eine Sammlung von Themen, Ideen, Spielen, Liedern, Gedichten uvm., die der Leiter eines Kurses während seiner Dauer benutzt. Die Veranstaltung beinhaltet Malen, Basteln, Tanzen, kleine Theateraufführungen und weitere auf Kreativität fokussierte Tätigkeiten. Die Themen, die auf die Ziele des Projekts ausgerichtet sind, orientieren sich am Alter sowie den Möglichkeiten bzw. Fähigkeiten der Kinder in der jeweiligen Gruppe und die didaktischen Materialien werden entsprechend angepasst. Sie berücksichtigen und integrieren die Umgebung, d.h., die landschaftlichen Gegebenheiten, die Jahreszeit, Feiertage, aber auch kulturelle Bräuche und Gebete in deutscher Sprache, denn im Samstagskurs geht es um mehr als den bloßen Spracherwerb. Die Kinder sollen auch Elemente ihrer Identität, Tradition und Geschichte lernen. Die Samstagskurse legen ihren didaktischen Schwerpunkt nicht auf den unmittelbaren Spracherwerb, sondern sehen diesen als erwünschten und im Endeffekt zielführenden Nebeneffekt ihrer Haupttätigkeit. Hierbei kann den Kindern in einer offenen und angenehmen Atmosphäre die deutsche Sprache nähergebracht werden, ohne die Kinder unter schulisch bedingten Erfolgsdruck zu stellen. Die Sprache wird zum Werkzeug der Vermittlung von kulturellen und geschichtlichen Erkenntnissen oder, bei sprachlich schwächeren Gruppen, parallel in den Erwerb anderer Erkenntnisse eingebunden. Identität und Kultur sind dabei die Hauptaugenmerke der Wissensvermittlung, die auch einen erwünschten Bezug zum eigenen kleingliedrigen Kulturkreis des Dorfes haben darf. Bei genauer Betrachtung dieses Konzepts, schlägt es in seiner Zielanlegung einen Bogen zum, schulisch bereits breit eingeführten, Unterricht des Deutschen als Minderheitensprache. Sollte der Gedanke aufkommen, es bestünde keine Notwendigkeit dieser Kurse, wenn in der Schule ähnliche Ziele verfolgt werden, so kann

⁵¹⁰ vgl. *Projekt: Kursy sobotnie*: <http://vdg.pl/pl/article/22-kursy-sobotnie>, Stand vom 02.01.2015.

dies verneint werden. Die Praxis der zusätzlichen schulischen Unterrichtseinheiten zeigt eine intensivere Konzentration auf den reinen und formal richtigen Spracherwerb, ohne dabei die Sprache mit der Kulturvermittlung zu verknüpfen. Das grundlegende Ziel wird jedoch mit einer weiteren fehlerhaften Komponente in der Organisation verfehlt. Die schulisch bedingte Aufsichtspflicht erschwert es den Bildungsträgern, die Klassenverbände aufzulösen und gezielt den Minderheitenunterricht anzubieten. So werden oftmals die Eltern davon überzeugt, dass sich mittels des Minderheitenunterrichtes eine kostendeckende Lösung für zusätzlichen Sprachunterricht bieten lasse und dies den allgemeinen Spracherwerb fördere. Hierbei lässt sich nicht pauschal sagen, dass diese Methode von jeder Schule praktiziert wird, aber es ist erstaunlich, dass die Deklarationen meist von 100 % der (Dorf)-Bevölkerung ausgefüllt wird und die Erhebungen der Volkszählungen aus den vergangenen Jahren eine deutlich breitere Differenzierung in der Identitätszugehörigkeit aufzeigen.

In ihrer Entstehungsgeschichte sind die Samstagskurse später entstanden als der Minderheitenunterricht in der Schule. Diese Kurse finden in einer minderheits-freundlichen Umgebung statt, in der die Kinder unter Gleichgesinnten, frei von Vorurteilen, Gelegenheit haben, sich auf die deutsche Kultur und Sprache einzulassen. Insgesamt betrachtet stellen die Samstagskurse eine gute Alternative und Optimierung zum schulischen Minderheitsunterricht dar und wirken unterstützend, vor allem für Familien, die es selbstständig nicht leisten können, die deutsche Sprache an ihre Nachkommen weiterzugeben. Ein weiterer geographischer, aber auch quantitativer Ausbau der Kurse könnte tiefgreifender mit dem familiären Leben verbunden werden und somit durch eine Art Nachmittagsbetreuung für Kinder einen noch stärkeren Einfluss auf die Erziehung und den Identitäts- sowie Spracherwerb haben. Hierfür könnte beispielsweise die ältere und sich im Ruhestand befindende Großelterngeneration eine unterstützende und tragende Säule darstellen. Wie die Untersuchungen dieser Arbeit zeigen, konnte diese Generation den größten Beitrag zur Weitergabe der deutschen Sprache an Kinder und Jugendliche leisten. Somit liegt es nahe, diese bestehende Kapazität zu nutzen und Kinder-Großeltern Nachmittage mit dem Vorlesen von Geschichten, dem Singen deutscher Lieder oder simplen Gesellschaftsspielen zu verbringen. Der VdG könnte hierzu einen strukturellen Entwurf mit Materialien zusammenstellen und den DFKs eine interne Umsetzung erleichtern.

6.3. SPORT ALS SPRACHMOTOR

Sport bringt nicht nur einen Spaßfaktor mit sich, sondern verbindet Menschen und schafft Toleranz. Diese trifft insbesondere für den in Europa groß zelebrierten Fußball zu. Daher setzte sich der Deutsche Freundeskreis in Chronstau in Zusammenarbeit mit der Sozial-Kulturellen Gesellschaft der Deutschen dafür ein, dass eine deutschsprachige Fußballschule Namens „Miro“ nach Miroslaw Klose entsteht, die Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren besuchen können.⁵¹¹ Eine Initiative, die auf hohen Zuspruch sowie Zulauf gestoßen ist und am 7. Februar 2015 mit mehr als 30 Kindern startete. Diese Kinder haben die Möglichkeit, ihrem sportlichen Interesse zu folgen und können dabei auf natürliche Weise in Kontakt mit der deutschen Sprache treten, indem der Trainer diese verwendet. Auf dem Stiftungsfest der A. V. Salia Silesia zu Gleiwitz im CV berichtete Rafal Bartek am 05. Juni 2015 begeistert von dem anhaltenden Interesse seitens der Kinder an den deutschsprachigen Trainingseinheiten, so dass er auch verkünden konnte, dass am Folgetag eine weitere Sportschule dieser Art eröffnet.

Ein Zeitungsartikel in der Online-Version der Nowa Trybuna Opolska berichtet drei Monate nach Eröffnung der Fußballschule über den sprachlichen Umgang des Trainers mit seinen Schülern und die Tatsache, dass die Erklärungen der Trainingseinheiten auf Deutsch erläutert und folgend korrekt von den Kindern ausgeführt werden. Für die Nachhaltigkeit des Deutschen sorgen Arbeitsmaterialien, die den Kindern mit nach Hause gegeben werden. Diese entstehen in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut, das das Projekt aus didaktischer Perspektive begleitet.⁵¹²

Dieses Projekt existiert zwar noch nicht lange, kann aber jetzt schon als kleine Erfolgsgeschichte verbucht werden, denn es verbindet sportliche Aktivitäten, die Kinder gerne und freiwillig in Anspruch nehmen und schafft somit eine angenehme Lernumgebung, die zusätzlich motivierend wirkt. Zudem erleben die Kinder einen freien und tolerierten, sogar geförderten, Kontakt zur deutschen Sprache innerhalb des gesellschaftlichen Alltags, was der Bildung von Vorurteilen entgegenwirkt. Sie werden einen offenen und unvoreingenommenen Zugang zur Sprache erwerben, den ihnen kein gesteuerter Sprachunterricht bieten kann.

⁵¹¹ vgl. *Otwarcie niemieckiej szkoły piłkarskiej w Chrzastowicach – Trening piłki nożnej i nauka języka niemieckiego*. <http://www.polen.diplo.de/Vertretung/polen/pl/04-gk-oppeln/03-aktuelles/2015-02-07-fussballschule-chronstau.html>, abgerufen am 19.06.2015.

⁵¹² vgl. Ogiolda, Krzysztof: *Mali piłkarze z Chrzastowic coraz lepiej grają w piłkę i mówią po niemiecku*. <http://www.nton.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20150520/HEIMAT/150529994>, abgerufen am 17.06.2015.

6.4. KULTUREREIGNISSE

Kulturereignisse, vor allem bilinguale, eignen sich hervorragend dazu, einen engeren Kontakt zur deutschen Sprache in vielfältiger Form aufzunehmen. Es kann aus einem großen Spektrum an Seminaren und Workshops über Konzerte und Ausstellungen bis hin zu Treffen und verschiedenen Wettbewerben ausgewählt werden.

Das wichtigste Kulturprojekt der Deutschen in Polen ist *Das Kulturfestival der Deutschen Minderheit in Polen*. Es wird alle drei Jahren organisiert und im Jahr 2015 ist es bereits das fünfte Mal. Es hat sich mit Erfolg in den Kalender kultureller Ereignisse der deutschen Minderheit eingeschrieben. Die deutsche Minderheit will sich dadurch der ganzen polnischen Gesellschaft präsentieren - ihr kulturelles Gut, Traditionen und Bräuche. Sie will zeigen, dass Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Grundlagen gemeinsam leben, arbeiten und feiern können. Diese kulturelle Verschiedenheit bereichert Polen. Die Versöhnung zwischen diesen Menschen ermöglicht den Dialog und dieser ist nur dann zu erreichen, wenn die Menschen aufeinander zukommen, sich kennenlernen. Solch eine Gelegenheit bietet das Kulturfestival der deutschen Minderheit. Es sammelt nicht nur verschiedene Generationen, sondern beide Nationen – die deutsche und polnische, stellt sie einander gegenüber und bringt sie zusammen.⁵¹³

Den Kern bilden Auftritte von kulturellen Gruppen der deutschen Minderheit, wie z. B. Tanzgruppen, (Kinder-)Chöre und (Jugend-)Orchester. Aber auch Solisten, die den ganzen Tag verfolgt und bewundert werden können. Hinter den Kulissen werden zahlreiche Ausstellungen, Kostproben von regionalen Spezialitäten und Präsentationen von Volkstrachten gezeigt. Abschließend gibt es den Auftritt des Stars des Abends. Dieses Jahr ist es Andy Borg – eine der führenden Persönlichkeiten der deutschen Bühne. Als geborener Österreicher ist er nicht nur ein bekannter Sänger deutscher Schlager, sondern auch langjähriger Moderator der Hitparade der ARD. In den vorherigen Editionen haben dem Event Heino (IV, 2012), Proskauer Echo und Geschwister Hofmann (III, 2009) Glanz verliehen.

Das Kulturfestival – so wie drei von den letzten vier Editionen - findet in Breslau in der Jahrhunderthalle statt. Dieses Objekt eignet sich optimal für Ereignisse solch großen Formats. Sie wurde, als Breslau ein Teil des Deutschen Reiches war (1911–1913), nach dem Projekt von Max Berg gebaut. Während des letzten Festivals war die Jahrhunderthalle restlos gefüllt. Den Organisatoren zufolge waren 7000 bis 8000 Gäste zugegen, die das Event besucht haben. Sie hoffen, dass die Besucherzahl dieses Mal mindestens genauso hoch wird. Das Festival findet

⁵¹³ vgl. *III Festiwal Kultury Mniejszości Niemieckiej*: <http://pik.wroclaw.pl/III-Festiwal-Kultury-Mniejszoci-Niemieck-c218.html>, Stand vom 03.01.2015.

diesjährig am 26.09. statt und der Eintritt ist frei.⁵¹⁴ Das Unternehmen wird durch die Unterstützung von Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji RP, der Stiftung der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit und des deutschen Außenministeriums finanziert.

Das Ziel der *Deutschen Kulturtage*, die jährlich durch die Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien organisiert werden, bildet vor allem die Präsentation verschiedener Aspekte der deutschen Kultur und Traditionen.

Das verschiedene Unterhaltungsmöglichkeiten bietende Programm stellt Empfänger verschiedenen Alters zufrieden. Dafür werden unter anderem Ausstellungen und Theaterstücke sowie Konzerte, Workshops, Autorenlesungen und Jugendprojekte organisiert. Eine Serie von Vorträgen organisiert die Caritas Bibliothek, die seit sechs Jahren einen organisatorischen Partner an den Deutschen Kulturtagen darstellt. Auch die Öffentliche Woiwodschaftsbibliothek in Oppeln hat ihren Anteil an den Vorstellungen und den dazu angepassten Workshops. Alle diese Ereignisse haben als Aufgabe, nicht nur die deutsche Kultur im Allgemeinen zu präsentieren, sondern auch die künstlerischen Verdienste der deutschen Minderheit für das Oppelner Schlesien zu zeigen. Die Kulturtage haben sich schon als ein traditionelles Ereignis und eines der zentralen Teile des Oppelner Kulturkalenders und des Kulturprogrammes aller Partnerorganisationen des VdGs, der Oppelner Selbstverwaltung und des Konsulates der BRD in Oppeln eingeschrieben. Allein an den ersten sechs Editionen der Deutschen Kulturtage, die bis zum heutigen Tag im Oppelner Schlesien organisiert wurden, nahmen insgesamt 17.000 Menschen teil.⁵¹⁵

Generell lassen sich die kulturellen Bemühungen in zwei Kategorien einteilen, die sich in die Animation des Minderheitenteilnehmers zur Partizipation von Kulturereignissen und die aktive Gestaltung von zumeist kulturellen Projekten, gliedern. Die Partizipation kann in Form von Besuchen von Veranstaltungen, wie z. B. Konzerten oder Ausstellungen, erfolgen und bündelt sich in der Aufnahme und somit der Teilhabe daran. Andererseits können kulturelle Projekte diese in den Mittelpunkt stellen und sich mit ihr als Grundlage weiterentwickeln. Diese Thematik wird in den zwei folgenden Unterkapiteln, anhand von Wettbewerben im Bereich der Musik und Literatur, betrachtet.

Kulturellen Ereignisse sind für die Stärkung der Identität positiv zu betrachten, da sie nicht nur auf das Individuum wirken, sondern diesem auch ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln. Zwar

⁵¹⁴ vgl. *V Festiwal Kultury Mniejszości Niemieckiej – Wszystko co już teraz musicie wiedzieć!* <http://www.vdg.pl/pl/article/2410-v-festiwal-kultury-mniejszosci-niemieckiej-wszystko-co-juz-teraz-musicie-wiedziec>, Stand vom 27.01.2015.

⁵¹⁵ vgl. *Deutsche Kulturtage im Oppelner Schlesien*: <http://www.vdg.pl/de/article/74-deutsche-kulturtage>, Stand vom 04.01.2015.

kann der Erwerb der Sprache in der Partizipation an diesem Ereignis nicht spürbar verbessert werden, jedoch das Interesse an dem aktiven Leben der Minderheit geweckt werden. Neben dem Hauptprogramm gibt es zahlreiche Informationen im Ausstellerforum, die über die Aktivitäten der verschiedenen Generationen Aufschluss geben, wobei die Vielfalt über den Horizont des eigenen DFKs hinaus deutlich wird.

6.4.1. Liederwettbewerbe

Zu einem der populärsten Liederwettbewerbe gehört „*Superstar*“, dessen Veranstalter die Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen ist. Ziele des Wettbewerbs sind:

- die Präsentation des künstlerischen Könnens, sowohl von Solisten als auch von Kinder- und Jugendsängergruppen der deutschen Minderheit,
- das Anregen und die Entwicklung der musikalischen Aktivität von Kindern und Jugendlichen der deutschen Minderheit,
- der Tausch von Ideen und Erfahrungen im Rahmen der Verbreitung des Gesangs unter Kindern und Jugendlichen der deutschen Minderheit.

Der Wettbewerb richtet sich an alle jungen Mitglieder der deutschen Minderheit im Oppelner Schlesien, die sich für deutsche Unterhaltungsmusik interessieren. An dem Wettbewerb können Solisten, Duette und Musikgruppen mit maximal fünf Mitgliedern teilnehmen. Die Anmeldung der Teilnahme muss eine beschriebene CD mit zwei beliebigen Liedern des/der Ausführenden und das Anmeldeformular beinhalten. Alle Lieder sollten auf Deutsch gesungen werden. Die Qualifikationen werden durch eine von den Organisatoren einberufene Kommission, anhand der zugesandten Anmeldungen, durchgeführt. Jeder, der für die zweite Etappe qualifizierten Teilnehmer, bereitet zwei Lieder mit Halbplayback oder mit eigener Begleitmusik vor. Nach der Aufführung entscheidet die Jury, wer gewonnen hat. Die Entscheidung hängt von dem Repertoire, der Ausführung, dem allgemeinen künstlerischen Ausdruck und der sprachlichen Korrektheit des Deutschen ab. Der Veranstalter sorgt für Verstärkeranlage sowie technische Unterstützung. Er sorgt auch für einen kleinen Empfang. Alle Teilnehmer erhalten Zertifikate und Sachpreise. Der wichtigste Preis ist der Auftritt während des Kulturfestivals der deutschen Minderheit in Breslau.

Am 15. Dezember 2014 fand in der Oppelner Philharmonie das alljährliche Adventskonzert statt. Auf Einladung des Vorsitzenden der Sozial-Kulturellen Gesellschaft der Deutschen im Oppelner

Schlesien, Herrn Norbert Rasch, erklangen im Konzerts auch Weihnachtslieder, die von den Preisträgern des Deutschen Liederwettbewerbs „Superstar“ gesungen wurden.

Auch der Jugend-Liederwettbewerb (Przegląd Niemieckiej Piosenki Młodzieżowej) in Groß Döbern erfreut sich großer Beliebtheit bei den jungen Menschen. Die erste Edition fand 2010 statt und es nahmen daran 16 Solisten, Duette und musikalisch-instrumentale Gruppen aus dem Opperlner Schlesien und der Woiwodschaft Schlesien sowie Grünberg teil. Die Beteiligten sind in den Schulen, Gemeinschaftsräumen, Klubs, Kultureinrichtungen und anderen Unternehmungen, die mit der deutschen Minderheit verbunden sind, tätig. Sie präsentierten ihr musikalisches Können auf der Schulbühne der hiesigen Schule. Darunter versteht sich nicht nur der Gesang, sondern auch die Choreographie. Die Auftritte präsentieren typisch jugendliche Musik, wie Pop, Rock oder Jazz. Die Groß Strehlitzer Schülerinnen der *Berufsschule Nr. 1* traten als die „Rock Feen“ auf, mit dem Repertoire von LaFee, einem jungen Pop- und Rockstar aus Deutschland. Ihr Pseudonym inspirierte die jungen Oberschlesierinnen. Fachlich unterstützte die Mädchen die Deutschlehrerin ihrer Schule. Sie fühlen sich mit der deutschen Minderheit verbunden. Sie sprechen nicht nur gut Deutsch, auch das Singen macht ihnen keinerlei Probleme, denn diese Sprache lernen sie schon seit der ersten Klasse der Grundschule. Darüber hinaus haben sie Verwandte in Deutschland, zu denen sie auch Kontakt haben und auf Deutsch kommunizieren. Unter den Zuschauern befand sich auch Bernard Gaida, Vorsitzender des VdG, Veranstalters des Wettbewerbs. Obwohl die Zahl von sechzehn Teilnehmern aus verschiedenen Regionen beim ersten Liederwettbewerb als nicht hinreichend erscheinen mag, dennoch sind die Organisatoren sehr zufrieden. Ihr Umgang mit der Sprache ist natürlich und frei, so ist ersichtlich, dass sie nicht nur auf der Bühne Deutsch gebrauchen. Obwohl der Wettbewerb in erster Linie an die Jugendlichen gerichtet ist, steckt in den Plänen der Veranstalter die Idee, das Ereignis zukünftig um die Kategorie „30 Plus“ zu erweitern. Vor allem aus Rücksicht auf Blues und Jazz, die meist von reiferen Teilnehmern bevorzugt und gespielt werden. Was auch eine Aufgabe und Abwechslung für die nächsten Editionen bilden würde, wäre das Singen mit Live-Musik, betonte Jacek Hornik, Jurymitglied und Absolvent der Musikakademie in Kattowitz, Klasse für Musik und Popmusik.⁵¹⁶

Am Tag der traditionellen Wallfahrt der National- und ethnischen Minderheiten auf St. Annaberg fand XXII der *Przegląd Zespołów Dziecięcych i Młodzieżowych Mniejszości*

⁵¹⁶ vgl. Ogiolda, Krzysztof: *Pop, rock i hip-hop po niemiecku*: <http://bilingua.haus.pl/pliki/heimat/pdf/20101013.pdf>, abgerufen am 28.01.2015.

Niemieckiej statt. Die Veranstalter waren *Śląskie Stowarzyszenie Samorządowe* in Zusammenarbeit mit dem Bürgermeister von Leśnica. Das Unternehmen konnte, dank der Zuwendung des Konsulats der Bundesrepublik Deutschland, dem polnischen Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji und der Selbstverwaltung der Woiwodschaft Oppeln, organisiert werden. Die 27 Künstler-Gruppen aus der Oppelner und Schlesischen Woiwodschaft traten in sieben Kategorien auf, in denen jeder der Gewinner einen Pokal, ein Diplom und ein Preisgeld bekommen hat.⁵¹⁷

6.4.2. Literarische Wettbewerbe

Einer der bekanntesten literarischen Wettbewerbe, dessen Veranstalter der SKGD ist, ist der Wettbewerb „*In der Sprache des Herzens*“.⁵¹⁸ Er wird dieses Jahr zum 15. Mal polenweit organisiert. Die Finanzierung liegt in der Kompetenz des Konsulats der Bundesrepublik Deutschland, des polnischen Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji und der Selbstverwaltung der Woiwodschaft Oppeln. Hauptziel des Wettbewerbes ist die Förderung der literarischen Aktivitäten in deutscher Sprache. Der Wettbewerb wird in drei Alterskategorien durchgeführt:

A = 13-16-Jährige, B = 17-25-Jährige und C = ab 26 Jahre. Die eingereichten Arbeiten werden, gegliedert nach ihrer Kategorie, bewertet:

- Lyrik: zwei Gedichte sind einzureichen,
- Prosa: Erzählungen oder Essays.

Die Arbeiten müssen selbst verfasst worden sein. Arbeiten, die teilweise oder vollständig abgeschrieben sind, werden nicht berücksichtigt, weil sie nicht den Wettbewerbsbedingungen entsprechen.

Die Arbeiten sind folgendermaßen einzureichen:

- die eingereichten Arbeiten müssen die Kennzeichnung A, B oder C

für die jeweilige Alterskategorie tragen,

- ebenfalls benötigt werden die Informationen über den/die Autor/in,
- jeder Teilnehmer kann nur eine Arbeit pro Kategorie einreichen (d. h., maximal zwei Gedichte und/oder ein Prosastück).

⁵¹⁷ s. *Przegląd Zespołów Dziecięcych i Młodzieżowych Mniejszości Niemieckiej*: <http://www.stowarzyszenie.lesnica.pl/index.php/slaskie-stowarzyszenie-samorzadowe-strona-glowna-2/158-xxiii-przegląd-zespołów-dziecięcych-i-młodzieżowych-mniejszości-niemieckiej.html>, abgerufen am 2.02.2015.

⁵¹⁸ s. 15. *Polenweiter Literarischer Wettbewerb. In der Sprache des Herzens*: http://www.tskn.vdg.pl/files/Literacki2015/TSKN_KonkursLiteracki_Regulamin.pdf, abgerufen am 01.02.2015.

Die Arbeiten werden von einer durch den Veranstalter einberufenen Jury bewertet. Die Entscheidung der Jury ist endgültig. Personen, die gegen die Regeln des Wettbewerbes verstoßen, werden von der weiteren Teilnahme ausgeschlossen.

Auch der Rezitationswettbewerb in deutscher Sprache „*Jugend trägt Gedichte vor*“, organisiert von der SKGD, wird durch das Konsulat der Bundesrepublik Deutschland, das polnische Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji und die Selbstverwaltung der Woiwodschaft Oppeln finanziert. Dieses Jahr findet schon die XXI Edition des Wettbewerbs statt. Am Wettbewerb können sowohl Schüler der Grundschule, des Gymnasiums als auch der übergymnasialen Schulen teilnehmen. Diese Gliederung macht gleichzeitig die Kategorien aus. Jedoch dürfen Schüler der 1-3 Klasse der Grundschule nur an den Schul- und Gemeindeeliminationen beteiligt sein. Jeder Beteiligte rezitiert zwei originelle Gedichte auf Deutsch. Als behilflich können sich die im Kompendium beigefügten Werke zeigen. Wenn ein Schüler ein Gedicht rezitieren wird, das er schon in einer der vorherigen Editionen des Wettbewerbs präsentiert hat, wird er disqualifiziert. Die Finalisten rezitieren nur ein vom Veranstalter ausgewähltes Gedicht. Bei der Bewertung werden folgende Faktoren berücksichtigt: Aussprache, Intonation und Repertoire (mit besonderer Rücksichtnahme auf das Alter des Rezitierenden) und der allgemeine künstlerische Ausdruck. Der Veranstalter betont, dass in der Rezitation vor allem die Arbeit mit dem Wort an erster Stelle steht, nicht die Gestik und die Kleidung des Rezitierenden, die nur den Hintergrund für seinen künstlerischen Ausdruck bilden sollte. Auf der Schulebene werden die Eliminationen in den Schulen, in kulturellen Einrichtungen oder durch die lokalen SKGD-Kreise durchgeführt. Die Durchführung der Gemeindeeliminationen findet in einer Einrichtung statt, die durch den Stadtpräsidenten, den Bürgermeister oder den Gemeindevorsteher ausgewählt wird. Diese Person entscheidet auch über die Personenzahl, die sich zu den Gemeindeeliminationen qualifizieren kann. Zu der Bezirksetappe können sich je Kategorie sechs Personen qualifizieren. Über die Anzahl der Bezirksetappe-Beteiligten entscheidet die Jury, die durch den Veranstalter berufen wird. Jeder der Beteiligten an der Bezirksetappe und die Finalisten erhalten Sachpreise und Urkunden.⁵¹⁹

Sowohl die musikalischen als auch literarischen Wettbewerbe haben die Gemeinsamkeit, die deutsche Sprache als Werkzeug für die Teilnahme am Geschehen zu verwenden. Hierbei sei zu betonen, dass die Wettbewerbe nicht ausschließlich für Kinder und Jugendliche der Minderheitsbevölkerung gedacht sind, sondern durchaus auch für interessierte Deutschlerner

⁵¹⁹ vgl. *Rezitationswettbewerb in deutscher Sprache*.
http://www.tskn.vdg.pl/files/KonkursRecytatorski2015/TSKN_KonkursRecytatorski_Regulamin-2015.pdf, Stand vom 01.02.2015.

ohne deutsche Wurzeln, die sich künstlerisch betätigen möchten. Das Interesse der Jugendlichen an Poesie oder Musik wird mit der deutschen Sprache und auch der dazugehörigen kulturellen Ausrichtung des Ereignisses in Einklang gebracht und bewirkt, zusammen mit dem Drang sich gegen andere zu behaupten, eine neue Motivation für den Spracherwerb. Das Wiedergeben eines Liedes oder Gedichtes bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit der Sprache und dem Gefühl, welches dem Adressaten dadurch vermittelt werden soll. Hierbei können die Teilnehmer der vortragenden Wettbewerbe in zwei sprachliche Kategorien geteilt werden. Zum einen lassen sich Kandidaten feststellen, die sich in der Intonation bemühen, korrekt jedes Wort zu betonen, um eine perfekte Darbietung zu zeigen und zum anderen nehmen Kandidaten teil, die in ihren Ausführungen einen sicheren Umgang mit der Sprache aufweisen und dadurch bereits zu einem spielerisch-experimentellen Umgang tendieren, der individuell die künstlerische Darbietung unterstreicht.

Die Wettbewerbe können als zusätzliche Gelegenheit betrachtet werden, die Deutschkenntnisse mit kulturell geprägten Tätigkeiten zu verbessern. Dabei eröffnet sich den Sprachlernern, ob bilingual erzogen oder im schulischen Umfeld erworben, eine Möglichkeit, die den allgemeinsprachlichen Horizont erweitert und den Zeitgeist des Autors, seien es die Gedichte Goethes oder die Texte von LaFee, widerspiegeln. Ein weiterer Ausbau von regionalen Wettbewerben, die den Spracherwerb fördern, indem diese zum Gegenstand der ausführenden Tätigkeit wird, ist somit wünschenswert.

6.4.3. Vereinsleben von Jugendlichen

Die Aktivitäten der Jugendlichen im Oppelner Schlesien werden in dieser Arbeit anhand der drei beliebtesten Organisationen beschrieben: Bund der Jugend der deutschen Minderheit, Verband Deutscher Hochschüler und AV Salia Silesia Gleiwitz zu Oppeln im CV. Der BJDM ist mit der größten Mitgliederzahl von über 2.000 Mitgliedern polenweit eine offene Gruppe von aktiven, kreativen und jungen Menschen im Alter von 16 bis 35 Jahren, die sich seit 1992 aktiv um die Belange der Jugendlichen aus den Minderheitenstrukturen kümmern. Der Hauptsitz des Bundes befindet sich im Gebäude der Sozial-Kulturellen Gesellschaft der Deutschen in Oppeln und drückt dadurch bereits große Nähe zu den Minderheitenstrukturen aus. Die Kosten der Tätigkeit können mit sehr guter Vernetzung realisiert werden.

Der BDJM kooperiert mit zahlreichen einflussreichen und finanzstarken Institutionen:

- Polsko–Niemiecka Współpraca Młodzieży,
- Fundacja Rozwoju Śląska oraz Wspierania Inicjatyw Lokalnych,
- Institut für Auslandsbeziehungen (IfA)
- Baden -Württemberg International,
- Konsulat Republiki Federalnej Niemiec w Opolu,
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji,
- Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji,
- Urząd Marszałkowski w Opolu.

Zu den Hauptzielen des BJDM gehören:

- Pflege und Verbreitung der deutschen Kultur, Sprache und Identität in Polen,
- Förderung von karitativen Tätigkeiten,
- Vertretung der Interessen der deutschstämmigen Jugend gegenüber der Öffentlichkeit,
- persönliche Weiterbildung und Unterstützung der Mitglieder durch Vermittlung beruflicher Kompetenzen,
- internationaler Jugend- und Studentenaustausch, dadurch Aufbau und Pflege freundschaftlicher Beziehungen zwischen der polnischen und der deutschen Jugend.

Im Rahmen dieser Ziele organisiert der BJDM:

- zahlreiche Sprachkurse,
- unzählige Projekte, wie: *Großes Schlittern* und das Herbstseminar,
- die Jugendkonferenz,
- das Programm Talententwicklung und
- Jugendgruppenleiterschulung,
- Seminare über Kultur, Politik und Wirtschaft, Geschichte und Gesellschaft,
- Konzerte und Events,
- Fußballturniere und andere sportliche Freizeitaktivitäten und
- Studienreisen nach Deutschland,
- die Herausgabe der Zeitung ANTIDOTUM für Jugendliche der deutschen Minderheit.⁵²⁰

Die Projekte des BJDM orientieren sich an verschiedenen kulturelle, sprachlichen, sportlichen und karitativen Richtungen und beruhen auf der Besonderheit, mehrere letztgenannter Elemente miteinander zu verbinden. Alle Projekte tiefergehender zu beschreiben wäre in diesem Falle nicht

⁵²⁰ s. *Bund der Jugend der Deutschen Minderheit*: <http://bjdm.eu/images/prezentacja.pdf>, abgerufen am 26.01.2015.

zweckdienlich, daher werden einige exemplarisch erläutert. Hervorzuheben ist die Reaktivierung des einst stillgelegten Informationsblattes *Antidotum*, welches rund um die Aktivitäten des BJDM und seiner Mitglieder berichtet. Das Besondere an diesem, in regelmäßigen Zyklen erscheinenden, Blatt ist die Tatsache, dass es von den Mitgliedern für die Mitglieder in deutscher Sprache verfasst wird und dabei thematisch auch Geschehnisse in Deutschland berücksichtigt. Das *Antidotum* ist in zahlreichen Institutionen der Deutschen Minderheit, aber auch an der Universität zu Oppeln und der Österreich Bibliothek kostenfrei erhältlich und soll dafür werben bzw. Zugehörige der Minderheit dazu animieren, sich dem Bund anzuschließen. Dieses Projekt ist grundlegend darauf ausgerichtet, den Informationsfluss in deutscher Sprache weiterzureichen, was nicht zuletzt ein schwieriges Thema unter den Mitgliedern darstellt, da die sprachlichen Kompetenzen eine weit auseinandergehende Bandbreite aufweisen.

Die Jugendkonferenz ist ein weiteres Projekt, das alljährlich im Oktober stattfindet. Jedes Mal wird es an einem anderen Ort organisiert und dauert drei Tage. Während seiner Dauer sind die Teilnehmer in vier Gruppen geteilt, die am, im Vorfeld ausgewählten, Workshop teilnehmen. Die Thematik ist verschieden und abhängig von den Interessen und Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe. Darunter befinden sich Themen, wie z. B. Geschäftsverhandlungen, die Vorbereitung von multimedialen Präsentationen oder Selbstpräsentationen, Fotografie, Graphik usw. Vorjährige Themen lauteten wie folgt:

1. Deutsche Traditionen
2. Deutsch macht Spaß?
3. Photographie
4. Ein Brunnen mit Wasser und Eimer aber ohne Seil? Wie man vom Wort zum Handeln kommt⁵²¹.

Das Projekt ist überregional und eine hervorragende Gelegenheit zur polenweiten Vernetzung der Jugendlichen, die aktiv am gesellschaftlichen Leben auf lokaler Ebene teilnehmen möchten. Die Jugendlichen tauschen ihre Ideen und Ansichten aus. Sie erlangen nicht nur sachliches Wissen, sondern auch praktische Kenntnisse, die sie dann in ihrer Arbeit nutzen können⁵²².

Beide kurz beschriebenen Projekte richten sich vorwiegend an die Mitglieder der Organisation, allerdings weisen sie im Umgang mit der deutschen Sprache deutliche Unterschiede auf. Während das Projekt *Antidotum* Wissen in deutscher Sprache vermittelt, ist die sehr aufwändig

⁵²¹ vgl. *Konferencja Młodzieżowa*: <http://bjdm.eu/index2.php?action=viewArticle&articleId=246>, abgerufen am 26.01.2015.

⁵²² vgl. *Symulacja: „Kto, jak nie my? MN ku przyszłości”*: <http://bjdm.eu/projekty>, abgerufen am 26.01.2015.

organisierte Jugendkonferenz ebenfalls als wissensvermittelndes und auf Kommunikation ausgerichtetes Projekt in polnischer Sprache.

Das Interesse an Veranstaltungen des Bundes ist, ebenso wie seine strukturelle und thematische Bandbreite an Projekten, sehr groß. Jedoch fehlt es an einer stringenten Sprachpflege des Deutschen, stattdessen wird überwiegend auf Schlesisch kommuniziert. Die kulturelle und persönliche Entfaltung ist anhand von Workshops bzw. Konferenzen gesichert, dennoch bleibt der deutsche Sprachgebrauch, oftmals begründet durch seine nicht Beherrschung, außen vor. Die Koppelung des Deutschen an die sehr gut organisierten Projekte wäre eine Optimierung der Arbeit und könnte die Bilingualität der Jugendlichen im Gebiet des Oppelner Schlesiens fördern. Der BJDM hat im Oppelner Schlesien unter seinen aktiven Mitgliedern viele Schüler, die in Folge ihrer akademischen Bildung oftmals einer weiteren Organisation der Minderheit beitreten oder an ihren Handlungen teilnehmen. Die Kernideen der Studentenverbindungen unterscheiden sich von der projektbezogenen Arbeit des BJDMs, indem sie ihren Schwerpunkt auf das studentische Leben, die Pflege von Traditionen der Verbindung sowie Kultur legen und auf den Austausch mit anderen ähnlichen Gruppierungen achten. Die Konzentration und Fokussierung auf die Strukturen und Richtlinien der Verbindung führen bei beiden Verbindungen zu einer weitaus häufigeren Sprachanwendung, als es im BJDM der Fall ist. Die Veranstaltungen, wie Antritts- oder Abschlusskneipen, haben ein festgelegtes Programm, welches zum größten Teil in deutscher Sprache mit Elementen des Lateins realisiert wird. Die Veranstaltungen werden oftmals von Gästen aus Deutschland oder Österreich besucht, die den deutschsprachigen Charakter untermauern, da diese nicht der polnischen Sprache mächtig sind.

Die Voraussetzungen an der Möglichkeit der Teilhabe dieser beiden Organisationen sind zum einen eine solide Basis der sprachlichen Fähigkeiten und zum anderen eine Probezeit, die der Anwärter als sogenannter *Fuchs* erlebt. Anders als im BJDM stellen die Sprachkenntnisse ein natürliches Ausschlusskriterium dar, die für die Mitglieder jedoch ein starkes Band der Verbindung herstellen. Die freundschaftliche Pflege von Beziehungen zu anderen im Ausland ansässigen Verbindungen führt zu einer Mobilitätsmotivation und zu zahlreichen Besuchen dieser Verbindungen. Neben den kulturellen Erfahrungen, ist die deutsche Sprache die einzige Kommunikationsmöglichkeit und sorgt damit für eine Verbesserung der Sprachkenntnisse in realen Situationen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Studentenverbindungen nicht wie der BJDM auf die breite Masse der potentiellen Mitglieder konzentrieren, sondern vielmehr eine akademische Elite bilden und eine vergleichsweise kleine Zahl sind. Sie definieren sich über

ihren studentischen Status samt Deutschsprachigkeit und bilden dadurch eine Gemeinschaft, die sie aktiv pflegen.

Angenommen der BJDM würde seine breiten Strukturen und seinen Status als „Minderheits-Einstiegsorganisation“ gezielter auf den Erwerb der deutschen Sprache konzentrieren, so könnten in Folge auch mehr Projekte in deutscher Sprache realisiert werden. Der Erwerb der Sprache müsste sich nicht zwingend durch didaktisch aufbereitete Kurse vollziehen, sondern könnte Mittel und Ziel eines Projektes darstellen, indem z. B. die Mitglieder Studienreisen ins deutschsprachige Ausland unternehmen oder einen Schüleraustausch mit deutschen Partnerorganisationen realisieren. Der BJDM hat sicherlich viele Facetten zu bieten, jedoch sollte die Kernidee der Identitätsstärkung nicht aus den Augen verloren werden und sich vor allem sprachlich stärker wiederfinden lassen.

Zusammenfassung

Das Kapitel fokussiert und vergleicht bilinguale Konzepte des am besten ausgebauten Erwerbsortes im Oppelner Schlesien – die öffentliche Bildungsanstalt. Hierbei werden, angefangen bei der Vorschule hin zum Lyzeum, Schulmodelle vorgestellt und bewertet, die einen intensiven Erwerb des Deutschen fördern.

Neben schulischen Erwerbsformen, existieren jedoch auch Programme, Initiativen und Umgebungen, die das Erlernen der Sprache zusätzlich ermöglichen. Diese werden im zweiten Teil des Kapitels näher betrachtet. Dazu gehören Kulturereignisse, Vereinstätigkeiten innerhalb der Strukturen der deutschen Minderheit oder Freizeitaktivitäten, die eine Koppelung von Sprache und interessantem Zeitvertreib leisten.

Zusammengefasst lassen sich vereinzelt sehr gute und innovative Lehrideen im Oppelner Schlesien und seiner Umgebung feststellen. Immersive Methoden im Kindergartenalter lassen den Erwerb zweier Muttersprachen zu und verlieren dabei nicht den Charakter des natürlichen Erwerbs - samt einer ausgeprägten Grammatikgrundlage. Hierbei ist die Tendenz des Ausbaus dieser Einrichtungen spürbar. Zentral gelegen, gibt es in Oppeln bereits eine Einrichtung, welcher eine zweite am anderen Stadtende bald folgen soll. Diese Zentralisierung ist für in Oppeln lebende Familien, aber insbesondere für alle pendelnden Eltern, logistisch wertvoll, da sie ihre Kinder auf dem Weg zur Arbeit unterbringen können.

Es wäre wünschenswert, die Kindergartenkonzeption von Dr. Wyzdaks Modell auch in weiteren kleineren Ortschaften zu schaffen, wo junge Eltern nicht die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit

haben, jeden Tag nach Oppeln zu fahren. Hier könnten Konzepte nach Schulmodell erarbeitet werden, die, z. B. bestimmte Kindergartengruppen, je nach Bedarf zweisprachig erziehen.

Einen weiteren Schritt in Richtung Zweisprachigkeit macht die Republik Polen ab Oktober 2015, mit der Einführung von verbindlichem Fremdsprachenunterricht der fünfjährigen Kinder im Kindergarten. Nachdem dieses Angebot erst fakultativ und zusätzlich entgolten werden musste, folgend komplett aus dem Leistungsangebot verbannt wurde, wird es nun einen großen Mehrwert bieten. Ab 2017 gilt dies für jedes Kindergartenkind.⁵²³ Mit dieser Änderung durch das Bildungsministerium wird die gesellschaftliche Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit gefördert und ein stringenter Fremdsprachenerwerb über die komplette Bildungslaufbahn ermöglicht.

Den Übergang in die reguläre Bildung, in Form von didaktisch angepasstem Schulunterricht, bietet in der Grundschule eine basisbildende Kenntnis der Sprache mit einem Maximalangebot von Fremdsprachenunterricht und dem Fach Deutsch als Minderheitssprache (insgesamt maximal fünf Unterrichtseinheiten pro Woche). Beide Unterrichte können angeboten werden, müssen es jedoch nicht. Darüber hinaus können sie ergänzend sein, bedingen sich gegenseitig allerdings nicht.

Bilinguale deutsch-polnische Unterrichtskonzepte können im Oppelner Raum und Umgebung ab dem Gymnasium in Anspruch genommen werden.

Rosenbergs Schulkomplex zeigt eine stringente Fortführung des Erwerbs und könnte bei guter sprachlicher Grundlage in bilingualet Sach-Fachunterricht münden. Gleiches gilt für beide Lyceen, die mit den Jahren ebenso ein bilinguales Unterrichtskonzept erarbeitet und etabliert haben.

Eine Problematik, die bezeichnend für jede Bildungsetappe und –einrichtung ist, besteht darin, dass für Sachfächer, wie z. B. Chemie, Biologie, Physik u.a., die zweisprachig unterrichtet werden können, entsprechende Lehrbücher fehlen. Die Lehrer sind gezwungen, selbstständig Arbeitsblätter und –materialien für die Schüler vorzubereiten oder sich der Lehrmaterialien zu bedienen, die für das gegebene Fach in Deutschland benutzt werden. Dies erfordert viel Zeit und Engagement, um den Unterricht entsprechend vorzubereiten und führt zu Missmut beim Lehrkörper, da die Vorbereitung einer Lehrereinheit am Anfang bis zu vier Stunden in Anspruch nimmt. Dabei spielt der Lehrer die ausschlaggebende Rolle. Er entscheidet, welche Inhalte

⁵²³vgl. *Zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego i wymagań kwalifikacyjnych.*

<http://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/zmiany-w-podstawie-programowej-ksztalcenia-ogolnego.html>,
abgerufen am 04.11.2014

wichtig sind und wie sie den Schülern vermittelt werden sollen. Hier könnte das Bildungsministerium Richtlinien vorgeben oder auch Lehrmaterialien als Grundausrüstung erarbeiten, die den Unterricht, je nach Fach gegliedert, begleiten. Nicht nur diese Faktoren sind wichtig, aber auch die Person des Lehrers selbst, seine Bildung, nicht nur hinsichtlich des Faches, sondern auch die sprachlichen Kenntnisse. Hier konnte in persönlichen Gesprächen mit bilingual unterrichtenden Lehrern festgestellt werden, dass beim überwiegenden Teil im Sachfach sowie in der sprachlichen Ausbildung ein Hochschulabschluss vorliegt. Letzten Endes schafft der Lehrer noch den Spagat zwischen den fehlenden Materialien und der Anpassung seines Unterrichtes an individuelle Sprachfertigkeiten seiner Schüler. Daher muss der Lehrer mit verschiedenen Methoden arbeiten können und eine entsprechende Entscheidung treffen, ob er den Unterricht nur teilweise oder im Wesentlichen in polnischer Sprache durchführt und den Erwerb von Fachtermini als Hauptziel des bilingualen Unterrichts ansetzt.

Die Problematik der Ausbildung des Lehrkörpers, samt seines Lehrmaterials, ist hinreichend bekannt. Es fehlt an dieser Stelle an strukturierten Lösungen, wie z. B. einer akademischen Vorbereitung auf bilinguale oder immersive Lehrkonzepte mit Sach-Fachunterricht. Momentan ist jede Schule auf die zusätzlichen, aber leider nicht planbaren Fähigkeiten der Lehrer angewiesen oder lässt diese zusätzlich nach jeweiligem Fachbedarf weiterbilden und überlässt das bilinguale Konzept allein in der Verantwortung des Lehrers.

Einen positiven Ausblick in die Zukunft bilden Schulen, die den Mehrwert der sprachlichen Fähigkeiten verstanden haben, aber auch Eltern, die ihre Kinder bereits ab einem frühen Alter fördern möchten. Die Offenheit gegenüber der deutschen Sprache ist eine intrinsische Motivation, die die Entwicklung vorantreibt.

Die Umgebung des Oppelner Schlesiens ist reichhaltig an organisiertem didaktischen Unterricht, jedoch bezeichnend für diese Gegend ist die Tatsache der natürlichen Sprachfertigkeiten, die weiterhin existieren und die beste Ergänzung zum Minderheitsspracherwerb darstellen. Hier ist die intime, in der privaten Sphäre praktizierte, bilinguale Erziehung zu nennen, die wichtige sprachliche Grundlagen festigt, die eine Sprache als Erstsprache benötigt.

Sofern eine Erziehung dieser Art nicht möglich ist, ergeben sich in der nahen Umgebung Angebote der deutschen Minderheit zur Partizipation an kulturellen Ereignissen, die vor allem die Identität fördern und pflegen, aber auch Spracherwerbs-Möglichkeiten, die an die Interessen der jungen Menschen adressiert sind, um mit Freude sowie Motivation die deutsche Sprache zu erlernen. Insgesamt ist hier, ebenso wie bei der Auswahl der richtigen Schule, ein bewusster

Umgang mit den Ressourcen empfehlenswert. Auch diese müssen jedoch aktiv gelebt werden. Es reicht nicht aus, die Strukturen der deutschen Minderheit zu stärken, wenn die Menschen ihr Angebot außer Acht lassen. Es lässt sich beobachten, dass zahlreiche DFKs zwar gegründet wurden, die Aktivität jedoch eingeschlafen ist. Hier sind Projekte, die sich an Junge Mitglieder der Minderheit richten, wieder eine Möglichkeit, den Freundeskreisen neues, frisches Leben einzuhauchen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass jeder selbst entscheidet, wie er als Deutschgesinnter in der Republik Polen lebt. Die Identitätszugehörigkeit und Sprachkompetenz können auf natürliche Art und Weise wachsen, ohne, dass es eine gezielte Ausrichtung gibt. Für all jene, die jedoch eine Gesinnung verspüren, aber nicht die Kapazitäten der Entwicklung haben, stehen zahlreiche Möglichkeiten innerhalb der Strukturen der deutschen Minderheit zur Verfügung, um die kulturelle Bindung und Sprachkompetenz aufzubauen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

THEMA

Die besondere territoriale Lage des Oppelner Schlesiens führte im Laufe der Geschichte zu einer Mischpopulation, deren deutschstämmige Bevölkerungsteile seit 1991 eine anerkannte nationale Minderheit bilden. Die Ratifizierung der *Europäischen Sprachencharta* schützt alle Minderheitssprachen der Republik Polen und misst ihnen einen hohen kulturellen Wert bei. Der natürliche Erhalt und die Entwicklung der deutschen Minderheitssprache werden gezielt gefördert und stellen das zentrale Thema dieser Arbeit dar.

Die Zielgruppe dieser Untersuchung bildeten Jugendliche, die nach der politischen Neuorientierung Polens 1989 geboren wurden. Hierbei stand die Erforschung des Ursprungs von Bilingualität im Zentrum der Untersuchungen.

Die Haupthypothese der vorliegenden Arbeit lässt sich in den folgenden drei Aussagen festhalten:

- Für Jugendliche, die sich mit der deutschen Kultur identifizieren, ist die deutsche Sprache als Schlüsselkompetenz anzusehen.
- Die natürlich erworbene deutsch-polnische Bilingualität führt im Heranwachsen widererwarten nicht zum aktiven Sprachgebrauch der Minderheitssprache und somit zu keinem *balanced* bilingualen Individuum.
- Erst die Entwicklung der früh erworbenen bilingualen Kompetenzen durch die stetige Aktivierung der Minderheitssprache führt bei Jugendlichen vor allem mit Hilfe von Bildungsanstalten zu einer produktiven Bilingualität.

Zur Ergründung der Hauptannahmen werden Leitfragen gebildet, die in den folgenden Schlussfolgerungen abschließend beantwortet werden.

Die wichtigsten Leitfragen sind:

1. In welchem Ausmaß wurden Deutsch und Polnisch im natürlichen Umfeld erworben?
2. a) Welche der beiden Sprachen stellt die ersten sprachlichen Erfahrungen dar?
b) Mit welcher Sprache entwickeln sich die ersten kognitiven Sprachlernprozesse des Kindes?
c) Wie erwerben bzw. erlernen Jugendliche des Oppelner Schlesiens die Minderheitssprache?
d) Welche Sphären dienen als Quelle des Deutscherwerbs?

- e) Wer ist an dem Spracherwerbsprozess beteiligt?
3. a) Welchen Status hat jede Sprache in der gegenwärtigen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Realität?
- b) Auf welchem Kompetenzniveau befindet sich die deutsche Minderheitssprache bei Jugendlichen, die nach der politischen Wende aufgewachsen sind und dadurch neue Möglichkeiten des Zugangs zur Sprache erhielten?
- Gibt es anglophone Spracheinflüsse auf die Minderheitssprache?
 - Gibt es jugendsprachliche Einflüsse auf die Minderheitssprache?
4. a) Wie kann die bilinguale Erziehung zur Verfestigung der Minderheitsidentität innerhalb der Mehrheitsgesellschaft beitragen?
- b) Welche Maßnahmen werden ergriffen, um Sprache und Identität zu stärken? Welche Maßnahmen ergreift die Republik Polen, um Deutsch als Minderheitssprache zu fördern?

PROBANDENGRUPPEN

Um alle Fragen angemessen beantworten zu können, wurden verschiedene Probandengruppen bestimmt und untersucht. Da sich der Erwerbsprozess jeder Sprache, also auch der der Minderheitssprache, einerseits über einen längeren Zeitraum erstreckt und andererseits vielfältige Erwerbsmöglichkeiten bietet, wurden anhand mehrerer Probandengruppen unterschiedliche Perspektiven des Spracherwerbs im Oppelner Schlesien betrachtet.

1. Familien mit jungen Kindern und bewusst gelebter bilingualer Erziehung.
2. Jugendliche im Abschlussjahr der Regelschulzeit - Querschnitt eines schulischen Jahrgangs.
3. Deutschgesinnte Jugendliche mit bilingualen Kompetenzen.

Die Familien mit bilingualen Erziehungsmethoden spiegeln den frühen zweisprachigen Erziehungsprozess wider und zeigen u. a. die Entwicklung der einzelnen Individuen sowie Herausforderungen, die sich für die Eltern in der Umsetzung ihrer Spracherziehung ergeben. Es wurden Erkenntnisse gewonnen, die die Basis für die anteilige Erläuterung der Haupthypothese bilden.

Der Querschnitt des schulischen Jahrgangs besteht aus den Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen des polnischen Bildungssystems und umfasst damit jeden

Jugendlichen, unabhängig von seiner gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit. Diese Untersuchung wurde bewusst mit einer hohen Probandenzahl angelegt, um einen statistisch aussagekräftigen Überblick eines Jahrgangs zu ermöglichen.

Mit den deutschgesinnten Jugendlichen wurde eine erweiterte Untersuchung durchgeführt. Diese umfasste neben der Bilingualität auch die Thematisierung der Jugendsprache sowie der Anglizismen. Bei dieser Probandengruppe wurden gute sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt und daher konnte diese ausschließlich in deutscher Sprache befragt werden. Neben den Subdisziplinen steht hier der Zusammenhang zwischen Sprach- und Identitätserwerb unter besonderer Berücksichtigung.

ERGEBNISSE

Die Ergebnisse werden im Folgenden gemäß den Leitfragen erörtert und beantwortet, um abschließend die Haupthypothese zu diskutieren. Die vorliegende, vergleichende Zusammenstellung der Ergebnisse aus den vorangegangenen Auswertungen stellt diese in Beziehung zueinander und lässt damit eine differenzierte Betrachtung aller Resultate zu.

Die Ermittlung der deutschsprachigen Erwerbsquelle stellte die primäre Aufgabe der Arbeit dar, um ein Verständnis über die vorherrschende Bilingualität und ihre Ressourcen zu erhalten. Die Ergebnisse vergleichen mehrere Erwerbssphären miteinander. Der quantitative Erwerb steht im Vordergrund der Betrachtungen, wobei noch keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Sprachfertigkeiten noch nicht möglich sind, aber den notwendigen Rahmen dafür herstellen.

Abbildung 235: Probandengruppen im Vergleich

Merkmal	Alle Probanden der Abschlussklassen	Bilingual erzogene Probanden (193 von 908)	Deutschgesinnte Jugendliche
Teilnehmerzahl	908	193	125
Ort des Spracherwerbs			
Bilinguale Erziehung im Elternhaus	21 %	100 %	78 %
Schulischer Erwerb (Dauer)	9 Jahre	11 Jahre	10 Jahre
Kein schulischer Deutscherwerb	12 %	3 %	17 %
Minderheitsorganisation	8 %	Nicht separat ermittelt	38 %

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Festgestellt werden kann, dass sowohl der schulische als auch bilinguale Erwerb im Elternhaus im Querschnitt eines schulischen Jahrgangs und bei den deutschgesinnten Jugendlichen vorhanden ist. Bilinguale häusliche Erziehung war für ein Fünftel aller gleichaltrigen Jugendlichen eine natürliche Form des Spracherwerbs und stellte damit erste kognitive Weichen für die Sprachentwicklung. Der schulische Erwerb setzte erst im Alter von acht bis zehn Jahren ein und ist damit für alle monolingual erzogenen Schüler als Fremdsprache zu betrachten, während die bilingualen Kinder ihre bereits erworbenen verbalen in neuen Fertigkeiten weiter ausbauen konnten. Der durchschnittlich zwei Jahre längere schulische Deutscherwerb zeugt von größerem und tieferem Interesse an der Sprache, aber auch von einer ausgeprägten Möglichkeit des Erwerbs. Auch die allgemeine Tendenz zum schulischen Spracherwerb ist bei den bilingual erzogenen Jugendlichen deutlich ausgeprägter als im Verhältnis zu der Mehrheitsgesellschaft, wovon 12 % keinerlei Kontakt zur deutschen Sprache haben.

Die deutschgesinnten Jugendlichen lernen die deutsche Sprache in der Schule länger als der monolingual erzogene Durchschnitt. Die Erziehung innerhalb des häuslichen Umfelds ist mit 78 % bei dieser Probandengruppe erwartungsgemäß sehr ausgeprägt und zeugt von natürlich erworbenen bilingualen Sprachfertigkeiten in den ersten Jahren der kognitiven Entwicklung des Kindes. Hierbei können sich zwei Sprachen parallel entwickeln und damit als Erstsprachen ausbilden. Mit 17 % liegt der höchste Anteil der Probanden ohne schulischen Deutscherwerb bei den deutschgesinnten Jugendlichen und untermauert die grundlegenden Sprachkenntnisse über eine bilinguale Erziehung. Darüber hinaus setzen andere Erwerbsorte, wie z. B. eine Minderheitsorganisation, einen kulturellen sowie sprachlichen Anker, der das gesellschaftliche Zusammenleben von gleichgesinnten Minderheitsmitgliedern ermöglicht und stärkt. Diese Erwerbsorte beginnen, wie auch der schulische Erwerb, zu einem späteren Zeitpunkt während der Entwicklung des Kindes und können muttersprachliche Grundlagen weiterentwickeln.

Zusammengefasst ist festzustellen, dass Deutsch als Sprache der Minderheit in großen Teilen auch von der Mehrheit als Fremdsprache praktiziert und gelernt wird. Der bilinguale Erwerb ist stark frequentiert und nimmt einen großen Platz innerhalb der Gesellschaft ein. Folgend werden die, im häuslichen Umfeld erworbenen Kenntnisse, im schulischen Unterricht gesteuert und ergänzt. Sowohl die untersuchten Schüler als auch die deutschgesinnten Jugendlichen zeugen von einer doppelten Verwendung der möglichen Ressourcen. **Die Nutzung von unterschiedlichen Spracherwerbssphären (häusliches Umfeld und Bildungsanstalten) ist damit nachgewiesen und stellt die notwendige Bedingung für die Überprüfung der Haupthypothese dar.**

Nicht nur die Ergründung des Spracherwerbsortes ist wichtig, sondern auch die Art und Weise wie sich der Spracherwerb vollzieht. Dies war ein weiteres wichtiges Ziel dieser Arbeit und wird im Folgenden anhand der Untersuchungsergebnisse aufgezeigt.

Die Ergebnisse des frühen Spracherwerbs von bilingual erzogenen jungen Schülern zeigen in erster Linie die Inputgeber für den Spracherwerb. Hierbei erinnern sich die Jugendlichen in Retroperspektive an alle am deutschsprachigen Erwerbsprozess beteiligten Erzieher. Jede Zeile zeigt eine andere Erziehungskonstellation:

Abbildung 236: Erziehungskonstellationen im Vergleich

Konstellation	Wo	Im engsten Familienkreis			Weiterer Kreis der Familie	
Nr.	Häufigkeit	Mutter	Vater	Geschwister	Großeltern	Andere Verwandte
1	24				X	
2	18	X	X	X		
3	12	X	X	X	X	
4	11					X
5	7	X				
6	7	X				
7	7	X	X		X	X
8	6	X			X	
9	6				X	X
10	5	X	X	X	X	X
11	5	X	X			
12	5		X		X	X
13	4		X		X	
14	2	X	X			X
15	2		X			X
16	2	X	X	X		
17	2			X		
18	1			X	X	X
	Summe der Konstellationsbeteiligung	10	10	6	9	8
	Summe der Erzieherbeteiligung	71	62	40	70	40

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

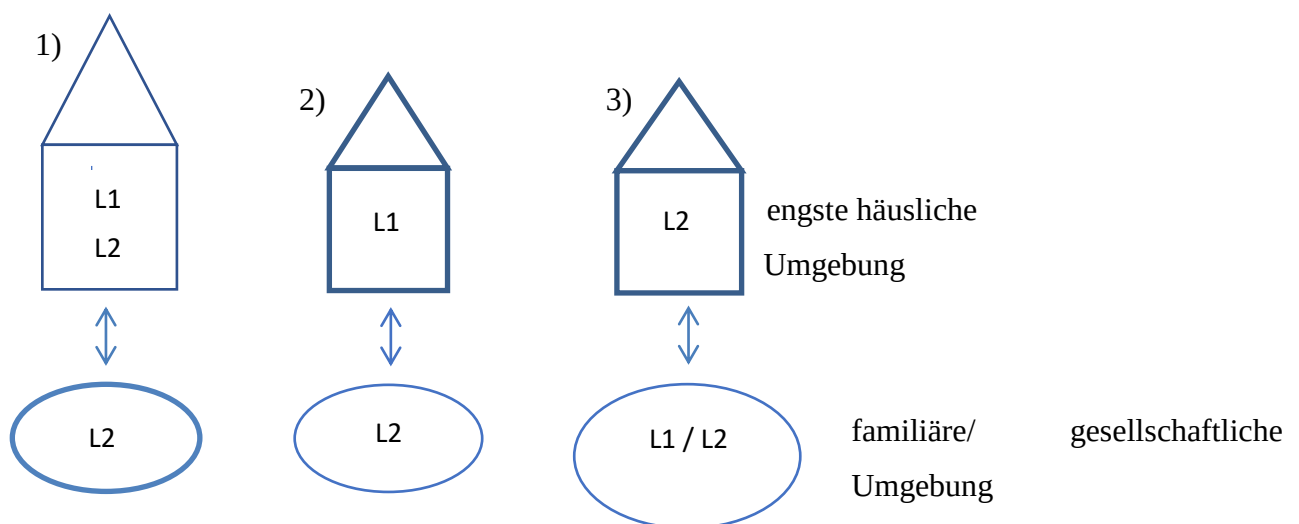
Die Zusammenstellung der Ergebnisse verdeutlicht insgesamt 18 unterschiedliche sprachliche Erziehungskonstellationen, die nach ihrer Häufigkeit sortiert werden. Die Großeltern (Nr. 1) sind in diesem Zusammenhang bei 24 Jugendlichen die häufigsten sprachlichen Inputerbringer. Hierbei ist von einer in Intervallen stattfindenden bilingualen Erziehung auszugehen, die im engsten häuslichen Familienumfeld monolingual polnisch verläuft. Einen deutlich intensiveren Input stellen die darauffolgenden Konstellationen dar. Dies sind die im dauerhaften Umfeld der Kinder lebenden Elternteile, Geschwister (Nr. 2 & 3) und in elf Fällen (Nr. 4) auch andere nicht weiter benannte Verwandte. In den Fällen 2 und 3 scheint eine monolingual deutschsprachige

Erziehung stattgefunden zu haben, die die Bilingualität im Einklang mit der außerhäuslichen Umgebung entwickelte. Interessant erscheinen auch die Konstellationen (Nr. 5, 6, 8, 12, 13, 15), die eine typische *one parent – one language* Erziehung verdeutlichen, wobei jedes Elternteil eine andere Zielsprache verwendet. Hierbei sind beide Elternteile gleichauf. Die Qualität des innerhäuslichen sprachlichen Inputs ist aufgrund ihrer Häufigkeit maßgebend und behält insbesondere den Eltern eine wichtige Rolle bei der kognitiven Entwicklung der Erstsprache(n) vor. Dies zeigen auch die Summen der Beteiligungen an den jeweiligen Erziehungskonstellationen. Beide Elternteile weisen gleichhäufige Beteiligungen auf und werden dicht gefolgt von den Großeltern, die ebenfalls wichtige Inputliferanten sind. Insgesamt werden zwei Strömungen des bilingualen Spracherwerbs der Jugendlichen verzeichnet:

Abbildung 237: bilingualer Spracherwerb

L1: deutsch

L2: polnisch



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

1. Probanden, die innerhalb des Elternhauses zweisprachig erzogen wurden, einem stetig wiederkehrenden Input der deutschen Sprache ausgesetzt waren und diese im innersten Kreise der Familie natürlich erworben haben. In dieser Umgebung herrscht der koordinierte Bilingualismus mit zwei parallel erworbenen Sprachen, indem sich die Eltern jeweils als Vermittler einer Sprache sehen und ihren Kindern diesen Input zur Verfügung stellen. Dazu gehören die Erziehungskonstellationen Nr. 5, 6, 8, 12, 13, 15.
2. Probanden, die innerhalb zweier Umgebungen zwei Sprachen erlernten und den Input mit zeitlichen Pausen erfahren. Diese Probanden erleben im engsten Familienumfeld eine

monolinguale Erziehung, die erst durch den Wechsel der Umgebung zu einer bilingualen Sprachaufnahme führt. Ist die deutsche Sprache die L1 im häuslichen Umfeld, so setzt diese die ersten kognitiven Sprachverarbeitungsprozesse in Gang und kann als Erstsprache angesehen werden. Der Input dieser Erziehungsform wird als sehr hochwertig und effektiv eingestuft. Zu diesem Beispiel gehören die Erziehungskonstellationen Nr. 2, 3, 7, 10, 11, 14, 16.

3. Im umgekehrten Erwerbsfall, die L1 wird aus dem engsten familiären/häuslichen Sprachlernumfeld ausgeschlossen, wie es bei den Großeltern der Fall ist, wird der Spracherwerb zeitlich stark eingegrenzt. Die L2 Beschallung durch das häusliche Umfeld und der Umgebung führen zu einem vergleichsweise geringen Inputempfang (Ausnahmen in Mehrgenerationen-Haushalten ausgeschlossen), woraus schwächere Sprachfertigkeiten der L1 resultieren, als im vorher beschriebenen Erwerbsfall mit Hilfe von zwei Umgebungen. Nichtsdestotrotz ist der Spracheinfluss der Großeltern (Nr. 1) eine stark frequentierte Stütze der Minderheitssprache, die sich in jungen Jahren innerhalb der Erziehung definitiv bemerkbar macht. Zukunftsperspektivisch erscheint die Entwicklung dieser Tendenzen rückläufig zu sein.

Die, nach der Anzahl ihrer Kinder, ausgewählten bilingual erziehenden Familien sollen exemplarisch die gegenwärtigen Methoden und Erfahrungen widerspiegeln und dabei den Fokus noch stärker auf die Verteilung des sprachlichen Inputs und die Auswirkungen dessen legen.

Abbildung 238: Spracherziehung der Testfamilien

	Mutter	Vater	Großeltern	Geschwister der Eltern	Umgebung
Familie I	x		x	Xxx	
Familie II	x		x		x
Familie III		x	x		x

Jedes Kreuz steht für einen deutschsprachigen Kommunikationspartner bzw. Inputlieferanten.

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Das Ergebnis der Auswertung stellt bei allen Elternteilen eine Erziehung nach der Methode *one parent - one language* fest. Hierbei kann ein, insbesondere in den ersten Lebensjahren, stärkerer Bezug zur Sprache der Mutter hergestellt werden, die in allen Familien die meiste Zeit mit dem/den Kleinkind/ern verbringt. Einen wichtigen Einschnitt in die fortlaufende sprachliche Entwicklung beobachten die Eltern beim Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten. Hierbei erlebt

das Kind den ersten selbstständigen Kontakt zur Umgebungsgesellschaft und erfährt eine Verstärkung des sprachlichen Inputs der Mehrheitssprache. Die Gleichgewichtsverhältnisse (bei zwei von drei Familien) der zuvor mühsam ausgependelten Sprachen geraten ins Wanken und erleben eine Dominanz zugunsten der polnischen Mehrheitssprache. Der Eintritt in die gesellschaftliche Umgebung wirkt sich unmittelbar auf das sprachliche Verhalten des Kindes aus und indirekt auch auf das/die Geschwisterkind/er, die sich noch im beeinflussbaren häuslichen Umfeld befinden. Die Kinder werden untereinander ebenfalls zu Inputlieferanten, was oftmals eine stärkere Inputzufuhr der Mehrheitssprache für das kleinere Geschwisterkind zur Folge hat.

Werden die Erziehungskonstellation der bilingual erzogenen Jugendlichen mit den Erkenntnissen der gegenwärtig bilingual erziehenden Familien verglichen, kann eine absolute Korrelation zwischen den Ergebnissen festgestellt werden. Alle Erziehungskonstellationen, die sich aus lediglich einem auf Deutsch sprechenden Elternteil zusammensetzen, können keinerlei deutschsprachige Kommunikation bei den Geschwisterkindern aufweisen. Dies ist jedoch überwiegend der Fall, wenn beide Eltern die deutsche Sprache verwenden und somit die Erziehungsmethode *eine Sprache – eine Umgebung* anwenden. Hierbei wird deutlich, dass die sprachlichen Kenntnisse der Eltern Anhaltspunkte für die zukünftige bilinguale Entwicklung des Kindes darstellen können. Die Untersuchung der Familien zeigte mit zunehmendem Alter der Kinder eine Entwicklung in Richtung einer dominanten Mehrheitssprache und bekräftigt damit den zweiten Teil der Haupthypothese. **Eine bilinguale Erziehung, z. B. durch einen Erziehungspartner reicht in den meisten Fällen nicht aus, um einen ausgewogenen Bilingualismus samt der eigenständigen und natürlichen Aktivierung der Sprache zu entwickeln. Somit ist an dieser Stelle nochmals auf die schulischen Zahlen zu verwiesen, die die häuslichen Defizite kompensieren können. Der duale Deutscherwerb fördert somit die Aktivierung der deutschen Sprache.**

Die bei der umgebungs-differenzierenden Methode eingesetzte „Haussprache“ bleibt, unabhängig von neu erworbenen Sprachfertigkeiten, ungetrübt, so dass die Aktivierung einer Sprache nicht gebunden an eine einzelne Person ist, sondern an die Umgebung in Verbindung mit einer bestimmten Personengruppe bzw. dem engsten Familienkreis. Für das/die Kind/er stellt diese Methode sicher, dass eine tägliche Verwendung beider Sprachen die Fertigkeiten weiterentwickelt und ein *Code-Switchen* mühelos im Alltag gelingt. Diese Methode hat jedoch die Eingangsvoraussetzung der Bilingualität beider Elternteile und stellt damit ein nicht einfach zu erfüllendes Kriterium dar. Sollte dies - wie in den meisten Fällen - nicht gegeben sein, kommt lediglich die Methode *one parent – one language* in Betracht. Die Eltern sollten sich bei einer

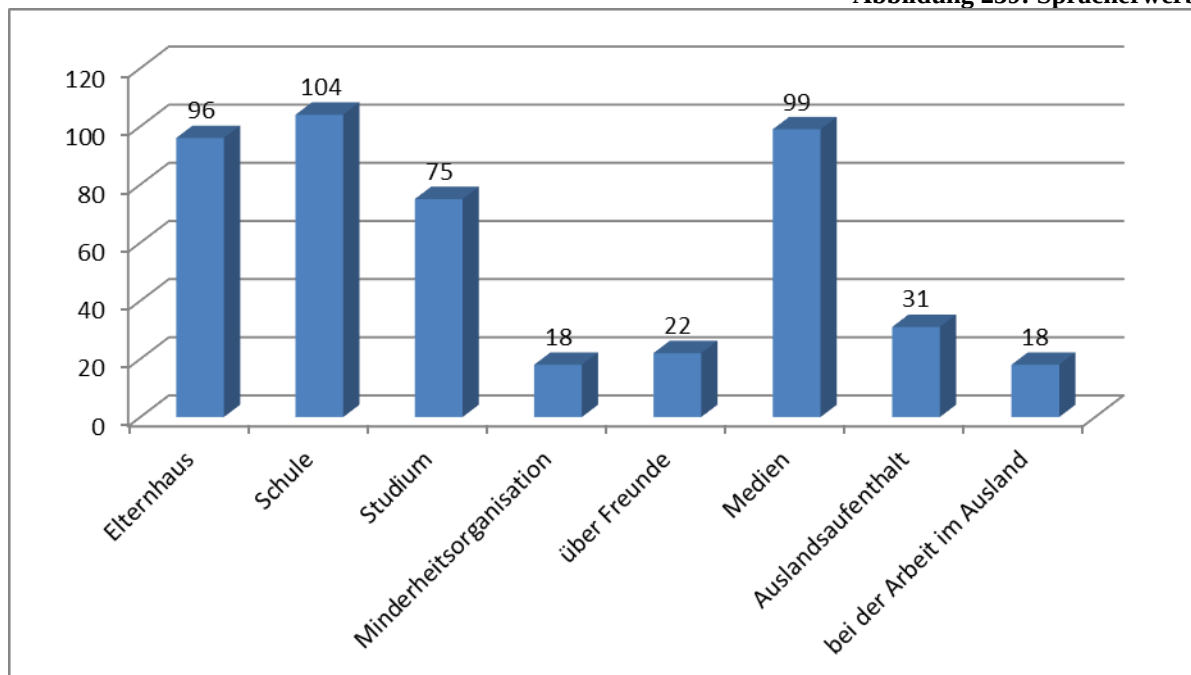
zielgerichteten bilingualen Erziehung eingangs Gedanken über ihre eigenen sprachlichen Möglichkeiten machen und dann analysieren, wie viel sprachlichen Input sie an ihre Kinder weitergeben können und versuchen, ein Gleichgewicht zu halten. Demzufolge sollte für die Entwicklung des Kindes die optimale bilinguale Erziehung gewählt werden. Hilfsweise sollten weitere Menschen oder/und Institutionen (bilinguale Kindergärten) in den Prozess eingebunden werden, damit sich beide Sprachen ausgeglichen entwickeln können

Nach dem Eintritt der Kinder in die gesellschaftliche Umgebung und mit zunehmendem Alter, vergrößert sich die Anzahl der Kommunikationspartner stetig. Auch der schulische Erwerb der Schreib- und Lesefertigkeiten eröffnen dem Kind neue Möglichkeiten einer gesellschaftlichen und sprachlichen Partizipation. Auch in dieser - für das Kind einschneidenden Lebensabschnitt - sollten die Eltern sich ihrer erzieherischen Verantwortung bewusst werden und

- a) die neu eingetretenen sprachlichen Situationen ihres Kindes analysieren,
- b) die sprachliche Entwicklung ihres Kindes beobachten und
- c) ggf. bei Feststellung eines sprachlichen Ungleichgewichts entsprechend entgegenzuwirken.

Die vertiefende Ermittlung des Deutscherwerbs innerhalb der deutschgesinnten Jugendlichen verdeutlicht eine Bandbreite der im Jugendalter entstehenden Erwerbsmöglichkeiten, die teilweise parallel stattfinden oder in verschiedenen Lebensabschnitten einsetzen.

Abbildung 239: Spracherwerbsorte



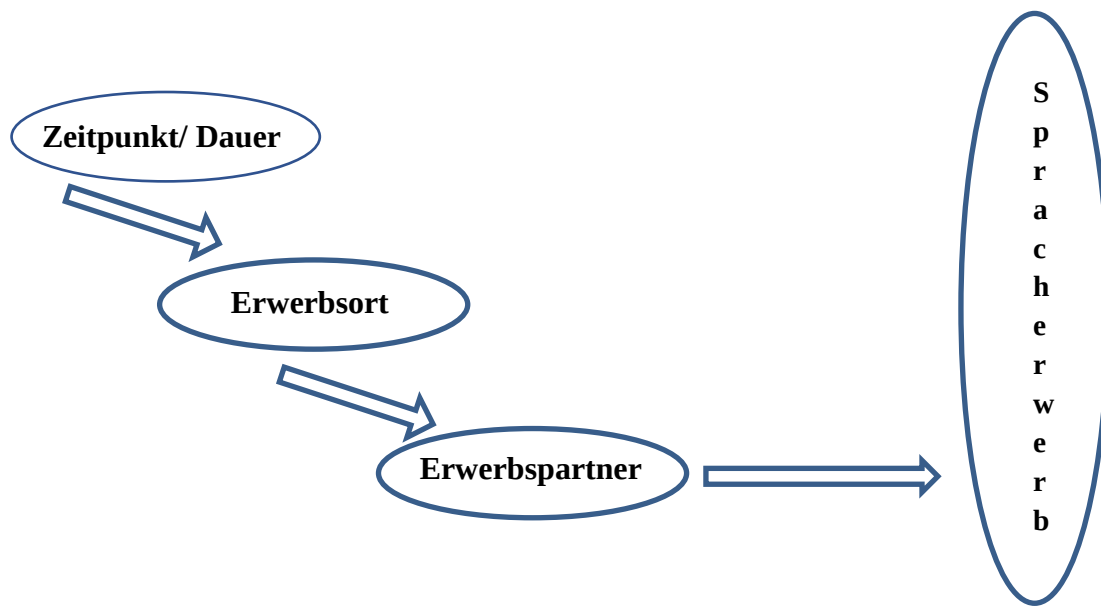
Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Neben der Schule und dem Elternhaus haben Medien einen starken Anteil am Erwerb und der Nutzung der Minderheitssprache. Hierfür steht den Jugendlichen eine große Bandbreite an Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung, die individuell auf ihre Interessen abgestimmt werden können. Darüber hinaus können Medien verschiedene sprachliche Fertigkeiten trainieren, aber auch – und das ist weitaus wichtiger – eine kulturelle Brücke darstellen. Neben den Medien sticht jedoch die Teilnahme am gesteuerten Fremdspracherwerb an Bildungsanstalten hervor. Die zuvor im Elternhaus gesammelten Sprachkompetenzen werden angereichert und insbesondere im schriftlichen Bereich trainiert. Das Ziel dieser Partizipation ist nicht die natürliche Verwendung der Sprache, sondern die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen. Insgesamt verdeutlicht die Tabelle jedoch eine mannigfaltige Verwendung der Sprachkompetenz, so dass durchschnittlich jeder Proband 3,7 Orte bzw. Möglichkeiten des Spracherwerbs und der Kultivierung wahrnimmt. Hierbei sind alle Lebensbereiche von privater, über die schulische, hin zur beruflichen Sphäre vertreten. Insbesondere die Sprachverwendung innerhalb einer Organisation, mit Freunden oder bei der Arbeit, zeugen von einem gesellschaftlichen Bilingualismus. Die deutsche Sprache hat innerhalb des sozialen Umfelds einen wichtigen Status und erzeugt ein Gemeinschaftsgefühl zu den anderen Sprechern, wodurch sich auch eine gemeinsame Identität festigen kann.

Die Frage, wer an dem Spracherwerb der Jugendlichen beteiligt ist, wurde in den vorherigen Ausführungen bereits anteilig rekapituliert. Wichtig ist es, in diesem Zusammenhang nochmals die einflussnehmenden Faktoren zu benennen, die den Spracherwerb bedingen.

Der Status einer anerkannten Minderheit bietet den Deutschen in Polen eine facettenreiche Bandbreite an Spracherwerbsmöglichkeiten, die bereits im häuslichen Umfeld beginnen und im gesellschaftlichen Rahmen fortgeführt werden können. Aufgrund der vielen Möglichkeiten ist die Frage nach der sprachlichen Bezugsperson immer verbunden mit den Faktoren „Zeit“ und „Ort“.

Abbildung 240: Spracherwerbsfaktoren



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Je nach individueller Lebenssituation bieten sich den Probanden unterschiedliche Erwerbsarten, die jedoch erst ab bestimmten Lebensphasen beginnen können. Der Faktor Zeit ist einhergehend mit der kognitiven Organisation des Individuums und kann folglich mit wachsendem Alter weitere Erwerbsmöglichkeiten in Betracht ziehen. Je nach bewusst oder unbewusst gewählter Erwerbs- oder späterer Lebensform, wird der Spracherwerb mit einem Ort verbunden. An diesem Ort wird die Sprache erlernt oder als Kommunikationsmittel verwendet. Hierbei zeigt sich die Spezifik einer Minderheitssprache, die nicht überall problemlos verstanden wird und somit auch nicht verwendet werden kann. Der örtlichen Gegebenheit werden folgend bestimmte Bezugspersonen zugeordnet, die entweder den Erwerb der deutschen Sprache fördern oder reale Kommunikationspartner darstellen.

Tabellarisch werden alle drei Faktoren in Bezug zueinander gesetzt. Anhand eines Zeitstrahls wird eine beispielhafte Deutschverwendung dargestellt. Einhergehend werden die Kommunikationspartner benannt. Je stärker ein Feld farblich gekennzeichnet ist, desto intensiver ist die deutschsprachige Kommunikation.

Abbildung 241: Spracherwerbsintensität

Zeitpunkt/ Dauer	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	
Alter in Jahren							
Erwerbspartner							Erwerbsort
Wer							Wo
Eltern, Geschwister							zu Hause
Großeltern							privat
Verwandte							privat
Frühkindliche Pädagogen							Kindergarten
Lehrer/innen							öffentlich
Arbeitskollegen							öffentlich
Freunde							privat
Vereinskollegen (z.B. Sport)							öffentlich
Organisationsmitglieder							öffentlich

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Bestimmung der einzelnen Sprachpartner könnte für jeden Probanden individuell erstellt werden und würde ebenso viele unterschiedliche Sprachprofile wie Probanden ergeben, daher ist eine Benennung der Sprachpartner nicht für eine Verallgemeinerung gedacht und wird an dieser Stelle angeführt, um die Wichtigkeit der Spracherwerbsmöglichkeiten in Bezug zur Zeit und zum Ort zu setzen.

Hierbei grenzt sich in den frühen Kindesjahren die Erwerbs- von der Erlernebene ab, die zwischen Mutter- und Fremdsprache differenziert. Es wird umso deutlicher, dass der Spracherwerb eines Individuums, vor allem in der unmündigen Phase, stark in Abhängigkeit von anderen Menschen steht und durch Eigeninitiative kaum beeinflusst werden kann. Gleichzeitig werden sprachliche Fundamente gelegt, die anschließend mit zunehmendem Alter ausgebaut

werden. Somit gilt: Je vielfältiger das sprachliche Fundament gebaut wird, desto einfacher kann der mündige Mensch sich weiterentwickeln.

Von der sprachlichen Quantität wird die Brücke zur Qualität der sprachlichen Fertigkeiten geschlagen. In diesem Zusammenhang setzt sich die qualitative Bewertung zum einen aus den Eigeneinschätzungen der Probanden und zum anderen aus verschiedenen Testaufgaben zusammen. Für die Eigenbewertung wurden alle vier Sprachfertigkeiten herangezogen, um anschließend einen Durchschnittswert zu ermitteln. Vorliegend stellt sich ein Vergleich aller großen Probandengruppen dar. Von besonderem Interesse sind die Ergebnisse aller Jugendlichen, die mit Bilingualität oder dem Deutschtum Erfahrungen gesammelt haben. Darüber hinaus ist der Vergleich zu den Fertigkeiten der Mehrheitsgesellschaft ebenso wichtig, um signifikante Unterschiede der Probandengruppen festzustellen.

Abbildung 242: Sprachfertigkeiten aller Probanden im Vergleich

Merkmal	Alle Probanden der Abschlussklassen	Bilingual erzogene Probanden	Deutschgesinnte Jugendliche
Teilnehmerzahl	908	193	125
Fertigkeiten			
Sehr gute und gute Eigenbewertungen	29 %	57 %	88 %
Richtige Lösungen in den praktischen Aufgaben			
Übersetzungsaufgabe	26 %	56 %	89 %
Lückenaufgabe	33 %	47 %	94 %
Falsche Lösungen in den praktischen Aufgaben			
Übersetzungsaufgabe	26 %	35 %	5 %
Lückenaufgabe	12 %	18 %	2 %

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Ergebnisse der Tabelle zeigen eindeutige Unterschiede zwischen den Probandengruppen, jedoch starke Homogenität innerhalb der Gruppenergebnisse. Die bilingual erzogenen Schüler weisen innerhalb der gleichaltrigen Probanden fast doppelt so gute Ergebnisse auf, während die deutschgesinnten Jugendlichen Ergebnisse im obersten Prozentbereich erreichen. Deutlich zu erkennen ist die Widerspiegelung der Probandeneinschätzung im Hinblick auf die Testergebnisse und die wechselseitige Bestätigung.

Ohne den einzelnen Ergebnissen eine Wertigkeit zuzusprechen, ist ersichtlich, dass der monolingual erzogene Durchschnitt der Mehrheitsgesellschaft mit dem Zugang zur Sprache mittels schulischem Fremdsprachenunterrichts geringer ausgeprägte Kompetenzen aufweist als

alle Probanden mit einem zusätzlichen Zugang zur Sprache bzw. einer bilingualen Erziehung. **Es ist damit erwiesen, dass jegliche der zuvor definierten Formen der frühen mehrsprachigen Erziehungskonstellationen im Gesamtdurchschnitt zur Steigerung des Kompetenzniveaus beitragen.**

Die erhobenen und bestehenden deutschsprachigen Kompetenzen sind die **Summe** der bilingualen Erziehung und der Weiterentwicklung der Fertigkeiten mittels verschiedener Bildungsanstalten.

Abbildung 243: Spracherziehung und Sprachanwendung bilingualer Probanden

	Bilingual erzogene Jugendliche			Deutschgesinnte Jugendliche		
	Früher	heute	Differenz	Früher	heute	Differenz
Mutter	33 %	9 %	-24	25 %	14 %	-11
Vater	35 %	9 %	-26	20 %	12 %	-8
Großeltern	78 %	21 %	-57	79 %	45 %	-34
Geschwister	10 %	15 %	+5	n.e.	33 %	n.e.
Andere Verwandte	18 %	10 %	-8	41 %	47 %	+6

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Bilingualität der Jugendlichen im Oppelner Schlesien beruht im starken Maße auf den, in der Kindheit gelegten, Grundlagen durch die verbale Erziehung und kognitive Entwicklung. Hierzu wurden individuelle Kommunikationsstrukturen innerhalb der Familien entwickelt und verfolgt. Im Hinblick auf die Gegenwart wird ermittelt, inwiefern die deutschsprachige Kommunikation im Familienleben weiterhin Bestand hat.

Beide Probandengruppen verzeichnen einen deutlichen Rückgang in der deutschsprachigen Kommunikation, das heißt, gegenwärtig wird in dem Familienleben weniger deutsch gesprochen. Am stärksten vom Rückgang betroffen und zugleich erklärbar, sind die Einbußen innerhalb der Großelterngeneration, die in der großen Zeitspanne zwischen Kindheit der Enkel und Gegenwart aussterben.

Es wird somit eine leichte Verschiebung innerhalb der verschiedenen Erwerbssphären deutlich. Während im familiär-häuslichen Bereich ein Rückgang der deutschen Sprache zu verzeichnen ist, ist die Entwicklung innerhalb der Bildungsanstalten in der Nutzungszeit deutlich über dem Durchschnitt, wie auch die sprachlichen Eigeneinschätzungen sowie die Testergebnisse. **In**

Wechselbeziehung zueinander gesetzt, kann somit die bilinguale Erziehung bzw. das deutschsprachige Fundament des Kindes als Schlüsselkompetenz angesehen werden, um folgend anhand der Angebote von Bildungsanstalten diese Kompetenz weiterzuentwickeln. Hierbei können überdurchschnittliche Ergebnisse verzeichnet werden. Fertigkeiten, die nicht im häuslichen Umfeld erworben wurden (Schreiben, Leseverstehen), werden dabei ebenfalls entfaltet.

Mit Goethes Worten „wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch“ kann eine Brücke zur Identitätsfrage der bilingual erzogenen Jugendlichen geschlagen werden. Die Ergebnisse der Frage nach der Staatsangehörigkeit sind eindeutig polnisch geprägt, allerdings auch nicht zwingend aussagekräftig im Sinne einer ethnischen Zugehörigkeit. Vielmehr stellte sich mit Anfertigung dieser Arbeit die Frage, ob eine, bei bilingual erzogenen Jugendlichen, einseitig geprägte Identität überhaupt möglich ist, oder ob es nicht zwangsläufig zu einer Mischung von Kulturen und identitätsausschlaggebenden Merkmalen kommt, die eine eigene Identität hervorbringen, die zwangsläufig eine Schnittmenge aus beiden Kulturen ergibt. In diesem Zusammenhang wird zudem oft die (ober-)schlesische Identität ins Spiel gebracht, was das Thema in seiner Komplexität zusätzlich ausbaut.

Dorota Simonidis charakterisiert diese Identität folgendermaßen:

„Die oberschlesische Bevölkerung, die über Jahrzehnte den verschiedenen schon genannten Einflüssen unterlag, besitzt dementsprechend bestimmte, für die oberschlesische Identität charakteristische Merkmale. Dabei handelt es sich vor allem um eine sehr starke Bindung an die Heimerde, um starke innerfamiliäre Bindungen, um eine tiefe Religiosität, ein ausgeprägtes ethnisches Bewusstsein bei häufigem Fehlen eines Nationalbewusstseins, dem eine starke Bindung an die eigene Gemeinschaft gegenübersteht, eine kulturelle Doppelorientierung und seit Endes des 19. Jahrhunderts auch um eine Zweisprachigkeit.“⁵²⁴

Oberschlesien – das Oppelner Schlesien ist geprägt von Vielfältigkeit, allerdings fehlt es an einem klar definierten Engagement zu lediglich dem Einem. Selbst Mitglieder der deutschen Minderheit sehen sich oftmals auch als Schlesier, grenzen dies somit vom Deutschsein ab und verwenden äußert gerne diese Mundart.

Somit scheint die Antwort auf diese Frage nicht mit einer bloßen Umfrage geklärt werden zu können, vielmehr erscheint es wichtig, die Jugendlichen in ihrer Lebensweise zu beobachten, um als Außenstehender eine Zuordnung treffen zu können.

⁵²⁴ Simonides, Dorota: Gibt es ein oberschlesisches Ethnikum?
<http://www.expolis.de/schlesien/texte/simonides.html>, Stand 1.3.2015.

Hierbei lässt sich feststellen, dass die Bilingualität, ob im häuslichen Umfeld oder erst durch die Interaktion mit der Umgebung entstehend, definitiv eine Schlüsselkompetenz darstellt. Diese Möglichkeit, ist die Fähigkeit der autonom-individuellen Entfaltung ohne zwingende Hilfestellung anderer. Hier kann wieder auf Goethe verwiesen werden, der das Menschsein an Sprache koppelt und diese an eine eigene Welt, die jenen verschlossen bleibt, die dieser nicht mächtig sind. Eine Sprache ist somit ein Schlüssel zu einer Gedankenwelt und ermöglicht den interaktiven Austausch. Dieser Austausch ist dank technischer Möglichkeiten des Internets schnell und territorial unabhängig umsetzbar. Sprachliche Sanktionen – wie es das Oppelner Schlesien erlebte – sind in einem freien Europa der Gegenwart undenkbar und bilden für die Jugendlichen wertvolle Anker, die wie offene Grenzen im Bewusstsein gewachsen sind. In diesem international verschmelzenden Zusammenhang rückt die Europäisierung mehr ins Licht, die gegenwärtig auch politisch auf die Probe gestellt wird. Arbeitnehmerfreizügigkeit und der Drang nach westlich orientiertem Wohlstand führen dazu, dass die Menschen und auch jungen Bürger oftmals territorial unabhängig werden und sich innerhalb der großen EU-Grenze auf die Suche nach einer neuen Heimat machen. Hierbei ist die tendenzielle Abwanderung der deutschnahen Jugendlichen in ein entsprechend sprachiges Land sehr groß und auch die Sprache als eine Schlüsselkompetenz wertvoll.

Kehren wir jedoch wieder zur Identitätsfrage der untersuchten Jugendlichen zurück und betrachten ihre Lebensweise genauer, so kann eine bilinguale Erziehung unabhängig von äußerlich wahrnehmbarer Brauchpflege folgende intrinsische Voraussetzungen schaffen, die eine weitere Entwicklung der eigenen Identität fördern:

- Sensibilisierung für Geschichte und die eigene Abstammung,
- positive Grundhaltung zum Deutschtum und Spracherwerb.

Mit ersten Sprachkompetenzen und einer positiven Grundeinstellung bzw. Haltung zum Deutschtum tauchen die Kinder in eine mehrheitsgeprägte Gesellschaft ein, die sie ebenfalls prägt. Hierbei nehmen Sie an verpflichtenden Kursen der Bildungsanstalten teil und vertiefen ihre sprachlichen Kenntnisse. Außerdem erlangen sie weitere Fertigkeiten. Schüler, die eine Affinität zum Deutschtum entwickeln, können hier oder in ihrer Lebensumgebung weitere Gleichgesinnte kennenlernen und das Gefühl einer gemeinsamen Identität stärken. Oftmals geschieht dies über die gemeinsame Partizipation an Ereignissen, die den Jugendlichen einen Eindruck der Verbundenheit in ihren Werten und Auffassungen geben.

Es gibt neben der privaten Sphäre auch eine institutionell geförderte Entwicklungspolitik, die hauptsächlich über polnische sowie deutsche staatliche Mittel unterstützt wird. Ziel dessen ist

es, den Kindern und Jugendlichen (meist) die deutsche Sprache näherzubringen und damit eine positive Haltung gegenüber dem Deutschtum zu fördern. Hierbei kann von einer, unter dem Dachverband VdG verankerten, Steuerung der Aktivitäten gesprochen werden. Diese Aktivitäten finden im Rahmen von Projekten statt, an denen Bildungsanstalten verschiedener Art teilnehmen können. Sehr häufig werden die Veranstaltungen organisatorisch als Wettbewerb konzipiert und erhalten einen ergebnisgetriebenen Charakter, der dem gleichorientierten Bildungssystem Polens sehr entgegenkommt.

Die unten folgende Tabelle kategorisiert die deutschsprachigen Initiativen in Zusammenhang mit den Veranstaltern, wobei hier zwei Klassifikationen gebildet werden können:

1. **Institutionelle Minderheitsorganisatoren**, dazu gehören u. a.: Verband der deutschen sozial-kulturellen Gesellschaften (VdG), Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (SKGD), Bund der Jugend der Deutschen Minderheit (BJDM), Deutscher Freundeskreis (DFK), Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit, alle Minderheitsmedien, wie z. B. Schlesisches Wochenblatt, Pro Futura.
2. **Autonome Vereine/Verbände**, die losgelöst von den Minderheitsstrukturen funktionieren, dazu gehören z. B. die Studentenverbindungen Salia Silesia oder der Verband deutscher Hochschüler, Verein Pro Liberis Silesiae.

Darüber hinaus werden alle Initiativen ihrem kulturellen Ursprung zugeordnet. Hierbei wird zwischen Adaption, Mischkultur, eigener kultureller Entwicklung und einem gesellschaftlichen Beitrag unterschieden.

Abbildung 244: Auswahl (kultureller) Aktivitäten mit Berücksichtigung der Deutschsprachigkeit

Initiativgeber	Adaption	Mischkultur	ureigene kulturelle Entwicklung	Gesellschaftlicher Beitrag
Salia Silesia	Stiftungsfest	Stammtisch		
	Convent	Barbarafeier		
	Regelkonformität der Aufnahmekriterien	Andreasabend		
	Aktivenfahrten zu anderen Verbindungen			
	Wetttrinken			
Verein deutscher Hochschüler	Stiftungsfest			
	Aktivenfahrten zu anderen Verbindungen		Feuerzangenbowle - traditioneller Filmabend	
	Wetttrinken			
BJDM		Open Air Poetry Slam	Antidotum	Großes Schlittern
			Jugendkonferenz	Theater Happening
SKGD in Zusammenarbeit mit Schulen	Debattierwettbewerb			
	Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz	Deutscher Liederwettbewerb - Superstar	Wojewodschaftswettbewerb der deutschen Sprache	
	Zitierwettbewerb		Literarischer Wettbewerb "In der Sprache des Herzens"	
			DFK Oppeln - Stammtisch	
SKGD in Zusammenarbeit mit Sportvereinen			Miro-Fußballschule	
VdG als Organisator der deutschen Kulturtag	Konzert - Lieder von Marlene Dietrich und Helene Fischer		Vorträge: 1. zeitgenössische Autorinnen und Autoren Schlesiens; 2. 25 Jahre deutsch-polnischer Nachbarschaftsvertrag	
	Filmvorführungen			
	Konzert der Band "Schlesien Gebiet"		In Planung: eigene Lieder der Band	

	mit Rockliedern deutscher Interpreten		"Schlesien Gebiet"	
	Lesung mit deutschen Autoren: Bernhard Spring, Matthias Nawrat			
DFKs		Oktoberfest		
		Rosenmontags-Party		
	Public Viewing von Fußballmeisterschaften			
	Weihnachtsmarkt			
	St. Martin			
Pro Liberis Silesiae		Zweisprachige Montessori Einrichtungen		
		Mini Miasto - Klein Raschau		
Medien		Einlage in der Tageszeitung: Nowa Trybuna Opolska (1x Woche)	Schlesisches Wochenblatt	
			Schlesien Journal	
			Radio	
			Gleiwitz Radio??	
			Antidotum vom BJDM	
			Internetpräsenz aller relevanten Institutionen und Vereine: VDG, SKGD, HDPZ, BJDM, Salia Silesia, VDH	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Adaptionen stammen ursprünglich aus dem innerdeutschen Kulturbereich, wie sie stark bei den Studentenverbindungen zu verzeichnen sind, die ihren Ursprung sowie die gemeinsamen Wertvorstellungen und Gründungsideen aus dem deutschen Raum übernommen haben und in Oberschlesien weiterpflegen. Die Verbindung Salia Silesia ist sogar eine Reaktivierung einer bereits in der Vorkriegszeit existierenden deutschen Studentenverbindung. Bei beiden Verbindungen wird deutlich, dass die Entwicklung eigener kultureller Traditionen weniger im Vordergrund steht als die Anpassung an bereits vorhandene Strukturen und das (Er)Leben dieser. Die Convente, Stiftungsfeste, Traditionen und Strukturen folgen einem bestimmten Reglement,

welches auf den Traditionen ähnlicher deutscher Verbindungen beruht. Diese Kulturpflege ist neben der sprachlichen Interaktion, die bei beiden Verbindungen durchaus auch in Mundart vonstatten geht, hauptsächlich deutsch und fördert somit eine zielgerichtete Identitätsbildung/-weiterentwicklung. Auch die Wechselwirkung im Kontakt zu in Deutschland ansässigen Studentenverbindungen stellt eine Brücke der Begegnung und sogar des gegenseitigen Kennenlernens dar.

Wird der BJDM betrachtet, der ebenfalls komplett von jungen Mitgliedern lebt und geführt wird, so wird eine doch unterschiedliche Vereinskultur deutlich, die andere Prioritäten setzt. Es ist der einzige Verein, der untern anderem auch Projekte gemeinnütziger Art veranstaltet, die keinen direkten Bezug zur Minderheitskultur haben, sondern einen Beitrag für die Gesellschaft leisten in der sie leben. Die Projekte „Großes Schlittern“ und „Theater Happening“ tragen dazu bei, das Gemeinschaftsgefühl der Vereinsmitglieder zu stärken und unterstreichen den gesellschaftlichen Mehrwert einer Minderheit, die sich nicht abgrenzt, sondern integriert und ein positives Bild ihres Selbst hinterlässt. Darüber hinaus gilt das Engagement auch und vor allem der deutschen Kulturpflege, die auf eine individuelle Art und Weise entwickelt wird, wie z. B. mit der Herausgabe der eigenen Zeitschrift „Antidotum“, in der von und für Verbandsmitglieder berichtet wird.

All diese Vereine und Bündnisse verstärken die Identitätszugehörigkeit und pflegen ein bereits vorhandenes Zugehörigkeitsgefühl. Bei den institutionellen Einrichtungen ergeben sich zwei Tätigkeitsschwerpunkte: Weiterbildung und Partizipation. Im Hinblick auf die Tätigkeiten des SKGD kann von einer in Bildungsanstalten ansetzenden Sprachförderung gesprochen werden, die sich meistens an Kinder und Jugendliche und somit an Personen in einem identitätsbildenden Lebensabschnitt wendet. Andere Initiativen hingegen kümmern sich mit Ausstellungen, Lesungen, Filmvorführungen, Konzerten, Vorträgen, Radio- und Zeitungsberichten sowie Public-Viewing Angeboten um einen partizipierenden Personenkreis, der seine Identitätsfindung bereits erreicht hat und diese pflegen möchte. Die Entwicklungen dieser Vereine und Institutionen ermöglichen den Minderheits-Mitgliedern eine freie Entfaltung ihrer Kultur und Identität. Zugelassen wird dies vor allem vom polnischen Staat, der mit der Unterzeichnung des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrages und einige Jahre später der Ratifizierung der EU-Sprachencharta eine rechtsprechende Grundlage bildet. Gleichzeitig wird der Staat in die Verantwortung genommen, um die theoretische Rechtsprechung auch in der Realität umzusetzen. Im Ministerium für Inneres und Verwaltung (Ministerstwo spraw Wewnętrznych i Administracji) gibt es eine Abteilung der nationalen und ethnischen Minderheiten (Wydział

Mniejszosci Narodowych i Etnicznych), die sich um jegliche Belange dieses Themenbereichs kümmert. Vor allem die Bemühungen um den zusätzlichen Sprachunterricht, in Form des Unterrichts als Minderheitssprache, wurde flächendeckend in den entsprechenden Gebieten eingeführt. Hierbei bleibt darauf zu verweisen, dass in diesem Bereich noch offene Möglichkeiten hinsichtlich des Entwicklungspotentials auszuschöpfen wären.

Ergebnisse zum Diskurs der jugendsprachlichen Lexemanwendung und zu Anglizismen

Jugendsprachliche Ausdrucksweisen und Sprachelemente unterliegen, wie auch die Standardsprachen, einem stetigen Wandel der Zeit und werden von unvorhersehbaren gesellschaftlichen Ereignissen beeinflusst. Der meist spielerische Umgang mit Sprache im Kontext zu aktuellem Geschehen stellt damit einen zeitgenössischen Spiegel einer Generation dar.

Inwiefern sich Elemente dieses Sprachbildes auch innerhalb der Jugendgeneration der deutschgesinnten 125 Probanden widerspiegeln, zeigen die folgenden Schlussfolgerungen.

Ausgangsbasis für die Auswertung ist die Ermittlung der Eigeneinschätzung als Vergleichswert zu den abgefragten Reizlexemen. Die Selbsteinschätzung erfolgt am Ende der Umfrage, damit den Probanden die Gelegenheit gegeben wird, sich anhand der vorangegangenen Fragen zu vergegenwärtigen, welche Merkmale Jugendsprache umfasst. Mit 57 % geben mehr als die Hälfte aller Probanden an, jugendsprachliche Ausdrücke oder Elemente in die Minderheitssprache einfließen zu lassen. Milieubedingt wird deutlich, dass sich die Sprachanwendung bei 72 % der Verwender an Kommunikationspartner ähnlichen Alters richtet. Die bewusste Steuerung und Trennung der Jugendsprache von der deutschen Allgemeinsprache entspricht somit auch bei den Minderheitsangehörigen den forschungsbedingten Erkenntnissen zur Jugendsprache.

Die Analyse der Konnotation verschiedener gesellschaftlich neu geprägter Ausdrücke und Bedeutungen ergibt ein zweiseitiges Bild.

Abbildung 245: Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen - 1

Lexem	Richtige Zuordnung	Anwendungsfrequenz	Durchschnittliche Anwendung
Gammelfleisch Party	Ja	17 %	14 %
hartzen	Ja	21 %	
Niveaulimbo	Ja	10 %	
Karussellfleisch	Ja	12 %	
gutenbergen	Ja	14 %	
Klapp-Karibik	Nein	7 %	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Während die Konnotation der, vom Langenscheidt Verlag zu den Jugendwörtern der vergangenen Jahre erklärten, Lexeme bis auf eine Ausnahme, von den meisten Probanden erschlossen werden kann, zeigen die Anwendungsfrequenzen eine mit durchschnittlich 14 % geringe Anwendung im Alltag. Ein möglicher Grund für die Kenntnis der Lexeme und dennoch seltenen Verwendung können die gesellschaftlich bedingten Rahmenbedingungen sein, in denen die Jugendlichen jeweils leben. Die Lexeme sind geprägt durch deutsche Verhältnisse, spezifische Ereignisse oder Eigenheiten, die sich nicht immer auf die in der Republik Polen vorzufindende Realität übertragen lassen.

Allgemeinsprachliche Verben mit der Möglichkeit einer jugendsprachlichen Verwendung und der damit verbundenen semantischen Erweiterung stellen dagegen ein weiter gefasstes Spektrum für eine Verwendung dar.

Abbildung 246: Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen - 2

durchschnittlicher Wert	semantische Zuordnung zur Standardsprache	Lexem	semantische Zuordnung zur Jugendsprache	Durchschnittlicher Wert
23 %	20 %	abgefahren	78 %	49 %
	35 %	abdrücken	10 %	
	16 %	anmachen	57 %	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Aufforderung, einen Satz mit den Reizlexemen zu bilden, erschließt die jeweilige Konnotation des Lexems und verdeutlicht mit 49 % eine vergleichsweise stärkere Anwendung der allgemeinsprachlichen Verben im semantischen Bereich der Jugendsprache. Es ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen beide Bedeutungen der Lexeme kennen und eine Differenzierung in ihren Äußerungen bewusst steuern können.

Verstärkungen, als beliebtes Redemittel bei Jugendlichen, haben unter den deutschgesinnten Probanden einen höheren Bekanntheitsgrad als die Tendenz zur Verwendung dieser. Die Lexeme *fett* und *krass* stechen mit einer sehr hohen Kenntnis und den höchsten Ergebnissen in der Anwendung hervor und werden von über 30 % der Probanden in ihre deutschsprachige Kommunikation integriert.

Abbildung 247: Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen - 3

Lexem Kenntnis		Lexem	Anwendung d. Lexems	
Durchschnittlicher Wert der Lexem Kenntnis	Wert der Lexem Einschätzung		Lexem Anwendung	Durchschnittlicher Wert der Lexem Anwendung
42 %	91 %	fett	35 %	20 %
	81 %	krass	38 %	
	50 %	endgeil	13 %	
	14 %	laser	2 %	
	20 %	gruscheln	6 %	
	2 %	smirten	0 %	
	20 %	Proll	4 %	
	56 %	Chic	26 %	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die großen Unterschiede innerhalb der einzelnen Lexeme können anhand der Neuheit der Begriffe festgemacht werden. Während *fett* und *krass* als verstärkende Elemente bereits vor längerer Zeit in die Sprache der Jugendlichen adaptiert wurden und sich auch in diesem Lexik-Milieu etabliert haben, können neumoderne Begriffe, wie *gruscheln*, *laser* oder *smirten* weder einen hohen Bekanntheitsgrad noch die daraus folgende sprachliche Anwendung generieren.

Die vorab beschriebenen Erkenntnisse nehmen Bezug auf die verbale und schriftliche Kommunikation. Stilelemente, wie Abkürzungen, Emoticons oder Verstärkungen des Gefühlszustandes sowie Nachahmungen von Geräuschen, finden dagegen ihren Einsatz ausschließlich in der Verschriftlichung, um damit dem geschriebenen Wort eine besondere Bedeutung zu geben.

Abbildung 248: Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen - 4

Lexem Kenntnis		Lexem	Anwendung d. Lexems	
Durchschnittlicher Wert der richtigen Auflösung	Richtige Auflösung der Abkürzung	Abkürzung	Anwendung der Abkürzung	Durchschnittlicher Wert der Anwendung
38 %	60 %	LG	52 %	27%
	47 %	HDL	34 %	
	36 %	GN8	14 %	
	49 %	MfG	37 %	
	24 %	SU	18 %	
	10 %	MB	4 %	

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Verwendet werden Abkürzungen durchschnittlich von jedem vierten Probanden. Es lässt sich auf eine stärker fokussierte deutsch-, anstatt englischsprachige Anwendung schließen. Die richtige Auflösung der Abkürzungen und die Verwendungstendenz sind, bis auf eine Ausnahme, in diesem Zusammenhang deutlich höher. Die Abkürzung *MfG* wurde als standardsprachliches Kontrolllexem eingebracht und verdeutlicht die zweithöchste Kenntnis- und Nutzungsfrequenz. Abkürzungen sind somit durchaus im standardsprachlichen Gebrauch der deutschgesinnten Jugendlichen verankert.

Besonderes Interesse erregen sprachunabhängige Emoticons, die Gefühlszustände über graphische Darstellungen transportieren und sich mit 92 % einer sehr hohen Beliebtheit erfreuen. Die Onomatopoetika können als verschriftlichte Pendants zu den Emoticons gesehen werden und verdeutlichen mit einer 20%igen Nutzungsfrequenz eine deutlich schwächere Verwendung. Die Transkription von Lauten oder Gefühlen findet somit wenig anklang in der deutschen Sprache. Zusammengefasst betrachtet, kann zwar bestätigt werden, dass jugendsprachliche Elemente in die Kommunikation von deutschgesinnten Jugendlichen einfließen, allerdings ist die Verwendung im direkten Vergleich zur Kenntnis des Lexems deutlich geringer. Es ist

anzunehmen, dass die Zeit bis zur Eingliederung einen wichtigen Faktor in der Sprachentwicklung der jugendsprachlichen Ausdrucksweisen einnimmt. Neu geprägte und moderne Lexeme könnten aufgrund ihres vermehrt festgestellten Unverständnisses zu Sprachbarrieren führen, schließlich muss für die Verwendung sichergestellt sein, dass Sender und Empfänger die gleiche Konnotation des Lexems kennen und zuordnen. Bei der bilingualen Minderheitsjugend ist vor allem im jugendsprachlichen Bereich die regelmäßige verbale Praxis entscheidend. Hierfür sind spezielle Rahmenbedingungen notwendig:

- Sprache
- Kommunikationspartner
- Milieu

Jugendsprachliche Elemente werden angewendet, wenn alle drei Bedingungen dies zulassen. Neben den gleichaltrigen Kommunikationspartnern und dem Milieu, in dem sich die Jugendlichen bewegen (Schülersprache, Studentenmilieu, Ausbildung), sind sprachliche Kenntnisse eine zusätzliche Bedingung, die die Zahl der potentiellen Kommunikationspartner eingrenzt. Dies spricht für eine versetzte bzw. verlangsamte Entwicklung der Sprachkenntnisse im Oppelner Schlesien.

Eine Vergleichsstudie von deutschgesinnten Jugendlichen mit Jugendlichen aus verschiedenen Regionen Deutschlands, könnte, insbesondere in Bezug auf die Konnotation und Anwendung von neuen Lexemen, mehr Aufschluss geben.

Gibt es anglophone Spracheinflüsse auf die deutsche Minderheitssprache?

Anglophone Sprachelemente und ihr Einfluss auf die deutsche Minderheitssprache werden in der vorliegenden Arbeit diskursartig erforscht und sollen zusammen mit der Hauptuntersuchung und den jugendsprachlichen Ausdrucksweisen ein möglichst vollständiges Spektrum der Minderheitssprache einer jungen Generation darstellen.

Anglizismen können unterschiedliche Ursachen in ihrem Auftreten innerhalb der Minderheitssprache haben:

- Ergänzende Lexeme
 - fachsprachliche Ausdrücke, die in bestimmten Themengebieten lediglich in englischer Sprache existieren
 - englische Ausdrücke, die mögliche deutschsprachige Defizite schließen
- Ersetzende Lexeme
 - Lexeme, die bewusst anderen äquivalenten Ausdrücken vorgezogen werden

- Lexeme, die sich im alltäglichen Sprachgebrauch etabliert haben und anderssprachigen Wortschatz ersetzen

Die Selbsteinschätzung der deutschgesinnten Jugendlichen verdeutlicht eine Tendenz zur verbalen Verwendung von Anglizismen und differenziert damit deutlich zwischen den Ansprüchen an beide Kommunikationsweisen. Zwar werden Anglizismen von 70 % der Probanden gerne verwendet, allerdings unterliegt die Schriftsprache anderen Maßstäben als die verbale Kommunikation und wird von nur 12 % aller Probanden regelmäßig verwendet, während dies innerhalb der verbalen Kommunikation bei 39 % regelmäßig der Fall ist. Dies verdeutlicht einen ersten spürbaren anglophonen Einfluss auf die deutsche verbale Minderheitssprache.

Abbildung 249: Verwendung von Anglizismen

Regelmäßige Verwendung von Anglizismen			
mündlich	39 %	12 %	schriftlich
gerne	70 %	24 %	ungern

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Neben den Eigenbewertungen zum Sprachumgang ist auch die Einstellung zur englischen Sprache ein wichtiger Indikator für ihre Verwendung. Hierbei wird die Einstellung zur englischen Sprache, vergleichend zur Deutschen, ermittelt. Grundsätzlich gilt, je positiver eine Sprache konnotiert ist, desto größer die Wahrscheinlichkeit einer Nutzung.

Die Ergebnisse der Einstellung zu Anglizismen liegen unweit auseinander, so dass mit 45 % aller Probanden Anglizismen und ihre Erscheinung im deutschen Sprachgebrauch als Bereicherung sehen, die auch einen Zusammenhang zur Lexik von Fachsprachen hat. Die Mehrheit steht mit 54 % dem Einfluss von Anglizismen jedoch skeptisch gegenüber und vertritt die Meinung, dass diese überflüssig seien und Englisch einen modernen aber nicht eindeutigen Charakter in der Konnotation habe.

Abbildung 250: Einstellung zu Anglizismen

Einstellung zu Anglizismen			
ergänzend	51 %	49 %	ersetzend
positiv	45 %	54 %	negativ

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Nach den subjektiven Bewertungen der individuellen Verwendung und Einstellung zu Anglizismen, werden die Konnotationen und Anwendungen anhand von vier Reizlexemen überprüft. Alle Lexeme wurden semantisch äquivalent in beiden Sprachen zur Auswahl gestellt, d. h., die Aufgabe überprüft die Neigung zum Ersetzen von deutschem Wortgut. Die Mehrheit würde sich zwar im Falle einer Verwendung für das deutschsprachige Wortgut entscheiden, jedoch bleiben 41 %, die zum Anglizismus tendieren.

Abbildung 251: Sprachauswahl bei Reizlexemen

Sprachauswahl bei Reizlexemen			
Anglizismus	41 %	54 %	Deutsch

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die deutschgesinnten Jugendlichen zeigen eine erste ausgeprägte Tendenz zur Multilingualität und Offenheit gegenüber anderen Sprachen.

Die zusammengefassten Ergebnisse der folgenden Aufgabe verfolgen, neben der Erhebung einer Verwendungsfrequenz von bestimmten Reizlexemen, das Ziel der Ermittlung von Merkmalen, die eine Zuordnung zum englischsprachigen Wortgut zulassen.

Abbildung 252: Zuordnung und Verwendung von Anglizismen

Lexem zum Sprachgut	Zuordnung zum englischen	Phonetisch englisch klingendes Sprachmaterial	Verwendung der Lexem Art
	88 %	Scheinentlehnung	42 %
	70 %	Neologismen	40 %
	90 %	Anglizismus	38 %
		Phontisch (teilweise) deutsch klingendes Sprachmaterial	
	12 %	Lehnübersetzung	20 %
	51 %	Mischkomposita	17 %

Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Die Jugendlichen dieser Untersuchung sind im Stande, anhand ihrer fremdsprachlichen Erfahrungen, phonetische Merkmale der deutschen und englischen Sprache zu unterscheiden. Eine Zuordnung zur jeweiligen Sprache erfolgt ausschließlich über die morphologisch und phonetisch typische Darstellung der Reizlexeme und wird pauschal von einer großen Mehrheit dementsprechenden kategorisiert. Einzig die Mischkomposita brachten viele Kandidaten zum Nachdenken, indem einzelne Lexeme aus beiden Sprachen zusammengesetzt eine neue Bedeutung erhielten. Knapp die Hälfte aller Probanden und damit deutlich weniger als bei den gänzlich englischsprachig klingenden Lexemen, entscheidet sich für die Zuordnung zum anglophonen Wortgut.

Auffällig ist die Tatsache, dass die anglophon klingenden Lexeme eine deutlich stärker frequentierte Verwendung in der Kommunikation finden, als die (teilweise) deutschklingenden Lexeme. Die Werte liegen zwischen 38 % und 42 % und ähneln damit dem Ergebnis der Anglizismenverwendung bei der Sprachauswahl.

Insgesamt betrachtet kann bei der vorliegenden, meist bilingual erzogenen, Probandengruppe eine deutliche Affinität zum anglophonen Sprachgut ausgemacht und somit die Nebenhypothese dieser Arbeit bestätigt werden. Neben der Beherrschung der deutschen und polnischen Sprache, weisen die Ergebnisse der Untersuchung auf eine lexikbezogene Integration von Anglizismen bzw. anglophon klingender Sprachmaterialien innerhalb der deutschsprachigen Anwendung, auf. Einhergehend damit zeigt sich die Offenheit gegenüber dem Erwerb anderer Sprachen sowie einem spielerischen *Code-Mixing*.

In kurzen Stichpunkten folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit:

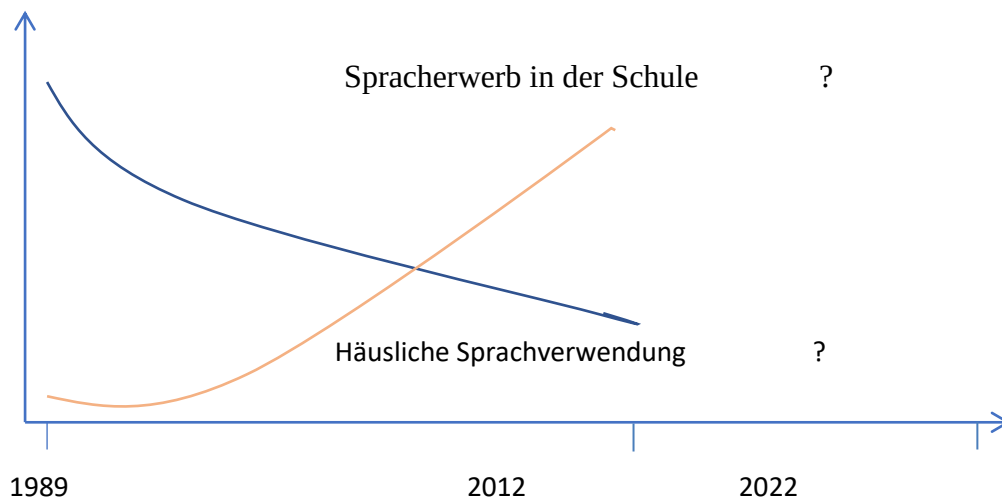
- Eine bilinguale Erziehung hat bei 21 % eines nach 1989 geborenen Jahrgangs stattgefunden.
- Die Weitergabe der deutschen Sprache wurde stark von der Großelterngeneration unterstützt.
- Die aktive und aktuelle verbale Kommunikation im Elternhaus ist im Vergleich zum Kindesalter rückläufig.
- Bilingual erzogene Jugendliche verfügen über bessere Deutschkenntnisse als monolingual erzogene Jugendliche.
- Die verbale Kommunikation unter Geschwisterkindern findet hauptsächlich nach monolingualer, deutschsprachiger Erziehung in der Minderheitssprache statt, ansonsten dominiert die polnische Mehrheitssprache.

- Die Erziehungsmethode *One parent – one language* allein führt zu keinem *balanced bilingualism*.
- Bildungsanstalten leisten zur Aktivierung von Sprachkompetenzen einen wichtigen Beitrag.
- Bildungsanstalten könnten mit vorhandener Gesetzeslage stärker auf die Minderheitssprache fokussiert sein und das Potential intensiver ausschöpfen.
- Faktoren – Zeit(punkt), Ort, Partner – schränken die Erwerbsmöglichkeiten ein und bedingen diese.
- Minderheitsinstitutionen dienen zur Identitätsentwicklung und –stärkung bei den Mitgliedern.
- Jugendliche stehen der EU-Arbeitnehmerfreizügigkeit offen gegenüber.
- Jugendsprachliche Phänomene finden innerhalb der Minderheitssprache wenig Verwendung.
- Affinität zur Verwendung von anglophon klingendem Wortgut ist vorhanden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die ermittelten Ergebnisse zahlreiche neue Erkenntnisse zur Entwicklung und zum aktuellen Stand der deutschen Minderheitssprache im Oppelner Schlesien hervorgebracht haben. Interessant wären zukünftige Studien, die an diese Erkenntnisse anschließen und diese entweder mit einem anderen deutschsprachigen Minderheitsgebiet in der Republik Polen vergleichen oder eine Studie mit einer neuen Generation durchführen, die uns die weitere Entwicklung dieser Gesellschaft aufzeigen könnte.

Diese Arbeit bringt die sinkende Tendenz der verbalen Kommunikation innerhalb der häuslichen Sphäre deutlich zum Vorschein. Gleichzeitig ist ein starker quantitativer Anstieg im schulischen Fremdspracherwerb in den letzten 25 Jahren zu verzeichnen. Die Schere scheint zukünftig weiter auseinanderzuklaffen.

Abbildung 253: schulischer Spracherwerb vs. häusliche Sprachanwendung



Quelle: Graphik eigenständig auf Basis eigener Untersuchungen angefertigt.

Interessant und wichtig wäre eine zukünftige Studie, die die hier festgestellten Tendenzen der Minderheits-Sprachentwicklung prüft.

Bereits jetzt kann jedoch Handlungsbedarf im Bereich der Minderheits-Sensibilisierung für die deutsche Sprache festgestellt werden. Nach Goethes Maßstäben wäre es wichtig, den Wert der deutschen Sprache bei jungen Eltern hervorzuheben, die, mit bewussten Entscheidungen für die Zweisprachigkeit bzw. bilinguale Erziehung, ihrem Kind mehr Potential für das Leben mitgeben könnten. Möglichkeiten, sei es in der Bildungspolitik oder den alternativen Spracherwerbskonzepten, bestehen und entwickeln sich stetig. Ein Verlust wäre es für eine so große Gruppe von Minderheitszugehörigen, wenn sie ihre Sprache lediglich auf dem Bildungsweg erlernen könnten.

Potential steckt in beiden Erwerbssphären – genutzt müssen sie werden!

„Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch!“

RESUMEE

German as minority language – between mother tongue and second language. Present bilingualism of youth in Opole Silesia.

The unique location of Opole Silesia historically led to a mixed population, of which the ethnic Germans have been a recognized national minority in the Republic of Poland since 1991. The ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages in year XX? protects and promotes minority languages and underlines their cultural value. The natural preservation and development of German as minority language are specifically supported and subsisted in Opole Silesia. This presents the central framework of this thesis within linguistic research for bilingualism.

The target group of the study are adolescents, who were born after the foundation of the Republic of Poland as a democratic nation in the year 1989. Poland was liberated from communism and defined new perspectives and strove for international competitiveness. Thereby attempts for good relations with Western Europe were particularly considered within the political efforts.

In the year 2004 these efforts lead to the EU accession of Poland, alongside nine other states, which brought along a new area of affiliation for the young autonomous country. The new political developments and the effects of the EU membership led to an exciting transitional, but self-evident time of increasing Europeanization and border opening which the test subjects grew up in.

The dynamically changing political situation awoke previously subdued developmental potentials of the German minority population, whose aspirations were foremost to strengthen institutional and structural frameworks, as well as support of German as a first tongue. In the latter lies the true and hidden treasure of the German minority in Poland.

The question discussed in the present thesis is: Does the German language in Opole Silesia currently exist as a naturally acquired language in daily communication, or is it merely a language of ancestors, which is foreign to the next generation?

The main hypothesis can be summarized as in the following:

For those adolescents, who identify with the German culture, the German language is seen as a key competency. The naturally acquired German-polish bilingualism doesn't, against expectation, lead to the active use of the minority language by the adolescent, and therefore

results in an unbalanced bilingual individual. Only the further development of the early acquired bilingual competencies, by steadily activating the minority language, mainly with the help of educational institutions, leads to a productive bilingualism. Furthermore, the specific phenomena of youth language in the milieu group, that lives in Germany, is transmitted to the test persons in Opole Silesia, in order to identify the mother tongue competencies in their development and to compare these. Subsequently the use of English language, as the commonly acknowledged lingua franca in Europe, including its positive connotation, is integrated into the study. In the process English, as an object of usage within the minority language, will be analysed.

Since the process of the acquisition of any language, therefore also a minority language, takes a long period of time and can also be acquired in multiple ways, various perspectives of language acquisition in Opole Silesia were observed within the three groups of test persons. That way not only the current bilingual state of language, but also the momentary bilingual education of infants, could be considered. From the previous educational methods and their results, in connection with the current bilingual educational methods, assured projections for Opole Silesia as a location of future multilingualism, can be made.

The test persons are structured in the following way:

1. families with young children and consciously lived bilingual education
2. adolescents in the last year before the completion of the general baccalaureate – the profile of one scholastic year
3. German-minded adolescents with bilingual competencies

The families using bilingual educational methods reflect the former bilingual educational process and show, inter alia, the development of the single individual and the challenges that parents, realizing their language education, are confronted with. The resulting findings are the base for the partial explanation of the main hypothesis.

The profile of the scholastic year is derived from the classes in the last year of the Polish general school system and therefore includes adolescents independent of their class affiliation. On the whole, a number of 908 male and female pupils participated in the survey.

That study was intentionally conducted with a large number of test persons, to enable a broad statistic overview of one scholastic year.

With the German-minded adolescents an extended study was performed and included, apart from bilingualism and the topic of youth language, anglicisms as a discourse subject.

It was a requirement for that group of test persons to have good linguistic competencies, which insured their questioning to be solely in German. Next to the sub-disciplines the accomplishment of language and identity were taken into particular account.

Two of the three groups of test persons answered written questionnaires, which the test persons filled in themselves. That procedure seemed to be the only realistic method considering of the large number of test persons and their availability. The highest-circulating questionnaire includes 1500 parts, and exclusively addresses 18 and 19 year old female and male pupils from all public schools in Opole and surrounding areas. The 300 copies of the second questionnaire were hands out in addition to the digital distribution. It is addressed to German-minded adolescents, who are able to communicate in German. The copies were distributed at various types of youth meetings, with the aim of having further questionnaires spread out and answered by the means of word - of - mouth recommendation.

A further method of interviewing was applied to investigate linguistic family profiles and their bilingual education. All interviews were held in a familiar environment, where children and their use of language could also be observed. The procedure of personal and open questioning proved to be effective for the collection of data, since the parents brought forward various reasons for their education, which could not previously been anticipated, when designing possible answers for the questionnaire. The processes of the interviews resembled each other strongly, because a standardised catalogue of questions was designed, which was systematically followed. Still, the open questions left the option of going further into depth, if considered necessary.

The theoretical part of the thesis contains two focuses. From a linguistic point of view the focus of observation lays on the acquisition of language as it is, as well as the bilingual acquisition throughout different stages of life. The analysis differentiates between mother tongue and foreign language, as well as describing linguistic development in the first months of life, starting with first articulations and leading to the development of vocabulary and grammar.

This also includes influential factors, that determine the acquisition of language. Since there is no broad consensus in the current state of research, the most popular language acquisition theories is outlined. The following unit presents the bilingual language acquisition in relation to place and time. The differentiation between the natural and the acquired bilingualism is then extended to the relevant places of acquisition. Particularly the domestic methods of language education and the didactic possibilities of educational institutions are discussed intensively. Because there is not yet a unified opinion about the exact development of that skill in bilingual research, the most important hypotheses are comparatively shown here.

The theoretical part concludes with the historical – political situation of Poland, starting with the year 1989. The political developments in relation to the German minority are particularly important. The latter is confronted with a “new reality”, because the existence of a German minority is recognised for the first time. The resulting developmental possibilities for the German minority resulting from the signing of the German – Polish - Neighbourhood – Contract, and the ratification of the EU- Language –Charter, up to the Polish Minority Laws etc, are described. Especially the extension of structural institutions, and the acquisition of the language in educational institutions, is highlighted. Accompanying challenges are shown, such as for example the lack of educational personal to realise the new options. The challenges could be resolved in the course of the years and by founding German faculties. Nevertheless, there is still room for improvement, particularly within the linguistic area and the differentiated language education. The promotion of bilingual lessons or even of German schools has only developed in the last few years and therefore needs some further time to develop, in order to extensively reach pupils.

The empirical part of this thesis is concerned with the analytical observation of the test persons and three particular areas of their lives: family, school and social engagement. The most important aim of this thesis unit is to explore in which way German language is acquired in a natural way and therefore still anchored in social life. More than seventy years after the end of the war, 21% of the questioned adolescents indicate having had bilingual acquisition in their childhood. Therefore, every fifth adolescent can recollect natural German language contacts from their childhood days. This allows the conclusion that German language was actively spoken within the intimate family sphere in the time after 1989. This can mainly be traced back to the generation of grandparents, who learned the language in the, at that time, still official German language area. Apart from the grandparents, parents play an important role in the language learning process since they deliver the largest part of first language input and thereby build the foundation for the child’s development.

In this context 41% of the adolescents receive German language input from both parents and grow up consequently using the German language as their mother tongue. That leads to a cognitive anchoring of the language system and thus enables an easy subsequent further acquisition at school. In these families children experience a natural German language acquisition. This is particularly significant in 30 % of the adolescents, who define their elder siblings as communication partners whom they learned German from. In these families consisting of more than three persons, German has grown and is established as the domestic

language. The families managed to bring about bilingualism from various environments and assign language application to these.

This variety is very effective, because, depending on the environment, a regular daily activation of the Polish and the German language happens. Yet, this depends on the language competence of the parents, since both parts need to bring along sufficient abilities to establish only one domestic language. If that is not the case, the educational method of “one-parent-one language” has to be applied, as in the case of 25% of the bilingually educated adolescents. In those families either the mother (16%) or the father (9%) raised the child using German language. The child already got to know both languages in its parent’s house. Hereby the linguistic input of the mother is emphasized stronger, since she normally spends more time with the child in its first month and years of life than the father does. The surveys of the bilingual test persons, as well as those whose parents educate in the beforementioned method, show, that siblings do not use the German language amongst each other. Thus relations of different dominance have been established between the two languages. In this case the Polish language is dominant and rules the domestic communication, as well as the environmental language. In the best case the German speaking and educating parent managed to maintain the communication thread on both sides. Often even that seems hard to achieve. Thus the method only partly qualifies for a “balanced bilingualism” merely based on domestic education.

The relation of the adolescents to the German language reflects in scholastic life, in a way that the motivation for learning is higher and furthermore the period of time for learning takes one year longer. As a result, the linguistic competences are developed better than in mono – linguistic educated adolescents, who learn German language purely as a foreign language. Educational institutions are an important column of German language application, because they create a structural support for the German language consequently, and in a long-term. They mainly help German – minded families, who’s language competence is not sufficient to pass the language on. In that case school could even become the most important column of language mediation. For the adolescents it becomes a clear case of foreign language acquisition, which could still support a German – mindedness by opening an access to a new world of language and culture. The differentiation between the lesson concept of German as a foreign language, and German as a minority language, here is marginal. The higher frequency of lesson units is more interesting for the organizer. Furthermore, there is a lack of unified teaching concepts and teaching materials to improve the quality of lessons.

Regarded from the social point of view, there are various possibilities via national associations, student associations, or organised events to live a German language and cultural affiliation. Those structures are nationwide, local and Opole - centred, and offer activities for all generations. Places develop, where like – minded people can get to know each other and meet up, which makes the sense of community tremendously stronger and a minority society developed. Those identity supporting activities are partly organised e.g. by societies, or they develop in a natural intrinsic way, because the need and the wish for it is there. Since the number of the minority - affiliated people decreases, networking of the adolescents becomes a very important aspect for the further existence of that social group.

Apart from the local opportunities of language acquisition, media is an important access to language. 80% of the German – minded adolescents experienced this as an important channel of acquisition for them.

Analysing the present-day bilingualism shows significant differences between the acquisition phase and the current application phase. Strongly decreasing tendencies are to be seen amongst the German – minded, as well as the bilingually raised adolescents. Consequently, the Polish majority language is used in everyday communication in many households, although the linguistic competence allows for a German communication. Merely the communication amongst siblings could be raised from five to 15%, which again stresses the monolingual German language education as an important factor. The success of the presently bilingual educating parents shows similar aspects to the education of the questioned adolescents and underlines that the “one-parent-one language” method does not lead to balanced bilingualism.

Regarding the complexity of the bilingual language acquisition, which is determined by various external factors, such as place, time, duration and intensity, it seems important to exploit all potentials. This includes the conscious analysis and conception of language acquisition within the family. The linguistic input the young child receive should be regulated, whereby a consequent conduct is decisive for the success. Bilingual education in two different environments is doubtlessly recommendable if possible, otherwise the “one – parent – one – language” method is the second choice. Independent of the chosen method of bilingualism, the child’s linguistic development should be closely monitored, particularly concerning the minority language. Should an imbalance in favour of the dominant language develop, for example when entering the kindergarten, balancing countermeasures can be made in order to strengthen the input of the minority language.

Saturday schools or organized events, which aim to support the German language, are helpful, but the specific use of media is also a valid option.

Not only potentials within a family are valuable recourses, but also the political possibilities that derive from the European Charter of the Regional and Minority Languages. Referring to the legal foundation, educational institutions could be more strongly focused on the minority language and further exploit these potentials. That should remain the political goal, alongside the raising of awareness about the cultural treasure social minority groups present for the majority population. A positive connotation of German culture will provide helpful settings for the development. The nationwide existing DFK – groups could expand their potentials as multipliers, and thus achieve the strategically important role of a consciously shaped language development. The resulting social cohesion, in addition to growing up in an accepted and supported society, would also strengthen the homeland affiliation and decelerate the tendencies of emigration.

STRESZCZENIE

Język niemiecki, jako język mniejszości - pomiędzy językiem ojczystym i nauczonym.

Współczesny bilingwizm młodzieży na Śląsku Opolskim.

Uwarunkowane historycznie, wyjątkowe położenie terytorialne Śląska Opolskiego z upływem lat doprowadziło do powstania populacji mieszanej, której część pochodzenia niemieckiego utworzyła uznawaną od 1991 roku mniejszość narodową w Rzeczypospolitej Polskiej. Ratyfikacja Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych chroni wszystkie języki mniejszościowe i przypisuje im istotne znaczenie kulturowe. Naturalne utrzymanie oraz rozwój niemieckiego jako języka mniejszości na Śląsku Opolskim są w sposób planowy wspierane i kultywowane. Okoliczności te stanowią warunki ramowe dla niniejszej pracy w obrębie podjętych badań językoznawczych na temat dwujęzyczności.

Grupę docelową niniejszego badania tworzą młodzi ludzie, urodzeni w Polsce po przełomie politycznym roku 1989. W tym okresie nastąpiło wyzwolenie państwa polskiego spod komunizmu politycznego, co umożliwiło zdefiniowanie nowych poglądów politycznych i dążenie do konkurencyjności na arenie międzynarodowej. Wysiłki w zakresie polityki dotyczyły w sposób szczególny starań o dobre stosunki z Europą Zachodnią i doprowadziły w roku 2004 do wstąpienia Polski do Unii Europejskiej wraz z dziewięcioma innymi państwami, co z kolei przyniosło młodemu autonomicznemu krajowi nowy obszar przynależności. W związku z członkostwem Polski w UE ankietowani wychowywali się w pełnym napięć okresie przełomu, a zarazem w oczywistej dla nich fazie postępującej europeizacji i otwarcia granic.

Zmieniająca się dynamicznie sytuacja polityczna obudziła tłumiony wcześniej potencjał rozwojowy ludności należącej do mniejszości niemieckiej, postrzegającej swoje ambicje przede wszystkim w rozbudowie obszaru instytucjonalno-strukturalnego oraz we wspieraniu języka niemieckiego jako ojczystego, w którym tkwi prawdziwy i ukryty skarb mniejszości niemieckiej w Polsce.

Niniejsza praca odpowiada na pytanie, czy język niemiecki istnieje współcześnie na Śląsku Opolskim jako język nabywany w sposób naturalny w rzeczywistej komunikacji codziennej czy też jest on jedynie językiem rodziców/dziadków, mającym obcy charakter dla następnego pokolenia?

Główną hipotezę można streścić w następujący sposób:

Młodzi ludzie, którzy identyfikują się z kulturą niemiecką, postrzegają język niemiecki jako kompetencję kluczową. Wbrew oczekiwaniom nabyta w sposób naturalny dwujęzyczność niemiecko-polska nie prowadzi jednak w procesie dorastania do aktywnego stosowania języka mniejszości, a tym samym nie dochodzi do powstania dwujęzyczności zrównoważonej. Dopiero rozwój wcześniej nabytych kompetencji dwujęzycznych poprzez ciągłe aktywizowanie języka mniejszości prowadzi - zwłaszcza z pomocą placówek edukacyjnych - do wytworzenia produktywnego bilingwizmu wśród młodych ludzi. W trakcie badania użyto ponadto specyficznych zjawisk występujących w języku młodzieżowym rówieśników mieszkających w Niemczech w odniesieniu do osób ankietowanych na Śląsku Opolskim w celu stwierdzenia i porównania rozwoju umiejętności językowych (w zakresie języka ojczystego). W końcowej części badania zakres analizy został poszerzony o stosowania w obrębie języka mniejszości elementów języka angielskiego – uznawanego powszechnie w Europie jako *lingua franca* - wraz z jego pozytywnymi konotacjami.

Z uwagi na fakt, że proces nabywania każdego języka, zatem również języka mniejszości, z jednej strony rozciąga się na dłuższy okres czasu, z drugiej natomiast obejmuje różnorodne możliwości akwizycji, poprzez wybór trzech grup uczestników obserwowano różne perspektywy przyswajania języka na Śląsku Opolskim. W ten sposób zbadano zarówno aktualny stan bilingwizmu, jak i dwujęzycznego wychowania małych dzieci. Na podstawie wcześniej stosowanych metod wychowawczych oraz ich wyników, w powiązaniu ze współczesnymi metodami wychowania dwujęzycznego można wysnuć konkretne prognozy dla Śląska Opolskiego jako miejsca przyszłej wielojęzyczności.

Badane grupy można podzielić w następujący sposób:

1. Rodziny z małymi dziećmi, świadomie praktykujące wychowanie dwujęzyczne,
2. Młodzież w ostatnim roku nauki szkolnej – przekrój rocznika szkolnego,
3. Młodzież należąca do niemieckiej wspólnoty kulturowo-językowej, posiadająca kompetencje dwujęzyczne.

Rodziny stosujące wychowanie dwujęzyczne odzwierciedlają wczesny dwujęzyczny proces wychowawczy. Jednocześnie pokazują m.in. rozwój indywidualny oraz wyzwania, przed jakimi stają rodzice w związku z realizacją wychowania językowego. Rezultaty wynikające z jednostkowych doświadczeń stanowią podstawę wyjaśnienia głównej hipotezy.

Na przekrój rocznika szkolnego składają się ostatnie klasy szkół ogólnokształcących polskiego systemu edukacji. Badanie obejmuje wszystkich uczniów, niezależnie od ich przynależności do poszczególnych warstw społecznych. Do tej kategorii należy łącznie 908 ankietowanych

uczennic i uczniów. W badaniu celowo uwzględniono dużą liczbę uczestników, by dzięki temu umożliwić statystycznie szeroką reprezentację rocznika.

Wśród młodzieży należącej do niemieckiej wspólnoty kulturowo-językowej przeprowadzono poszerzone badania, które oprócz dwujęzyczności obejmowały również aspekty języka młodzieżowego oraz anglicyzmy jako tematy dyskursu. W przypadku tej grupy ankietowanych zakładano wysokie kompetencje językowe, dlatego też wywiady przeprowadzono wyłącznie w języku niemieckim. Obok subdyscyplin w sposób szczególny uwzględniono akwizycję języka oraz kształtowanie tożsamości.

W dwóch spośród trzech wymienionych grup osób badania przeprowadzono za pomocą pisemnych ankiet, wypełnianych przez samych uczestników. Z uwagi na dużą liczbę uczestników oraz ich dostępność metoda ta wydawała się być jedyną możliwą do zastosowania. Najczęściej wypełniana wersja ankiety liczyła 1.500 egzemplarzy i skierowana była wyłącznie do 18- lub 19-letnich uczennic i uczniów wszystkich publicznych szkół w Opolu oraz w okolicach. Druga ankiet została wypełniona 300 razy, przy czym podlegała również dystrybucji drogą elektroniczną. Przeznaczona jest ona dla młodzieży należącej do niemieckiej wspólnoty kulturowo-językowej, która potrafi porozumiewać się w języku niemieckim. Dystrybucji ankiety dokonano poprzez wyszukiwanie różnego rodzaju spotkań młodzieżowych. Dodatkowym celem było rozdawanie i otrzymywanie kolejnych wypełnionych ankiet, pozyskanych drogą propagandy ustnej.

Metodę przeprowadzania wywiadów zastosowano podczas określania profilu rodzinnego oraz form wychowania dwujęzycznego. Wszystkie rozmowy przeprowadzono w środowisku rodzinnym, gdzie obserwowano również dzieci i stosowany przez nie język. Wspomniana metoda osobistych i otwartych pytań okazała się efektywna pod względem możliwości gromadzenia danych, ponieważ rodzice podawali różne powody stosowanych sposobów wychowania, które trudno byłoby z góry przewidzieć w ankiecie jako warianty odpowiedzi do wyboru. Ze względu na stworzony standardowy katalog pytań, ukierunkowany na cel badania, przebieg poszczególnych wywiadów był bardzo podobny. Katalog ten pozostawiał jednak możliwość pogłębienia niektórych pytań, o ile zaszła taka potrzeba.

Część teoretyczna pracy koncentruje się wokół dwóch zasadniczych aspektów. Z perspektywy językoznawczej przedmiot rozważań stanowi kwestia nabywania języka w ogóle oraz problem akwizycji dwujęzycznej na różnych etapach życia. Na wstępie dokonano rozróżnienia pomiędzy pierwszym językiem a językiem obcym. Następnie przedstawiono rozwój językowy w pierwszych miesiącach życia, poczynając od wydobywania pierwszych dźwięków, aż po

nabywanie słownictwa i przyswajanie gramatyki, z uwzględnieniem czynników warunkujących akwizycję języka. Z uwagi na fakt, że stan badań nie zarysowuje jednoznacznie przebiegu nabywania języka, przytoczono pokrótce najczęściej dyskutowane teorie akwizycji. Kolejna część poświęcona jest rozważaniom na temat dwujęzycznej akwizycji języka w zależności od miejsca i czasu. Rozróżnienie pomiędzy dwujęzycznością naturalną a nabytą odniesiono do konkretnych miejsc akwizycji. W sposób szczególny poddano weryfikacji wewnętrzne, domowe metody wychowania językowego oraz możliwości dydaktyczne placówek edukacyjnych. Ponieważ z naukowego punktu widzenia ciągle nie ma zgodności w kwestii dokładnego rozwoju zdolności dwujęzycznych, dokonano porównawczego zestawienia najważniejszych hipotez w tym zakresie.

Część teoretyczną zamykają rozważania na temat sytuacji historyczno-politycznej Polski w okresie po roku 1989. W sposób szczególny uwzględniono rozwój uwarunkowań politycznych związanych z mniejszością niemiecką, stojącą wobec „nowej rzeczywistości” ze względu na fakt, że po raz pierwszy potwierdzono jej istnienie. Przedstawiono możliwości rozwoju mniejszości niemieckiej wynikające z szeregu wydarzeń, poczynając od podpisania niemiecko-polskiego Traktatu o dobrym sąsiedztwie poprzez ratyfikację Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych, aż po uchwalenia polskiej Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych i wiele innych. W tym kontekście warto wskazać zwłaszcza na rozbudowę struktur instytucjonalnych oraz na akwizycję języka w placówkach oświatowych. Jednocześnie wyłoniły się wyzwania związane z wcielaniem w życie nowych możliwości, jak np. brak nauczycieli, pokonane z biegiem lat dzięki powstaniu instytutów germanistycznych. Niemniej jednak ciągle istnieje potrzeba głębszej rozbudowy istniejących możliwości kształtowania zróżnicowanego nauczania językowego. Dopiero w ostatnich latach umacnia się tendencja do wspierania nauczania dwujęzycznego oraz szkół niemieckojęzycznych. Potrzeba jeszcze trochę czasu, by móc objąć tymi działaniami uczennice i uczniów na szerszą skalę.

Część empiryczna obejmuje rozważania analityczne na temat badanych grup przy zróżnicowaniu trzech obszarów życia: rodzina, szkoła i aktywność społeczna. Najważniejszym celem tego fragmentu pracy jest ustalenie, na ile język niemiecki przyswajany jest w sposób naturalny, a tym samym obecny jeszcze w życiu społecznym. Ponad sześćdziesiąt lat po zakończeniu wojny 21% ankietowanych twierdzi, że doświadczyło w dzieciństwie sytuacji akwizycji dwujęzycznej. Co piąta osoba odnotowała naturalne kontakty niemieckojęzyczne jako dziecko. Nie ulega zatem wątpliwości, że po roku 1989 język niemiecki był przedmiotem życia społecznego w najbardziej intymnej sferze rodzinnej. Okoliczności te należy wiązać przede wszystkim z pokoleniem

dziadków, które z kolei przeżyło swoje doświadczenia z pierwszym językiem jeszcze na obszarze oficjalnie niemieckojęzycznym. Oprócz dziadków również i rodzice pełnią ważną rolę w przekazywaniu języka, ponieważ wnoszą największą część doświadczeń związanych z pierwszym językiem i tym samym kształtują podstawy rozwoju dziecka. W tym kontekście 41% badanych młodych ludzi doświadczyło obustronnego niemieckojęzycznego wkładu swoich rodziców i wychowało się konsekwentnie przy stosowaniu języka niemieckiego jako pierwszego języka. Prowadzi to z kolei do kognitywnego zakorzenienia tego systemu językowego oraz ułatwia następującą później dalszą akwizycję w szkole. W takich rodzinach dochodzi do przyswajania języka niemieckiego w sposób naturalny. Szczególnie wyraźnie widoczne jest to w przypadku 30% młodych ludzi, określających swoje starsze rodzeństwo jako partnerów językowych, od których uczyli się języka. W owych składających się z więcej niż 3 osób rodzinach język niemiecki ukształtował się jako język domowy. Rodziny te zdołały doprowadzić do urzeczywistnienia dwujęzyczności poprzez różne otoczenia i uzależniają stosowanie języka od konkretnych okoliczności. Wariant ten należy ocenić jako bardzo efektywny, ponieważ w zależności od otoczenia następuje ciągła aktywizacja języka polskiego oraz niemieckiego. Niemniej jednak, uwarunkowana jest kompetencjami językowymi rodziców, gdyż oboje muszą posiadać odpowiednie umiejętności niezbędne do ukształtowania języka domowego. Jeśli tak się nie dzieje, istnieje możliwość zastosowania metody „one parent - one language“, jak ma to miejsce w przypadku 25% wychowywanych dwujęzycznie młodych ludzi. W tych rodzinach matka (16%) lub ojciec (9%) wychowywali w języku niemieckim dziecko, które już w domu rodzinnym uczyło się obu języków. Wkład językowy matki oceniany jest jednak jako silniejszy, ponieważ z reguły w pierwszych miesiącach/latach życia dziecka spędza z nim więcej czasu niż ojciec. Z badań przeprowadzonych zarówno na dwujęzycznie wychowywanych uczestnikach, jak i na rodzinach stosujących wychowanie wspomnianą metodą wynika, że rodzeństwa nie stosują języka niemieckiego we wzajemnych kontaktach. Fakt ten pokazuje, że wśród języków używanych w domu rodzinnym wytworzyły się różne relacje supremacji. We wspomnianych przypadkach język polski jest uprzywilejowany, dominuje w rodzinnej (domowej) komunikacji oraz stanowi język komunikacji z otoczeniem. Rodzicowi odpowiedzialnemu za wychowanie niemieckojęzyczne udaje się w najlepszym razie zachować obustronną komunikację w tym języku. Często jednak nawet to okazuje się trudne do zrealizowania. Metoda ta nadaje się zatem jedynie warunkowo do nabycia dwujęzyczności zrównoważonej, jeżeli opiera się wyłącznie na wychowaniu domowym.

Stosunek młodych ludzi do języka niemieckiego odzwierciedla się również w życiu szkolnym: ich gotowość do nauki jest wyższa, a dodatkowo okres nauki trwa o rok dłużej. W konsekwencji ich kompetencje językowe są lepiej wykształcone niż młodzieży wychowywanej jednojęzycznie, która uczy się języka niemieckiego wyłącznie jako obcego. Placówki oświatowe stanowią istotny filar niemieckojęzyczności, ponieważ w sposób konsekwentny i długofalowy wspierają strukturalnie język niemiecki. Pomagają przede wszystkim rodzinom należącym do niemieckiej wspólnoty kulturowo-językowej, których kompetencje nie wystarczają do dalszego przekazywania języka. Szkoła może stać się wtedy nawet najważniejszym filarem nauczania językowego. W przypadku pochodzącej z takich rodzin młodzieży niewątpliwie dochodzi do akwizycji języka obcego. Tym sposobem nauki można wzbudzić bądź pogłębić poczucie przynależności do niemieckiej wspólnoty kulturowo-językowej, otwierając dostęp do nowego świata językowego i kulturowego. Różnicowanie pomiędzy koncepcją nauczania niemieckiego jako języka obcego i języka mniejszości ma w tym przypadku znaczenie marginalne. W interesie organizatorów nauczania istotniejsza jest większa częstotliwość jednostek lekcyjnych. Ponadto brakuje jednolitej koncepcji nauczania oraz podręcznika, umożliwiającego lepsze planowanie zajęć.

Ze społecznego punktu widzenia poprzez przynależność do zrzeszeń, organizacji studenckich bądź udział w imprezach zorganizowanych powstaje wiele możliwości rozwijania języka niemieckiego oraz urzeczywistniania przynależności kulturowej. Wspomniane struktury mają szeroki zasięg, posiadają swoje lokalne lub centralne siedziby w Opolu i proponują każdemu pokoleniu inny rodzaj aktywności. Powstają miejsca, w których osoby o podobnych poglądach mogą się poznawać i spotykać, co pozwala w niezwykle sposób wzmacniać myślenie wspólnotowe oraz tworzyć społeczność mniejszościową. Tego typu działania wspierające proces tworzenia tożsamości organizowane są częściowo w sposób odgórnie sterowany bądź też powstają spontanicznie, z własnej inicjatywy, na wewnętrzne zapotrzebowanie lub życzenie. Ze względu na fakt, iż spada liczba osób należących do mniejszości, stworzenie sieci relacji pomiędzy młodymi ludźmi stanowi bardzo ważny aspekt dalszego istnienia tego obszaru społecznego.

Oprócz lokalnych możliwości akwizycji języka istotnym sposobem dostępu do niego stają się media. Tej formy nauki jako ważnego kanału przyswajania doświadczyło 80% badanej młodzieży należącej do niemieckiej wspólnoty kulturowo-językowej.

Gdy przyjrzymy się współczesnej dwujęzyczności wśród młodzieży, można dostrzec wyraźne różnice pomiędzy fazą akwizycji a obecną fazą stosowania. Zarówno wśród młodzieży należącej

do niemieckiej wspólnoty kulturowo-językowej, jak i wśród osób wychowanych dwujęzycznie odnotowywany jest regres pod względem używania języka. Tym samym w wielu domach utarło się stosowanie polskiego języka większości również w życiu codziennym, mimo że kompetencje językowe dopuszczałyby komunikację w języku niemieckim. Jedynie ilość przypadków komunikacji pomiędzy rodzeństwem wzrosła o pięć procent osiągając wartość 15%, co po raz kolejny uwypukla monolingwalny niemieckojęzyczny sposób wychowywania jako istotny czynnik. Sukcesy rodziców, którzy aktualnie stosują wychowanie dwujęzyczne, wykazują cechy równoważne z wychowaniem ankietowanej młodzieży i pokazują dobitnie, że realizacja metody „one parent – one language” nie prowadzi do nabycia dwujęzyczności zrównoważonej.

Biorąc pod uwagę złożoność bilingwalnego przyswajania języka, warunkowanego licznymi czynnikami zewnętrznymi, takimi jak np. miejsce, pora, okres trwania i intensywność, istotne jest, aby wykorzystywać wszelkie potencjały. W początkowej fazie wczesnego dzieciństwa szczególnego znaczenia nabiera świadoma analiza i wypracowanie koncepcji akwizycji języka w obrębie rodziny. W dalszej kolejności konieczne jest ustalenie sposobu przekazywania języka, przy czym na sukces w sposób decydujący wpływa konsekwencja w realizacji. O ile istnieje możliwość wychowania dwujęzycznego ze strony obojga rodziców, sposób ten jest bez wątpienia godny polecenia, w przeciwnym razie – metoda „one parent - one language”. Niezależnie od tego, jaki sposób wychowania zostanie wybrany, powinna mu towarzyszyć dokładna obserwacja rozwoju językowego, przede wszystkim w stosunku do języka mniejszości. W przypadku powstania wczesnego braku równowagi na korzyść języka dominującego, np. po rozpoczęciu wychowania przedszkolnego, istnieje możliwość zastosowania przeciwdziałań pogłębiających udział języka mniejszości. Pomocne może się okazać uczestnictwo w „kursach sobotnich” lub imprezach zorganizowanych, wspierających w konkretny sposób język niemiecki oraz planowe wykorzystanie mediów.

Oprócz potencjału tkwiącego w rodzinie cennym zasobem są również możliwości polityczne, wynikające z Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych. Przy obecnym stanie ustawodawstwa placówki oświatowe mają możliwość wzmożonej koncentracji na języku mniejszości oraz intensywniejszego wykorzystywania istniejącego potencjału. To właśnie powinno stanowić cel na płaszczyźnie politycznej, w powiązaniu z edukacją i uświadamianiem, jak wielki kulturowy skarb dla większości stanowi społeczność mniejszościowa. Pozytywne skojarzenia z niemiecką kulturą pomagają w wytyczaniu kierunku rozwoju. Działające na szeroką skalę istniejące grupy DFK (Niemieckie Koła Przyjaźni) mogą zwiększyć swój potencjał jako tzw. multiplikatorzy, przejmując strategicznie istotną rolę w świadomym kształtowaniu

rozwoju językowego. Powstała w ten sposób więź społeczna oraz wzrastanie w akceptowanej i wspieranej społeczności wzmocniłaby poczucie przynależności do ojczyzny i zahamowałaby tendencje migracyjne.

QUELLEN UND LITERATURANGABEN

Abel, Andrea / **Stuflessner**, Mathias / **Putz**, Magdalena (2006). Tagungsband Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen: Fotolito Longo.

Aguado, Karin (2012). Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz – Rundbrief, Nr. 64/2012, Lehr- und Lernbarkeit, Teil 2.

Altleitner, Margret (2006). Der Wellness-Effekt. Die Bedeutung von Anglizismen aus der Perspektive der kognitiven Linguistik. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

Ammon, Ulrich (2015). Die Stellung der Deutschen Sprache in der Welt. korr. Nachdruck. Berlin/München/Boston: de Gruyter.

Androutsopoulos, Jannis (2003). Jugendliche Schreibstile In der Gästebuch-Kommunikation. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Apeltauer, Ernst (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin, Langenscheidt.

Babiński, Grzegorz (2004). Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce w świetle spisu ludności z roku 2002. Studia Sociologiczne nr1.

Bach, Gerhard / **Breidbach**, Stephan / **Wolff**, Dieter (Hg.) (2002). Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bach, Gerhard / **Niemeier**, Susanne (Hrsg.) (2010). Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bachofer, Wolfgang (2003). Charakteristika der deutschen Jugendsprache. In: E. Neuland (Hrsg.). Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Badertscher, Hans / **Bieri**, Thomas (2009). Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretationen. Bern: Haupt.

Bailey, Benjamin (2007). Multilingual forms of talk and identity work. In: Auer, Peter/Wei, Li (Hrsg.). Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin: De Gruyter.

Baker, Colin (2007). Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.

Baleghizadeh, Sasan (2011). Linguistic and Interactional Modifications. Their Impact on Reading Comprehension. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.

Bär, Marcus (2004). Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen. Konsequenzen für Sprache- und Bildungspolitik. Achen: Shaker Verlag.

Barnickel, Klaus-Dieter (1992). Falsche Freunde. Ein vergleichendes Wörterbuch Deutsch – Englisch. Heidelberg: Groos.

Bartosz, Julian / **Hofbauer**, Hannes (2000). Schlesien. Wien: Promedia.

Bartsch, Rudolf (Hrsg.) / **Pogarell**, Reiner (Hrsg.) / **Schröder**, Markus (Hrsg.) (2009). Wörterbuch überflüssiger Anglizismen. 8.Auflage. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache.

Bausch, Karl-Richard / **Christ**, Herbert / **Krumm**, Hans-Jürgen (2007). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Bechler, Sabrina (2014). Bilinguale Module in der Grundschule. Integriertes Inhalts- und Sprachlernen im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. Frankfurt: Peter Lang.

Becker-Mrotzek, Michael / **Bredel**, Ursula / **Günther**, Hartmut (Hrsg.) (2006). Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.

Belliveau, Corinna (2002). Simultaner bilingualer Spracherwerb unter entwicklungs- und kognitionspsychologischen Aspekten. Aachen: Shaker Verlag.

Berlinska, Danuta (2002). Identität und nationale Identifikation der Schlesier in der Region Oppeln nach 1989. In: Struve, Kai/Ther, Philipp (Hrsg.). Die Grenzen der Nationen. Identitätenwandel in Oberschlesien in der Neuzeit. Marburg: Herder Institut.

Berlińska, Danuta (1991a). Procesy demokratyzacyjne w Polsce a mniejszość niemiecka Śląsku Opolskim. Przegląd Zachodni nr. 2.

Berlińska, Danuta / Trzcielińska-Polus, Aleksandra (1991b). Zjednoczenie Niemiec a mniejszość niemiecka w Polsce. Przegląd Zachodni nr. 1.

Berlińska, Danuta (1999). Mniejszość niemiecka Śląsku Opolskim w poszukiwaniu tożsamości. Opole: Stowarzyszenie Instytut Śląski.

Besch, Werner / **Betten**, Anne / **Reichmann**, Oskar / **Sonderegger**, Stefan (Hrsg.) (2000). Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Berlin / New York: De Gruyter.

Beyrle, Marlen (2007). Mehrsprachigkeit im Kindesalter. Norderstedt: GRIN.

Biadun-Grabarek, Hanna / **Grabarek** Józef (Hrsg.) (2013). Zum Schwund der lexikalischen Entlehnungen aus dem Deutschen in den Mundarten der polnischen Großstädte in ehemals deutsch-polnischem Grenzgebiet. Mannheim: Peter Lang Verlag.

Bickes, Hans / **Pauli**, Ute (2009). Erst- und Zweitspracherwerb. UTB Sprachwissenschaft. Paderborn: W. Fink Verlag.

Blanke, Richard (2001). Polish speaking Germans? Language and National Identity Among the Masurians since 1871. In: Ostmitteleuropa in Vergangenheit und Gegenwart, Nr. 24. Köln / Wien: Böhlau.

Blaszczyk, Agnieszka (2008). Oberschlesische Identität? Zur Lage der Deutschen Minderheit. Frankfurt/Oder: Grin Verlag.

Bloomfield, Leonard (1992). Language. Fourth Edition. Chicago: University of Chicago Press.

Blumenwitz, Dieter (1995). Volksgruppen und Minderheiten. Politische Betretung und Kulturautonomie. Berlin: Gebr. Mann.

Bonnet, Andreas (2004). Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske und Budrich.

Bonnet, Andreas / **Breidbach**, Stephan (Hrsg.) (2004). Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Breidbach, Stephan (2007). Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Münster: Waxmann.

Breidbach, Stephan / **Viebrock**, Britta (Hrsg.) (2013). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice. Frankfurt: Peter Lang.

Breit, Holger (1999). Die Deutschen in Oberschlesien. 2. Aufl. München: Grafik + Druck GmbH.

Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden (1990). 19. völlig neu bearbeitete Auflage. 11. Band, Mannheim: F.A. Brockhaus Verlag.

Burmasova Svetlana (2010). Empirische Untersuchungen der Anglizismen im Deutschen am Material der Zeitung Die WELT. Bamberg: University of Bamberg Press.

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008). Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Butzkamm, Wolfgang (1993). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. 2. Aufl. Tübingen/Basel: UTB Franke Verlag.

Butzkamm, Wolfgang / Caldwell, John A. W. (2009). The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Tübingen: Narr.

Calvin, William (1998). Wie das Gehirn denkt. Die Evolution der Intelligenz. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

Carstensen, Brode (1979). Morphologische Eigenwege des Deutschen bei der Übernahme englischen Wortmaterials. In: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik 2.

Caspari, Daniela / **Hallet**, Wolfgang / **Wegner**, Anke / **Zydati**, Wolfgang (eds.) (2009). Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Cathomas Rica (2005). Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells. Münster: Waxmann Verlag.

Cichon, Peter (2006). Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6. XI.2005. Wien: Praesens Verlag
Cornelsen-Scriptor.

Coyle, Do / Hood, Philip; Marsh, David (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummis Jim / **Corson** Don (Hrsg.) (1997). Bilingual Education. 5.Aufl. Dordrecht: Kluwer.

Dausend, Henriette (2010). Bilinguales Lernen in offenen Situationen? Das Beispiel Flachland Zukunftsschule. In: Arnold, Karl-Heinz / Hauenschild, Kathrin / Schmidt, Britta / Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.). Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

De Fina, Anna (2006). Group Identity, narrative and self-representations. In: De Fina, Anna u. a. (Hrsg): Discourse and Identity. New York: Cambridge.

De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.) (2007). Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

De Houwer, Annik (2009). Bilingual First Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

Denger, Fred (1984). Der grosse Boss: das Alte Testament unverschämt fromm neu erzählt. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.

Dewaele, Jean-Marc (2007). Becoming bi- or multi-lingual later in life. In: Auer, Peter / Wei, Li (Hrsg.): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin: De Gruyter.

Diehr, Bärbel (2013). Evaluation, Leistungsmessung und Prüfungen im bilingualen Unterricht. In: Hallet, W. / Königs, F. G. (Hrsg.). Handbuch bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett Kallmeyer.

Diehr, Bärbel / Schmelter, Lars. (Hg.) (2012). Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dittmar Norbert (1997). Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Band 57. Tübingen: Niemeyer.

Dolińska, Kamilla (2009). Potoczny i ideologiczny poziom doświadczania śląskości. Ślązacy w poszukiwaniu odrębności? Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Dreyer Martin (2006). Die Volxbibel. Neues Testament frei übersetzt von Martin Dreyer. 2.Auflage. Witten. Volxbibel-Verlag.

Dürenscheid Christa / Neuland, Eva. Spricht die Jugend eine andere Sprache? Neue Antworten auf alte Fragen. In: Dürenscheid, Christa/ Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.) (2006): Perspektiven der Jugendsprachforschung. Trends and Developments in Youth Language Research. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Dürenscheid, Christa / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.) (2006). Perspektiven der Jugendsprachforschung. Trends and Developments in Youth Language Research. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Edmondson, Willis / House, Juliane (2006). Einführung in die Sprachlehrforschung. 3.Auflage, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag.

Ehmann Hermann (1992). Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. München: C.H. Beck Verlag.

Ehmann Hermann (2005). Voll konkret. Das neueste Lexikon der Jugendsprache. München: C.H. Beck Verlag.

Ehmann Hermann (2008). Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache. 2.Aufl. München: C.H. Beck Verlag.

Ehmann Hermann (2009). Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache. München: C.H. Beck Verlag.

Ehmann, Hermann (1996). Oberaffengeil. Neues Lexikon der Jugendsprache. München: C.H. Beck Verlag.

Eichinger, Ludwig / **Plewina**, Albrecht / **Steinle**, Melanie (2011). Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr Francke Attepto Verlag.

Esser, Hartmut (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Fäcke, Christine (2009). Sprachbegegnungen und Sprachenkontakt in europäischer Dimension. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Franceschini, Rita (2008). Früher Spracherwerb und frühes Lernen. Wie nutzen wir die Chancen. Berlin: Stauffenburg.

Frank, Dagmar (1999). Spracherwerbsforschung. Ein kritischer Blick auf neuere Spracherwerbstheorien. Deutsch als Fremdsprache. In: Joachimstaler, Jürgen / Engel, Ulrich / Kaszynski, Stefan (Hrsg.): Germanistisches Jahrbuch Polen. Bonn.

Gaida Waldemar. Vademecum. Deutsch als Minderheitensprache in der Praxis. o. O., o.J.

Gaida, Bernard (2009). Sprache und Identität. Die Rolle des deutschsprachigen Bildungswesens für die Zukunft der deutschen Bevölkerung in Oberschlesien. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre SKGD im Oppelner Schlesien. Opole: Verband deutscher Gesellschaften.

Gaida, Bernard / Biły, Łukasz / Maruck, Thomas / Theisen, Alfred / Wittek, Monika (Hrsg.) (2011). Jahrbuch der Deutschen in Polen 2012. Oppeln: Verband der deutschen sozial-kulturellen Gesellschaften in Polen.

García, Ofelia (2009). Bilingual Education in the 21st Century. Oxford: Wiley-Blackwell.

Glahn Richard (2002). Der Einfluss des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von „Fernsehdeutsch“. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Glück, Helmut (Hrsg.) (2010). Metzler Lexikon Sprache. 4 aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag.

Gorlach, Krzysztof / **Niezgoda**, Marian / **Seręga**, Zygmunt (Hrsg.) (2003). Władza, naród, tożsamość. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grotovsky, Zachary (2014). Language Background and use among the German Minority in Poland. Urbana: ohne Verlagsangabe.

Gudaszewski, Grzegorz (2015). Struktura narodowo-etniczna i wyznaniowa ludności Polski. W: Główny Urząd Statystyczny. Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy:

Günther, Britta/ **Günther**, Herbert (2007). Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim/Basel, Belte Verlag.

Günther, Manfred (2010). Wörterbuch Jugend – Alter: vom Abba zur Zygote. Berlin: Raben Stück Verlag.

Haberzettl, Stefanie (2007). Konstruktionen im Zweitspracherwerb. In: Fischer, Kerstin / Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.). Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg.

Hain, Hans-Dieter (2014). Bilder meiner Kindheit - Erinnerungen an Schlesien. Ohne Ort: Goldammer Verlag.

Hartung, Martin (2003). Beobachtungen zur Peer Group-Kommunikation unter Jugendlichen. In: Eva Neuland (Hrsg.): Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Band 2. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag.

Heinemann, Margot (1990). Kleines Wörterbuch der Jugendsprache. Wörter, Wendungen, Texte. Leipzig: VEB Bibliographische Institut.

Henne, Helmut (2009). Jugend und ihre Sprache. Darstellung. Materialien. Kritik. 2.Auflage. Hildesheim/Zürich/ New York: Georg Olms Verlag.

Hiller, Horst (2003). Nun danket alle Gott: Erinnerungen an eine Jugend in Schlesien. München: Universitas Verlag.

Hinnenkamp, Volker (2001). Sprachalternieren – ein virtuosos Spiel? Zur Alltagsprache von Migrantenjugendlichen. In: E. Neuland (Hrsg.): Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Band 2. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.

Hirsch, Helga (2010). Fremd geworden in der Heimat. Die Deutschen in Oberschlesien: Noch hält es sie im Land – aber wie lange? In: Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit (Hrsg.): Die Deutschen in Polen. Artikel aus der deutschen und polnischen Presse aus den Jahren 1989 – 2010. Gliwice, Opole.

- Hoberg**, Rudolf (2002). English rules the world. Was wird aus Deutsch? In: Hoberg, Rudolf: Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim: Dudenverlag.
- Hoppe**, Ulrich (1984). Von Anmache bis Zoff. Ein Wörterbuch der Szene-Sprache. Heyne-Wilhelm Verlag: München.
- Irena**, Szlachcicowa (2003) (red.). Biografia i tożsamość. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Janich**, Nina / Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.) (2003). Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Narr Verlag.
- Janicki**, Wojciech (2009). Minority recognition in nation-states – the case of Silesians in Poland. In: Drobnik, Tomáš / Šumberová, Monika (wyd.). Chapters of Modern Human Geographical Thought. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Janusz**, Grzegorz (2011). Ochrona praw mniejszości narodowych w Europie. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Joachimstaler**, Jürgen / **Engel**, Ulrich / **Kaszynski**, Stefan (Hrsg.) (1999). Germanistisches Jahrbuch Polen. Bonn.
- Junker**, Gerhard (Hrsg.) (2010). Der Anglizismen-Index. Gewinn oder Zumutung? Paderborn: IFB Verlag.
- Kaczmarek**, Ryszard (2009). Województwo śląskie – szanse dla regionu historycznego pogranicza w XX wieku. In: Świątkiewicz, Wojciech (wyd.). Górnośląskie Studia Socjologiczne. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kannwischer**, Kirstin (2008). Bilingualismus in der frühen Kindheit. Hamburg, Diplomica Verlag.
- Kany**, Werner & **Schöler**, Hermann (2007). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Mannheim: Cornelsen.
- Keim**, Inken / **Cindark**, Ibrahim (2003). Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektales Charakteristikum? In: E. Neuland (Hrsg.): Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Band 2. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.
- Keller**, Jörg / **Leuninger**, Helen (2004). Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Kielhöfer**, Bernd / **Jonekeit**, Sylvie (2002). Zweisprachige Kindererziehung. 11. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Kielhöfer**, Bernd/ **Jonekeit**, Sylvie (1998). Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Klein**, Wolfgang (1984). Zweispracherwerb. Eine Einführung. 2. durchgesehene. Aufl., Frankfurt am Main, Athenäum Verlag.
- Kleine-Brockhoff**, Thomas (2010). Der schleichende Anschluß. Oberschlesien ist deutscher als die Politik erlaubt. In: Die Deutschen in Polen. Artikel aus der deutschen und polnischen Presse aus den Jahren 1989-2010. Opole-Gliwice.
- Klose**, Henriette (2007). Beobachtungen zur Jugendsprache in DaF-Lehrwerken der Grundstufe. In: E. Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Band 5. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Kneip**, Matthias (2000). Die deutsche Sprache in Oberschlesien. Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921-1998. 3. Aufl. Dortmund: Forschungsstelle Ostmitteleuropa.
- Kniffka**, Gabriele/ **Siebert-Ott** Gesa (2009). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn u.a., Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kolczyński**, Mariusz (1999). Mniejszość niemiecka w województwie śląskim – wybrane determinanty pozycji społecznej. In: Badania nad sytuacją mniejszości niemieckiej na Śląsku po 1989 roku. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Kollenrott**, Anne Ingrid (2008). Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Konarski**, Wawrzyniec (2005). Ważna mniejszość w historii Polski, czyli o porzebie rewitalizacji pozytywnego stereotypu. „polskiego” Niemca w dobie integracji europejskiej. In: Mazurkiewicz, Piotr / Sowiński, Sławomir (Hrsg.). Religia – tożsamość – Europa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotthoff**, Helga / Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.) (2007): Handbook of Intercultural Communication. Berlin: De Gruyter.
- Kresic**, Marijana (2006). Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicum.
- Kurasz**, Irena (2015). Mniejszość niemiecka na Dolnym Śląsku. Kraków: NOMOS.
- Kurcz**, Zbigniew (2000). Nationale Minderheiten im Gegenwärtigen Polen. Frankfurt an der Oder: Frankfurter Institut für Transformationsstudien.

Kurcz, Zbigniew (2001). *Mniejszość niemiecka w Polsce na tle innych mniejszości*. Poznań: Instytut Zachodni.

Langenscheidt-Redaktion (Hrsg.) (2012). *Hä?? Jugendsprache unplugged*. München: Langenscheidt Verlag.

Lango, Remo (2007). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München: Pieper Verlag.

Laurén, Christer (2006). *Die Früherlernung mehrerer Sprachen*. Klagenfurt / Celovec: Drava Verlag.

Lebsanft, Franz / **Wingender**, Monika (Hrsg.) (2012). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Ein Handbuch zur Sprachpolitik des Europarats*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Leist-Villis, Anja (2012). *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. 5. durchgesehene Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Lessow-Hurley, Judith (2000). *The Foundations of Dual Language Instruction*. New York: Addison Wesley Longman.

Lewandowski, Theodor (1994). *Linguistisches Wörterbuch 2*. Heidelberg/Wiesbaden.

Lindholm-Leary, Kathryn (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lipman, Irena (Hrsg.) (2007). *Wczoraj, dziś, jutro. 50 lat Niemieckiego Towarzystwa Kulturalnego-Spoecznego na Dolnym Śląsku. Gestern, heute, morgen. 50 Jahre deutsche Sozial-Kulturelle Gesellschaft in Niederschlesien*. Wrocław: NTKS w Wrocławiu.

Lis, Michał (1993). *Ludność rodzima na Śląsku Opolskim po II wojnie światowej (1945-1993)*. Opole: Instytut Śląski.

Lis, Michał (2004). *Doświadczenia polityki mniejszościowej okresu międzywojennego na górnośląskim obszarze plebiscytowym*. Opole: Instytut Śląski.

Lis, Michał (2016). *Mniejszość niemiecka na Śląsku Opolskim 1989 -2014. Z bagażem przeszłości w realiach współczesności*. Wydanie drugie poprawione. Opole: Instytut Śląski.

List, Gudula (2001). *Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen – Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Lüdi, Georges (2007). *Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Problem*. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.). *Plurilingualität und*

Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. 2., unveränderte Auflage. Tübingen: Stauffenburg.

Lüdi, Georges / **Py**, Bernard (1984). Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz). Romanistische Arbeitshefte 24. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Luther, Martin (1993). Die Bibel. Mit Konkordanz. 3. Auflage. Leipzig: Evangelische Haupt-Bibelgesellschaft zu Berlin und Altenburg.

Massler, Ute / **Burmeister**, Petra (Hg.) (2010). CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachunterricht in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Massler, Ute / **Stotz**, Daniel (2013). CLIL-Unterricht in der Primarstufe. Ein theoriebasierter Leitfaden für die Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung. Trier: Wissenschaftlichen Verlag Trier.

Mazurkiewicz, Piotr / **Sowiński**, Sławomir (Hrsg.) (2005). Relogia – tożsamość – Europa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Meder, Katarzyna (2006) Anglizismen in der Werbesprache. Untersucht anhand ausgewählter Frauen- und Männerzeitschriften. Berlin: Logos Verlag: 2006.

Merton, Robert King (2009). Teoria socjologiczna i struktura społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Montanari, Elke (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München, Kösel Verlag.

Mucha, Janusz (2005). Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Mucha, Janusz (2006). Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Müller, Helmut (1996). Schlaglichter der deutschen Geschichte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Müller, Horst / **Weiss**, Sabine (2002). Neurobiologie der Sprache: Experimentelle Neurolinguistik. In: Müller (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft. 2. Überarb. Und aktual. Aufl., Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag.

Müller-Hartmann, Andreas / **Schocker-v.** Dithfurth, Marita (Hrsg.) (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr.

Müller-Thurau, Klaus (1984). Laß uns mal' ne Schnecke angraben. Sprache und Sprüche der Jugendszene. Düsseldorf, Wien: Goldmann.

Nauwerck, Patricia (2014). Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau: Klett.

Neuland, Eva (2007). Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell: Zur Heterogenität und Typizität von Jugendsprachen. In: E. Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Band 5. Frankfurt am Main Peter Lang Verlag.

Neuland, Eva / **Schubert**, Daniel / **Steffin**, Hanne (2007). Ciao, salut, hadi und bye. Internationalismen im Sprachgebrauch Jugendlicher. In: E. Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Ogiolda, Krzysztof (Redakteur) (2012). Die Regierung befürwortet zweisprachige Schulen. In: Nowa Trybuna Opolska. Heimat mała ojczyzna. Tygodnik Niemców na Śląsku Opolskim. 18.04.2012.

Ogiolda, Krzysztof (Redakteur) (2012). Sprachencharta wartet auf Umsetzung. In: Nowa Trybuna Opolska – Heimat mała ojczyzna. Tygodnik Niemców na Śląsku Opolskim. 29.02.2012.

Oppenrieder, Wilhelm/Thurmair, Maria (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.). Sprachidentität –Identität durch Sprache. Tübingen: Narr Verlag.

Otten, Edgar / Wildhage, Manfred (Hg.) (2003). Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen.

Pawlik, Grażyna (1999). Wpływ czynników historycznych, kulturowych i społecznych na kształtowanie się mniejszości niemieckiej na Śląsku. In: Badania nad sytuacją mniejszości niemieckiej na Śląsku po 1989 roku. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Petersen, Inger (2010). Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. Oldenburg: BIS- Verlag.

Plieger, Petra (2006). Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit. Berlin / Hamburg / Hamburg: LIT.

Pons (Hrsg.) (2011). PONS Wörterbuch der Jugendsprache. Begriffe aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Stuttgart: Pons.

Popieliński, Paweł (2011). Młodzież mniejszości niemieckiej na Górnym Śląsku po 1989 roku. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Pan.

Reichert-Garschhammer, Eva / **Kieferle** Christa (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Remmert, Natascha / **Zimmermann**, Klaus (2007). Herausforderungen und Perspektiven diatoptisch-kontrastiver Studien der Jugendsprache innerhalb der Hispania. In: E. Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Riehl, Claudia Maria. (2006) Aspekte von Mehrsprachigkeit. Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Becker-Mrotzek, Michael / Bredel, Ursula / Günther, Hartmut (Hrsg.). Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.

Riehl, Claudia Maria (2009). Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen, Narr Verlag.

Roche, Jörg (2006). Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration. In: Neuland, Eva (Hrsg.). Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Sprache – Kommunikation – Kultur 4. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Roche, Jörg (2013a). Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. 3. Überarb. Aufl., Tübingen, Francke Verlag.

Roche, Jörg (2013b). Mehrsprachigkeitstheorien. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.

Rymarczyk, Jutta (2003). Kunst auf Englisch. Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung (6). München: Langenscheidt-Longman.

Sadownik, Barbara (2010): Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit. Kognitive und neurobiologische Dimensionen. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: Lublin.

Sadownik, Barbara: Glottodidaktische und psychologische Aspekte des Fremdspracherwerbs. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: Lublin.

Sadowski, Andrzej (2008). Naród kulturowy jako kategoria badawcza w socjologii narodu. [w:] Andrzej Sakson (red.). Ślązacy, Kaszubi, Mazurzy i Warmiacy – między polskością a niemieckością, Poznań: Instytut Zachodni.

Sakson, Andrzej (1998a). Rola mniejszości niemieckiej w stosunkach polsko-niemieckich na przykładzie Warmii i Mazur. Zeszyty Instytutu Zachodniego, nr 11.

Sakson, Andrzej (1998b). Staatsangehörigkeit und nationale Identität. Opole: Westinstitut Posen.

Sakson, Andrzej (2001). Polacy i Niemcy: stereotypy i wzajemne postrzeganie. Poznań: Instytut Zachodni.

Sakson, Andrzej (2002). Przeszłość i teraźniejszość stosunków polsko-niemieckich w świadomości społecznej Polaków. Zeszyty Instytutu Zachodniego, nr 25.

Sakson, Andrzej (2003). Działalność Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Mniejszości Niemieckiej Ziemi Wielkopolskiej. Przegląd Zachodni, nr 1.

Sakson, Andrzej (2012). Mniejszość Niemiecka na Śląsku w świetle Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 r. In: Biuletyn Instytutu Zachodniego. Nr. 85. Poznań.

Schader, Basil (2000). Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen; Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I. Zürich.

Schäfer, Gerd (2007). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen 2. erweiterte Auflage. Mannheim: Cornelsen.

Scherer, Peter / Wolff, Dieter (Hrsg.) (2006). Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schlemminger, Gérald (Hrsg.) (2008). Erforschung des bilingualen Lehrens und Lernens: Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schlobinski, Peter / Kohl, Gaby / Ludewigt, Irmgard (1993). Jugendsprache. Oplanden: Westdeutscher Verlag.

Schneider, Wolf (2008). Speak German. Warum Deutsch manchmal besser ist. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Schneller, Rüdiger (2009). Veränderungen im Sprachgebrauch von Jugendlichen, untersucht an Schülerzeitungen als Printmedien und in den Neuen Medien. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Scholtz-Knobloch, Till (2002). Die deutsche Minderheit in Oberschlesien. Selbstreflexion und politisch-soziale Situation unter besonderer Berücksichtigung des so genannten „Oppelner Schlesiens“. 1. Aufl., Görlitz: Senfkorn Verlag.

Schudy, Irena (2010). Die Wiederbelebung der Deutschen Sprache nach der politischen Wende der 90-er Jahre. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre SKGD im Oppelner Schlesien. Opole.

Spitzmüller, Jörg (2002). Selbstfindung durch Ausgrenzung. Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Diskurses zu angloamerikanischen Entlehnung. In: R. Hoberg: Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim: Dudenverlag: 2002.

Spreckels, Janet/Kotthoff, Helga (2007). Communicating Identity in Intercultural Communication. In: Kotthoff, Helga / Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): Handbook of Intercultural Communication. Berlin: De Gruyter.

Stark, Frank (2010). Wie viel Englisch verkraftet die deutsche Sprache? Die Chance zwischen Globalisierungserfordernis und Deutschtümmelei. 2. überarbeitete Auflage. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache GmbH.

Sturm, Roland / Dieringer, Jürgen (2005). The Europeanization of Regions in Eastern and Western Europe: Theoretical Perspectives. In: Regional & Federal Studies. Routledge.

Sztalt, Krzysztof (2003). Tożsamość narodowa jako jeden ze sposobów klasyfikowania społecznej tożsamości. w: Irena Szlachcicowa (red.). Biografia i tożsamość. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Tabouret-Keller, Andrée (2000). Language and identity. In: Coulmas, Florian (Hrsg.) The handbook of Sociolinguistics. Cambridge: Blackwell Publishers.

Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004). Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer.

Tracy, Rosemarie (2002). Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?, in: Universität Mannheim. Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim: Universität Mannheim.

Tracy, Rosemarie (2007). Wie Kinder Sprachen lernen.Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.

Tracy, Rosemarie / Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit“, in: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

Trad, Ahmed Rafik (2009). Das Sprachgefühl als Ziel der Fremdsprachenbeherrschung. Wege und Methoden. Grundriss eines Glottodidaktischen Modells. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

Trendbüro (Hrsg.) (2009). Duden. Das neue Wörterbuch der Szenesprachen. Mannheim: Dudenverlag.

Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006). Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. 2. Aufl., München, Reinhardt Verlag.

Ulich, Michaela (2007). Sprachentwicklung: Kinder, die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. In: Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela / Soltendieck, Monika (Hrsg.) Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl. Berlin / Düsseldorf / Mannheim: Cornelsen Verlag.

Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela / Soltendieck, Monika (Hrsg.) (2007). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl. Berlin / Düsseldorf / Mannheim: Cornelsen Verlag.

Urban, Rudolf (2009). Aller Anfang ist schwer. Zur Geschichte der Gründung der SKGD im Oppelner Schlesien. In: Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien (Hrsg.): 20 Jahre der SKGD im Oppelner Schlesien. Opole.

Urban, Thomas (1993). Deutsche in Polen. Geschichte und Gegenwart einer Minderheit. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Vater, Heinz (2002). Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. Auflage. München: Wilhelm W. Fink Verlag.

Viebrock, Britta (2007). Bilingualer Erdkundeunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vollmer, Helmut J. / Zydatiś, Wolfgang (Hrsg.) (2007). Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Volmert, Johannes (2007). Jugendsprachen – Kaleidoskope von Sprachregistern und Verhaltensstilen. In: E. Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Band 5., Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Wannagat, Ulrich (2010): Bilingualer Geschichtsunterricht im internationalen Fokus: Eine Vergleichsstudie zur Unterrichtspraxis in Deutschland und Hongkong. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wendt, Michael (2002). Kontext und Konstruktion. Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13 (1).

Weskamp, Ralf (2007). Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlag.

Willmann, Helmut (1999). Langenscheidt Wörterbuch Englisch. Englisch – Deutsch. Berlin u. München: RM Buch und Medien Vertrieb.

Wittek, Monika (Hrsg.) (2007). Związek Niemieckich Stowarzyszeń Społeczno-Kulturalnych w Polsce 1991–2007. Verband der deutschen sozial-kulturellen Gesellschaften in Polen 1991–2007. Opole: Związek Niemieckich Stowarzyszeń Społeczno-Kulturalnych w Polsce.

Wode, Hennig (2004). Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es? 1. Aufl. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.

Wode, Hennig (2006). Frühes Fremdsprachenlernen. In bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Braunschweig: Westermann Schroedel Dieserweg Schöningh Winklers GmbH.

Wode, Henning (1993). Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Kiel, Hueber Verlag.

Wódz, Jacek (2001). Ślązaków problemy z samoidentyfikacją społeczną – socjologiczna i antropologiczna analiza jednego życiorysu. In: Eseje sociologiczne. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Wódz, Jacek (2010). Górny Śląsk jako problem polityczny – spojrzenie socjologiczne. In: Świątkiewicz, Wojciech (wyd.). Górnośląskie Studia Socjologiczne. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wóycicki, Kazimierz (2003). Niemcy współczesne i stosunki polsko-niemieckie. Szczecin: Instytut Niemiec i Europy Północnej / Wyższa Szkoła Administracji Publicznej.

Wrzesiński, Wojciech (red.) (2006). Dolny Śląsk. Monografia historyczna. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Yang, Wenliang (1990). Anglizismen im Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL. Tübingen: Niemeyer.

Zaunbauer, Anna / Möller, Jens (2007): Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39 (3).

Zydatiś, Wolfgang (2000). Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Hueber.

Żebrowska, Ewa/ Dovichpoly, Yaroslav (2009). Linguistik. Eine Einführung für Germanistikstudenten. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Quellen aus dem Internet

Adler, Manuela. Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in den deutschen und schwedischen Massenmedien. 2., neu bearbeitete Fassung. <http://www.db-thueringen.de/authoring/buildZip.xml?type=zip&id=3386>.

Apsel, Carsten (2012). Coping With CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany. In: International CLIL Research Journal. Vol. 1 (4). <http://www.icrj.eu/14/article5.html>.

Braun, Michael. Der Kauderwelsch-Kult. In: der Freitag. <http://www.freitag.de/2000/22/00221302.htm>.

Dittmar, Norbert / **Bahlo**, Nils. Jugendsprache im Längsschnitt: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/jugendsprache/index.html>.

Dürenscheid, Christa. Jugendsprache als Forschungsgegenstand. www.ds.uzh.ch/lehrstuhlduerscheid/docs/duerscheid-JSFG-06.pdf.

Fritsch von, Rüdiger: Rede anlässlich der Festveranstaltung „20 Jahre VdG“. http://www.warschau.diplo.de/Vertretung/warschau/de/03/DPL/Nachbarschaftsvertrag_s.html.

Ganowicz, Ewa (2016). Mniejszość niemiecka w polityce lokalnej regionu pogranicza na Opolszczyźnie. In: Polish Borderlands Studies, tom 4, nr. 2. www.pogranicze.uni.opole.pl/biblioteka/docs/tom4/ganowicz_t4n2.pdf

Guckes, Wanda / **Sarhinaa**, Anneli (2011). Die gegenwärtige sprachliche Situation der dänischen Minderheit in Schleswig Holstein. https://www.academia.edu/7977593/Review_of_W._Guckes_in_ejss_2012_on_the_Danish_minority_in_Germany.

Kamusella, Tomasz (2012). The Silesian Language in the Early 21st Century: A Speech Community on the rollercoaster of politics. <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/3281>.

Kamusella, Tomasz (2014). A Language that Forgot Itself. In: Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe. Vol 13, No 4, ECMI. <http://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/publications/JEMIE/2014/Kamusella.pdf>.

Kersten, Kristin. Frühe Mehrsprachigkeit – Wie kann die Praxis aussehen? <http://www.kristin-kersten.de/media/532e1d8050c6f99cfff8580ac144227.pdf>.

Knill, Marcus. Einfluss der Jugendsprache auf die Sprachkompetenz. <http://www.rhetorik.ch/Jugendsprache/Jugendsprache.html>.

Krammerer, Christine. Voll krass – Jugendsprache als Provokation: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/jugendsprache/index.html>.

Krashen, Stephan. Monitortheorie. <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Krashen.htm>

Kohl, Helmut: 9.November 1989. Rede zu Beginn des Staatsbesuchs in Polen. http://helmut-kohl.kas.de/index.php?menu_sel=17&menu_sel2=&menu_sel3=&menu_sel4=&msg=539.

Langfeldt, Hans-Peter (2001): „Stille Post“ – Oder: Die Rezeptionsgeschichte unterrichtlich bedeutsamer Untersuchungen von Düker und Tausch (1957). In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. www.pedocs.de/volltexte/2013/7712/pdf/UnterWiss_2001_2_Langfeldt_Stille_Post.pdf.

Lexikon der Jugendsprache: http://www.ge-duisburg-sued.de/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=96. Abgerufen am 11.11.2011

Neuland, Eva. Jugendsprache und Standardsprache. Untersuchungen zum Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein von Jugendlichen: http://www2.uni-wuppertal.de/fba/germanistik/Homepage_Neuland/dfg/projektverlauf.htm.

Ogiolda, Krzysztof. Mali piłkarze z Chrząstowic coraz lepiej grają w piłkę i mówią po niemiecku. <http://www.nto.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20150520/HEIMAT/150529994>.

Ogiolda, Krzysztof. Pop, rock i hip-hop po niemiecku: <http://bilingua.haus.pl/pliki/heimat/pdf/20101013.pdf>.

Ogiolda, Krzysztof. Angriff auf deutsche Fans. In: wochenblatt.pl. http://wochenblatt.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=661:angriff-auf-deutsche-fans&catid=1:wochenblatt.

Poser, Sascha. Jugendsprache: <http://www.uni-leipzig.de/~fsrger/materialien/skripts/jugendsprache.pdf>.

Schlobinski, Peter. SMS-Texte – Alarmsignale für die Standardsprache?: <http://www.mediensprache.net/de/essays/2/>.

Schuhmann, Renata (2016). Identität aus der Sicht von Renata Schuhmann. <http://www.kulturelle-autonomie.org/schlesische-identitaet/identitaet-aus-der-sicht-von-renata-schumann/>.

Stangl, Werner. Gehirn und Sprache: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEHIRN/GehirnSprache.shtml>.

Thielemann Lars. Anglizismen im Deutschen. [www.http://lars-thielmann.de/heidi/hausarbeiten/Anglizismen2.htm](http://www.lars-thielmann.de/heidi/hausarbeiten/Anglizismen2.htm).

Trojanowski, Sven (2008). Jugendsprache: Red isch Deutsch oda was? In: Focus Schule online. Stand: http://www.focus.de/schule/lernen/lernatlas/rechtschreibung/tid-9317/jugendsprache_aid_266485.html.

Wójcik, Sylvia (2009). Deutsch als Minderheitensprache in Polen am Beispiel Schlesiens. Unter besonderer Berücksichtigung der Gegenwartssituation. Wien: http://othes.univie.ac.at/4842/1/2009-05-12_0404922.pdf.

Schäpe, Thaddäus (2003): Oberschlesier und deutsche Minderheit in Polen Ausgewählte Daten und Schlussfolgerungen aus dem Bericht der Volksbefragung von 2002 <http://www.haus.pl/de/arbeitspapiere-7.html>

Gesetze und Verordnungen

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 216. Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen samt Erklärungen (NR: GP XXI RV 437 AB 576 S. 69. BR: AB 6359 S. 677.) S. 1097 f. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2001_216_3/2001_216_3.pdf.

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Art. 7.1. a,b,d,f,g. <http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>.

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. SEV-Nr. : 148 Vertrag aufgelegt zur Unterzeichnung durch die Mitgliedstaaten und zum Beitritt durch Nichtmitgliedstaaten. <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=&DF=&CL=GER>

Entwicklungsstrategie der deutschen Minderheit für die Jahre 2010-2015. <http://www.vdg.pl/attachments/article/35/Strategie%20der%20DMi%202010-2015.pdf>

Gemeinsame Erklärung der Regierungen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen zum 20. Jahrestag der Unterzeichnung des Vertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit: Nachbar und Partner. 20 Jahre gute Nachbarschaft, http://www.deutschland-polen.diplo.de/Vertretung/deutschland-polen/de/_pr/Artikel/2011/110622-Erkl_C3_A4rung-Artikel.html.

Gesetz vom 6. Januar 2005 über nationale und ethnische Minderheiten sowie die Regionalsprache (Ges.Bl. aus dem Jahre 2005 Nr. 17, Pos. 141, Nr. 62, Pos. 550), Kap. 4, Art. 19.1, <http://www.vdg.pl/pliki/polityka/Minderheitengesetz.pdf>.

Kuratorium Oświaty w Opolu. Nauczanie języka mniejszości narodowej w województwie opolskim. www.mac.gov.pl/.../Prezentacja-Kuratorium-Oświaty-w-Opolu-Nauczanie-języka-mniejszości-narodowej-w-woj-opolskim-Opole-12-kwietnia-2012-r-.pptx.

Oferta edukacyjna programu Niwki na rok 2014. <http://www.rcre.opolskie.pl/oferta-szkoleniowa/program-niwki-2014>.

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011.
www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf.

Realizacja postanowień karty w Polsce. Początkowy cykl monitorowania. Art. 8. 134, 137, 140,
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/PolandECRML1_pl.pdf

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych. (Dz. U. Nr 220, poz. 1853), Art. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997-2006/rozp_186.php?wrapper=test.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. (Dz. U. Nr 214, poz. 1579).
www.dbg.vdg.pl/plik/akty_prawne/Rozporzadzenie_MEN_20071114.pdf

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 marca 1992 r. w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych (Dz. U. Nr 34, poz. 150), Art. 4, 5. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19920340150>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Art. 4 b) 2),
www.men.gov.pl/images/stories/pdf/zakladki/rozp_zm_w_spr_podtrzymywania_poczucia_tosamosci_narodowej.pdf.

Statistisches Bundesamt Deutschland:
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/>.

Ustawa z dnia 7. Września 1991 r. o systemie oświaty. Artikel 13, Absatz 1, 2, 5, 6.
https://www.bq-portal.de/sites/default/files/legal_basis/files/D19910425Lj.pdf.

Verfassung der Parlamentarischen Republik Polen.
<http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/niemiecki/kon1.htm>.

Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991. Art.21.
http://www.dpjw.org/files/1264004326_nachbarschaftsvertrag.pdf

Minderheitsinstitutionen und thematisch involvierte Institutionen

AV Salia-Silesia Gleiwitz zu Oppeln im CV: <https://www.ifa.de/>

Beauftragter der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten:
https://www.aussiedlerbeauftragter.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/AUSB/DE/gabriel_AGDM.html

Bund der Jugend der Deutschen Minderheit: <http://www.bjdm.eu/de/indexde.php>

Deutsche Bildungsgesellschaft: <http://www.dbg.vdg.pl/>

Deutsches Konsulat Oppeln: <https://polen.diplo.de/pl-de/01-vertretungen/01-5-gk-oppeln>

Deutsch-Polnische Joseph von Eichendorff Caritas Zentralbibliothek:
<http://www.bibliotekicaritas.vdg.pl/deutsch/index.html>

Deutsch-Polnische Redaktion Mittendrin: <https://mittendrin.pl/de/>

Deutsch-Polnisches Jugendwerk: <https://www.dpjw.org/>

DFK Schlesien: <https://www.dfkschlesien.pl/de/portal?filter=hashtag&value=Oppeln>

Föderalistische Union Europäischer Volksgruppen: <https://www.fuen.org/de/>

Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit: <http://www.haus.pl/de/>

Haus Schlesien: <https://www.hausschlesien.de/>

Institut für Auslandsbeziehungen: <https://www.ifa.de/>

Instytut Filologii Germańskiej: <http://ifg.wfil.uni.opole.pl/>

Mniejszości Narodowe i Etniczne. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji:
<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/>

Oberschlesisches Landesmuseum: <http://www.oberschlesisches-landesmuseum.de/>

Österreich Bibliothek Oppeln: <http://wbp.opole.pl/austriacka/sammlung.html>

Pro Futura: <http://www.pro-futura.com.pl/>

Pro Liberis Silesiae: <http://www.edukacja-raszowa.eu/szkola-de.html>

Schlesisches Institut: <http://www.institutslaski.com/uber-das-schlesische-institut/>

Sejm Abgeordneter Ryszard Galla: <http://ryszard-galla.pl/de/>

Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesien: <http://skgd.pl/>

Verband der deutschen sozial-kulturellen Gesellschaften in Polen: <http://www.vdg.pl/de/>

Verein deutscher Hochschüler zu Oppeln: http://www.vdh-oppeln.vdg.pl/pliki/vdh_oppeln_ws_2005_2006.pdf

Wochenblatt: <http://wochenblatt.pl/>

Schulen

Publiczne Liceum Ogólnokształcące Nr VI im. Generała Leopolda Okulickiego "NIEDŹWIADKA":

<http://www.szkolnictwo.pl/liceum,og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce,Opole,A00086,Publiczne+Liceum+Og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce+Nr+VI>.

Zespół Szkół Budowlanych w Opolu im. Jana Pawła II:

<http://www.szkolnictwo.pl/sale,konferencyjne,Opole,PB0125,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Budowlanych>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2013).

Zespół Szkół Ekonomicznych im. Gen. Stefana Roweckiego "Grota" w Opolu:

http://ekonomik.opole.pl/www2/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=55.

Zespół Szkół Elektrycznych im. Tadeusza Kościuszki:

<http://www.szkolnictwo.pl/szko%C5%82a,zawodowa,Opole,A00068,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Elektrycznych>.

Zespół Szkół im. Prymasa Tysiąclecia Stefana Kardynała Wyszyńskiego:

<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PB2241>.

Zespół Szkół Mechanicznych: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PB2242>.

Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr II:

<http://www.szkolnictwo.pl/liceum,og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce,Opole,PA0011,Ze>

sp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85cych+Nr+II.

Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących. K. Gzowskiego:
<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PA0014>.

Zespół Szkół w Dobrzem Wielkim:
<http://www.szkolnictwo.pl/liceum,og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce,Dobrze%C5%84+Wielki,K01149,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+w+Dobrzem+Wielkim>.

Zespół Szkół Zawodowych im. Stanisława Staszica w Opolu:
<http://www.szkolnictwo.pl/szko%C5%82a,zawodowa,Opole,PB0128,Zesp%C3%B3%C5%82+Szk%C3%B3%C5%82+Zawodowych>.

ANHANG

Abbildungsverzeichnis

Abb. Nr.	Titel	Seite
Abb. 1	Sprachüberschneidung	12
Abb. 2	Die Sprachpyramide	17
Abb. 3	Das Faktorennetz der Sprachentwicklung	23
Abb. 4	Das schematisches Verhaltensmodell	24
Abb. 5	Arten der Bilingualität	33
Abb. 6	Fehlerquellen	38
Abb. 7	Stephen Krashen: Monitor- und Inputtheorie	43
Abb. 8	Interne und externe Unterschiede	45
Abb. 9	Alter während des bilingualen Spracherwerbs	47
Abb. 10	Erziehungsmethoden	51
Abb. 11	Das menschliche Gehirn	56
Abb. 12	Deutsche Sprache und Kultur im Elternhaus	78
Abb. 13	Teilnehmerzahlen des Minderheitsunterrichts	83
Abb. 14	Minderheitenunterricht im Vergleich	84
Abb. 15	Minderheitenunterricht im Vergleich -Vergleich zw. Polen und Op. Schl.	85
Abb. 16	Anzahl der Bildungseinrichtungen mit Dt. als Minderheitenunterricht in der Woj. Oppeln.	86
Abb. 17	Wohnort der Minderheitsjugend	106
Abb. 18	Wohnort der Minderheitsjugend -2	116
Abb. 19	Familienprofil 1	130
Abb. 20	Sprachgebrauch – Familienprofil 1	131
Abb. 21	Familienprofil 2	136
Abb. 22	Sprachgebrauch – Familienprofil 2	137
Abb. 23	Familienprofil 3	141
Abb. 24	Sprachgebrauch – Familienprofil 3	142
Abb. 25	Schülerzahlen gegliedert nach Schule	148
Abb. 26	Probandenverteilung nach Geschlecht	150
Abb. 27	Alter der Probanden	151

Abb. 28	Alter der Probanden, nach dem Geschlecht gegliedert	152
Abb. 29	Nationalität – gesamte Schülersauswertung	153
Abb. 30	Geographische Lage des Wohnortes	154
Abb. 31	Wohnlage gegliedert nach Stadt-Land Verteilung	155
Abb. 32	Schulform der Probanden	156
Abb. 33	Schulformen nach dem Geschlecht gegliedert	157
Abb. 34	Muttersprache	158
Abb. 35	sprachliche Kompetenz- Sprechen	160
Abb. 36	sprachliche Kompetenz - Hören	161
Abb. 37	sprachliche Kompetenz - Schreiben	162
Abb. 38	sprachliche Kompetenz - Leseverstehen	163
Abb. 39	Vergleich aller sprachlichen Selbstbewertungen	164
Abb. 40	Sprachliche Erziehungsform im Elternhaus	165
Abb. 41	Abbildung 38: deutschsprachige Erziehungspersonen im Elternhaus und familiären Umfeld	166
Abb. 42	gegenwärtige deutschsprachige Kommunikation mit der Familie	167
Abb. 43	gegenwärtige Partner in der deutschsprachigen Kommunikation	168
Abb. 44	Zugehörigkeit zu einer Minderheitsorganisation	169
Abb. 45	Deutschsprachige Kommunikation innerhalb der Minderheitsorganisation	170
Abb. 46	Spracherwerb innerhalb der Minderheitsorganisation	171
Abb. 47	Dauer des Deutschunterrichtes in Bildungsanstalten - Angaben in Jahren	172
Abb. 48	Rangliste – Länge der Lernzeit	172
Abb. 49	Anzahl der wöchentlichen Deutschstunden in der Schule – Angabe in Schulstunden	173
Abb. 50	Absicht des Auswanderns in ein deutschsprachiges Land	174
Abb. 51	Gründe für die Absicht auszuwandern	175
Abb. 52	Bedarfsklärung einer deutschsprachigen Schule	176
Abb. 53	Begründung – Besuch einer dt.-sprachigen Schule	177
Abb. 54	Prognose zur zukünftigen bilingualen Erziehung	178
Abb. 55	Abbildung 52: Begründung für bilinguale Erziehung	179
Abb. 56	Zukunftsorientierte Frage nach dem Bedarf an bilingualen	180

	Kindergärten	
Abb. 57	Übersetzungsaufgabe	181
Abb. 58	Lückenergänzungsaufgaben	183
Abb. 59	Anmerkungen zur Gesamtumfrage	185
Abb. 60	Geschlechtsdifferenzierung von zweisprachig erzogenen Probanden	188
Abb. 61	Nationalität der zweisprachig erzogenen Probanden	188
Abb. 62	Wohnlage – bilinguale Probanden	190
Abb. 63	Siedlungsgebiet der deutschen Minderheit	190
Abb. 64	Kommunikationspartner – bilingual Probanden	192
Abb. 65	Kommunikationskonstellation 1	193
Abb. 66	Kommunikationskonstellation 2	194
Abb. 67	Kommunikationskonstellation 3	195
Abb. 68	Kommunikationskonstellation 4	196
Abb. 69	Kommunikationskonstellation 5	197
Abb. 70	Kommunikationskonstellation 6	199
Abb. 71	Kommunikationskonstellation 7	200
Abb. 72	Kommunikationskonstellation 8	201
Abb. 73	Kommunikationskonstellation 9	202
Abb. 74	Kommunikationskonstellation 10	203
Abb. 75	Kommunikationskonstellation 11	204
Abb. 76	Kommunikationskonstellation 12	205
Abb. 77	Kommunikationskonstellation 13	206
Abb. 78	Kommunikationskonstellation 14	207
Abb. 79	Kommunikationskonstellation 15	208
Abb. 80	Kommunikationskonstellation 16	208
Abb. 81	Kommunikationskonstellation 17	209
Abb. 82	Kommunikationskonstellation 18	210
Abb. 83	Kommunikationskonstellation 19	211
Abb. 84	Kommunikationskonstellation 20	212
Abb. 85	Geschlechtsdifferenzierung innerhalb der bilingualen Erziehung	212
Abb. 86	Vergleich zwischen der bilingualen Erziehung im Elternhaus und der gegenwärtigen sprachlichen Situation	213
Abb. 87	prozentuale Darstellung der früher vs. heutigen Kommunikation	214

Abb. 88	Gegenwärtige Kommunikation in deutscher Sprache innerhalb des Elternhauses & geschlechtsspezifische Gliederung	215
Abb. 89	Eigenbewertung der sprachlichen Fertigkeiten	216
Abb. 90	Art der Bildungsanstalt	217
Abb. 91	Bildungsanstalten – Vergleich mit Gesamtumfrage	218
Abb. 92	Geschlechtsdifferenzierung innerhalb der Bildungsanstalt	219
Abb. 93	Deutscherwerb innerhalb der Bildungsanstalten	219
Abb. 94	Auswandern in ein deutschsprachiges Land – bilingual Probanden	220
Abb. 95	Geschlechtsdifferenzierung der Probanden, die Auswandern möchten	221
Abb. 96	Gründe für das Auswandern – nach Geschlecht getrennt	221
Abb. 97	Wunsch nach dem Besuch einer deutschsprachigen Schule	222
Abb. 98	Übersetzungsaufgabe	223
Abb. 99	Lückenergänzungsaufgabe	224
Abb. 100	Anzahl der Jahre des Deutschunterrichtes	227
Abb. 101	Wöchentliche Stundenanzahl des Deutschunterrichtes	228
Abb. 102	Differenzierung der Erziehungsmethodik	230
Abb. 103	Geplante Erziehungsmethode der eigenen Nachkommen	231
Abb. 104	Befürwortung eines deutschsprachigen Kindergartens für die eigenen Nachkommen	232
Abb. 105	Übersetzungsaufgabe	232
Abb. 106	Lückenaufgabe	233
Abb. 107	Geschlechtsdifferenzierung	235
Abb. 108	Nationalität	236
Abb. 109	Stadt-Land Gefälle der Wohnlage	237
Abb. 110	Schulform	237
Abb. 111	Bildungsanstalten - Auswertungsvergleich	238
Abb. 112	Anzahl der Jahre des Deutschunterrichtes	239
Abb. 113	Anzahl der wöchentlichen Deutschstunden	240
Abb. 114	Migration in ein deutschsprachiges Land	241
Abb. 115	Bilinguale Erziehung der Nachkommen	242
Abb. 116	Übersetzungsaufgabe	243
Abb. 117	Lückenergänzung	244

Abb. 118	Geschlechtsdifferenzierung	246
Abb. 119	Erziehungsmethode im Elternhaus	246
Abb. 120	Wohnlage	247
Abb. 121	Vergleich einiger Probandenmerkmale	248
Abb. 122	Schulform	249
Abb. 123	mono- vs. bilingual in Bildungsanstalten	250
Abb. 124	Dauer des Deutscherwerbs in einer Bildungseinrichtung	251
Abb. 125	mono- vs. bilingual - Lernjahre	251
Abb. 126	Verteilung der wöchentlichen Deutschstunden in Bildungsanstalten	252
Abb. 127	mono- vs. bilingual - Lernstunden	253
Abb. 128	Auswanderungstendenz in ein deutschsprachiges Land	254
Abb. 129	Wunsch nach dem Besuch einer deutschsprachigen Schule	255
Abb. 130	Weitergabe der bilingualen Erziehung an die eigenen Nachkommen	256
Abb. 131	mono- vs. bilingual – zukünftige bilingual Erziehung	256
Abb. 132	Geschlecht	259
Abb. 133	Alter der Probanden	259
Abb. 134	Geographische Lage des Wohnortes	260
Abb. 135	Deutsche Minderheit Wahlkomitee	261
Abb. 136	Stadt-Land Verteilung	262
Abb. 137	Nationalität	263
Abb. 138	Schulabschluss	264
Abb. 139	Deutschsprachigkeit – Angaben in Jahren	265
Abb. 140	Selbstbewertung der Deutschfähigkeiten	266
Abb. 141	Übersetzungsaufgabe	267
Abb. 142	Lückentextaufgabe	268
Abb. 143	tägliche Anwendung der deutschen Sprache	269
Abb. 144	Fremdsprachenkompetenzen	270
Abb. 145	Dialektanwendung: Schlesisch/Wasserpolsch	271
Abb. 146	Ort des Deutscherwerbs	272
Abb. 147	Erwerb im Elternhaus	273
Abb. 148	schulischer Erwerb	274
Abb. 149	Minderheitenaktivitäten	275
Abb. 150	Mediennutzung	276

Abb. 151	gegenwärtiger Verwendungsort der deutschen Sprache	277
Abb. 152	Vergleich früher vs. heute	278
Abb. 153	gegenwärtige Kommunikationspartner	279
Abb. 154	Abbildung 154: Familie	280
Abb. 155	bilingual Erziehung vs. gegenwärtige Kommunikation	281
Abb. 156	bilingual Erziehung vs. gegenwärtige Kommunikation - 2	282
Abb. 157	Organisationsprofil	283
Abb. 158	Mitgliedschaft (in Jahren)	284
Abb. 159	Position innerhalb der Organisation	285
Abb. 160	Motivation zur Aktivität innerhalb der Organisation	286
Abb. 161	Migrationswunsch in ein deutschsprachiges Land	288
Abb. 162	bilinguale Erziehung eigener Nachkommen	290
Abb. 163	Bedarf eines deutschen Kindergartens	292
Abb. 164	Geschlecht	293
Abb. 165	Nationalität	294
Abb. 166	Organisationszugehörigkeit	295
Abb. 167	Ort des Deutscherwerbs	296
Abb. 168	Deutschsprachige Erzieher im Elternhaus	297
Abb. 169	Mediale Spracherziehung	298
Abb. 170	Gegenwärtige Kommunikationspartner	299
Abb. 171	täglich vs. nicht täglich deutsch sprechende Jugendliche	301
Abb. 172	Bereitschaft zum Auswandern in ein deutschsprachiges Land	303
Abb. 173	Verwendung von jugendsprachlichen Ausdrücken im Alltag	308
Abb. 174	Kommunikationspartner in der jugendsprachlichen Anwendung	309
Abb. 175	Wortschatz - Gammelfleischparty	311
Abb. 176	Wortschatz - hartzen	312
Abb. 177	Wortschatz - Niveaulimbo	313
Abb. 178	Wortschatz - Niveaulimbo	314
Abb. 179	Wortschatz - guttenbergen	315
Abb. 180	Wortschatz – Klapp-Karibik	316
Abb. 181	Semantische Differenzierung der Verwendung von Reizlexemen	317
Abb. 182	Kenntnisstand jugendsprachlicher Ausdrücke	319
Abb. 183	Verwendung von jugendsprachlichen Lexemen	320

Abb. 184	Konnotation - fett	321
Abb. 185	Konnotation - krass	322
Abb. 186	Konnotation - endgeil	323
Abb. 187	Konnotation - laser	324
Abb. 188	Konnotation - gruscheln	325
Abb. 189	Auflösung von Abkürzungen	326
Abb. 190	Verwendung von Abkürzungen	327
Abb. 191	Vergleich zw. Kenntnisstand und Verwendung von Abkürzungen	328
Abb. 192	Begrüßungen	329
Abb. 193	Verabschiedung einer/s guten Freundin/es	330
Abb. 194	Verwendung von Verstärkungen: Du bist schlau.	332
Abb. 195	Verwendung von Emoticons in schriftlicher Kommunikation	333
Abb. 196	schriftliche Verwendung von Ausdrücken zur Verstärkung des Gefühlszustandes	334
Abb. 197	schriftliche Verwendung des Schlesischen/Wasserpölnischen in E- Mails, SMS-oder anderen Nachrichten	335
Abb. 198	subjektive Bewertung der Englischkenntnisse	338
Abb. 199	Bewertung von Anglizismen	339
Abb. 200	Verwendungsfrequenzen im Vergleich	340
Abb. 201	un/-bewusste Verwendung von Anglizismen	341
Abb. 202	Nutzung von Anglizismen	342
Abb. 203	Keine Nutzung von Anglizismen	343
Abb. 204	Konnotation - sale	344
Abb. 205	Konnotation – rent	345
Abb. 206	Konnotation – job	346
Abb. 207	Konnotation – Patchwork Familie und Stieffamilie	347
Abb. 208	Anglizismus vs. deutsches Wortgut	349
Abb. 209	Lexemverwendung	351
Abb. 210	häufig verwendete Anglizismen	352
Abb. 211	Handzettel gegen/vs. Handout	353
Abb. 212	Mannschaftsgeist gegen/ vs. Team Spirit	354
Abb. 213	Schwimmbecken vs. Swimmingpool	355
Abb. 214	Verabredung gegen/vs. Date	356

Abb. 215	Vergleich – Anglizismus vs. deutsches Lehngut	357
Abb. 216	Syntaxverwendung 1	358
Abb. 217	Syntaxverwendung 2	359
Abb. 218	Syntaxauswahl 1	360
Abb. 219	Anmerkungen zur Gesamtumfrage	362
Abb. 220	Substantivierung	377
Abb. 221	Wortklassenwechsel	377
Abb. 222	Von knorke bis gaga – die Entwicklung der Jugendsprache	381
Abb. 223	Werbung - Nutella	389
Abb. 224	Werbung – Politik	390
Abb. 225	Medien als Promotoren des sprachlichen Wandels	392
Abb. 226	Emoticons	395
Abb. 227	Klassifikationsmodell Jugendsprachen	398
Abb. 228	Entlehnungsklassifizierung	417
Abb. 229	Evidentes Lehngut	418
Abb. 230	Latentes Lehngut	419
Abb. 231	Deklination - Singular & Plural	427
Abb. 232	Konjugation	428
Abb. 233	Schule - Rosenberg	439
Abb. 234	Schule - Chrosczütz	440
Abb. 235	Probandengruppen im Vergleich	464
Abb. 236	Erziehungskonstellationen im Vergleich	466
Abb. 237	bilingualer Spracherwerb	467
Abb. 238	Spracherziehung der Testfamilien	468
Abb. 239	Spracherwerbsorte	470
Abb. 240	Spracherwerbsfaktoren	472
Abb. 241	Spracherwerbsintensität	473
Abb. 242	Sprachfertigkeiten aller Probanden im Vergleich	474
Abb. 243	Spracherziehung und Sprachanwendung bilingualer Probanden	475
Abb. 244	Auswahl (kultureller) Aktivitäten mit Berücksichtigung der Deutschsprachigkeit	479/ 480
Abb. 245	Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen - 1	483
Abb. 246	Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen - 2	484

Abb. 247	Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen -3	485
Abb. 248	Zuordnung und Anwendung von jugendsprachlichen Lexemen - 4	486
Abb. 249	Verwendung von Anglizismen	488
Abb. 250	Einstellung zu Anglizismen	488
Abb. 251	Sprachauswahl bei Reizlexemen	489
Abb. 252	Zuordnung und Verwendung von Anglizismen	489
Abb. 253	schulischer Spracherwerb vs. häusliche Sprachanwendung	492

Umfragebögen

Umfrage in Schulen für wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema: Deutsch als Minderheitssprache zwischen Mutter- und Erwerbssprache. Ein gegenwärtiger Bilingualismus bei Jugendlichen im Oppelner Schlesien.

Ankieta w szkołach dla potrzeb naukowych do tematu: Język niemiecki, jako język mniejszości - pomiędzy językiem ojczystym i nauczaniem. Współczesny bilingwizm młodzieży na Śląsku Opolskim.

Karolina Wałęga Doktorandin der Universität Łódź
Karolina Wałęga doktorantka Uniwersytetu Łódzkiego
unter der Leitung von o. Univ.-Prof. Dr. Dr. Julian Maliszewski
pod nadzorem prof. zw. dr hab. Juliana Maliszewskiego

1. **Geschlecht/** płeć: ☐ **weiblich/** żeńska ☐ **männlich/** męska
2. **Alter/** wiek:
3. **Nationalität/** narodowość.....
4. **Wohnort/** miejsce zamieszkania:.....
5. **Schulform/** rodzaj szkoły: ☐ **Berufsschule/** Szkoła Zawoda
 ☐ **Gymnasium/** Liceum
 ☐ **Technische Fachschule/** Technikum
6. **Deine Muttersprache ist:** Twoim językiem ojczystym jest:
☐ **Polnisch/polski** ☐ **Deutsch/niemiecki** ☐ **andere /inny**.....
7. **Wie beurteilst Du deine Deutschfähigkeiten? Bitte ankreuzen.** Jak oceniasz własne umiejętności języka niemieckiego? Proszę zaznaczyć.

	sehr gut/ bardzo dobrze	gut/ dobrze	mittelmäßig/ średnio	schlecht/ źle	sehr schlecht/ bardzo źle
Sprechen/ mówienie					
Schreiben/ pisanie					
Lesen/ czytanie					
Hörverstehen/ rozumienie ze słuchu					

- 8. Wurdest Du zweisprachig erzogen (polnisch/deutsch)?** Zostałeś/aś wychowany/a dwujęzycznie (polsko/niemiecko)?
- ☐ **ja von/** tak poprzez ☐ **Mutter/** matkę ☐ **Vater/** ojca ☐ **Großeltern/** dziadków
☐ **Geschwister/**rodzeństwo ☐ **andere/** innych
- ☐ **nein/** nie
- 9. Sprichst Du gegenwärtig zuhause Deutsch?** Mówisz obecnie w domu po niemiecku?
- ☐ **ja mit/** tak z ☐ **Mutter/** matką ☐ **Vater/** ojcem ☐ **Großeltern/** dziadkami
☐ **Geschwister/**rodzeństwem ☐ **andere/** innymi
- ☐ **nein/** nie
- 10. Gehörst Du einer Minderheitenorganisation an? Wenn ja, zu welcher?** Należysz do jakiejś organizacji mniejszościowej? Jeśli tak, to do której?
- ☐ **Ja/**
tak.....
- ☐ **Nein/**nie
- 10 a) Sprecht ihr Deutsch in dieser Organisation?** Czy mówicie w tej organizacji po niemiecku? ☐ **ja/** tak ☐ **manchmal/** nie raz ☐ **selten/** rzadko ☐ **nein/** nie
- 10b) Lernt ihr auf andere Weise z.B. mit Sprachkursen Deutsch in dieser Organisation?** Uczycie się w waszej organizacji w inny sposób np. poprzez kurs języka niemieckiego? ☐ **ja/tak** ☐ **nein/nie**
- 11. Lernst Du Deutsch in der Schule?** Uczysz się języka niemieckiego w szkole?
- ☐ **ja seit/** tak od **Jahren/** lat ☐ **nein/** nie
- 11a) Auf welchem Niveau lernst Du Deutsch?:** Uczysz się języka niemieckiego na poziomie?: Na jakim poziomie uczysz się języka niemieckiego?
- ☐ **Leistungskurs/** rozszerzonym ☐ **Grundkurs/** podstawowym
- ☐ **Deutsch als Minderheitensprache/** Niemiecki jako język mniejszości
- ☐ **Deutsch als Fremdsprache/** Niemiecki jako język obcy
- 11b) Wie viele Deutschstunden hast Du in der Woche?** Ile godzin tygodniowo uczysz się języka niemieckiego?

12. Planst Du in Zukunft in ein deutschsprachiges Land auszureisen? Czy planujesz w przyszłości wyemigrować z Polski do kraju niemieckojęzycznego?

☐ **ja, weil/** tak, ponieważ

☐ **Studium im Ausland/** studia za granicą

☐ **höhere Löhne/** wyższe wynagrodzenia

☐ **Familie im Ausland lebt/** rodzina mieszka poza krajem

☐ **andere Gründe/** inne powody.....

☐ **nein/**nie

13. Würdest Du gerne eine deutschsprachige Schule besuchen, wenn es so eine in Oppeln gäbe? Chciał/a byś chodzić do niemieckojęzycznej szkoły, jeśli taka by była w Opolu?

☐ **ja, weil/** tak, ponieważ: ☐ **bessere Deutschkenntnisse/** lepsze umiejętności języka niem.

☐ **deutsche Identität wird gestärkt/** wzmacnia niem. tożsamość

☐ **bessere berufliche Chancen/** lepsze szanse zawodowe

☐ **anderer Grund/** inny powód.....

☐ **nein/** nie

14. Planst Du deine Kinder zweisprachig zu erziehen (deutsch/polnisch)? Czy planujesz wychowywać własne dzieci dwujęzycznie (niemiecki/polski)?

☐ **ja, weil/** tak, ponieważ:

☐ **bessere Bildungschancen/** lepsze możliwości wykształcenia

☐ **Erhalt der Kultur und Identitätsfindung/** utrzymanie kultury i odnalezienie tożsamości

☐ **bessere berufliche Chancen/** lepsze możliwości na dobrą pracę

☐ **anderer Grund/** inny powód.....

☐ **nie/** nein

15. Würdest Du deine Kinder in einen deutschsprachigen Kindergarten oder eine Schule schicken, wenn es so einen in Oppeln gäbe? Czy wysłał/a byś twoje dziecko do niemieckojęzycznego przedszkola lub szkoły, jeśli istniałyby w Opolu?

- ☐ **ja/** tak
- ☐ **nein/** nie

16. Übersetze die Sätze ins Deutsche. Przetłumacz zdania na język niemiecki.

1. Tam stoi samochód na ulicy:
2. Kot bawi się z psem.....
3. Idę już do domu, ponieważ ostatnia lekcja wypadła.
.....
4. Pomożemy wam, jeśli potrzebujecie naszej pomocy.
.....
5. Ponieważ jestem leniwy, uprawiam mało sportu.
.....
6. Sandra idzie do kina, ponieważ dostała dwa bilety.
.....
7. Dziś pada cały dzień.
8. Staramy się o dobre oceny.

17. Setze das passende Wort in die Lücke ein. Wstaw w wolne miejsce odpowiednie słowo.

1. Herr Müller zwei Wochen in der Schweiz geblieben.
2. Nächstes Jahr wir ein Haus bauen.
3. Möchten Sie Kino gehen?
4. Er wohnt Deutschland seit drei Monaten.
5. Das ich nicht gewollt.

Anmerkungen zur Umfrage/Uwagi dotyczące ankiety

.....

.....

Bei Fragen bitte ich um Kontakt/ W razie pytań, proszę o kontakt: carolinewalega@hotmail.com

Tel. 880 350 796

Vielen Dank !

Serdecznie dziękuje !

**Umfrage für deutschsprachige Jugendliche für wissenschaftliche
Untersuchungen zum Thema: Deutsch als Minderheitssprache zwischen
Mutter- und Erwerbssprache. Ein gegenwärtiger Bilingualismus bei
Jugendlichen im Oppelner Schlesien.**

Ankieta dla niemieckojęzycznej młodzieży potrzeb naukowych na temat: Język niemiecki, jako
język mniejszości - pomiędzy językiem ojczystym i nauczonym. Współczesny bilingwizm
młodzieży na Śląsku Opolskim.

Karolina Wałęga, Doktorandin der Universität Łódź
Karolina Wałęga, doktorantka Uniwersytetu Łódzkiego
unter der Leitung von o. Univ.-Prof. Dr. Dr. Julian Maliszewski
pod nadzorem prof. zw. dr hab. Juliana Maliszewskiego

1. **Geschlecht:** ☐ männlich ☐ weiblich
2. **Alter:**
3. **Wohnort:**.....
4. **Nationalität:**.....
5. **Organisation:** ☐ BJDM ☐ VDH ☐ Salia Silesia ☐ Germanistenzirkel
 ☐ DFK Ortsgruppe:..... ☐ kein Organisationsmitglied
 ☐ andere Organisation
6. **Seit wie vielen Jahren bist Du Mitglied in der
Organisation?**.....
7. **Nimmst Du eine bestimmte Stellung in der Organisation ein? Wenn ja, welche?**
☐ ja:
☐ nein
8. **Warum hast Du dich dazu entschlossen bei der Dt. Minderheit aktiv zu werden?**
☐ Kulturpflege ☐ um neue Leute kennenzulernen
☐ eigene Identität stärken ☐ um Deutsch zu lernen
☐ aus anderen Gründen:.....
9. **Dein bisher höchster erlangter Schulabschluss?**
☐ kein Schulabschluss ☐ noch SchülerIn ☐ abgeschlossene Berufsausbildung
☐ Abitur ☐ Hochschulabschluss
10. **Wie beurteilst Du deine Deutschfähigkeiten?**
Sprechen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft
Schreiben: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Lesen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Hörverstehen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

11. Seit wie vielen Jahren sprichst Du Deutsch?

12. Sprichst Du noch andere Sprachen? Wenn ja, welche?

.....

13. Sprichst Du Schlesisch/ Wasserpölnisch? ☐ ja ☐ nein

14. Wo hast Du Deutsch gelernt? (es können mehrere Felder angekreuzt werden)

☐ Elternhaus → ☐ Mutter ☐ Vater ☐ Großeltern ☐ andere Verwandte

☐ Schule Anzahl der Jahre:.....

☐ Studium → ☐ Germanistik ☐ Deutsch als Fremdsprache im Studium

☐ Minderheitsorganisation → ☐ Kommunikation unter den Mitgliedern

☐ Sprachkurs

☐ Aufenthalt im Ausland (z.B. Bildungsreise)

☐ über Freunde

☐ Medien → ☐ TV ☐ Internet ☐ Radio ☐ Zeitung ☐ andere.....

☐ Auslandsaufenthalt → wo & wie lange?

☐ in der Arbeit im Ausland

☐ woanders:

15. Wo sprichst Du Deutsch? (es können mehrere Felder angekreuzt werden)

☐ zu Hause ☐ in der Schule/Universität ☐ in meiner Organisation

☐ in der Arbeit ☐ in der Arbeit im Ausland ☐ im Ausland

☐ woanders.....

16. Mit wem sprichst Du Deutsch? (es können mehrere Felder angekreuzt werden)

☐ Familie → ☐ Mutter ☐ Vater ☐ Geschwister ☐ Großeltern ☐ anderen.....

☐ Freunden

☐ Lehrer

☐ Arbeitskollegen

☐ andere:

17. Sprichst Du täglich Deutsch? ☐ ja ☐ nein

18. Planst Du in ein deutschsprachiges Land auszuwandern?

☐ ja, weil

- ☐ besseres Gehalt bzw. Lebensqualität ☐ anderes Lebensgefühl
- ☐ ich mich in Oberschlesien nicht wohl fühle
- ☐ anderer Grund.....

☐ nein, weil

- ☐ Oberschlesien meine Heimat ist ☐ man hier erfolgreich sein kann
- ☐ Familie & Freunde hier sind
- ☐ anderer Grund.....

19. Planst Du deine (zukünftigen) Kinder zweisprachig (deutsch/polnisch) zu erziehen?

- ☐ ja, weil ☐ zwei Sprachen bessere Chancen für die Zukunft bieten
 - ☐ dadurch ein Teil der deutschen Kultur an das Kind weitergegeben wird
 - ☐ sich durch die deutsche Sprache die deutsche Identität festigen lässt
 - ☐ anderer Grund

- ☐ nein, weil ☐ ich es nicht für nötig halte, die deutsche Sprache weiterzugeben
 - ☐ ich nicht im Stande bin, dem Kind die deutsche Sprache zu vermitteln
 - ☐ das Kind erst die polnische Sprache richtig erlernen soll
 - ☐ anderer Grund

20. Würdest Du dein Kind in einen deutschsprachigen Kindergarten oder in eine Grundschule schicken, wenn es so eine Einrichtung im Oppelner Schlesien gäbe?

- ☐ ja, weil ☐ mein Kind so die Möglichkeit hätte perfekt Deutsch zu lernen
 - ☐ es gleichzeitig zweisprachig aufwachsen würde
 - ☐ es die deutsche Identität des Kindes fördern würde
 - ☐ es bessere Chancen im Studium/Berufsleben hätte
 - ☐ anderer Grund:.....

- ☐ nein, weil ☐ mein Kind erst die polnische Sprache lernen soll
 - ☐ es mit zwei Sprachen überfordert sein könnte
 - ☐ die Sprache keinen Einfluss, auf die Identität des Kindes hat
 - ☐ es sprachliche Probleme im Studium/Berufsleben bekommen könnte
 - ☐ anderer Grund:.....

21. Übersetze die Sätze ins Deutsche

1. Tam stoi samochód na ulicy:
2. Kot bawi się z psem.....

3. Idę już do domu, ponieważ ostatnia lekcja wypadła.

.....

4. Pomożemy wam, jeśli potrzebujecie naszej pomocy.

.....

5. Ponieważ jestem leniwy, uprawiam mało sportu.

.....

6. Sandra idzie do kina, ponieważ dostała dwa bilety.

.....

7. Dziś pada cały dzień.

8. Staramy się o dobre oceny.

22. Setze das passende Wort in die Lücke ein

1. Herr Müller zwei Wochen in der Schweiz geblieben.

2. Nächstes Jahr wir ein Haus bauen.

3. Möchten Sie Kino gehen?

4. Er wohnt seit drei Monaten Deutschland.

5. Das ich nicht gewollt.

Umfrage zum Thema deutsche Jugendsprache

(man darf auch mehrere Felder ankreuzen)

1. Wie begrüßt Du eine/n gute/n Freund/in?

- ☐ Hallo ☐ Hey/Hi ☐ Na, Alte/r ☐ Salut ☐ Ey, was geht ☐ Grüß Gott
☐ Guten Tag/Abend ☐ moin (Leuds) ☐ Servus ☐ anders:.....

2. Wie verabschiedest Du eine/n gute/n Freund/in?

- ☐ Tschüss/Tschau ☐ Bye ☐ Machs gut ☐ Ciao ☐ Bis dann/bald ☐ Hey
☐ Auf Wiedersehen ☐ Servus ☐ Hau rein ☐ anders:.....

3. Kennst Du diese Ausdrücke? Und wendest Du sie an? (zutreffendes bitte ankreuzen)

Ausdruck	kenne ich		benutze ich		Was bedeutet das Wort
-----	ja	nein	ja	nein	-----
fett					
krass					
endgeil					
laser					
gruscheln					
smirten					
Proll					
Chic					

4. Was bedeuten diese Abkürzungen?

- LG:..... ☐ kenne ich nicht
 CU:..... ☐ kenne ich nicht
 MB:..... ☐ kenne ich nicht
 MFG:..... ☐ kenne ich nicht
 HDL:..... ☐ kenne ich nicht
 GN8:..... ☐ kenne ich nicht

Benutzt Du die Abkürzung?

- ☐ ja ☐ nein
☐ ja ☐ nein
☐ ja ☐ nein
☐ ja ☐ nein
☐ ja ☐ nein
☐ ja ☐ nein

5. Benutzt Du sogenannte Emoticons z.B. ☺ ☹ :-) wenn Du Nachrichten schreibst?

- ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie ☐ kann ich nicht einschätzen

6. An was denkst Du, wenn Du diese Worte liest?

Gammelfleischparty:.....
 hartzen:.....
 Niveaulimbo:.....
 Karussellfleisch:.....

guttenbergen:.....

Klapp-Karibik:.....

7. Du möchtest einem guten Freund ein Kompliment machen. Wie würdest Du dies ausdrücken?

☐ Du bist <i>krass</i> schlau.	☐ Du bist <i>total</i> schlau.	☐ Du bist <i>sehr</i> schlau.
☐ Du bist <i>mega</i> schlau.	☐ Du bist <i>derbe</i> schlau.	☐ Du bist <i>voll</i> schlau.
☐ Du bist <i>echt</i> schlau.	☐ Du bist <i>übelst</i> schlau.	

8. Bilde einen Satz mit diesen Worten.

abgefahren:.....

abdrücken:.....

anmachen:.....

9. Benutzt Du beim Schreiben von SMS oder E-Mails Ausdrücke, die Deinen derzeitigen Gefühlszustand verstärkt zeigen sollen wie z.B. *gähn*, *freu*, *heul*, *lach*?

- ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie ☐ kann ich nicht einschätzen

10. Benutzt Du im Alltag jugendsprachliche Ausdrücke?

- ☐ ja, weil ☐ diese Art zu sprechen zu mir passt
- ☐ ich jung bin und diese Sprechweise von mir erwartet wird
- ☐ anderer Grund:

10a)An wen richtet sich Deine jugendsprachliche Ausdrucksweise?

- ☐ Familie ☐ Freunde ☐ Arbeitskollegen ☐ Lehrer/Dozenten

- ☐ nein, weil ☐ ich mich mit so einer Ausdrucksweise unwohl fühle
- ☐ ich diese Ausdrucksweise als zu primitiv erachte
- ☐ anderer Grund:

11. Schreibst Du E-Mails, SMS oder andere Nachrichten auch in Schlesisch/Wasserpolsch?

- ☐ ja ☐ nein

Umfrage zum Thema Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch

1. Wie beurteilst Du deine Englischkenntnisse?

- ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

2. Was bedeutet das englische Wort?

- chill out	☐ weggehen	☐ ausruhen	☐ nachdenken
- sale	☐ Verkauf	☐ Auktion	☐ Schlußverkauf
- rent	☐ Rente	☐ rennen	☐ mieten
- job	☐ Auftrag	☐ Beruf	☐ Gelegenheitsarbeit
- shoppen	☐ Alkohol trinken	☐ arbeiten	☐ Einkaufen

3. Welches Wort würdest Du einsetzen? (nicht zutreffendes bitte streichen)

1. Könntest Du mir bitte *den Handzettel* - *das Handout* geben!
2. Im Fußball brauchen die Spieler richtigen *Mannschaftsgeist* - *Team Spirit*.
3. Ich gehe in *das Schwimmbecken* – *den Swimmingpool*, um mich abzukühlen.
4. Katja hat heute *eine Verabredung* – *ein Date* mit ihrer Schwester.

4. Anglizismen sind:

- ☐ eine Bereicherung für die deutsche Sprache
☐ überflüssig, denn man kann sich auch in Deutsch mitteilen
☐ modern und hören sich gut an, wenn auch nicht immer verständlich
☐ oft nötig im Fachwortschatz, da es im Deutschen keine Entsprechung gibt

5. Wie oft benutzt Du Anglizismen in deinem mündlichen deutschen Sprachgebrauch?

- ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie ☐ kann ich nicht einschätzen

6. Wie oft benutzt Du Anglizismen in deinem schriftlichen deutschen Sprachgebrauch?

- ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie ☐ kann ich nicht einschätzen

7. Du benutzt Anglizismen? ☐ bewusst ☐ unbewusst

8. Du benutzt Anglizismen, weil: ODER Du benutzt ungern Anglizismen, weil:

☐ es im Deutschen kein Wort dafür gibt	☐ es im Deutschen eine treffende Bezeichnung gibt
☐ sie kürzer als deutsche Wörter sind	☐ sie länger als deutsche Worte sind
☐ sie präziser sind	☐ sie unpräzise sind
☐ sie moderner sind	☐ sie nicht für alle verständlich sind
☐ sie besser klingen	☐ das deutsche Wort besser klingt

- ☐ sie mir schneller einfallen ☐ ich ihre Bedeutung nicht kenne
- ☐ sonstiges..... ☐ sonstiges.....
-

9. Fallen dir Anglizismen ein, die Du häufig benutzt?

.....

.....

10. Welche Wörter sind Anglizismen? Verwendest Du diese Wörter? Zutreffendes bitte ankreuzen.

Wort	Anglizismus?		Verwendest Du das Wort?	
	ja	nein	ja	nein
OLDTIMER				
BEAMER				
WOLKENKRATZER				
TALKMASTER				
SUMMER				
ERFOLGSSTORY				
FREUNDE MACHEN				
SHOOTING STAR				
JOBABBAU				
SERVICE POINT				
HANDY				

11. Welchen dieser Sätze würdest Du benutzen?

- ☐ Ich gesehen den Film.
- ☐ Ich habe gesehen den Film.
- ☐ Ich habe den Film gesehen.

12. Welcher dieser Sätze ist grammatisch korrekt?

- ☐ Wir haben Barack Obama's Buch noch nicht erhalten.
- ☐ Wir haben Barack Obamas Buch noch nicht erhalten.
- ☐ Wir haben Barack Obamas' Buch noch nicht erhalten.

13. Was ist eine Patchwork-Familie?

- ☐ Familie, in der ein Partner mit mindestens einem Kind aus einer früheren Beziehung lebt.
- ☐ Familie, in der beide Partner, Kinder aus früheren Beziehungen haben.
- ☐ Familie, die neben eigenen auch adoptierte Kinder hat.
- ☐ Ich kenne den Begriff nicht.

14. Was ist eine Stieffamilie?

- ☐ Ein Ehepaar, welches ein Kind adoptiert hat.
- ☐ Familie, in der beide Partner Kinder aus früheren Beziehungen haben.
- ☐ Familie, in der ein Kind aus einer früheren Beziehung stammt.
- ☐ Ich kenne den Begriff nicht.

15. Welchen dieser Sätze würdest Du benutzen?

- ☐ Hab´ einen schönen Tag.
- ☐ Ich wünsche Dir einen schönen Tag.

17. Welche/n Wochentag/e würdest du dem Wort *weekend* zuordnen?

- ☐ Montag ☐ Dienstag ☐ Mittwoch ☐ Donnerstag ☐ Freitag ☐ Samstag ☐ Sonntag

Anmerkungen zur Umfrage oder den angesprochenen Themenbereichen:

.....

.....

Bei Fragen bitte ich um Kontakt: carolinewalega@hotmail.com

Tel. 880 350 796

Vielen Dank !

Natürlicher Bilingualismus im Elternhaus

INTERVIEW

geführt von Karolina Wałęga

In Welcher Sprache soll das Interview geführt werden?

.....

Fragen die das Sprachprofil der Familie ermitteln:

1. Alter der Eltern? Mutter Vater.....

2. Wohnort:

3. Welcher Nationalität gehören Sie an?

Mutter:.....

Vater:.....

4. Ihr höchster erlangter Bildungsabschluss?

Mutter:.....

Vater:.....

5. An Mutter/Vater: Sprechen Sie eine oder mehrere Sprachen?

Mutter:.....

Vater:.....

6. Welche Sprachen sprechen Sie?

Mutter:.....

Vater:.....

7. Wurden Sie selbst zweisprachig erzogen? Falls ja, von wem? Wer sprach welche Sprache mit Ihnen:

Mutter:.....

.....

Vater:.....

.....

Wo haben Sie Deutsch gesprochen:

Mutter:.....

.....

Vater:.....

.....

Wie haben Sie die Fremdsprachen erlernt?

Mutter:.....

.....

Vater:.....

.....

7. Wie beurteilen Sie ihre Deutschfähigkeiten und Polnischfähigkeiten? (Mutter)

Sprechen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Schreiben: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Lesen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Hörverstehen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Wie beurteilen Sie ihre Deutschfähigkeiten? (Vater)

Sprechen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Schreiben: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Lesen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

Hörverstehen: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft

8. Sprechen Sie Schlesisch/ Wasserpolsch? ☐ ja ☐ nein

9. Fühlen sie sich mehreren Kulturen zugehörig? Wenn ja welchen?

Mutter:.....

Vater:.....

Wie äußert sich ihre Bikulturalität? (Sprache, Musik, Literatur...)

Mutter:.....

Vater:.....

10. Wie viele Kinder haben Sie?

.....

11. Alter und Geschlecht der Kinder?

.....

12. Welche Sprachen sprechen ihre Kinder?

-Gibt es eine Dominanz?

-Antworten sie in der Sprache, in der sie angesprochen werden?

-Mischen die Kinder Sprachen?

-Wechseln die Kinder mitten im Satz zu einer anderen Sprache?

-Grammatische Beobachtung

.....

Methoden der Spracherziehung

13. In welcher Sprache unterhalten Sie sich mit ihren Kindern?

Mutter:.....

Vater:.....

14. Welche Sprache sprechen die Eltern untereinander?

.....

15. In welcher Sprache sprechen die Kinder untereinander?

.....

16. Welche Sprache ist die Umgebungssprache?

.....

17. In welcher Sprache unterhält sich die restliche Familie mit den Kindern?

.....

18. In welcher Sprache unterhalten sich die Kinder untereinander in der Umgebung?

.....

19. In welcher Sprache sprechen Sie mit ihren Kindern in der Umgebung?

.....

20. In welcher Sprache sprechen Sie, wenn ein Nichtthaussprachler Sie zu Hause aufsucht?

.....

21. Bringen Sie ihren Kindern auch in irgendeiner Form Lesen und Schreiben in Deutsch bei?

.....

Begründung für bilinguale Erziehung

22. Warum erziehen Sie ihre Kinder bilingual?

.....

23. Erwerben die Kinder auch zwei Kulturen? Wenn ja, wie äußert sich dies?

.....

24. Gab es bisher irgendwelche Auffälligkeiten/Probleme mit der sprachlichen Erziehung? Missverständnisse, Nicht-verstehen des Kindes etc.

.....

29. Würden Sie ihre Kinder in einen deutschsprachigen Kindergärten oder eine deutschsprachige Schule schicken, wenn es solche Einrichtungen im Oppelner Schlesien geben würde?

Ja / Nein, weil.....