



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen“

Eine qualitative Untersuchung zum Sprachstand
im Bereich der burgenländisch-kroatischen Volksschulen

Verfasserin

Nadja Reumann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Dietmar Larcher

Vorwort

Unterschätzen Sie den Zeitaufwand nicht!

Für diese weisen Worte und für die Freiheit, die ich mir beim Schreiben meiner Diplomarbeit nehmen durfte, möchte ich meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor danken. Ich danke auch für ihr Verständnis, dass ich die Arbeit im zweisprachigen Bereich ansiedeln durfte. Dies war mir als zweisprachige Volksschullehrerin ein großes Anliegen.

Eigentlich hätte ich gerne Slawistik studiert, um meine kroatische Muttersprache von ihren Wurzeln her besser kennenzulernen. Doch das Studium der Pädagogik ist eng mit meinem Beruf verbunden, deshalb schien es mir wert, mich in diesem Bereich zu vertiefen.

Durch unsere zweisprachige Landesschulinspektorin Mag.a Edith Mühlgaszner, MAS kam ich zu meinem Thema. Ich möchte ihr danken, dass sie mir die Bearbeitung dieses Themas zugetraut hat. Sie war es auch, die mir über den Landesschulrat den Weg zu meinen InterviewpartnerInnen geebnet und mich zu meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Dietmar Larcher geführt hat. Er ist ein Kenner der burgenländischen Sprachenlandschaft und weiß um die Probleme der burgenlandkroatischen Minderheit. Für seine unendliche Geduld, mit der er mir während der schwierigen Zeit beigestanden ist, möchte ich ihm herzlich danken. Von ihm habe ich sehr viel gelernt.

Ich danke allen meinen InterviewpartnerInnen, die meine Fragen so hilfsbereit und freundlich beantworteten und auf diese Art meine Arbeit erst möglich machten. Am meisten beeindruckte mich ihre große Liebe zur burgenländischkroatischen Sprache.

Mein Dank gilt auch Frau Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, die sich trotz ihrer hohen Kompetenz bescheiden in den Reigen meiner InterviewpartnerInnen eingereiht hat und deren Aussagen sich wie ein roter Faden durch meine Arbeit ziehen. Ich danke für die vielen Anregungen, ausgeborgten Bücher und Ideen.

Meine Familie, meine Freunde und Kolleginnen, sie alle hatten in der Zeit, als ich an meiner Diplomarbeit schrieb, sehr viel Verständnis für mich. Ich danke allen von ganzem Herzen für ihre Liebe und Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
1.1 Forschungsfrage.....	9
1.2 Aufbau der Arbeit.....	10
2 Definitionen	13
2.1 Sprache und Sprachstand.....	13
2.2 Sprachstandsfeststellung.....	14
2.3 Zweisprachigkeit.....	14
2.4 Minderheitenschulwesen und bilingualer Unterricht.....	16
3 Die burgenländischen Kroaten	18
3.1 Geschichte der burgenländischen KroatInnen.....	18
3.2 Die Sprache der burgenländischen KroatInnen.....	19
3.3 Die heutige Situation des zweisprachigen Minderheitenschulwesens.....	21
3.4 Aktuelle Situation im Bezug auf Sprachstandsmessungen.....	22
4 Die aktuelle Forschungslage	25
4.1 Forschungslage im Burgenland.....	25
4.2 Forschungslage in Deutschland.....	27
4.2.1 Geschichte der Sprachstandsanalyse.....	28
4.2.2 Verfahrenstypen von Sprachstandserhebungen.....	29
4.2.3 Vom Zweck der Sprachstandserhebungen.....	30
4.2.4 HAVAS-5 – ein exemplarisch vorgestelltes Instrument.....	31
4.3 Forschungslage in Österreich.....	34
5 Sprachstandsdiagnostik und Interdisziplinarität	37
6 Forschungsmethodik	41
6.1 Erhebungsinstrument.....	42
6.2 Untersuchungsgegenstand.....	43
6.3 Auswahlkriterien.....	45
6.3.1 Region.....	45
6.3.2 Größe des Schulortes.....	47
6.3.3 Geschlecht.....	49
6.3.4 Alter und Dienstjahre.....	50
6.3.5 Berufliche Funktion.....	51
6.3.6 Schulstufe.....	51
6.4 Kontaktaufnahme.....	52

6.5 Auswertung	53
6.6 Architektur der Studie	54
7 Zweisprachige Lehrpersonen im Burgenland sprechen zur Sprachstandserhebung.....	57
7.1 Ja, der Sprachstand ist sehr unterschiedlich	57
7.2 Absolut wichtiger als die Sprachstandserhebung ist die Liebe zur Mehrsprachigkeit.....	64
7.3 Weil einfach 14 Kinder 14 verschiedene Sprachstandards haben.....	72
8 Teilgekürzte Interviews.....	80
8.1 Gängige Praxis	80
8.2 Reflektierte Erfahrung.....	88
8.2.1 Bewährte Methoden.....	88
8.2.2 Erfahrungen	92
8.2.3 Intuition.....	96
8.3 Schwerpunkte der Aufmerksamkeit	99
8.4 Hilfsmittel	103
8.5 Sprachpädagogische Konsequenzen	108
8.6 Vorschläge zur Entwicklung eines Instruments	114
8.7 Desiderata an die Wissenschaft.....	123
8.8 Unerwünschtes	126
9 Die Summe des Praxiswissens	130
10 Perspektiven für eine praxistaugliche und theorieangeleitete Sprachstandsdiagnose.....	137
10.1 Anforderungen an ein Sprachstandserhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen.....	137
10.2 Verschiedene Vorschläge	140
10.3 Vorschlag für ein konkretes Verfahren	141
10.4 Gut Ding braucht Weile	143
11 Zusammenfassung und Ausblick	145
Literaturverzeichnis.....	149
Anhang	157
A 1 Zusammenfassung.....	157
A 2 Abstract	159
A 3 Sažetak	161

A 4 Kurzfragebogen zur Erfassung der Sozialdaten.....	162
A 5 Interviewleitfaden	163
A 6 Kroatischer Informationsbrief an die zweisprachigen Volksschulen.....	164
A 7 Deutscher Informationsbrief an die zweisprachigen Volksschulen	165
A 8 Lebenslauf.....	166

1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Problem der Sprachstandserhebung im Bereich der burgenländisch-kroatisch-deutschen Volksschulen des Burgenlandes. Wer die Praxis des zweisprachigen Unterrichts aus eigener Erfahrung aus dem Unterricht kennt, weiß Bescheid, dass die alte Homogenität der sprachlichen Kompetenz im Kroatischen, die im Burgenland bis vor wenigen Jahrzehnten quasi selbstverständlich war, seit den neuen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr gegeben ist. Eine Reihe von Veränderungen hat dazu geführt, dass heute jedes Klassenzimmer durch große Heterogenität der Sprachkompetenz charakterisiert ist.

Die wichtigste Ursache für diese neue Diversität, die von völliger Unkenntnis bis zur muttersprachlichen Vertrautheit mit dem Burgenlandkroatischen reicht, hat verschiedene Gründe. Die wichtigsten davon sollen im Folgenden genannt werden.

Einer der wohl entscheidenden Gründe für das Schwinden der burgenländisch-kroatischen Sprache ist der ökonomische. Die erhöhte Mobilität der ArbeitnehmerInnen und die völlig veränderte Verkehrssituation mit einem ausgebauten Straßennetz bewirkte eine Landflucht, die dem Burgenland unheimlich an Substanz gekostet hat. Schon in der Monarchie war das Burgenland ein Land an der Peripherie und Peripherie ist es auch durch die neuen Grenzziehungen im zwanzigsten Jahrhundert geblieben und das spiegelt sich vor allem im allmählichen Verlust der burgenländisch-kroatischen Sprache. Gleichzeitig mit der Landflucht ist aber auch eine Stadtfucht zu verzeichnen. Viele Wiener und Wienerinnen siedeln sich im Burgenland an.

Zudem existieren viele Mischehen zwischen der burgenländisch-kroatischen und der deutschsprachigen Bevölkerung. Oftmals dominiert in diesen Familien die deutsche Sprache.

Ein anderer Grund liegt im Konsum der Massenmedien, wie Bücher, Zeitschriften, Fernsehen und Radio, die eindeutig deutschsprachig geprägt sind. Es gibt keine Populär- und Jugendkultur in burgenländisch-kroatischer Sprache. Früher konnte in einer abgeschirmten agrarischen Gemeinschaft diese Sprache viel besser überleben als in der heutigen Hightechgesellschaft. Auch wenn die Minderheiten dank österreichischer Gesetzesregeln und internationaler Dokumente Kommunikationsfreiheit, Medienzugang und die Möglichkeit zur eigener Medienproduktion haben, gibt es dennoch nur eine geringe Anzahl an burgenländisch-kroatischen Druckerzeugnissen. Die tägliche Rundfunk-

und die wöchentliche Fernsehsendung in burgenländisch-kroatischer Sprache können keineswegs mit dem Medienangebot der hegemonialen Kultur mithalten (vgl. Geosits 1986, S. 316ff).

Ein weniger wichtiger Grund für die geringe Attraktivität der Sprache besteht darin, dass das Burgenlandkroatische eigentlich ein Kunstprodukt ist. Es hat sich durch die räumliche Trennung von der Heimat seit dem 16. Jahrhundert kaum weiterentwickelt und erfährt deshalb auch Geringschätzung, nicht nur durch die Deutschsprachigen, sondern auch von Angehörigen der Volksgruppe (vgl. Geosits 1986, S. 317). Auch wenn die Sprache im autochthonen Siedlungsgebiet als Amtssprache gesichert ist, ist es in einigen Ortschaften nicht mehr überall möglich, die burgenländisch-kroatische Sprache in Alltagssituationen zu verwenden. Dieser Umstand wirkt sich stark auf die Vitalität dieser Sprache aus.

Schließlich löste die Ostöffnung eine enorme Migrationswelle aus. Diese brachte vor allem durch die beiden großen Einwanderergruppen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien neue sprachliche Minderheiten mit sich. Die zweisprachigen Ortschaften und deren Schulen sind daher nicht mehr nur mit zwei Sprachen konfrontiert, sondern durch zunehmende Sprachenvielfalt gekennzeichnet. In dieser gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit werden sich die Schulen *„von zweisprachigen zu mehrsprachigen Schulen entwickeln müssen, wenn sie nicht nur überleben, sondern den Kindern Wurzeln und Flügel verleihen wollen“* (Larcher 2011a, S. 55).

All diese Gründe haben Auswirkungen auf den Weiterbestand der Volksgruppe und den Erhalt ihrer Sprache. Somit muss jede zweisprachige Lehrperson, um gute Arbeit leisten zu können und damit auch dem zweisprachigen Lehrplan gerecht zu werden, das Sprachniveau der Kinder rasch erheben können.

In dieser heterogenen Sprachsituation muss die Didaktik eine besondere Sensibilität für die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen entwickeln. Bloße Intuition, bloße Sensibilität alleine ist der komplexen Situation nicht immer gewachsen. Deshalb hat sich in den letzten Jahren die Tendenz herausgebildet, Sprachstandsdiagnosen auf wissenschaftlicher Basis zu entwickeln. Die Bestrebungen des Europarates mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sind ein Teil dieser Bemühungen zu einer realistischen Einschätzung, wobei hier anzumerken ist, dass dieser Referenzrahmen als

Instrument zur Selbsteinschätzung der Lernenden gedacht war, aber von der Beurteilungs- und Evaluationswut adaptiert und nicht nur zur Selbst-, sondern auch zur Fremdbeurteilung herangezogen wurde. Die Erfahrungen mit der PISA-Studie haben gesamteuropäisch aber auch in Österreich ein neues Bedürfnis erzeugt, das es vorher in dieser Ausprägung nicht gab, nämlich standardisierte Verfahren zur Überprüfung von verschiedenen Kompetenzen, besonders von Lese- und Sprachkompetenzen.

Dem Ganzen können nicht nur positive Eigenschaften abgewonnen werden. Die Einstufung der Kinder von einem zentral ausgearbeiteten Test hat eine Ähnlichkeit mit Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment). Übertragen auf die burgenländisch-kroatische Situation bestünde die Gefahr, dass eine standardisierte Sprachstandserhebung mit Testcharakter nicht nur die Kinder in eine unangenehme Prüfungssituation bringen würde, sondern solche zentralen Erhebungen im schlimmsten Falle sogar zu einem Ranking zwischen den einzelnen zweisprachigen Schulen führen könnten. Eine derartige Testwirtschaft würde dann einer Schulentwicklung und einer Verbesserung des Bildungsprozesses zuwiderlaufen. Dabei können die einzelnen zweisprachigen Schulen im Burgenland auf Grund ihrer unterschiedlichen Regionen und deren Dialekte im Bezug auf die Sprachkompetenz ihrer Schüler und Schülerinnen genauso wenig verglichen werden wie die europäischen Länder mit den lokalen Eigentümlichkeiten ihrer Bildungssysteme. Wenn jedoch ein Verfahren entwickelt wird, das hilfreich bei der eigenen Beobachtung und Einschätzung sein soll, kann ein entsprechendes Sprachstandserhebungsinstrument durchaus nützlich sein. Wichtig ist nur, dass man die Lehrer und Lehrerinnen nicht bevormundet und entmündigt, indem man sie zu Exekutoren einer Beurteilungsmaschine macht.

Wie auch immer man diese neuen Tendenzen beurteilen mag, Faktum ist, dass es dieses neue Bedürfnis nach objektiver Beurteilung von Sprachkompetenz gibt und dass die bisher von den Lehrpersonen mit Augenmaß durchgeführte Einschätzung des Lernbedarfs der SchülerInnen nicht mehr ausreicht.

Die Arbeit ist ein Versuch, eine solche Philosophie des standardisierten Überprüfens nicht zu einer fremdbestimmten Diagnosetechnik werden zu lassen. Denn dann bestünde die Gefahr, dass ExpertInnen an irgendeiner zentralen Schaltstelle nach objektiven Kriterien, die für jedes Kind Anwendung finden und genormte Ergebnisse generieren sollen, nur mehr nach linguistischen oder sprachdidaktischen Standards entscheiden, wer auf welcher Kompetenzstufe wie zu unterrichten sei. Sprache ist jedoch nicht allein mit Standards

definierbar, sprachliche Kompetenz ist ein höchst komplexes Gespinnst aus zahlreichen Komponenten, die längst nicht alle mit der Linguistik, der Sprachdidaktik oder der Pädagogik beschreibbar, analysierbar und messbar gemacht werden können (vgl. Boeckmann 1997, S. 21f). Deshalb wird hier für eine Öffnung des Expertenkonstrukts für das Praxiswissen der LehrerInnen vor Ort Partei ergriffen. Letztlich ist dies ein Plädoyer dafür, dass im Zweifelsfall die Sensibilität und auch die Intuition geschulter und verantwortungsbewusster PädagogInnen dem objektiven Instrument der ExpertInnen allemal überlegen ist, weil es für die Besonderheit des individuellen Falles hellhöriger ist als das standardisierte Instrument, das ohne alle Rücksicht auf biographische, psychosoziale und sonstige Besonderheiten durchtestet und beurteilt.

Forschungsziel ist, klar herauszufinden, welche unterschiedlichen Methoden Lehrer und Lehrerinnen verwenden, um den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen zu erheben und dieses Praxiswissen mit theoretischem Wissen zu konfrontieren. Es sollen also stichhaltig, empirisch fundierte, theoretisch orientierte Argumente für solche Sprachstandserhebungen gewonnen werden.

Diese Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer wissenschaftlich reflektierten Praxis. Ihre Leistung bemisst sich daran, inwiefern es gelingt, die reichen Bestände an Erfahrungen, Wissen und Kompetenz, die Lehrer und Lehrerinnen haben, die sie zwar besitzen, aber meistens nicht kommunizieren, sichtbar und hörbar zu machen, ihnen eine Öffentlichkeit zu geben, die sie sonst nicht haben.

Dies immer mit dem Ziel, dass die Wissenschaft der Pädagogik nicht die Praxis neu erfinden, sondern ihre Stärken und Schwächen, ihre Möglichkeiten und Grenzen zur Kenntnis nehmen und sich zum Wirklichkeitssinn dieser Praxis der Möglichkeitssinn der Theorie gesellen soll.

Es geht also nicht nur darum, das Vorhandene anerkennend zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch eine fruchtbare, wenn auch nicht immer konfliktfreie Beziehung zur Praxis herzustellen.

Im konkreten Fall heißt dies, dass es im Folgenden wichtig ist, das Alltagswissen und die Alltagstheorie der Lehrenden an burgenländisch-kroatischen zweisprachigen Schulen zur Frage der Sprachstandserhebung exemplarisch und systematisch darzustellen.

1.1 Forschungsfrage

Untersucht wird also die Frage, wie Lehrpersonen im zweisprachigen Schulwesen den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen einschätzen und welche Methoden sie dabei anwenden. Die pädagogische Relevanz dieses Forschungsvorhabens ist insofern begründet, als dass die Zweisprachigkeit bzw. ihre Aufrechterhaltung eine wichtige Aufgabe des burgenländisch-kroatischen Pflichtschulwesens ist. Das Bildungsziel der zweisprachigen Volksschule des Burgenlandes sieht unter anderem die Motivation zum Erwerb einer entsprechenden Sprachkompetenz beim Kinde vor (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur & LSR Burgenland 2000, S. 36). In diesem Sinne liegt der pädagogischen Begründung dieser Forschungsarbeit der Gedanke zugrunde, dass durch das Feststellen des genauen Sprachstandes der Kinder eine gezieltere Sprachförderung möglich ist. Aus der Sicht der Bildungswissenschaft, die der wissenschaftlichen Erhellung der Erziehungswirklichkeit dient, will diese Diplomarbeit die Situation, also den Wirklichkeitsbereich der zweisprachigen Lehrpersonen ergründen, die bis dato auf sich alleine gestellt sind, wenn es darum geht, den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen zu eruieren und wenn sie gefordert sind, dahingehend ihren zweisprachigen Unterricht auszurichten. Die Arbeit möchte mit Hilfe qualitativer Methoden Wissen über aktuelle Sprachstandserhebungsverfahren in Burgenlands zweisprachigen Volksschulen gewinnen und systematisieren.

Die leitenden Fragestellungen bzw. Subfragen dieser Arbeit werden nun wie folgt präzisiert. Wie erheben zweisprachige Lehrpersonen den Sprachstand ihrer SchülerInnen? Inwiefern verwenden sie bei der Sprachstandserhebung eigene subjektive Methoden? Inwieweit verlassen sie sich dabei auf ihre Intuition? Auf welche Teilqualifikationen von Sprache achten sie besonders? Welcher Hilfsmittel bedienen sie sich? Welche Vorschläge haben Lehrpersonen hinsichtlich der Konzeption eines Sprachstandserhebungsverfahrens? Was sollte man nach Meinung der Lehrpersonen im Zuge von Sprachstandserhebungen unbedingt vermeiden? Welche Erwartungen im Bezug auf Sprachstandserhebungen stellen sie an die Wissenschaft?

Dabei geht die Untersuchung von der Grundannahme aus, dass die unterschiedlichen zweisprachigen Voraussetzungen den Lehrpersonen den zweisprachigen Unterricht erschweren. Weiters wird angenommen, dass die Lehrkräfte derzeit ihre eigenen Alltagstheorien und Methoden zur Sprachstandserhebung nutzen. Eine zusätzliche

Hypothese besteht darin, dass die bisherigen Einschätzungen der Lehrpersonen ausschließlich auf Intuition beruhen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit scheint es zunächst wichtig, die für diese Arbeit wesentlichen Begriffe zu definieren. Was bedeutet Sprache generell, was meint man mit Sprachstand und was hat es mit dem Begriff „Sprachstandsfeststellung“ auf sich? Wie ist Zweisprachigkeit zu verstehen und was meint die Arbeit mit dem Begriff „Minderheitenschulwesen“? Für viele dieser Begriffe liegen in der Literatur mehrere Begriffsbestimmungen vor. In diesem ersten Teil der Arbeit sollen die für diese Arbeit relevanten Definitionen hervorgehoben werden.

In einem weiteren Kapitel wird diese Arbeit nicht umhin kommen, einen knappen Streifzug durch die Geschichte der burgenländischen KroatInnen vorzunehmen. Im Jahre 1986 hat Stefan Geosits das Werk „Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten“ herausgegeben. In diesem Sammelwerk wird dort von vielen AutorInnen sehr anschaulich anhand von Bildern und statistischem Material viel Wissenswertes über die burgenländischen KroatInnen erläutert.

Andrea Zorka Kinda-Berlakovich hat anhand dieses Werkes von Stefan Geosits und anderer Werke die Entwicklung der kroatischen Sprache im Laufe der letzten Jahrzehnte verglichen. Nachdem in diesem Bereich schon viele schriftliche Werke vorliegen, wird in dieser Arbeit der geschichtliche Aspekt daher nur in einer sehr verkürzten Fassung dargestellt. Interessierte LeserInnen, die sich eingehender mit der Geschichte befassen möchten, seien an dieser Stelle auf die obengenannte Lektüre von Geosits und Kinda-Berlakovich aufmerksam gemacht. Nachdem es in dieser Arbeit um Sprachstandserhebungen geht, wird in diesem Kapitel vor allem auf die Sprache der burgenländischen KroatInnen im Unterschied zur Standardsprache im Staat Kroatien eingegangen. Grundlegendes zum Schulwesen der burgenländischen KroatInnen mit seiner kroatischen Unterrichtsprache und damit verbunden auch das Minderheitenschulrecht finden in diesem Kapitel seinen Platz.

Schließlich wird im vierten Kapitel die bisherige Forschungslage zum Thema Sprachstandsdiagnostik dargelegt. Bis heute gibt es im burgenländisch-kroatischen Schulwesen kein eigens entwickeltes Instrument zur Sprachstandserhebung, das die Lehrpersonen anwenden, um die Sprachkenntnisse ihrer SchülerInnen zu erfassen. Daher ist bis jetzt jede Lehrperson auf sich allein gestellt, um mit teils unkonventionellen Mitteln die Sprachkenntnisse der SchülerInnen zu eruieren. Auf Grund dessen wird in diesem Kapitel nicht nur auf die burgenländisch-kroatische Forschungslage, sondern vor allem auf den Stand der Forschung im deutschsprachigen Raum eingegangen. Es werden zwei Sprachstandserhebungsverfahren, die in ihrer Konstruktion auf Bilingualismus Rücksicht nehmen, exemplarisch vorgestellt. Es handelt sich dabei um das Verfahren HAVAS-5 aus Deutschland und das Verfahren BESK-DaZ aus Österreich. Letzteres findet in österreichischen Kindergärten Anwendung und soll helfen, den deutschen Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund zu ermitteln. Vielleicht könnten gerade hier erste Impulse und Ideen für die Entwicklung eines Instrumentes der Sprachstandserhebung im Minderheitenschulwesen erfolgen. In diesem Kapitel sollen aber auch die gängigen Verfahrenstypen zur Messung des Sprachstandes aufgezeigt werden sowie die Zwecke, die mit Sprachstandserhebungen verfolgt werden.

Sprachstandsdiagnostik ist nicht nur ein rein bildungswissenschaftliches Thema. Deshalb werden im Kapitel 5 die Querverbindungen zu anderen Disziplinen veranschaulicht. Das Kapitel beinhaltet wichtige theoretische Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen, die bei der Konzeption eines jeden Sprachstandserhebungsinstrumentes auf jeden Fall Berücksichtigung finden sollten.

Im sechsten Kapitel beginnt der empirische Teil dieser Arbeit.

Hier erfolgt zunächst eine genaue Darstellung der Forschungsmethodik. Die für diese Arbeit relevante Fragestellung „Wie erheben zweisprachige Lehrpersonen im Burgenland den deutschen bzw. kroatischen Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen und welche Methoden wenden sie dabei an?“ wird mit Hilfe einer qualitativen Forschungsmethode erforscht, weil sie auf die subjektive Sicht der Beforschten zielt und in der Regel genaue „tiefe“ Informationen liefert. Nach einer grundsätzlichen Einführung in die qualitative Forschung mit besonderer Berücksichtigung der für diese Arbeit relevanten Forschungs- und Auswertungsmethode werden Gründe aufgezeigt, wieso gerade die Wahl des Leitfadeninterviews und die Auswertungsmethode nach Larcher und Baur sinnvoll

erschien. Ein für diese Arbeit eigens konzipiertes Theoriehaus soll einen besseren Überblick über die Forschungsmethodik dieser Arbeit gewährleisten.

Die Kapitel 7 und 8 widmen sich der exemplarischen und systematischen Darstellung der Forschungsergebnisse, die mittels einer an Dietmar Larcher und Siegfried Baur orientierten Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Neben der exemplarischen Darstellung in Form von längeren direkten Auszügen aus den Interviews erfolgt eine systematische Aufbereitung der Daten in Form von teilgekürzten Interviews. Dabei wurden die gewonnenen Daten zu Hauptkategorien zusammengefasst. Im Zuge eines Metaresümees in Kapitel 9 erfolgt die Zusammenfassung und Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Meinungen der interviewten Lehrer und Lehrerinnen.

Schließlich zeigt das elfte Kapitel wesentliche Anforderungen an ein Sprachstandserhebungsinstrument im Minderheitenschulwesen auf und eröffnet damit Perspektiven für eine praxistaugliche und theorieangeleitete Sprachstandsdiagnose.

Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

Der Anhang dieser Arbeit umfasst ein dreisprachiges Abstract, den Kurzfragebogen, den Interviewleitfaden, das kroatische und deutsche Informationsschreiben an die Schulen und den Lebenslauf der Verfasserin.

In vielen Kapiteln dieser Arbeit ertönt die Stimme Frau Univ.-Prof. Dr. Inci Dirims, Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien, in Form von Interviewauszügen. Sie ist eine Expertin auf dem Gebiet der Sprachstandsdiagnostik und liefert mit ihren interessanten Äußerungen wichtige Einblicke in die bisherigen theoretischen und praktischen Erkenntnisse zur Sprachstandsdiagnostik, die für eine mögliche Implementierung im Minderheitenschulwesen in jedem Fall gewinnbringend sein können.

2 Definitionen

In der vorliegenden Arbeit werden verschiedene Begriffe verwendet. Die Aufgabe dieses Kapitels besteht darin, die vielen Begriffe im Hinblick auf diese Arbeit genauer zu definieren.

2.1 Sprache und Sprachstand

Nachdem es sich in dieser Arbeit ganz generell um Sprache dreht, muss zunächst das Verständnis von Sprache definiert werden. Das ist kein leichtes Unterfangen. Demgemäß definiert auch schon das Wörterbuch der Pädagogik Sprache als *„eine den Menschen kennzeichnende Fähigkeit, die sich einer einfachen Definition entzieht“* (Böhm 2005, S. 608). Sprache ist also ein höchst komplexer Begriff. Es ist hier nicht der Platz sie in all ihren Facetten aufzuzeigen. Stattdessen wird der Versuch unternommen, eine Arbeitsdefinition von Sprache herauszuarbeiten, die für das Thema dieser Arbeit ausreichend ist.

„Sprache ist eine genuin menschliche Fähigkeit, durch die Kinder in zunehmender sozialer Reichweite und in zunehmender sachlicher Fülle und Komplexität kommunikativ handeln“ (Breit/Schneider 2009, S. 7). Das heißt, das Kind lernt durch Enkulturation, also durch das Hineinwachsen in eine Gesellschaft deren Sprache. Jede Sprache teilt sich in verschiedene Bereiche, nämlich in Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs. Die jeweilige Ausprägung dieser fünf Qualifikationen machen zusammen die Sprachkompetenz bzw. das Sprachwissen des Menschen aus, das sich während des Sprachaneignungsprozesses fortlaufend erweitert (vgl. Breit/Schneider 2009, S. 7).

Deshalb kann in Bezug auf den Sprachstand des Kindes auch nie von einer statischen Größe gesprochen werden. Der Sprachstand des Kindes ist vielmehr *„eine im Wachsen begriffene Fähigkeit, durch die Sprecherinnen und Sprecher kommunikativ handeln“* (Reich/Roth 2007, S. 72). Deshalb bezeichnen Reich und Roth den Sprachstand immer nur als eine Momentaufnahme im Aneignungsprozess. Dieser momentane Ist-Zustand umfasst den

„jeweiligen Bestand des Kindes an sprachlichen Symbolen (Laute, Wörter, Regeln für das Zusammenstellen von Wörtern zu Aussagen) und (...) seine Routinen zur

Nutzung dieser Symbole (Sprechhandlungen wie „Auffordern, Mitteilen, Fragen, Widersprechen, Begründen“; Diskurse wie Erzählen, Instruieren, Argumentieren)“ (Reich/Roth 2007, S. 72).

2.2 Sprachstandsfeststellung

Nachdem nun dargelegt wurde, was in dieser Arbeit unter Sprache und Sprachstand verstanden wird, soll weiters der Begriff „Sprachstandsfeststellung“ genauer unter die Lupe genommen werden. Mit Sprachstandsfeststellung ist die Überprüfung der Sprachkompetenzen zu einem gewissen Zeitpunkt gemeint (vgl. Breit/Schneider 2009, S. 7). Unter einem Verfahren zur Erfassung, Erhebung oder Feststellung des Sprachstands bezeichnet diese Arbeit sodann Methoden, mit deren Hilfe man Aufschluss über die kindliche Sprachkompetenz erlangt. Dieses Wissen über die erfasste Sprachkompetenz bildet die Basis für Sprachfördermaßnahmen (vgl. Kurzwernhart 2009, S. 7).

Schon bei der Literaturrecherche zum Thema „Sprachstandserhebung“ fällt auf, wie viele unterschiedliche Begriffe in diesem Zusammenhang in Verwendung sind. Der Leser bzw. die Leserin stößt neben Begriffen wie „Sprachstandsfeststellung“, „Sprachstandsbeobachtung“, „Sprachstandsanalyse“ und „Sprachstandsbestimmung“ auch auf heiklere Ausdrücke wie „Sprachstandsmessung“ und „Sprachstandsdiagnostik“. Manchmal werden diese Begriffe sinngleich verwendet, oft werden sie aber auch unterschiedlich definiert. Wenngleich weiter oben neben dem Begriff „Sprachstand“ nur die Definition von „Sprachstandsfeststellung“ erfolgte, so werden in dieser Arbeit auch die anderen hier genannten Begriffe wie Sprachstandserhebung, Sprachstandsbestimmung, Sprachstandsmessung, Sprachstandsdiagnostik synonym zu finden sein.

2.3 Zweisprachigkeit

Es ist für die Sprachstandsfeststellungen im Minderheitenschulwesen auch relevant, auf Bilingualität Rücksicht zu nehmen. Ähnlich wie bei der Sprache gibt es auch im Bezug auf Zweisprachigkeit keine einheitliche Definition. Der Grund dafür liegt darin, dass Zweisprachigkeit in unterschiedlichen sozialen, situativen und kulturellen Kontexten erforscht wurde. Boeckmann hat versucht, Zweisprachigkeit im Hinblick auf die burgenländischen KroatInnen aufzuzeigen. Er verwendet in seiner Definition

ausschließlich die weibliche Form, es sei aber vorab darauf hingewiesen, dass damit auch immer das männliche Geschlecht gemeint ist.

„Eine Sprecherin soll dann als zweisprachig gelten, wenn sie selbst sich so einschätzt bzw. von Sprecherinnen zweier Sprachgemeinschaften als ihnen zugehörig eingeschätzt wird. Dafür ist eine gewisse sprachliche Kompetenz in zwei Sprachen Voraussetzung, die wiederum eine hinreichende Verwendung beider Sprachen bedingt und voraussetzt. Grade von Zweisprachigkeit der Sprecherin können sowohl nach dem Umfang ihrer sprachlichen Kompetenz und dem Ausmaß der Verwendung der beiden Sprachen, als auch der Intensität ihrer Identifikation mit den beiden Sprechergruppen unterschieden werden“ (Boeckmann 1997, S. 28).

Das Besondere an Boeckmanns Definition ist, dass sie berücksichtigt, dass viele Erwachsene, aber auch Kinder im Burgenland sich nicht mehr als zweisprachig bezeichnen, obwohl ihre Umwelt sie vielleicht so einschätzt (vgl. Boeckmann 1997, S. 28).

Es gibt verschiedene Formen von Zweisprachigkeit. Sie sind deshalb relevant für diese Arbeit, weil die burgenländischen KroatInnen jeweils unterschiedlichen Formen der Zweisprachigkeit zuzuordnen sind. Daraus können bei den Schülern und Schülerinnen zu Schuleintritt unterschiedliche Sprachkenntnisse im Deutschen und Kroatischen resultieren.

Am häufigsten war im Burgenland noch vor wenigen Jahrzehnten die natürliche und frühe Form der Zweisprachigkeit zu finden. In diesem Falle ist die Umgangssprache des Kindes Kroatisch. Das Leben in zwei Kulturen mit zwei Sprachen gelingt ihm mühelos. Je nach Situation ist es fähig, in der einen oder anderen Sprache zu sprechen, das heißt, Code-switching ist möglich. Es ist eine traurige Tatsache, dass die natürliche Form der Zweisprachigkeit im Burgenland immer mehr von einer sequentiellen bzw. künstlichen Zweisprachigkeit abgelöst wird. Wie auch den vielen Interviews, die dieser Arbeit zugrunde liegen, zu entnehmen ist, ist die Umgangssprache der meisten Kinder Deutsch. Mit der kroatischen Sprache werden sie frühestens im Kleinkindalter konfrontiert. Viele Kinder lernen Kroatisch überhaupt erst im Kindergarten oder im Schulalter als Fremdsprache. Aber auch, wenn es vielerorts nicht mehr möglich ist, beide Sprachen in gleicher Weise zu gebrauchen, fühlen sich viele burgenländische KroatInnen trotz geringerer kroatischer Sprachkenntnisse immerhin mehr zur kroatischen Sprache hingezogen. Möglicherweise deshalb, weil sie Zweisprachigkeit mit Identität gleichsetzen (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 26f). Aber nichtsdestotrotz darf sich auch diese Gruppe

bezugnehmend auf die Definition von Boeckmann, einen Grad der Zweisprachigkeit beimessen.

2.4 Minderheitenschulwesen und bilingualer Unterricht

Nachdem diese Arbeit im vorangegangenen Teil versucht hat, die Begriffe „Sprache“, „Sprachstand“, „Sprachstandsfeststellung“ und „Bilingualität“ zu fassen, gilt es, in Anbetracht des Titels dieser Arbeit auch noch den Begriff „Minderheitenschulwesen“ näher zu beleuchten.

Wie der Name schon sagt, geht es dabei um das Schulwesen einer Minderheit, im konkreten Fall um das zweisprachige Schulwesen der kroatischen Minderheit im Burgenland. Diese Minderheit umfasst eine Gruppe von Menschen mit österreichischer Staatsbürgerschaft, die sich von der Mehrheitsbevölkerung dadurch unterscheidet, dass sie neben der kroatischen Sprache auch die deutsche Sprache beherrscht. Diese Gruppe schließt allerdings auch jene Menschen ein, die die österreichische Staatsbürger besitzen und aus welchen Gründen auch immer sich zur kroatischen Minderheit bekennen. Somit sind die KroatInnen im Burgenland nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine ethnische, nationale oder eben kroatische Minderheit. Auf Grund ihrer Gemeinschaftsidentität bzw. ihres Gruppenbewusstseins tragen sie nicht nur die Bezeichnung Minderheit, sondern auch die Bezeichnung Volksgruppe (vgl. Kolonovits 1996, S. 6). Über die Entstehungsgeschichte der burgenländischen KroatInnen wird in einem nachfolgenden Kapitel genauer berichtet.

Die vorhandene Zweisprachigkeit im Burgenland lässt erfreulicherweise auch das Bildungswesen im Burgenland nicht unberührt. Das zweisprachige Pflichtschulwesen hat eine lange Geschichte. Seine geschichtliche Aufbereitung von den frühen Anfängen bis ins heutige Jahrhundert hat Kinda-Berlakovich nicht nur in ihrem Werk „Das zweisprachige Pflichtschulwesen der burgenländischen Kroaten in der Vor- und Nachkriegszeit“, sondern auch in ihrem Buch „Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921–2001“ vorgenommen. Daher scheint eine genaue Darstellung der Geschichte in dieser Arbeit nicht notwendig. Es soll hier weniger die Vergangenheit, sondern vor allem die heutige Situation kurz aufgezeigt werden. Mit seinen zahlreichen Regelungen bildet das Minderheitenschulgesetz aus dem Jahre 1994 im Burgenland eine

wichtige Voraussetzung für den Weiterbestand der kroatischen Volksgruppe. Seine Rechte „ermöglichen es nämlich, daß die Minderheitsangehörigen ihre Sprache erlernen und stellen somit einen wesentlichen Faktor für die Erhaltung ihrer kulturellen Identität dar“ (Kolonovits 1996, S. V). Das heißt, neben dem Unterricht in deutscher Sprache kommt auch die Minderheitensprache nicht nur als gesonderter Unterrichtsgegenstand, sondern als Unterrichtsmedium konsequent zum Einsatz. Demzufolge versteht de Cillia unter bilinguaem Unterricht

„sinngemäß eine Unterrichtsorganisation, die es möglich macht, dass mehr als eine Sprache (...) als Unterrichtsmedium verwendet wird. Die zweite Sprache ist also nicht nur Objekt des Lernens, sondern gleichzeitig Medium, Unterrichtssprache“ (de Cillia 1994, S. 12).

Trotzdem darf hier nicht unerwähnt bleiben, dass bilingualer Unterricht allein kein Garant für den Fortbestand der Minderheit und ihren Spracherhalt ist. Gesellschaft, Elternhaus und Politik tragen hier gleichermaßen Verantwortung.

3 Die burgenländischen Kroaten

Das Burgenland ist durch das Zusammenleben verschiedener Volksgruppen gekennzeichnet. Neben der deutschen Bevölkerung leben im Burgenland Kroaten, Ungarn und Roma. Wenn in dieser Arbeit von Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen die Rede ist, dann bezieht sich das nur auf die Volksgruppe der burgenländischen Kroaten. Im folgenden Kapitel wird auf ihre Geschichte und ihre Sprache eingegangen. Weiters werden die heutige Situation des zweisprachigen Minderheitenschulwesens und die ersten Schritte in Richtung Sprachstandserhebung beschrieben.

3.1 Geschichte der burgenländischen KroatInnen

Da sich diese Diplomarbeit mit der Sprachstandsfeststellung in burgenländisch-kroatischen Volksschulen auseinandersetzt, ist es zunächst notwendig, von der Entstehungsgeschichte der burgenländischen KroatInnen auszugehen. Ihre Geschichte führt bis ins 16. Jahrhundert in die Zeit der österreichisch-ungarischen Monarchie zurück. Damals gehörte das Land in Westungarn, Kroatien und Bosnien einigen wenigen Adelsfamilien, unter anderem den Familien Nadazdy, Erdödy und Batthany. Da die Gebiete in Westungarn infolge der Türkenkriege und zahlreicher Epidemien weitgehend verwüstet und verödet waren und in den südlichen Gebieten Kroatiens und Bosniens die Türken immer wieder die Bevölkerung bedrohten, war es nicht schwer für die damaligen Herrscher, die verängstigten Bewohner aus Kroatien und Bosnien zum Umzug in die nördlichen Gebiete zu veranlassen. Diese kroatischen Kolonisten, unter ihnen fanden sich verarmte Kleinadelige, Geistliche und hauptsächlich Bauern, wanderten bzw. übersiedelten aus verschiedenen Teillandschaften, wie etwa den Hochbecken von Lika, Gacka und Krbava, der Moslavina in Slawonien, aus Nordbosnien und dem Gebiet zwischen der Una und Kupa in mehreren Wellen nach Westungarn. Dort bekamen sie zusätzlich zu den leer stehenden Unterkünften auch einige Vergünstigungen. Nach anfänglichen Problemen mit der restlichen deutschen Bevölkerung richteten sie sich in den für sie vorgesehenen Dörfern ein, pflegten ihren Glauben, ihre Sprache und ihre Bräuche und waren für ihre Herrschaftsfamilien nützliche und verlässliche Arbeiter (vgl. Tobler 1986, S. 15ff). Obwohl vielerorts die Neuankömmlinge mit der Zeit gänzlich mit der deutschsprachigen Bevölkerung verschmolzen, konnten die

Menschen in gewissen, vor allem in sich geschlossenen Landesteilen die kroatische Sprache und die alten Bräuche bis heute erhalten.

Während auf dem Gebiet des heutigen Burgenlandes die kroatischen Kolonisten damals etwa ein Viertel der Gesamtbevölkerung ausmachten, betrug der Bevölkerungsanteil der burgenländischen KroatInnen im Jahre 1921 nach eigenen Angaben nur mehr 15 Prozent. Die Ergebnisse der Volkszählung 1991 ergaben einen Rückgang auf 8 Prozent, obwohl angenommen werden kann, dass die Dunkelziffer weitaus höher liegt.

Heute leben neben den KroatInnen in vierundvierzig Dörfern im burgenländischen Siedlungsgebiet auch noch KroatInnen in Wien, Westungarn, in der Slowakei und in Tschechien. In der österreichischen Hauptstadt sind es etwa 15.000 an der Zahl. In Westungarn leben ca. 10.000 KroatInnen in insgesamt neunzehn Dörfern, in der Slowakei sind ungefähr 5.000 KroatInnen auf sechs Dörfer verteilt, während im benachbarten Tschechien ca. 1.000 KroatInnen verstreut zu finden sind (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 48f).

Nachdem in diesem Kapitel die Herkunft der burgenländischen KroatInnen behandelt wurde, wird im nächsten Abschnitt auf die Entwicklung ihrer burgenländisch-kroatischen Sprache näher eingegangen.

3.2 Die Sprache der burgenländischen KroatInnen

Die Wurzeln der burgenlandkroatischen Sprache liegen im südslawischen Sprachzweig, genauer in der kroatischen Sprache, welche heute in der Republik Kroatien gesprochen wird.

Im Laufe der Jahrhunderte hat sich durch die Trennung vom Mutterland und die dadurch einhergehende unterschiedliche Sprachentwicklung die kroatische Sprache der damaligen Kolonisten allmählich zu einer eigenständigen, regional begrenzten Schriftsprache, nämlich dem Burgenlandkroatischen entwickelt. Die burgenlandkroatische Schriftsprache gilt heute als die Normsprache für alle BurgenlandkroatInnen aus Österreich, der Slowakei, Tschechien und Ungarn. Im Gegensatz zum Burgenlandkroatisch wird auch vom Burgenländisch-Kroatisch gesprochen. Letzteres meint ausschließlich die Dialekte der KroatInnen, die im Burgenland leben (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 59).

Im Standardkroatischen, der Amtssprache Kroatiens, existieren drei Dialekte, das Što-, Ča- und Kajkavische. Auch bei den Burgenländischen KroatInnen sind diese drei Dialekte zu finden, während der čakawische Dialekt der vorherrschende ist (vgl. Vlasits 1986, S. 256).

Heutzutage existiert das Burgenlandkroatische in Form von fünf Sprachinseln mit Ausnahme des Bezirks Jennersdorf in allen Bezirken des Burgenlandes. Zu den zwei Sprachinseln im nördlichen Burgenland zählen die Hacı (HeidebodenkroatInnen) im Neusiedler Bezirk, in der Slowakei und in Ungarn und die Poljanci im Eisenstädter und Mattersburger Bezirk. Die Dolinci (die Unteren) findet man sowohl im Mittelburgenland als auch auf ungarischem Gebiet. Im südlichen Burgenland und im benachbarten Ungarn leben die Štokawer. Sie sprechen den štokawischen Dialekt und werden in „Štoji“ und „Vlahi“ geteilt. Die südlichste kroatische Sprachinsel bilden schließlich die „südlichen Čakawer“ im Stremtal (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 50).

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts gab es keine einheitliche Schriftsprache. Seit einigen Jahrzehnten bemüht man sich um die Ausarbeitung einer eigenen burgenlandkroatischen Schriftsprache. *„Die Normausrichtung ist keine sprachliche Zwangsjacke, sondern ein Regulativ, das jene nötige Ordnung schafft, um bestehende und zukünftige kulturell-geistige Werte einer Volksgruppe auch sprachlich zu gewährleisten“* (Vlasits 1986, S. 265). Trotzdem muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Normierung auf Grund zweier Positionen bis heute nicht abgeschlossen ist. So plädiert die eine Position für die Bewahrung der regionalen Schriftsprache und der Bildung von Neologismen nach lokalen Regeln, während die andere Position die Angleichung an das Standardkroatische favorisiert (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 61). Diese zwei Ansätze müssten einander aber keinesfalls ausschließen, um eine standardisierte Zweisprachigkeit als Idealziel zu erreichen.

„Sie könnten, im Gegenteil, eine durchaus praktikable Kombinationslösung ergeben, in der die autochthone, reiche Literaturtradition und Sprachpraxis des Burgenlandes aus dem Fundus der hochentwickelten Standardsprache Kroatiens ergänzt wird. Damit wäre eine neue, komplette Norm geschaffen“ (Vlasits 1986, S. 262).

Aber auch wenn noch keine endgültige Normierung vorliegt, ist es für die Wahrung der Minderheit und ihrer Identität notwendig, die Sprache als ihren festen Bestandteil nach wie

vor zu sichern. Um den Erhalt der burgenlandkroatischen Sprache weiterhin zu garantieren, fungieren das Dorf, die Kirche, die Medien, das Elternhaus und natürlich die Schule als sprachliche Vermittler (vgl. Vlasits 1986, S. 264). Letzterer soll in der vorliegenden Arbeit, die im Bereich der Schulpädagogik angesiedelt ist, besonderes Augenmerk geschenkt werden. Deshalb widmet sich der nächste Abschnitt dem zweisprachigen Schulwesen der burgenländischen KroatInnen und der Notwendigkeit von Sprachstandsmessungen im Minderheitenschulwesen.

3.3 Die heutige Situation des zweisprachigen Minderheitenschulwesens

Das Burgenland umfasst derzeit insgesamt 29 zweisprachige Schulen, in denen sowohl die kroatische als auch die deutsche Sprache Unterrichtsmedium ist. Bei 27 dieser Schulen handelt es sich um zweisprachige Volksschulen, verteilt auf alle drei Landesteile. Im mittleren Burgenland existiert weiters eine zweisprachige Neue Mittelschule und im südlichen Burgenland gibt es das einzige zweisprachige Gymnasium für die kroatische und ungarische Minderheit. Diese Schulen befinden sich alle im autochthonen Siedlungsgebiet der burgenländischen KroatInnen.

Frau Mag. Edith Mühlgaszner, MAS ist Schulinspektorin für das kroatische Schulwesen im Burgenland und hat seit 1990 die Schulaufsicht inne.

Die gesetzliche Grundlage für das Minderheitenschulwesen bildet das Minderheitenschulgesetz aus dem Jahre 1994. Es erteilt den Eltern einerseits die Möglichkeit, ihr Kind vom Pflichtgegenstand Kroatisch umzumelden, sodass es im Sinne einer unverbindlichen Übung am Kroatischunterricht teilnimmt, oder ihr Kind gar vom zweisprachigen Unterricht abzumelden (vgl. Kolonovits 1996, S. 145f). Andererseits ermöglicht es bei Interesse auch im nicht autochthonen Siedlungsgebiet die Einrichtung zweisprachiger Klassen bzw. Klassen mit Pflichtgegenstand Kroatisch. Im Schuljahr 2010/11 existierten neun solcher Klassen an insgesamt sechs Schulen. Da in diesen Schulen Kroatisch für die Kinder überwiegend eine Fremdsprache darstellt, wurden sie bewusst nicht in die Untersuchung dieser Arbeit einbezogen. Die Lehrperson in diesen Klassen hat in der Regel nämlich weniger Heterogenität der kroatischen Sprachkenntnisse ihrer Schüler und Schülerinnen vorzufinden als die Lehrperson im autochthonen Siedlungsgebiet.

Im Schuljahr 2010/11 unterrichteten an all diesen Schulen insgesamt 124 VolksschullehrerInnen und 33 HauptschullehrerInnen. Ihnen wurde durch einen weiteren Lehrgang an der ehemaligen Pädagogischen Akademie beziehungsweise an der heutigen Pädagogischen Hochschule die zusätzliche Befähigung zum zweisprachigen Unterricht erteilt.

Ihr Unterricht hat sich an den Vorgaben des Lehrplans für Volksschulen (Volksschulklassen) mit kroatischer oder mit kroatischer und deutscher Unterrichtssprache im Sinne des Minderheitenschulgesetzes zu orientieren. Dieser Lehrplan aus dem Jahre 1995 legt auf die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder besonderen Wert (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 188).

3.4 Aktuelle Situation im Bezug auf Sprachstandsmessungen

Die Zusammensetzung der Schüler und Schülerinnen in zweisprachigen Klassen im autochthonen Siedlungsgebiet ist also, wie schon mehrmals in dieser Arbeit betont wurde, komplexer geworden. Hier zeichnen sich nicht nur regionsspezifische Unterschiede ab, sondern auch innerhalb einer Region gibt es Gemeinden und sogar Jahrgänge, die unterschiedliche sprachliche Bedingungen aufweisen. Das geht auch mit einer heterogenen Sprachkompetenz der Kinder einher, denn jedes Kind hat außerhalb der Schule eine andere sprachliche Umgebung (vgl. Mühlgaszner 2011a, S. 194).

Somit kann die zweisprachige Lehrperson folgende Situationen in einer Klasse vorfinden:

- *„einsprachige, in deutscher Sprache erzogene Kinder ohne irgendwelche Kroatischkenntnisse,*
- *einsprachige, kroatisch erzogene Kinder mit geringen Deutschkenntnissen,*
- *Kinder mit einer anderen Muttersprache ohne Deutschkenntnisse,*
- *einsprachige, in deutscher Sprache erzogene Kinder mit passiven Kroatischkenntnissen,*
- *Kinder mit guten Deutschkenntnissen und geringen aktiven Sprachkenntnissen in der Volksgruppensprache,*
- *zweisprachig erzogene Kinder mit hoher Sprachkompetenz in beiden Sprachen,*
- *Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die neben der sprachlichen Förderung auch eine besondere Betreuung im kognitiven oder sozialen Bereich benötigen“ (Mühlgaszner 2011a, S. 194)*

Angesichts dieser Tatsache betont die derzeitige Landeschulinspektorin Mag.a Mühlgaszner, MAS, die Notwendigkeit von Sprachstandsmessungen im Minderheitenschulwesen. Es

„muss auf die Schwierigkeit mit der Einschätzung der Sprachkenntnisse zum Zeitpunkt der Einschulung hingewiesen werden. Ein Instrumentarium für Sprachstandsmessungen, wie sie in anderen Bereichen zum Einsatz kommen, wären für LehrerInnen eine wertvolle Orientierungshilfe für eine Anfangsdiagnose“ (Mühlgaszner 2011a, S. 196).

Und Inci Dirim, Professorin am Institut für Germanistik, unterstützt sie in ihrer Aussage.

„Ja, Minderheitenschulwesen. Also, wenn Sprachförderung sinnvoll ist und die diagnosegestützt erfolgen sollte auf der Grundlage der Lerntheorien Vygotskys gesehen, dann müsste das ja auch im Minderheitenschulwesen genauso sein. Also warum sollte man den Kindern, was für sie gut ist, etwas vorenthalten sozusagen. Also aus der Perspektive heraus würde ich sagen ja, das sollte im Minderheitenschulwesen entwickelt werden.“ (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 287ff)

„Also ich würde mir das auch für die burgenländisch-kroatisch und deutsch aufwachsenden Kinder wünschen.“ (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 312f)

Das wohl jüngste Anzeichen für die Notwendigkeit von Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen bildet der Maßnahmenkatalog der vom Bundeskanzleramt eingerichteten Arbeitsgruppe „Bildung und Sprache“. Dieser Maßnahmenkatalog sieht das *„Entwickeln von Instrumentarien für LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen zur Messung von Sprachkompetenzen“* (Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“ 2011, S. 18) vor. Die Arbeitsgruppe besteht aus Volksgruppenangehörigen, PolitikerInnen, LehrerInnen, BeamtInnen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie VertreterInnen der Schulaufsicht und der LehrerInnenaus-, LehrerInnenfort- und LehrerInnenweiterbildung und trägt mit ihrem Maßnahmenkatalog unter anderem zur Sicherung und Erweiterung der Zweisprachigkeitskultur bei. Weiters sieht der Maßnahmenkatalog auch die Entwicklung von Kompetenzbeschreibungen im Minderheitenschulwesen vor. Angesichts der sprachlichen Heterogenität in den Klassen sind sie für die individuelle Förderung von großer Notwendigkeit (vgl. Larcher/Wolf 2011, S. 9). Erste Schritte in diese Richtung wurden bereits getan. Im Burgenland haben sich Arbeitsgruppen gebildet, die nicht nur Kompetenzbeschreibungen, sondern auch ein Sprachenportfolio für Volksgruppensprachen entwickeln (vgl. Mühlgaszner 2011b, S. 250). Diese Bemühungen könnten für die zukünftige Entwicklung von Sprachstandserhebungsinstrumenten hilfreich sein.

Durch die dringende Forderung nach Sprachstandsmessungen für das Minderheitenschulwesen seitens der Landeschulinspektorin und der Arbeitsgruppe „Bildung und Sprache“ lässt sich erkennen, um welch brisantes Thema es sich hier nicht nur für die Pädagogik, sondern auch für die Bildungspolitik handelt.

4 Die aktuelle Forschungslage

Zweisprachige LehrerInnen im Burgenland stehen vor der Herausforderung, den kroatischen Sprachstand ihrer SchülerInnen zu eruieren, damit die Kinder optimal in der burgenländisch-kroatischen Sprache gefördert werden können und somit dem zweisprachigen Unterricht problemlos folgen können, denn *„vor allem das letzte Jahrzehnt brachte starke Verschiebungen in der Sprachkompetenz der Schulkinder, die die Schulen mit deutscher und kroatischer Unterrichtssprache besuchen“* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur & LSR Burgenland 2000, S. 6).

Um diesem Problem in Burgenlands zweisprachigen Volksschulen Abhilfe zu schaffen, wären im Sinne der Landeschulinspektorin Instrumente zur Sprachstandsmessung von Vorteil.

Das setzt allerdings voraus, dass man sich mit der bisherigen Forschungslage der Sprachstandsdiagnostik auseinandersetzt. Dieses Kapitel möchte sich zunächst der burgenländisch-kroatischen Forschungslage und dann der weitaus umfassenderen deutschsprachigen Forschungslage und seiner beachtlichen Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren widmen.

4.1 Forschungslage im Burgenland

Es gibt bereits eine große Anzahl an wissenschaftlichen Arbeiten bezüglich der burgenländischen KroatInnen, aber dennoch nur wenige aktuelle Studien über deren zweisprachiges Schulwesen und speziell zum Sprachstand der Schüler und Schülerinnen. Im Jahre 1994 erfolgte erstmals eine umfassende Evaluation des zweisprachigen Schulwesens im Burgenland von Anne-Kathrin Hänel, Petruška Krčmárová und Dietmar Larcher. Im Zuge dieser Evaluation kam es zu einer Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes an verschiedenen zweisprachigen Schulstandorten. Neben der Evaluation der verschiedenen Ebenen des Unterrichts wurde auch der sprachliche Aspekt einer Evaluation unterzogen. Die EvaluatorInnen versuchten dabei anhand eines Schemas zur Einschätzung des Sprachniveaus durch Unterrichtsbeobachtungen das kroatische Sprachniveau der Kinder sowie deren kommunikatives Niveau einzuschätzen (vgl. Larcher et al. 1997, S. 59).

Die von Larcher entwickelten Niveaustufen zur Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder werden im Folgenden dargestellt:

„Niveau 0: VERMEIDET KOMMUNIKATION

Niveau 1: NONVERBALE KOMMUNIKATION

Bemüht sich, mit ‚Händen und Füßen‘ zu sprechen; benützt gelegentlich ein Wort zur Unterstützung der kommunikativen Absichten.

Niveau 2: RUDIMENTÄRE SPRACHE

Beherrscht einfache, wenige Sprachrituale des Alltags (z. B. Grüßen, Bitten, Danken), kann einfache Formeln situationsgerecht anwenden (Wie geht's? Was machst du? ...).

Niveau 3: ELEMENTARSPRACHE

Beherrscht einfache Sprachhandlungen zur Bewältigung alltäglicher Situationen; spricht aber fehlerhaft (Akzent, Syntax, Grammatik, Wortwahl).

Niveau 4: DIFFERENZIERTE SPRACHE

Kann komplexe Gedankengänge ausdrücken; kann auch komplexere Sprachhandlungen bewältigen; kann z. B. einen Witz so erzählen, daß er als Witz erkannt wird ...

Niveau 5: MUTTERSPRACHLICHE KOMPETENZ“ (Larcher et al. 1997, S. 60)

Es sei an dieser Stelle ausdrücklich auf das Buch „Das zweisprachige Schulwesen im Burgenland“ (1997) verwiesen, in dem Larcher diese einzelnen Niveaustufen noch spezieller und umfangreicher für die kroatische Sprache präzisiert hat.

Sehr eingehend mit der kroatischen Unterrichtssprache im Burgenland befasste sich auch Andrea Zorka Kinda-Berlakovich. Sie beschreibt in ihrem Werk 2005 äußerst umfassend das bilinguale Pflichtschulwesen im Burgenland von 1921 bis 2001. Ihre Untersuchungen führen dem Leser bzw. der Leserin interessant und anschaulich die Geschichte und die gegenwärtige Situation der burgenländischen KroatInnen vor Augen. Der rapide Rückgang der burgenländisch-kroatischen Sprache wird dabei nicht außer Acht gelassen und durch Interviewpassagen von pensionierten LehrerInnen bestätigt. Obwohl sich ein großer Teil ihrer Inhaltsanalyse der kroatischen Unterrichtssprache widmet, geht es nur bei einer Frage um die Beurteilung der kroatischen Sprachkompetenz der Kinder und auch diese Frage wird nur allgemein im Bezug auf den Könnensstand der gesamten Klasse beantwortet.

In der Zeit von 2003 bis 2007 lief ein internationales Comenius-Projekt mit dem Titel „Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung“ in Kooperation mit der Pädagogischen Akademie des Bundes in Kärnten und zehn weiteren Partnern aus Italien, Österreich, Slowenien und Ungarn. Durch eine Fragebogenerhebung zum mehrsprachigen Unterricht wurden die diesbezüglichen Erwartungen, Wünsche und

Probleme von LehrerInnen, Eltern und Kindern ausfindig gemacht. Interessant für die vorliegende Arbeit ist, dass bei diesem Projekt erstmals auch eine Fremdeinschätzung seitens der Lehrpersonen und Eltern bezüglich der jeweiligen Sprachkompetenzen der Kinder in der Minderheitensprache erfolgte. Diese Ergebnisse *„beruhen lediglich auf Schätzungen der Eltern und LehrerInnen hinsichtlich der Sprachkompetenzen der Kinder in Kroatisch, eine Sprachstandsanalyse wurde nicht durchgeführt“* (Hieden/Abl 2005, S. 48).

Der nächste Abschnitt wagt daher einen Blick in den deutschsprachigen Raum, der schon längere Zeit Verfahren zur Sprachstandserhebung entwickelt. Der Blick dorthin ist absolut notwendig, denn er bildet eine wichtige theoretische Ausgangslage für die Entwicklung solcher Instrumente im Minderheitenschulwesen.

4.2 Forschungslage in Deutschland

Während das Thema Sprachstandserhebung in Österreich noch kaum große Verbreitung findet, befasst sich unser Nachbarland Deutschland schon seit Anfang der 1960er-Jahre mit dem Thema Sprachstandsdiagnostik. Damals erwuchs das Interesse an diesem Thema aus der Notwendigkeit heraus, Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien optimale Förderung in der deutschen Sprache zu gewähren. Mit der Entwicklung von entsprechenden Instrumenten sollten Lehrpersonen nicht mehr nur ihrer Intuition folgen, sondern eine professionelle Grundlage für deren pädagogische Tätigkeit erhalten (vgl. Kurzwernhart 2009, S. 8f).

Sprachstandserhebungen sind in Deutschland ein breites Arbeits- und Forschungsgebiet. Im Gegensatz zur Forschungslage im Burgenland fällt dieses Kapitel daher wesentlich umfangreicher aus. Es soll nun zuerst auf die Geschichte der Sprachstandsanalyse im deutschsprachigen Raum eingegangen werden. Danach werden die verschiedenen Methoden der Sprachstandserhebung vorgestellt. Schließlich richten sich diese verschiedenen Erhebungsmethoden auch nach den unterschiedlichen Zwecken einer Sprachstandserhebung. Diese werden in einem weiteren Unterkapitel behandelt. Das Kapitel schließt mit der exemplarischen Vorstellung des in Deutschland entwickelten Sprachstandserhebungsverfahrens HAVAS-5.

4.2.1 Geschichte der Sprachstandsanalyse

Die Geschichte der Sprachstandsanalyse begann in Deutschland zu Beginn der 1960er Jahre. Damals wurde allzu schnell eine Fülle an Instrumenten zur Sprachstandserhebung entworfen, die aber bis auf eine Ausnahme alle nicht lange währten. Neben bildungspolitischen Gründen und mangelhafter wissenschaftlicher Arbeit lag das Problem auch im distanzierten Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Während die PraktikerInnen sich nach Entlastung sehnten und auf der Suche nach Hilfe in ihrem Alltagsgeschäft waren, strebten die WissenschaftlerInnen nach Perfektion und entwarfen unrealistische Praxisvorschläge.

Mit Ende der 1980er-Jahre kam das Thema Sprachstandsanalyse in der bildungspolitischen Debatte etwa für ein Jahrzehnt zum Stillstand. In dieser Zeit entwickelte sich die Grundlagenforschung und auch den PraktikerInnen wurde vermehrt Gehör verschafft, was zu einer wichtigen Ausgangsbasis für die Entwicklung weiterer Sprachstandserhebungsinstrumente infolge der Ergebnisse internationaler Schulleistungstests führte (vgl. Reich 2005, S. 89f).

Dennoch wurden auch nachfolgende Instrumente zu schnell und leider nur einsprachig entwickelt. Bisher liegen zwei Expertisen von Konrad Ehlich et al. (2005) und Lilian Fried (2004) vor, die viele der gängigen Sprachstandserhebungsverfahren einer Analyse unterziehen. Beide erachten den derzeitigen Bestand an Verfahren weder für einsprachige noch für zwei- oder mehrsprachige Kinder als zufriedenstellend (vgl. Gogolin et al. 2005, S. 7f). Auch Bredel kritisiert die aktuelle Lage der Sprachstandsmessungen. Sie betont die mangelhafte theoretische und institutionelle Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Psychologie. Damit haben die aktuellen Verfahren zur Sprachstandserhebung kaum sprachwissenschaftlichen und spracherwerbstheoretischen Bezug. Zudem konzentrieren sich viele Verfahren lediglich auf die Erhebung des Sprachstandes und lassen darauf aufbauende Fördermaßnahmen in ihrem Konzept außer Acht. Nicht zuletzt fehlt es auch an professioneller Ausbildung der Lehrenden hinsichtlich ihrer sprachdiagnostischen Kompetenz (vgl. Bredel 2007, S. 77).

Ein für das Thema dieser Arbeit nennenswertes Programm ist das deutsche Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“. Es lief von 2004 bis 2009 und wurde von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gefördert und sowohl vom Bundesministerium

für Bildung und Forschung als auch von zehn teilnehmenden deutschen Bundesländern finanziert. Im Mittelpunkt dieses Programms stand die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 14). FÖRMIG ist gerade deshalb so interessant für diese Arbeit, weil im Zuge der Programmlaufzeit verschiedene Buchbände herausgegeben wurden, die wichtige Artikel zur Sprachstandsdiagnostik im Kontext von Zweisprachsprachigkeit liefern. Dabei äußerten sich namhafte Persönlichkeiten zum Thema, so zum Beispiel Inci Dirim, Konrad Ehlich, Hans-Joachim Roth, Hans Reich, Jürgen Krumm. Ihre Beiträge könnten wichtige Anstöße für ein zweisprachiges Sprachstandserhebungsinstrument im Minderheitenschulwesen des Burgenlands liefern.

Nachdem in kurzen Zügen die deutschsprachige Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren dargelegt wurde, sollen im nächsten Abschnitt die verschiedenen Verfahrenstypen erklärt werden.

4.2.2 Verfahrenstypen von Sprachstandserhebungen

Mittlerweile haben sich verschiedene Verfahrenstypen der Sprachstandserhebung herauskristallisiert. So wird zwischen Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests unterschieden.

Erstere eignen sich vor allem für kleine Kinder und erheben deren Sprachstand anhand standardisierter Befragungen. Neben der Fremdeinschätzung kann bei älteren Kindern durch Selbsteinschätzungen deren Metawissen über ihre sprachlichen Fähigkeiten eruiert werden. Dieser Verfahrenstyp kann unter Umständen durch Schätzungen seitens der Eltern ergänzt werden. Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit dieses Verfahrens ist allerdings fragwürdig (vgl. Ehlich 2007, S. 43).

Ein weiterer Verfahrenstyp ist der der Beobachtung. Bereits Fröbel, der Erfinder des Kindergartens, betonte die Wichtigkeit der Beachtung des Wachstums des Kindes. Die Erziehungs- und Bildungsarbeit muss sich demnach an den beobachteten Gesetzmäßigkeiten des Kindes ausrichten (vgl. Fried 2004, S. 5). *„Man muss Kriterien geleitet beobachten und feststellen können, auf welchem Niveau der Sprachstand ist.“* (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 15f) Um den Sprachstand des Kindes zu erheben, müssen also die in alltäglichen oder gestellten Situationen gewonnenen Beobachtungen

systematisch und differenziert beschrieben werden. Ein Beobachtungsbogen mit genauen Anleitungen kann dabei hilfreich sein. Im Gegensatz zu anderen Verfahren ermöglicht die Beobachtung eine Erfassung der pragmatischen und diskursiven Qualifikationen (vgl. Ehlich 2007, S. 43f).

In ähnlicher Weise wie Beobachtungen eignen sich Profilanalysen zur Erhebung des Sprachstandes. Sie unterscheiden sich von der Beobachtung dadurch, dass die sprachlichen Aussagen des Kindes aufgezeichnet und analysiert werden. Damit kommt die Profilanalyse nicht nur der spontanen Sprache näher, sondern liefert durch genaue Auswertungskategorien eine tiefere und objektivere Analyse (vgl. Reich/Roth 2007, S. 83). HAVAS-5, ein Sprachstandserhebungsverfahren im Kontext von Zweisprachigkeit, das in dieser Arbeit vorgestellt wird, basiert auf solch einer Profilanalyse. Der Nachteil dieses Verfahrenstypus besteht für die Lehrenden in dem großen Aufwand der Auswertung (vgl. Ehlich 2007, S. 44).

Den letzten, weit verbreiteten Verfahrenstypus in der Sprachstandserhebung bilden schließlich Tests. Sie *„erfassen typischerweise einzelne sprachliche Teilqualifikationen auf standardisierte Weise in zumeist stark kontrollierten Handlungssituationen“* (Ehlich 2007, S. 44). Auch wenn durch Tests mehr Vergleichbarkeit gewährleistet wird und sie zudem bestimmte Phänomene verstärkt in den Blick nehmen können, so birgt die damit einhergehende Steuerung und Reduktion des kommunikativen Handelns der Kinder auch Nachteile in sich. Das heißt, Tests erheben oft nur einen Ausschnitt der Sprachkompetenz, wobei die gesamte sprachliche Handlungsfähigkeit des Kindes mit all ihren Basisqualifikationen außer Acht gelassen wird (vgl. Ehlich 2007, S. 44).

4.2.3 Vom Zweck der Sprachstandserhebungen

Die im vorigen Abschnitt vorgestellten Verfahrenstypen hängen auch mit dem jeweiligen Zweck einer Sprachstandsdiagnose zusammen.

Dieser kann durchaus unterschiedlich sein. So können mit Hilfe von Sprachstandsdiagnosen Evaluationen pädagogischer Maßnahmen hinsichtlich ihres Erfolges oder Misserfolges vorgenommen werden. In diesem Zusammenhang spricht man auch von evaluativen Sprachstandsdiagnosen, weil sie die pädagogische Arbeit und ihre Essenz bewerten. Im Gegensatz dazu gibt es die explorativen Sprachstandsdiagnosen, die erkundend vorgehen. Sie ermitteln den Status quo der sprachlichen Entwicklung der

Kinder und liefern wichtige Ansätze zur adäquaten individuellen sprachlichen Förderung (vgl. Schwippert 2007, S. 32). Neben dieser prozess- und ressourcenorientierten Förderdiagnostik unterscheidet man auch Sprachstandsdiagnostik zum Zwecke der Auslese und Zuweisung (vgl. Döll/Dirim 2011, S. 60). Viele Verfahren zielen nicht auf die Erhebung der gesamten sprachlichen Fähigkeit, sondern erheben immer nur Teilqualifikationen. Schließlich gibt es auch diejenigen Sprachstandsdiagnosen, die sich nicht an der individuellen Bezugsnorm des Kindes orientieren, sondern die Leistung des Kindes an einer sozialen oder kriterialen Bezugsnorm festmachen (vgl. Kurzwernhart 2009, S. 35f).

Der Zweck, der mit der Sprachstandsdiagnose verfolgt wird, bestimmt mitunter auch deren Häufigkeit. Der Einsatz von Sprachstandsdiagnosen kann punktuell erfolgen, das heißt, sie werden einmalig am Anfang oder am Ende einer Fördermaßnahme gesetzt. Andererseits besteht auch die Möglichkeit begleitende und wiederholte Sprachstandsdiagnosen durchzuführen (vgl. Schwippert 2007, S. 32f). Diese prozessbegleitende Sprachstandsdiagnostik ist gerade deshalb wichtig, weil im Gegensatz zu einer einmaligen Momentaufnahme der Sprachkompetenz Veränderungen im Sprachstand sichtbar werden und etwaige Verbesserungen in der sprachlichen Kompetenz zu verzeichnen sind (vgl. Schwippert 2007, S. 40). Außerdem bergen einmalige, wenn auch gut konstruierte Erhebungen die Gefahr in sich, dass die Ergebnisse durch die Situation und Tagesverfassung des Kindes eventuell verfälscht sein könnten. Qualitativ hochwertige durchgängige Sprachbildung ist damit in jedem Fall durch die Regelmäßigkeit von Sprachstandserhebungen gekennzeichnet (vgl. Döll/Dirim 2011, S. 59).

4.2.4 HAVAS-5 – ein exemplarisch vorgestelltes Instrument

Für diese Arbeit ist es weniger interessant, den Blick auf einsprachige Erhebungsinstrumente zu richten, sondern nach Verfahren zu suchen, die auf Zweisprachigkeit Rücksicht nehmen, denn die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zweisprachiger Kinder dürfen nicht nur auf eine Sprache dezimiert werden. Nur eine Sprachstandsdiagnostik, die beide Sprachen gleichermaßen berücksichtigt, kann Auskunft über die generellen sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes geben (vgl. Gogolin et al. 2005, S. 9). *„Genau genommen kann ohne die Erfassung der ‚Gesamtsprachlichkeit‘ (...)*

niemals der Sprachstand eines Kindes oder Jugendlichen diagnostiziert werden“ (Döll/Dirim 2011, S. 59). Das erste Verfahren, das Bezüge zur Zweisprachigkeit bewerkstellte, gibt es seit dem Jahre 2002. Seither nahm die Entwicklung solcher Verfahren zu, aber sie sind dennoch wie die meisten einsprachigen Instrumente nicht zufriedenstellend. Ein Instrument, das relativ gut versucht, sich der sprachübergreifenden Fähigkeiten zweisprachiger Kinder anzunehmen, ist das von Reich und Roth entwickelte HAVAS-5, das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Es soll im Folgenden stellvertretend für alle anderen Verfahren, die bereits entwickelt wurden, vorgestellt werden. Die Wahl fällt nicht nur wegen seines Bezuges zur Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit auf HAVAS-5. Es ist auch eines der wenigen Verfahren, das Förderhinweise an die vollzogene Sprachstandsdiagnose anschließt (vgl. Reich 2009, S. 26). Trotzdem sei darauf hingewiesen, dass mit der Auswahl von HAVAS-5 die anderen Verfahren nicht abgewertet werden, auch sie haben in Konstruktion, Durchführung und Auswertung durchaus positive Aspekte.

Wie bereits erwähnt, basiert HAVAS-5 auf einer Profilanalyse. Es ist ein statistisch geprüftes und erprobtes Verfahren, das auf eine differenzierte Erfassung des Sprachstandes in der Erst- und in der Zweitsprache abzielt. Hierfür erfolgt eine etwa zehnminütige Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anhand einer sechsteiligen Bildgeschichte in einer möglichst natürlichen Gesprächssituation mit einer dem Kind bekannten Interviewperson. Dabei soll darauf Bedacht genommen werden, dass aus der großen Fülle der Sprachproduktion des Kindes, eine „repräsentative Stichprobe“ erzielt wird. Diese Daten werden aufgenommen und analysiert, was allerdings mit einem beträchtlichen Zeitaufwand einhergeht (vgl. Reich/Roth 2007, S. 84ff).

Dirim meint *„es gibt Forschung zur Sprachentwicklung und daraus kann man bestimmte Indikatoren ableiten, das heißt, ich muss nicht alles beobachten, sondern ganz bestimmte Dinge, um festzustellen, auf welchem Sprachstandsniveau die Kinder sind“* (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 32ff).

Nachdem Sprache also niemals in ihrer Gesamtheit erfasst werden kann, müssen mit Bezug auf die Kindersprachforschung aussagekräftige sprachliche Phänomene, sogenannte Indikatoren des Sprachstands, herausgefiltert werden. Strukturelle Unterschiede in den Sprachen bedingen daher auch unterschiedliche Indikatoren (vgl. Reich/Roth 2007, S. 74f).

Bei der Analyse richten sich die AuswerterInnen nach verschiedenen Gesichtspunkten, so zum Beispiel nach der „Aufgabenbewältigung“, nach der „Bewältigung der

Gesprächssituation“, nach dem „verbalen Wortschatz“, nach der „Form und Stellung des Verbs“ und nach der „Verbindung von Sätzen“. Während es sich bei den ersten beiden Gesichtspunkten um einzelsprachenunabhängige Qualifikationen handelt, sind alle anderen einzelsprachenspezifisch. Deshalb werden die sprachlichen Fähigkeiten sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache erhoben, die beiden gewonnenen sprachlichen Qualifikationsprofile werden dann vergleichend dargestellt (vgl. Kurzwernhart 2009, S. 80ff).

HAVAS-5 orientiert sich an den Stärken des Kindes, wie zum Beispiel generelle Sprechfreudigkeit, die sich quer durch alle Erhebungsbereiche ziehen kann und bei der anschließenden Förderung unbedingt Beachtung finden sollte (vgl. Reich/Roth 2007, S. 88).

Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen wurde bislang für acht Sprachen konzipiert. Die bereits bestehenden Ausarbeitungen wären Mustervorlagen für die Ergänzung weiterer Sprachen. Damit eine zusätzliche Sprache in das Verfahren aufgenommen wird, müssen aber auch die Erwerbsforschung sowie ExpertInnen der jeweiligen Sprachen zugänglich sein (vgl. Reich/Roth 2007, S. 89).

Im Grunde genommen sind beinahe alle Sprachstandserhebungsinstrumente durch einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) geprägt, das heißt, es wird von einsprachigen Menschen ausgegangen, deren monolingualer Sprachstand erhoben werden soll. Die einzelnen Sprachen werden getrennt untersucht, ohne auf das Zusammenwirken beider Sprachen, also auf Sprachkontaktphänomene zu achten. *„Es gibt noch keine Verfahren, die das berücksichtigen bis auf HAVAS. Bei HAVAS gibt es die Möglichkeit, Sprachmischphänomene zu erfassen, wobei da auch die Hilfestellung für die Lehrkräfte, was das nun heißt, auch zu kurz kommt.“* (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 276ff) So lassen sich bei HAVAS-5 Sprachkontaktphänomene durch das Wechseln der Sprache erfassen. Dies zeigt sich durch eine Verwendung anderssprachiger Ausdrücke oder durch einen Wechsel in die jeweils andere Sprache (vgl. Dirim 2007, S. 121).

Sprachkontaktphänomene erscheinen als eine besondere Form in der sprachlichen Entwicklung und umfassen alle Arten von Sprachmischungen. Wenn sie ohne bewusste Analyse erhoben werden, *„tauchen die Sprachkontaktphänomene hierbei letztlich als Ausdruck von Defiziten und mithin als Störfaktoren auf, obwohl sie der mündlichen Kommunikation in den multilingualen Umgebungen üblich und funktional sind“* (Dirim

2007, S. 127). Das muss unbedingt berücksichtigt werden, damit eine passgenaue Unterstützung der Sprachentwicklung möglich ist.

4.3 Forschungslage in Österreich

Während in den einzelnen Bundesländern Deutschlands durch seinen Bildungsföderalismus eifrig Sprachstandserhebungsverfahren entwickelt und meist auch verpflichtend durchgeführt werden, sieht die Situation in Österreich mit seinem zentralen Bildungswesen ein wenig anders aus (vgl. Krumm 2005, S. 105f). Dirim und Döll erwähnen, dass für den Bereich Deutsch als Fremdsprache im Gegensatz zu Deutschland nur wenige Instrumente vorhanden sind.

Dennoch ist auch in Österreich die Sensibilität für frühe sprachliche Förderung gewachsen. Dr. Inci Dirim und Dr. Marion Döll vom Institut für Germanistik leiten derzeit das Projekt „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“, im Zuge dessen ein sprachstandsdiagnostisches Verfahren entwickelt wird.

Außerdem wurde im Jahre 2010 ein Zentrum für Sprachstandsdiagnostik an der Universität Wien gegründet. Welches Ziel dieses Zentrum verfolgt, legt Frau Prof. Dr. Dirim im Interview dar:

„Ja, das ist etwas, was wir hier an der Universität Wien machen im Bereich DaF/DaZ, aber das ist eher eine Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache, das heißt, uns geht es auch darum, den Schulen eher Verfahren zur Verfügung zu stellen mit Hilfe derer die Lehrer die Kinder besser fördern können, wir haben ausschließlich eine Förderperspektive und bieten da auch verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten an, aber auch Sprachstandsdiagnostikentwicklung ist etwas, das wir machen. Hier gibt es in Österreich viel nachzuholen. Es sind in Deutschland verschiedene Verfahren entwickelt worden, die lassen sich adaptieren, eigentlich recht problemlos, würde ich sagen. Was nicht berücksichtigt ist, aber das ist auch in Deutschland ein Problem, sind dialektale Entwicklungen. Das ist aber auch in Deutschland selten. Also in Österreich denken viele Menschen, es gibt in Deutschland keine Dialekte, das stimmt natürlich nicht. Es gibt viele Dialekte und auch in Deutschland werden diese Dialekte nicht gut abgedeckt und vielleicht könnte das auch eine interessante Forschungsperspektive in Österreich sein, wie man die Dialekte, hochsprachliche und dann noch mal zusätzliche mehrsprachige Entwicklungen diagnosegestützt fördern kann. Das ist unser Ziel.“ (Interview mit Frau Prof. Dirim 2011, Z. 191ff)

Laut Dirim können die vielen in Deutschland entwickelten Verfahren also beinahe ohne Bedenken für Österreich adaptiert werden. Vor allem in den Kindergärten kommen unterschiedlichste Verfahren zum Einsatz, so zum Beispiel das Verfahren

„Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen SISMIK“, das auf Beobachtung des sprachlichen Handelns zielt. Mit Hilfe dieses Verfahrens werden Fachkräfte für die Sprachaneignungsprozesse sensibilisiert. Sie können den Sprachstand der Kinder erheben und Fördermaßnahmen darauf aufbauen (vgl. Döll/Dirim 2011, S. 60f).

Die pädagogischen Hochschulen Österreichs bieten den einsemestrigen Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ an. Dieser besteht aus drei Modulen, nämlich Grundlagenwissen im Bereich des Spracherwerbs, Didaktik der frühen sprachlichen Bildung und Beobachtung der Sprachentwicklung. Letzteres schließt auch eine Einführung in die Sprech- und Sprachstandsfeststellung mit ein. Leider sind zumindest im Burgenland KindergartenpädagogInnen die einzige Zielgruppe dieses Lehrgangs, weshalb anzunehmen ist, dass die Lehrkräfte aus Gründen wie diesen noch nicht ausreichend mit Sprachstandserhebungen konfrontiert wurden (vgl. Degendorfer 2011, S. 130). Im Rahmen dieses Lehrgangs werden die KindergartenpädagogInnen mit den vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens bifie entwickelten Beobachtungsverfahren BESK, SSFB und BESK-DaZ und deren Einsatz in der Praxis vertraut gemacht.

Letzteres soll nun in aller Kürze stellvertretend für alle in Österreich praktizierten Sprachstandserhebungsverfahren erläutert werden, denn es ist in Österreich gesetzlich vorgeschrieben und es muss 15 Monate vor der Einschulung die Deutschkompetenzen der Kinder erfassen (vgl. Döll/Dirim 2011, S. 61). Die Sprachstandsfeststellung BESK-DaZ beruht auf der systematischen Beobachtungsmethode. Hierfür liegt den PädagogInnen ein Bogen vor, mit dessen Hilfe sie die Kompetenzen in der deutschen Sprache von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erfassen können. Dieser Bogen beinhaltet drei Teile. Teil A besteht aus einem Fragebogen, der die individuellen und familiären Kontextdaten des Kindes in einem Gespräch mit dessen Bezugspersonen erhebt. Teil B und C konzentrieren sich auf die systematische Erhebung der Basisqualifikationen Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Syntax/Morphologie. Jede Teilqualifikation wird anhand verschiedener Beobachtungskriterien erfasst. Für jedes Beobachtungskriterium gibt es konkrete Anleitungen zur Durchführung. Auch dem Sprachverhalten des Kindes wird dabei besondere Beachtung geschenkt. Für den Erhebungszeitraum sind vier Wochen vorgesehen. Im Sinne einer prozessbegleitenden Diagnostik wird bei diesem Instrument auch eine Verlaufsbeobachtung nach ca. sechs bis zehn Monaten empfohlen. So kann sichergestellt werden, ob Förderziele erreicht wurden und Entwicklungsfortschritte

stattfanden. Alle Beobachtungen werden sorgfältig dokumentiert und ausgewertet. Dabei können durchaus auch zusätzliche Aufnahmen kindlicher Äußerungen herangezogen werden. Im Handbuch erhalten die PädagogInnen zudem passende Leitlinien für die anschließende sprachliche Förderung (vgl. Schneider et al. o. J., S. 9f). Außerdem finden sich im Handbuch auch Hinweise auf Sprachkontaktphänomene, wie etwa das Code-switching. Es wird erwähnt, dass zweisprachige Kinder oft Sprachmischungen vornehmen. *„Für Pädagoginnen und Pädagogen ist es wichtig zu wissen, dass Sprachmischungen zumeist eine in den jeweiligen Gesprächskontext passende Funktionalität aufweisen und nicht – wie häufig angenommen – eine Erscheinung der sprachlichen Inkompetenz sind“* (Dirim 2007, S. 117). Somit beachtet das BESK-DaZ auch ein wichtiges Sprachkontaktphänomen, indem es PädagogInnen explizit darauf hinweist, Sprachmischungen als eine besondere sprachliche Ressource zu schätzen und nicht als Defizit abzuwerten (vgl. Schneider et al. o. J., S. 25).

Im Gegensatz zu HAVAS-5 erhebt BESK-DaZ nur die deutsche Sprache. Deshalb könnten vom Instrument BESK-DaZ Impulse für eine eventuelle Sprachstandserhebung im Minderheitenschulwesen vermutlich nur in geringerem Maße ausgehen.

5 Sprachstandsdiagnostik und Interdisziplinarität

Sprachstandserhebungsverfahren müssen wissenschaftstheoretisch fundiert sein. Deshalb erfordert ihre ideale Konstruktion interdisziplinäre Zusammenarbeit. Viele Disziplinen beschäftigen sich mit dem Thema Sprache. Zum einen wäre hier die Linguistik zu nennen. Sie versucht Sprache und sprachliche Phänomene wissenschaftlich zu beschreiben und zu erklären. Im Zusammenhang mit Sprachstandserhebungen liefert sie uns wichtige Hinweise über sprachliche Basisqualifikationen, wie etwa Semantik, Syntax, Pragmatik (vgl. Böhm 2005, S. 414).

Sprachstandserhebungen bedürfen aber nicht nur linguistischer Untersuchungen. Sie sollten *„immer aus einer umfassenden Perspektive durchgeführt werden, die neben dem sprachlichen Kompetenzfächer auch soziokulturelle und persönlichkeitsbezogene Faktoren mit einschließt“* (Breit/Schneider 2008, S. 14).

Über diese zusätzlichen Faktoren gibt uns die Entwicklungspsychologie anhand verschiedener Erklärungsversuche zum Spracherwerb Auskunft. Sie bezieht den Spracherwerb auf die Gesamtentwicklung des Kindes. So gibt es zum Beispiel den nativistischen Ansatz, der die Meinung vertritt, dass die Grundregeln für den Erwerb basaler, regelhafter grammatischer Strukturen angeboren sind. Der interaktionische Ansatz meint, dass Sprache in der Interaktion mit anderen erworben wird. Neben weiteren Ansätzen gibt es auch noch die kognitivistische Spracherwerbtheorie, die einen engen Zusammenhang zwischen Sprach- und Denkentwicklung sieht. All diese Ansätze gilt es zu berücksichtigen, wenn ein wissenschaftlich fundiertes Sprachstandserhebungsinstrument entwickelt werden soll (vgl. Rössl 2011, S. 21f). Denn *„genetische, kognitive und interaktive Faktoren ermöglichen und steuern gemeinsam mit der Eigenaktivität des Kindes den Sprachentwicklungsprozess“* (Rössl 2011, S. 21).

Ebenso wie Linguistik und Entwicklungspsychologie sollte bei der Entwicklung eines Verfahrens zur Sprachstandsdiagnostik die Testtheorie ihre Beachtung finden (vgl. Kurzwernhart 2009, S. 119). Speziell für das Minderheitenschulwesen der burgenländischen KroatInnen dürfen bei der Konzeption eines Sprachstandserhebungsinstrumentes auch Erkenntnisse aus der Slawistik, Germanistik, Allgemeiner Didaktik, Sprachdidaktik und Zweitspracherwerbsforschung nicht außer Acht gelassen werden. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass mehrsprachige Kinder mit ihren Sprachen unterschiedliche Erfahrungen machen. Ihr Sprachbestand wird nicht einfach verdoppelt (vgl. List 2005, S. 53). *„Es müsste also darum gehen, für ein*

mehrsprachiges Kind das Verhältnis der Sprachen zueinander und ihren jeweiligen Stellenwert als Werkzeuge der Realitätbewältigung zu ermitteln“ (List 2005, S. 53).

In dieser Arbeit steht die Sprachstandsdiagnostik im besonderem Maße im Interesse der Bildungswissenschaft, da der Sprache *„mithin ihrer Pflege eine große pädagogische Bedeutung zukommt“* (Böhm 2005, S. 608). Ein unter Rücksicht auf die Erkenntnisse der oben genannten wissenschaftlichen Disziplinen entwickeltes Sprachstandsfeststellungsinstrument verbunden mit geeigneten Förderkonzepten könnte zu dieser sprachlichen Pflege im zweisprachigen Pflichtschulbereich maßgeblich beitragen.

Diese Arbeit möchte aber nicht nur die Relevanz der verschiedenen Disziplinen bei der Entwicklung hervorheben, sondern die sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis betonen. Denn *„am besten sind für uns pädagogische Instrumente, das heißt, solche Instrumente, die im pädagogischen Alltag eingesetzt werden können, denn an Schulen gibt es viele Belastungen, und wenn wir jetzt Lehrkräften sagen, sie sollen das nochmal in einem Testverfahren anwenden und brauchen dafür noch extra fünf Tage, das kann man nicht machen“* (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 55ff). Ohne die Zusammenarbeit mit den Lehrenden, ohne ihre Erfahrungen und Ideen aus der Praxis würde die Praxistauglichkeit des Instruments und damit der eigentliche Sinn von Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen, nämlich die individuelle sprachliche Förderung, verloren gehen.

Optimale Sprachförderung bewirken aber nicht allein Wissenschaft und Schulpraxis. Auch Elternhaus und Gesellschaft tragen wesentlich dazu bei. Deshalb sollten im Falle einer Entwicklung eines Sprachstandserhebungsverfahrens mit anschließender Sprachförderung diesbezügliche Ideen des Modellprogramms FÖRMIG aufgegriffen werden.

Wie schon erwähnt wurde, ist Sprache und sprachliche Kompetenz ein höchst komplexes Gespinnst. Vielfältig sind auch die Theorien bezüglich ihres Erwerbs. Damit unterscheiden sich Sprachstandserhebungsinstrumente auch hinsichtlich ihres bezugstheoretischen Hintergrunds. Es kann in dieser Arbeit nicht auf jede einzelne Theorie eingegangen werden. Daher soll hier aus der Vielfalt der Theorie nur exemplarisch jenes hervorgehoben werden, das bei einer Entwicklung eines Sprachstandserhebungsinstrumentes unbedingt Beachtung finden sollte.

So gilt es, zwischen der Sprachkompetenz und der Performanz zu unterscheiden. Ersteres meint das Sprachwissen, über das ein Mensch verfügt. Letzteres steht für den tatsächlichen Gebrauch der Sprache. Wenn es um die Erhebung des Sprachstandes geht, können wir meist nur das erheben, was tatsächlich vom Kind sprachlich produziert wurde, das heißt nur dasjenige Sprachwissen, von dem es tatsächlich Gebrauch macht (vgl. Müller 2006, S. 15). Es ist aber auch wichtig, dass neben der Sprachproduktion auch das Sprachverstehen eines Kindes erhoben wird, denn der passive Wortschatz ist immer von größerem Umfang als der aktive (vgl. Kurzwernhart 2009, S. 12).

Im Zusammenhang mit Sprachstandserhebungen wird in der Literatur auch immer wieder betont, dass die Entwicklung der Sprache nicht durch einen linearen Ablauf gekennzeichnet ist, sondern u-kurvenförmig verläuft. Karmiloff-Smith hat diese Entwicklung in drei Phasen beschrieben. In der ersten Phase liefert das Kind auf Grund eines unanalysierten Musters zielsprachliche Produktionen. Die zweite Phase ist durch die Einsicht in die Regelmäßigkeit und ihre Ausnahmen gekennzeichnet. Zu diesem Zeitpunkt ist es möglich, dass die vorher zufälligen zielsprachlich verwendeten grammatischen Phänomene plötzlich nicht zielsprachlich verwendet werden. Erst in der dritten Phase hat das Kind die Regel und Abweichung verinnerlicht und verwendet die grammatischen Strukturen bewusst und korrekt. Dieses Modell zeigt, wie wichtig es ist, dass ein Sprachstandserhebungsinstrument diese Dynamik berücksichtigt (vgl. Bredel 2007, S. 86f). Andernfalls *„kann es auch immer wieder etwas geben, was wir als Rückschritt sehen, aber eigentlich ist das im Rahmen der ganz normalen Entwicklung“* (Interview mit Prof. Dirim 2011, S. 43ff). Sinnvoll erweist sich hier vor allem die prozessbegleitende Diagnostik, die durch ihre wiederholten Erhebungen Einsicht in das Fort- und Rückschreiten des Kindes gibt und darauf Rücksicht nimmt anstatt verfälschte Diagnoseergebnisse zu erzielen (vgl. Bredel 2007, S. 87).

Von großer Bedeutung für Sprachstandserhebungen und damit einhergehende Sprachförderung sind auch die Erkenntnisse von Vygotskij. Dazu äußert sich Dirim folgendermaßen:

„Also es gibt Forschung zur Sprachentwicklung und daraus kann man bestimmte Indikatoren ableiten, das heißt, ich muss nicht alles beobachten, sondern ganz bestimmte Dinge, um festzustellen auf welchem Sprachstandsniveau die Kinder sind und das geht im Grunde auch ein bisschen auf die Lerntheorie von Vygotskij zurück, dass man weiß, dass die Sprachentwicklung angeregt werden kann, wenn man weiß,

auf welchem Niveau sich die Person befindet in der Entwicklung, dann kann man von der nächst höheren Stufe passgenaue Angebote machen. Das heißt, wenn man Lernangebote macht, das ist sehr allgemein lerntheoretisch gesehen, sollte man die Person weder unterfordern noch überfordern, aber eben anregen und dafür muss man dann, wenn man es auf Sprache anwendet, wissen wo sie stehen in dieser möglichen Entwicklung.“ (Interview mit Prof. Dirim 2011, S. 43ff)

Dirim spricht in diesem Zusammenhang von Vygotskijs Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“. Für Vygotskij ist Lernen nicht ein rein biologischer Vorgang, sondern er betrachtet das Kind als soziales Wesen, das aufbauend auf seinem aktuellen Können im sozialen Zusammenhang lernt (vgl. Dirim et al. 2009, S. 22). Er betont, dass nicht allein das aktuelle Niveau der kindlichen Entwicklung Beachtung finden sollte, sondern auch seine momentan heranreifenden Funktionen.

„Wie ein Gärtner, der den Zustand seines Gartens bewerten möchte, nicht Recht hat, wenn er glaubt, dies nur anhand der reifen und Früchte tragenden Bäume bewerten zu können, obwohl er auch die noch erst reifenden Bäume berücksichtigen müsste, so muss auch der Psychologe bei der Einschätzung eines Entwicklungsstands nicht nur die reifen, sondern unbedingt auch die noch reifenden Funktionen berücksichtigen, nicht nur das aktuelle Niveau, sondern auch die Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 2002, S. 326).

Mit der Erhebung des Sprachstandes wird das erhoben, was das Kind ohne Zutun einer anderen Person lösen kann, also bloß die Zone der aktuellen Entwicklung. Es soll aber auch danach getrachtet werden, was das Kind durch Hinweise, Fragen und Lösungsansätze seitens des Lehrenden zu lösen vermag. Auch das Lösen durch Nachahmung ist eine Kompetenz des Kindes, denn nachahmen kann es nur das, „*was in der Zone seiner eigenen intellektuellen Möglichkeiten liegt*“ (Vygotskij 2002, S. 328).

Diese Erkenntnisse Vygotskijs haben, wie auch Inci Dirim im Interview hervorhebt, vor allem für die Sprachförderung große Bedeutung. Sprachförderung muss also optimal auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sein und Lehren und Lernen muss sich an der Zone der nächsten Entwicklung orientieren. Dabei muss die Lehrkraft sowohl die Lernmöglichkeiten als auch die Lerngrenzen des Kindes im Blick haben. Nicht zuletzt entspricht dieses Prinzip der Passung auch den im Lehrplan verankerten didaktischen Grundsätzen.

6 Forschungsmethodik

In dieser Arbeit interessiert die Frage, wie Lehrpersonen im zweisprachigen Unterricht den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen erheben und welche Methoden sie dabei anwenden. Dieser Frage wurde mit qualitativen Methoden wissenschaftlich nachgegangen, denn diese sind ein wichtiger und akzeptierter methodischer Ansatz in verschiedenen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft und anderen Sozialwissenschaften. Hierbei handelt es sich um die Erforschung der vorhandenen Sozialisations- und Erziehungswirklichkeit. Dabei können Lebenswelten, soziales Handeln oder Lebensgeschichten in den verschiedensten Bereichen von Erziehung und Bildung untersucht werden. Insofern orientiert sich die qualitative Forschung *„am Ziele einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder“* (Terhart 1997, S. 27).

Wenn man diese Arbeit aus der Sicht der Erkenntnistheorie betrachtet, handelt es sich eigentlich um sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Es wird davon ausgegangen, dass die „in der Welt Handelnden“, in diesem Fall die LehrerInnen, vor jeder wissenschaftlichen Deutung ihrer Arbeit in einer Welt leben, die bereits interpretiert ist. Sie sind gleichsam in einem Netz von sinnhaften Deutungen verknüpft, das ihnen für ihr Handeln die notwendige Orientierung gibt. Auch sie arbeiten an diesem Netz mit, aber ihre Erfahrungen reichen dazu nicht aus, weil die Arbeitssituation zu komplex ist. Sie brauchen dazu auch Wissensbestände, in die sie ihre eigenen Erfahrungen einbringen. Es ist die sozialwissenschaftliche Hermeneutik, welche dieses Wissen zu verstehen und zu deuten versucht. Das heißt, die sozialwissenschaftliche Hermeneutik macht dasselbe wie der Alltagsmensch in seiner Alltagsroutine. Doch der Unterschied liegt im wissenschaftlichen Hintergrund, der sich auf begründete Theorien stützt (vgl. Baur/Larcher 2011, S. 21). Es ist also zu unterscheiden *„zwischen Alltagstheorien, die die Situation, für die sie gültig sind, nicht übersteigen, und wissenschaftlichen Theorien, die gerade nach den dem Handeln und Erleben verborgenen, dieses aber wesentlich bestimmenden Strukturen, fragen“* (Meyer-Drawe 1984, S. 257).

6.1 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument kam die mündliche Befragung bzw. das Interview zum Tragen. Das Interview spielt in der qualitativen Forschung eine zentrale Rolle. Es ist ein *„planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll“* (Scheuch 1973, S. 70f).

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um offene Leitfadeninterviews mit zweisprachigen Lehrpersonen im Burgenland. Diese Interviewform unterliegt teilweise formalisierten Regeln und wird auch halbstandardisiertes, teilstrukturiertes oder semistrukturiertes Interview genannt. Charakteristisch für diesen Interviewtypus ist *„dass mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation ‚miteingebracht‘ werden“* (Flick 2005, S. 143). Im Vergleich zu standardisierten Interviews gibt es hier keine Antwortvorgaben, somit können die interviewten Personen ihre Ansichten und Erfahrungen frei äußern (vgl. Hopf 1995, S. 177). Im Gegensatz zu einem stark strukturierten Interview kann mithilfe des Leitfadeninterviews mit einem weiteren Blickwinkel an den Untersuchungsgegenstand herangegangen werden. Zusätzliche interessante und spezielle Phänomene können erkannt werden. Wichtig ist, dass die Lehrpersonen im geplanten Interviewsetting ihre Sichtweisen präsentieren können und gegebenenfalls den Rahmen ausweiten und ihre Argumente einbringen können.

Das Leitfadeninterview liefert viele Informationen. Der Forscher bzw. die Forscherin erhält Auskünfte über Einstellungen, Meinungen und Teile des Verhaltens von Personen. Die Wahrnehmung und Interpretation von Sachverhalten durch Individuen kann somit ermittelt werden.

Der Leitfaden wird entlang der Fragestellung entwickelt und ist ein Mittel zur Informationsgewinnung. Er dient als Gerüst, gibt die Themen vor und grenzt diese ein (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 376f). Trotzdem war es Absicht dieser Arbeit, gegebenenfalls vom Frageleitfaden abzuweichen, andere Formulierungen vorzunehmen, andere Fragen vorzuziehen und an manchen Stellen intensiver nachzufragen (vgl. Hopf 1995, S. 181).

Auf eine quantitative Erhebung wurde bewusst verzichtet, denn durch eine quantitative Befragung hätten die zu untersuchenden Phänomene zu messbaren Größen mit operationalisierten Antwortmöglichkeiten gemacht werden müssen. Dabei bestünde die

Gefahr, dass die entsprechenden Größen also die Antwortmöglichkeiten, die eigentlich dem Zwecke der besseren Messbarkeit dienen, bei Forscher und Befragten unterschiedliche Bedeutung haben könnten (vgl. Koller 2006, S. 199). Eine objektive Befragung liefert demnach nur Scheinklarheiten. Eine standardisierte Befragung leidet darunter, dass nur Fragen zu Dingen konstruiert werden, die die ForscherInnen entdeckt haben. Die qualitative Methode hingegen erlaubt das Erfassen der individuellen subjektiven Wirklichkeitswahrnehmung der Beforschten und ermöglicht durch die Perspektiven der Akteure die Hypothesengenerierung während des Forschungsprozesses (vgl. Koller 2006, S. 226). Die Deutungen und Wertungen können sich widersprechen, denn sie stellen komplizierte Sinnzusammenhänge dar, die der Nachfrage und genauen Erklärung bedürfen. Sie lassen sich mit standardisierten Vorgaben nur verkürzt darstellen (vgl. Baur/Larcher 2011, S. 22). Durch das narrative Element in diesem halbstrukturierten Interview wird die ganze Komplexität der Situation der zweisprachigen Lehrpersonen sichtbar, wobei klar herauskommt, was die InterviewpartnerInnen denken und meinen, auch eventuelle Probleme werden aufgedeckt.

6.2 Untersuchungsgegenstand

Die tatsächliche Beantwortung dieser Forschungsfrage kann letztendlich nur durch die Darstellung der realen, nicht durch Fragebogenkonstrukteure vorstrukturierten Sichtweise von zweisprachigen Lehrpersonen erfolgen. Untersuchungsgegenstand sind daher die subjektiven Sichtweisen von zweisprachigen Lehrpersonen im Hinblick auf die Erhebung des Sprachstandes ihrer Schüler und Schülerinnen. Um ein möglichst breites, facettenreiches Ergebnis zu erzielen, wurden 19 von insgesamt 124 zweisprachigen Lehrpersonen im Schuljahr 2010/11 interviewt. Die InterviewpartnerInnen entstammen jeweils einer der insgesamt 27 zweisprachigen Volksschulen und sind dort als Klassenvorstände tätig. 10 der insgesamt 19 InterviewpartnerInnen üben neben ihrer Tätigkeit als Klassenvorstand auch die Funktion des Direktors bzw. der Direktorin aus.

Die unten stehende Tabelle zeigt die 27 zweisprachigen Volksschulen des Burgenlandes und deren jeweilige Klassen- und SchülerInnenanzahl zur Zeit der Befragung im Schuljahr 2010/11. 19 Schulen sind in der Tabelle grau hinterlegt. Es sind dies jene Schulen, aus denen die 19 Interviewpartner und Interviewpartnerinnen stammen. Die Angabe über die Klassen- und SchülerInnenanzahl im Schuljahr 2010/11, die für diese Untersuchung vom

Landesschulrat für das Burgenland eingeholt wurde, soll dem Leser bzw. der Leserin die Größe und Struktur der einzelnen Schulen veranschaulichen.

<u>Volksschule</u>	<u>Klassenanzahl</u>	<u>SchülerInnenanzahl</u>
Bezirk Neusiedl am See		
Volksschule Neudorf	2	19
Volksschule Pama	4	52
Volksschule Parndorf	11	169
Bezirk Eisenstadt-Umgebung		
Volksschule Hornstein	8	97
Volksschule Klingenbach	4	47
Volksschule Oslip	4	55
Volksschule Siegendorf	8	116
Volksschule Steinbrunn	8	104
Volksschule Trausdorf an der Wulka	5	60
Volksschule Wulkaprodersdorf	5	60
Bezirk Mattersburg		
Volksschule Antau	2	32
Volksschule Draßburg	4	46
Bezirk Oberpullendorf		
Volksschule Frankenau	1	9
Volksschule Großwarasdorf	1	12
Volksschule Kaisersdorf	2	23
Volksschule Kleinwarasdorf	1	7
Volksschule Kroatisch Geresdorf	2	19
Volksschule Kroatisch Minihof	1	9
Volksschule Nebersdorf	1	10
Volksschule Nikitsch	1	14
Volksschule Unterpullendorf	1	18
Volksschule Weingraben	1	12
Bezirk Oberwart		
Volksschule Dürnbach	3	36
Volksschule Weiden bei Rechnitz	2	30
Bezirk Güssing		
Volksschule Güttenbach	2	19
Volksschule Neuberg	2	19
Volksschule Stinatz	4	51

6.3 Auswahlkriterien

Aus Kapazitätsgründen erfolgte die Auswahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen nach bestimmten Kriterien, die im Folgenden genauer dargelegt werden. Es wurde bewusst darauf verzichtet, alle zweisprachigen Schulen zu untersuchen und stattdessen wurden die Schulen entsprechend der Charakteristik einer qualitativen Studie nach genauen Kriterien auserkoren.

6.3.1 Region

Ein erstes Kriterium stellte die Auswahl der Schulen entsprechend der verschiedenen burgenländisch-kroatischen Regionen dar. In der oben stehenden Tabelle lässt sich sehr gut erkennen, dass sich die Siedlungsgebiete der burgenländischen Kroaten und Kroatinnen über sechs der insgesamt sieben Bezirke des Burgenlandes erstrecken. Nur der Bezirk Jennersdorf ganz im Süden des Landes ist davon ausgenommen. Alle übrigen sechs Bezirke, die in der Tabelle ersichtlich sind, wurden in die Untersuchung integriert.

Heutzutage existiert das Burgenlandkroatische in diesen sechs Bezirken in Form von fünf Sprachinseln (siehe dazu Genaueres in Kapitel 3.2). Gemäß den unterschiedlichen Sprachinseln haben sich auch unterschiedliche Dialekte und Sprachvarietäten gebildet. Im Standardkroatischen, der Amtssprache Kroatiens, existieren drei Dialekte, das Što-, Ča- und Kajkavische. Auch bei den burgenländischen KroatInnen sind diese drei Dialekte zu finden, während der čakawische Dialekt der vorherrschende ist (vgl. Vlasits 1986, S. 256).

Um einen Überblick über die verschiedensten Regionen mit ihren je spezifischen Eigenheiten zu gewinnen, wurde bei der Auswahl der Schulen darauf geachtet, dass sie allen fünf Sprachinseln bzw. dem nördlichen, mittleren und südlichen Teil des Burgenlandes entstammen. Die Situation in den einzelnen Teilen des Landes gestaltet sich nämlich äußerst unterschiedlich. *„Während in manchen Ortschaften das Kroatische nur noch selten in der Öffentlichkeit verwendet und hauptsächlich von der älteren Generation als Kommunikationsmittel genutzt wird, ist es in anderen Ortschaften, meist dort, wo es noch ein reges Vereinsleben gibt, das wichtigste Kommunikationsmittel“* (Kinda-Berlakovich 2005, S. 27). So hat der nördliche Teil eine andere demographische Entwicklung vorzuweisen als der südliche oder mittlere. *„Es kann von keiner einheitlichen Sprachentwicklung gesprochen werden“* (Kinda-Berlakovich 2005, S. 54). Jede Ortschaft

durchlief im Laufe der Geschichte gewissermaßen eine eigene Entwicklung, die zu mehr oder weniger Sprachbewahrung führte. Für diese individuellen Sprachentwicklungen sind neben der veränderten wirtschaftlichen Struktur und dem damit verbundenen sozialen Aufstieg auch die Ab- und Zuwanderung sowie die politische Struktur der Dörfer maßgebend. In einigen Ortschaften herrschte vor allem ab dem 19. Jahrhundert eine große Assimilationspolitik, deren negative Auswirkungen auf die sprachliche Situation im Dorf auch noch heute spürbar sind. Angesichts der unterschiedlichen Situationen kann angenommen werden, dass das Angebot und das Niveau des zweisprachigen Unterrichts in den einzelnen Gemeinden ebenfalls differieren. Bezogen auf etwaige Erfahrungen mit Sprachstandsfeststellungen kann dies also zu unterschiedlichen Bedingungen in den einzelnen zweisprachigen Volksschulen führen, die es genauer zu beleuchten gilt.

Früher waren alle zweisprachigen Ortschaften Agrargemeinden, die Bewahrung der Sprache war daher bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts gegeben. Erst durch die Veränderungen der wirtschaftlichen Struktur, durch die erhöhte Mobilität der Arbeitnehmer kam es immer mehr zum Verlust der kroatischen Sprache und zu einem größeren Anstieg der deutschsprachigen Bevölkerung in zweisprachigen Gemeinden. Viele Gemeinden des nördlichen Burgenlandes sowie Kaisersdorf und Weingraben im Mittelburgenland und die Ortschaften Stinatz und Neuberg im Süden des Landes wandelten sich von Agrar- zu Pendlergemeinden. Durch den erhöhten Anstieg an deutschsprachigen Kindern erfolgt der Einsatz der kroatischen und deutschen Sprache im Sinne des Unterrichtsprinzips Zweisprachigkeit nicht mehr gleichwertig (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 178).

Anders verhält sich die Situation in Teilen des mittleren Burgenlandes. Ein Absinken der kroatischen Sprachkenntnisse war dort mit Ausnahme von Kaisersdorf und Weingraben erst viel später, gegen Ende der 80er-Jahre zu verzeichnen. Überhaupt blieb in diesem Landesteil die kroatische Sprache wohl bis heute am besten erhalten (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 49). Auch in der Ortschaft Güttenbach im Süden des Landes blieb die kroatische Sprache bis dato recht gut bewahrt.

Es wurden bewusst nicht alle Schulen angeschrieben. Bei Dörfern an der Peripherie, die durch ihre Nähe zueinander ganz ähnliche Strukturen aufweisen, wie dies etwa in Nikitsch und Minihof oder in Kroatisch Geresdorf und Nebersdorf der Fall ist, wurde jeweils nur eine dieser Schulen in die Untersuchung miteinbezogen.

Außerdem wurde die Volksschule Steinbrunn, an der die Autorin dieser Arbeit unterrichtet, nicht für die Untersuchung vorgesehen. Es mangelte dort zwar nicht an bereitwilligen InterviewpartnerInnen, allerdings ist die Verfasserin in die Belange dieser Schule zu sehr involviert, als dass bei der Durchführung und Auswertung genügend Objektivität und Anonymität gewährleistet gewesen wäre.

Durch die bewusste Beachtung aller Landesteile mit ihren fünf Sprachinseln kann nicht nur ein differenziertes Ergebnis erzielt werden, sondern es könnten sich auch regionspezifische Unterschiede herauskristallisieren. Diese absichtliche Berücksichtigung aller Landesteile brachte mit sich, dass immer nur eine Lehrperson pro Schulstandort interviewt werden konnte, um möglichst viele zweisprachige Schulen in der Untersuchung zu erfassen.

6.3.2 Größe des Schulortes

Ein nächstes wichtiges Auswahlkriterium besteht neben der Beachtung der unterschiedlichen Regionen in der Größe des Schulortes. Die Population in den einzelnen zweisprachigen Ortschaften ist höchst unterschiedlich. Dies wirkt sich unweigerlich auf die Organisation der Schule aus. Während es im gut besiedelten Norden fast nur große zweisprachige Volksschulen mit vier, fünf, acht oder sogar mehr Klassen gibt, existieren im mittleren und südlichen Burgenland überwiegend nieder organisierte Schulen, das heißt, es werden auf Grund der geringen Schüleranzahl Kinder aus mehreren Schulstufen gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Daraus ergibt sich der Abteilungsunterricht, in dem die Kinder in Kleingruppen in den Unterrichtsfächern mit unterschiedlichen Unterrichtsinhalten in einem gemeinsamen Klassenraum konfrontiert werden (vgl. Pehofer 2000, S. 15).

Diese Schulen weisen aber auch eine unterschiedliche Zusammensetzung ihrer SchülerInnen auf. Die nördlichen Ortschaften haben auf Grund der wirtschaftlichen Struktur einen höheren Anteil an Kindern mit anderen Muttersprachen zu verzeichnen. Vor allem Parndorf, die größte zweisprachige Schule im Burgenland, etablierte sich zu einer multikulturellen Schule, die Kinder mit den verschiedensten Muttersprachen besuchen. Die

Schulen in den Grenzgebieten zur Slowakei und Ungarn werden mitunter auch von Schülern und Schülerinnen aus den Nachbarländern besucht.

In einigen Ortschaften des mittleren Burgenlandes ist die Umgangssprache im Dorf noch überwiegend Kroatisch, während diese Gegebenheit im Norden nur mehr sehr selten der Fall ist. Immer mehr Menschen aus der Stadt, die der kroatischen Sprache nicht mächtig sind, siedeln sich im nördlichen Burgenland an. Diese wie auch andere Gegebenheiten (siehe Einleitung) erschweren einen zweisprachigen Unterricht und beschränken ihn auf einige wenige wöchentliche Unterrichtsstunden. *„Die zweite (kroatische) Sprache wird nicht als gleichwertige Unterrichtssprache eingesetzt“* (Kinda-Berlakovich 2005, S. 31).

Hinzu kommt, dass in kleinen Ortschaften ein größerer Bekanntenkreis vorhanden ist. Oft ist dies durch einen engen Kontakt zwischen Lehrperson und SchülerInnen charakterisiert. Man kennt sich aus dem Dorf, der Umgang ist persönlicher. Was die Auswahl der InterviewpartnerInnen betrifft, so leben fünf der befragten Lehrpersonen direkt in dem Ort, in dem sie unterrichten. Andere InterviewpartnerInnen sind schon viele Jahre am selben Schulstandort tätig. Sie sind mit der dortigen Orts- und Sprachsituation vertraut und meinen, über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ohnehin genau Bescheid zu wissen. Diese vermeintliche Annahme könnte im Bezug auf die Sprachstandsfeststellung zum Effekt der „self-fulfilling prophecy“ führen. Dieser Begriff der sich selbsterfüllenden Prophezeiung meint *„das zirkuläre Zusammenspiel von subjektiven Lehrer-Erwartungen und darauf folgenden erwartungskonformen Schülerleistungen im Unterricht“* (Odag 2006, S. 258). Somit könnte die Lehrperson auf Grund der sprachlichen Situation in der Familie des Kindes Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz des Kindes ziehen. Auf diese Art und Weise entwickelt die Lehrperson ein subjektives Bild vom Kind. Die Entwicklung des Kindes könnte sodann tatsächlich gemäß diesem Bild verlaufen und dieses sogar festigen (vgl. Odag 2006, S. 258). In großen Ortschaften wie Parndorf und Hornstein hingegen kennt man sich schon lange nicht mehr persönlich. Die Beziehungen zwischen der Dorfbevölkerung sind weitaus distanzierter und bergen daher weniger die Gefahr der „self-fulfilling prophecy“ in sich.

Für die vorliegende Untersuchung ist es daher nicht irrelevant, ob es sich um eine kleine oder große zweisprachige Ortschaft bzw. eine entsprechende nieder oder hoch organisierte Schule handelt.

6.3.3 Geschlecht

Die nächsten beiden Auswahlkriterien beziehen sich mehr auf die interviewte Person. Es handelt sich um deren soziale Kategorien wie Alter und Geschlecht. Unter den insgesamt 124 zweisprachigen VolksschullehrerInnen unterrichteten im Schuljahr 2010/11 nur 15 männliche. Dies zeigt ganz klar und deutlich, dass dieser Beruf im Laufe der Zeit zur Frauendomäne wurde. Es war von vornherein klar, dass also nicht nur das weibliche, sondern auch das unterrepräsentierte männliche Geschlecht zum Thema befragt werden sollte. Schließlich fanden sich fünf männliche Interviewpartner, die erfreulicherweise aus allen drei Teilen des Burgenlandes stammen.

Der Grund für die Auswahl beider Geschlechter liegt darin, dass Männer und Frauen einen anderen Zugang zur Sprache haben. Schon Wilhelm von Humboldt war der Meinung, dass Unterschiede im Sprachverhalten von Frauen und Männern vorliegen.

„Frauen drücken sich in der Regel natürlicher, zarter und dennoch kraftvoller als Männer aus. Ihre Sprache ist ein treuerer Spiegel ihrer Gedanken und Gefühle [...]. Wirklich durch ihr Wesen näher an die Natur geknüpft, durch die wichtigsten und doch gewöhnlichsten Ereignisse ihres Lebens in grössere Gleichheit mit ihrem ganzen Geschlecht gestellt, [...] verfeinern und verschönern sie die Naturgemässheit der Sprache, ohne ihr zu rauben, oder sie zu verletzen. Ihr Einfluss geht im Familienleben und im täglichen Umgang so unmerklich in das gemeinsame Leben über, dass er sich einzeln nicht festhalten lässt“ (Humboldt zit. nach Braun 2004, S. 12).

Heute befasst sich die linguistische Geschlechterforschung mit der empirischen Beforschung des geschlechtstypischen Sprachverhaltens. Dadurch entstanden recht unterschiedliche Theorieansätze, deren ausführliche Darstellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Interessant ist aber zu erwähnen, dass diese Theorieansätze typische Sprachunterschiede zwischen Mann und Frau aufzeigen. Diese wurden durch empirische Untersuchungen zu häufig aufgezeigt, *„um als bloßes methodisches Artefakt abqualifizierbar zu sein“* (Braun 2004, S. 24). Geschlechtsstereotype haben eine große Bedeutung und lassen das Sprachverhalten von Frauen und Männern keineswegs unberührt (vgl. Braun 2004, S. 24).

Deshalb möchte diese Arbeit sowohl männlichen als auch weiblichen Lehrpersonen Gehör verschaffen.

6.3.4 Alter und Dienstjahre

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen orientierte sich neben dem Geschlecht auch noch an einer weiteren sozialen Kategorie, nämlich der des Alters. Es sollten sowohl junge Lehrpersonen als auch Lehrpersonen, die schon mehrere Dienstjahre aufweisen können, befragt werden. Lehrpersonen mit vielen Dienstjahren haben den Vorteil, dass sie in ihrer Berufspraxis schon viele Erfahrungen sammeln konnten und diesen Erfahrungsschatz im Rahmen des Interviews darlegen können. Im Gegensatz dazu liegt bei den jungen Lehrpersonen die pädagogische Ausbildung noch nicht lange zurück. Möglicherweise wurden sie schon in der Ausbildung mit der Sprachstandsdiagnostik konfrontiert und können daher ihre theoretischen Kenntnisse in die Praxis einfließen lassen. Schließlich wurden auch zwei Interviewpartner und eine Interviewpartnerin, die schon ganz knapp vor der Pension stehen, befragt. Hier sollte ganz bewusst erforscht werden, mit welchen Methoden und Praktiken sie den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen in ihrer Berufslaufbahn erfasst haben und wie sie dies nun rückwirkend erleben und welche Verbesserungsvorschläge sie für die Zukunft sehen. So ergab sich bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen eine beachtliche Streubreite von nur zwei Dienstjahren bis hin zu vierzig Dienstjahren. Interessant ist, dass sich auch eine Interviewpartnerin fand, die einen ungewöhnlich häufigen Wechsel ihrer Stammschule aufweisen kann. Dieses Interview lieferte gerade deshalb sinnvolle Informationen, weil diese Lehrperson quasi jedes Jahr gefordert ist, sich einer neuen Schulsituation und Klassensituation anzupassen. Damit geht auch die Notwendigkeit einher, den Sprachstand der ihr unbekanntes Schüler und Schülerinnen in jedem Schuljahr neu zu eruieren. Sie muss den Sprachstand also nicht nur wie viele ihrer KollegInnen auf der ersten Schulstufe erheben und darauf bauen, sondern auch bei der Übernahme einer zweiten, dritten oder vierten Klasse eine Sprachstandsfeststellung vornehmen, um die Kinder optimal in ihrer Sprachentwicklung fördern zu können.

Es fanden sich aber auch Lehrpersonen unter den Befragten, die zuvor in Wien unterrichteten. Auch wenn sie dies in den Interviews nicht explizit erwähnten, könnten ihre Ideen und Methoden zur Sprachstandserhebung auch durch diese individuelle Lehrerbiografie beeinflusst sein.

6.3.5 Berufliche Funktion

Ein weiteres Kriterium bildete die Auswahl der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Funktion. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, üben zehn der neunzehn Befragten nebst ihrer Klassenführung auch die Direktorentätigkeit aus. Ihre Situation gestaltet sich insofern schwieriger, weil sie durch die zusätzlichen administrativen Aufgaben oft einer Doppelbelastung ausgesetzt sind. Nicht zuletzt verbringt auch eine zweite Lehrperson viel Zeit in Klassen eines Direktors bzw. einer Direktorin, was im Bezug auf die Sprachstandsfeststellung auch nicht ganz unberücksichtigt bleiben sollte. Außerdem sind es meist gerade die DirektorInnen, die bei der Schuleinschreibung den Sprachstand der Schüler und Schülerinnen erheben und in den Interviews genaue Auskunft darüber geben können. An dieser Stelle wird betont, dass DirektorInnen, die vom Unterricht freigestellt sind, für die vorliegende Untersuchung nicht die optimalen DatenlieferantInnen gewesen wären, da ihre eigene kontinuierliche Unterrichtstätigkeit zumeist schon längere Zeit zurückliegt und anzunehmen ist, dass sie durch den geringeren Kontakt mit den Schülern und Schülerinnen nicht in ähnlicher Weise mit dem Problem der Sprachstandserhebung konfrontiert sind wie die vielen zweisprachigen Klassenvorstände.

6.3.6 Schulstufe

Das letzte Kriterium bildete die Schulstufe, das heißt, es wurden sowohl DirektorInnen als auch LehrerInnen, die unterschiedliche Schulstufen unterrichten, interviewt. Auch wenn Sprachstandsdiagnosen im Sinne der optimalen Sprachförderung der Kinder der pädagogischen Unterrichtsarbeit vorausgehen müssten, betrifft eine Sprachstandsdiagnostik nicht nur KlassenlehrerInnen der ersten Schulstufe. Wie unter Punkt vier dieses Kapitels bereits erwähnt wurde, gibt es in den zweisprachigen Schulen auch Lehrpersonen, die ihren Dienort fast jährlich wechseln. Auch sie müssen in der Lage sein, sich in jeder Schulstufe einen Überblick über die jeweilige Sprachkompetenz der Kinder zu verschaffen.

Außerdem haben sich im deutschsprachigen Raum prozessbegleitende Sprachstandsanalysen bewährt, bei denen nicht nur am Anfang eines Schuljahres oder gar nur am Beginn der individuellen Schullaufbahn der Sprachstand eruiert wird, sondern auch während des Schuljahres durch kontinuierliche Erhebungen der individuelle Fortschritt der Kinder dokumentiert wird. Dies kann nicht nur eine wertvolle Rückmeldung an das Kind

sein, was seinen individuellen Lernzuwachs betrifft, sondern durchaus auch Lehrpersonen als Hilfe für ihre eigene Unterrichtsreflexion dienen.

An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass Sprachstandsdiagnosen schon bei der Schuleinschreibung oder im zweisprachigen Kindergarten angedacht werden könnten und auch über die Volksschulzeit hinaus in zweisprachigen Klassen, im zweisprachigen Gymnasium oder in der zweisprachigen Neuen Mittelschule Beachtung finden könnten, denn auch hier treffen wieder Kinder aus den verschiedensten zweisprachigen Volksschulen in einer komplett neuen Konstellation mit unterschiedlichem Sprachniveau in einer gemeinsamen Klasse aufeinander.

6.4 Kontaktaufnahme

Nach dem ersten Leitfadentwurf, der im Dezember 2010 entsprechend der Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand konzipiert wurde, erfolgte im Jänner 2011 ein Pilotinterview mit einer zweisprachigen Lehrperson. Nach einer Reflexion des Pilotinterviews wurde der ursprüngliche Leitfaden auf zwölf Fragen komprimiert. Die Genehmigung für diese Erhebung erfolgte durch ein Ansuchen beim Landesschulrat für das Burgenland im April 2011. Daraufhin wurde an zwanzig Schulen ein Informationsschreiben per Mail und Post versandt. Das Einvernehmen mit den DirektorInnen und LehrerInnen erfolgte telefonisch. Leitfaden, Ansuchen und Informationsschreiben finden sich im Anhang dieser Arbeit. Es muss an dieser Stelle mit besonderem Dank erwähnt werden, dass beinahe alle Schulen eine große Bereitschaft an der Teilnahme dieser Untersuchung zeigten, obwohl viele Interviewtermine mit dem altbekannten Schulstress der Lehrpersonen am Schuljahresende einhergingen. Nur vereinzelt gab es Probleme bei der Kontaktaufnahme. So kam es bei einer Schule trotz Zusage zu keiner Terminvereinbarung und nur in einem einzigen Fall traf der Satz *„Forschung ist für das zu beforschende soziale System ein Störfaktor, auf den mit Abwehr reagiert wird“* (Wolff zit. n. Flick 2005, S. 90) zu. Aber auch diese äußerst ungünstige Interviewsituation zwischen Tür und Angel lieferte wichtige Informationen. Bei einigen wenigen InterviewpartnerInnen fiel auf, dass sie unter Zeitdruck standen und sich offenbar nicht auf die Zeitspanne, auf die sie mittels Informationsschreiben vorbereitet wurden, eingestellt hatten. Diese Gegebenheit musste hingenommen werden und im Endeffekt wurde in all diesen Fällen eine angenehme Interviewatmosphäre erzielt.

Die Interviews wurden in den Klassen- und Konferenzräumen der jeweiligen Volksschulen bzw. im privaten Umfeld der jeweiligen Lehrpersonen zu festgesetzten Terminen im Mai und Juni 2011 durchgeführt. Für die Interviewdauer waren 20 bis 45 Minuten vorgesehen. Nur wenige Interviews unterschritten bzw. überschritten die geplante Dauer.

Jedes Interview begann mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage. Nachdem die Lehrperson diese Frage beantwortet hatte, wurde ihr der gekürzte Leitfaden, bestehend aus zwölf Fragen, schriftlich vorgelegt. Die Fragen des Leitfadens waren in der dritten Person Mehrzahl formuliert. Mit manchen InterviewpartnerInnen wurde aber per Du gesprochen. Je nach Interviewsituation wurde der Leitfaden durch Fragen der Interviewerin entsprechend erweitert und bei Unklarheiten auch geringfügig modifiziert. Die jeweilige Reihenfolge der Beantwortung der Fragen oblag dabei ganz den Lehrpersonen. Oftmals stellten sie sich die Fragen aus dem Leitfaden selbst, indem sie sie einfach ablasen (siehe Kapitel 7). Hier ergaben sich große Unterschiede in der Dynamik eines jeden Interviews. Die Interviewdauer variierte zwischen 20 und 60 Minuten. Während es viele epische InterviewpartnerInnen gab, mussten die Antworten aus manchen Lehrpersonen durch intensives Nachfragen regelrecht herausgelockt werden. Andere wiederum waren mit so viel Interesse und Konzentration beim Thema, dass sie einfach drauflosredeten und die Aufgabe der Interviewerin lediglich im aktiven Zuhören bestand. Es gab aber auch Lehrpersonen, die im Laufe des Interviews vom Thema abwichen. In solchen Fällen ergaben sich Schwierigkeiten, das Gespräch wieder zum Leitfaden zurückzuführen. Während viele Lehrpersonen das Thema sehr ernst nahmen, ließen sich andere eine zu große Lockerheit im Interviewsetting anmerken.

6.5 Auswertung

Die gesamten Interviews wurden akustisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Zusätzlich zum Interview erfolgte eine Erfassung der sozialen Daten (Geschlecht, Dienstalter, Schulstufe, ...) in Form eines Kurzfragebogens.

Die Auswertung der Ergebnisse orientiert sich an der Auswertungsmethode von Siegfried Baur und Dietmar Larcher in ihrem Buch „Fit für Europa“ (2011). Ähnlich wie bei anderen Auswertungsmethoden erfolgte das Vorgehen schrittweise und zusammenfassend durch

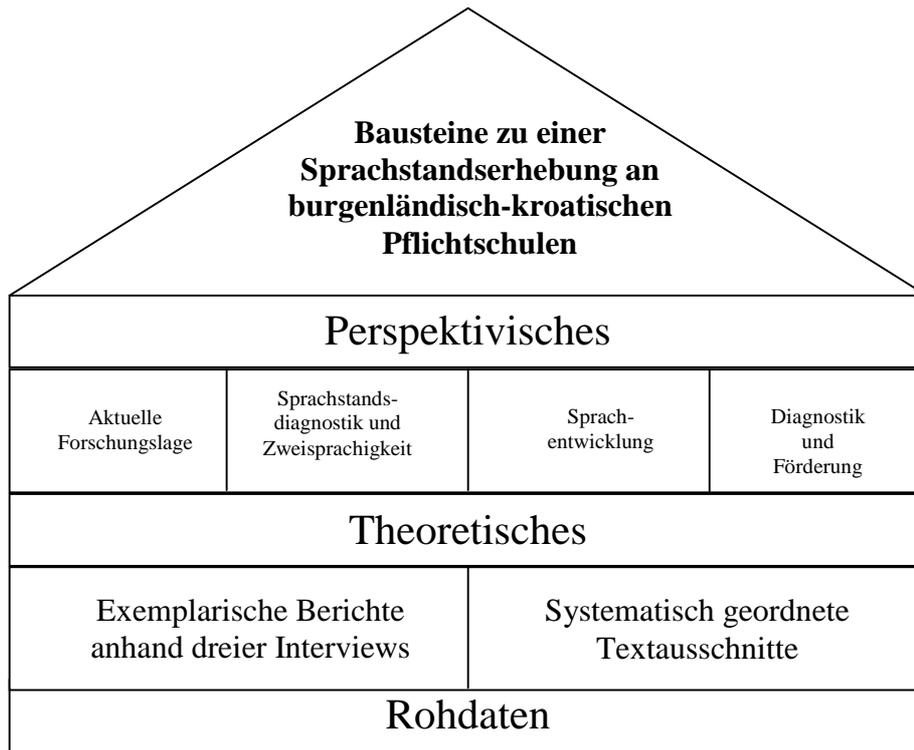
die Herausarbeitung wesentlicher Kategorien. Jeder der insgesamt acht Kategorien wurden Ausschnitte aus den Rohdaten zugeordnet.

Durch diese Analyse ließen sich die subjektiven Sichtweisen und Meinungen der zweisprachigen Lehrpersonen bezüglich der Sprachstandserfassung ihrer SchülerInnen erhellen und darstellen sowie Ideen für ein mögliches, zu entwickelndes Sprachstandserhebungsinstrument aufzeigen. Wünschenswert waren nebenbei auch Informationen über die aktuelle Wertigkeit der Zweisprachigkeit bei den Kindern, LehrerInnen, Eltern und der Dorfgemeinschaft, um auch andere relevante Faktoren im Bezug auf die Sprachstandserhebung aufzeigen zu können.

In den folgenden Kapiteln werden die Forschungsergebnisse exemplarisch anhand dreier Interviews und systematisch anhand von Interviewausschnitten aus allen neunzehn Interviews, entsprechend der gewonnenen Kategorien, aufgezeigt. Die wichtigsten Aspekte einer jeden Kategorie werden jeweils in einem Resümee zusammengefasst, kommentiert und diskutiert.

6.6 Architektur der Studie

Das eben erwähnte forschungsmethodische Vorgehen lässt sich mit der Grafik des Theoriehauses vielleicht am besten darstellen. Die neunzehn Interviews lieferten eine große Fülle an Datenmaterial. Diese Rohdaten mussten aufbereitet, gerafft, systematisiert und schließlich in die Theorie eingebettet werden. Die Struktur dieser Arbeit soll mit Hilfe des Theoriehauses veranschaulicht werden. Dieses gewährleistet eine Ordnung und Gliederung der Forschungsergebnisse. Die Idee des Theoriehauses stammt von Baur und Larcher (2011, S. 28) und wurde für die Zwecke dieser Arbeit umfunktioniert. Die folgende Tabelle zeigt das Theoriehaus, das dieser Arbeit zugrunde liegt.



Das Fundament dieses Theoriehauses bilden alle Rohdaten, die mit Hilfe der neunzehn Interviews mit zweisprachigen Lehrpersonen gewonnen werden konnten. Diese transkribierten Daten wurden gebündelt und in insgesamt acht Kategorien zusammengefasst. Neben der systematischen Aufbereitung der Daten sollten auch drei der insgesamt neunzehn Interviews in ihrer ganzen Länge in die Arbeit aufgenommen werden. Damit kann der/die LeserIn komplexere Einblicke in die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen zum Thema Sprachstandserhebung gewinnen. Im Stockwerk darüber befindet sich Theoretisches, das mit den Daten verknüpft werden konnte. Es ist ein besonderes Anliegen dieses Theoriehauses, die wichtige Verknüpfung von Theorie und Praxis zu veranschaulichen, denn ihre wechselseitige Beziehung gewährleistet Produktivität (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 254). Theorie und Praxis befinden sich in einem „Verhältnis wechselseitiger Fundierung. Theoretische Konstrukte müssen sich, insofern sie relevant sein wollen für konkretes Handeln auf Praxis beziehen, indem sie sich als Reflexion auf Präreflexives realisieren“ (Meyer-Drawe 1984, S. 254). Nur aus diesem gemeinsamen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis können neue Perspektiven für die Praxis eröffnet werden. In Falle dieser Arbeit sind es Visionen für die Zukunft, die im Dach des Theoriehauses angesiedelt sind. Diese Visionen implizieren verschiedene Fragen: Wie soll das Instrumentarium ausschauen? Was erkennt die Wissenschaft? Was wünschen

sich die Lehrpersonen? Antworten auf diese Fragen finden sich im letzten Kapitel dieser Arbeit. Dort werden schließlich auch konkrete Bausteine für eine Sprachstandserhebung an burgenländisch-kroatischen Pflichtschulen aufgezeigt.

7 Zweisprachige Lehrpersonen im Burgenland sprechen zur Sprachstandserhebung

Die Aufbereitung der Forschungsergebnisse erfolgt in dieser Arbeit exemplarisch und systematisch. Die Arbeit versteht sich als Sprachrohr für die vielen zweisprachigen Lehrpersonen im Burgenland, die ihre Sichtweisen hier offenlegen. Die exemplarische Darstellung liefert im Gegensatz zu den teilgekürzten Interviews einen größeren Sinnzusammenhang und ist Inhalt dieses Kapitels.

Demnach wurden drei Interviews entsprechend der drei Landesteile des Burgenlandes ausgewählt und beinahe in ihrer ganzen Breite und Aussagekraft dargestellt. Damit lassen sich nicht nur Zusammenhänge besser erkennen, sondern auch situationsbedingte Unterschiede und differente Meinungen der Lehrpersonen aufzeigen. Um nicht nur die Sicht der überwiegenden weiblichen Lehrpersonen darzustellen, kommt neben zwei Frauen auch eine männliche Lehrperson zu Wort. Die Reihenfolge der hier vorgestellten Interviews beginnt mit dem Norden und endet mit dem Süden des Landes. Die InterviewpartnerInnen geben uns hier ausführlich Auskunft über die sprachliche Lage im Dorf, über ihre Methoden der Sprachstandserfassung und über ihre persönliche Haltung im Bezug auf Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen. Es wurden bewusst Schulen gewählt, die höchst unterschiedliche Sprachkonstellationen vorfinden. Da gibt es neben der plurilingualen Schule im dichten Norden des Landes, die standhafte, fast ausschließlich kroatisch sprechende Gemeinde an der Peripherie und eine Schule im Süden, wo vierzehn verschiedene SchülerInnen vierzehn verschiedene sprachliche Vorkenntnisse vorweisen.

7.1 Ja, der Sprachstand ist sehr unterschiedlich

Ja, also auf Grund der vielen Migranten ist die kroatische Sprache eigentlich eher in den Hintergrund gerückt. Ja, also in meiner Klasse ist das so, dass kein Kind dabei ist, das die kroatische Sprache als Muttersprache beherrscht oder beziehungsweise überhaupt Kroatisch in der Familie gesprochen wird. Kein Kind, na, hob i kans.

Also, was ich weiß, wird's halt immer weniger, also es ist im Zurückschreiten, ja.

In welchen Situationen wird die kroatische Sprache verwendet?

Begrüßen, verabschieden. Also begrüßen „Dobro jutro“, verabschieden „Zbogom“, oder so kleine Floskeln halt eben, ja.

Also, es sind keine Voraussetzungen hier, kroatisch, also ich fange eigentlich, des is irgendwie wie eine Fremdsprache für die Kinder.

Genau, also i hob Kinder mit Muttersprache Türkisch, Slowakisch, Russisch und Rumänisch, ja und ein kleiner Anteil ist deutschsprachig, hier in der Klasse. ...

Inwiefern spricht das Kind vielleicht mit den Großeltern, oder?

Hören, zuhören und deutsch antworten, also es gibt schon, zum Beispiel das eine Mädchen, die Großmutter spricht kroatisch mit ihr, aber sie spricht deutsch zurück. Also, wenn, dann eher noch die Großeltern, ja. Wie stellen Sie den kroatischen Sprachstand des Kindes fest? Ja, einfach im Unterricht durch Beobachten, auf Grund der Leistungen, die sie bringen, mündlich, schriftlich, jo, ganz einfach durch Sprechen, Miteinander-Sprechen. Das sieht man dann eben, wenn man zum Beispiel a Thema behandelt, sieht man sehr wohl, ob des, ob die Wörter vielleicht schon bekannt sind oder nicht. Aber ich mach keine Überprüfungen, ja.

Welche Methoden haben sich bei Ihnen bewährt? Ja, die spielerischen Methoden, alles, was Körper, mit allen Sinnen, also Fühlen, Riechen, Schmecken, Sehen, Hören, also je nachdem, was das für ein Thema ist, natürlich kann man nicht jedes Thema schmecken oder so, gö, aber die Methoden, die spielerischen Methoden mit Bildkärtchen, mit Wortkärtchen oder einfach Rollenspiele, was i jetzt hob is dieses Smartboard, da gibt's HotPotato anstelle von Bild- und Wortkärtchen, ich mein nicht anstelle, es ist eine andere, eine zusätzliche Methode eigentlich jetzt, es ersetzt nicht die Dinge wie zum Beispiel Angreifen und so, aber mit HotPotato kann man sehr wohl Bilder herprojizieren und eben mit dem Finger das Wort zu den Bildern ziehen, also sie berühren mit den Fingern halt eben die Wörter, ja also die Smartboard und HotPotato und PowerPoint, da gibt's a, da kann man auch Spiele erzeugen, wo eben gleich eine direkte Rückmeldung erfolgen kann, ja also mit dem arbeite ich jetzt ziemlich viel, weil's die Kinder halt total motiviert

Jo, inwiefern haben Sie Erfahrungen mit Sprachstandserhebungen? Hob i no nie gmocht.

I kenn diese Portfolio-Methoden.

Inwiefern wird das vielleicht in der Schule angewendet, dieses Portfolio?

Wüsst ich nix! Also, i hob, der Herr Direktor überlegt, Standards einzuführen, wo wir uns überlegen, was das Kind nach der vierten Klasse in der kroatischen Sprache beherrschen muss und, dass wir das trainieren, ja also wie Bildungsstandards eben. Ja, ob das Kind das dann eben speichert oder nicht, ist halt dann individuell, gö?

Inwiefern verlassen Sie sich bei der Sprachstandserhebung auf Ihre Intuition? Des mocht i ois mitn Gefühl oder i mocht ma, i schreib ma Ziele auf und dann kontrollier i, wer diese Ziele erreicht hat, also des funktioniert a immer guat, da hob i so an Raster, den hob i sogar do, kann i da zagen, was das Kind kann „Das kann ich“ und da sind die Ziele aus dem Lehrplan und dann hob i halt so eine Skala gmocht und tu i mi a leichter bei der Notengabe und da sieh i dann, da kann ich das dann auch den Eltern objektiv darlegen, wenn die jetzt zum Beispiel sagen, ja warum hat mein Kind ein Gut, dann kann ich dieses Ziel vorlesen und dann können s' selber kontrollieren beim Kind, wenn s' mas net glauben, dass das kein Sehr gut ist, sondern eigentlich ein Gut. Ich hab's halt zum Notfall gmacht. Des muss i aber noch ausfüllen, is halt a wieder so a Sache, gö die Zeit?

Worauf richtet sich Ihr Fokus bei der Sprachstandserhebung? Auf welche Basisqualifikationen, Wortschatz und Aussprache achten – wenn ma des schoffen, sama guat. Also, i muss sagen, die Aussprache ist bei den Kindern sehr gut, überhaupt bei denen mit einer anderen Muttersprache, also diese Voraussetzung wie Türkisch, Rumänisch und Russisch sind optimal zum Erlernen der kroatischen Sprache, also die Aussprache der Kinder ist besser als meine. Also die slowakischen Kinder, die tun sich da ziemlich leicht, die tun a ziemlich viel, für die ist das auch positiv, weil die tun Verbindungen zu ihrer Sprache finden, zum Beispiel haben wir „Bär“, wir fahren heut in Zoo, hom die Zootiere gmocht und da heißt's auf Burgenlandkroatisch der Bär „medvid“ und im Slowakischen „medved“ und des is halt interessant, weil da die Kinder glei also ausischrein „He, das is so wie im Slowakischen!“ und is super, wenn's so Vernetzungen machen. Welche Hilfsmittel zur Sprachstandserhebung gibt es für Sie? Das Portfolio eben, das vorgelegte von der EU da. Kennst du das, gö?

Inwiefern verwendest du das?

Na, gor net. Noch gar nicht. Ich würde es gerne, vielleicht nächstes Jahr, dass i damit beginn, aber da muss ma wirklich konsequent daran arbeiten.

Das war kroatische Sprache, ja. Gut, wie gehen Sie mit dem unterschiedlichen Sprachstand der Kinder um? Inwiefern individualisieren Sie? Ja, der Sprachstand ist sehr unterschiedlich. Wir erarbeiten die Vokabeln gemeinsam mit auf spielerische Art und Weise und dann in Übungsphasen können sich die Kinder, also wenn s' Zeit haben für solche Dinge, auswählen, Angebote auswählen, was mach ich, spiel ich jetzt dieses Spiel, also dieses Vokabel trainieren auf verschiedene Arten, verschiedene Arbeitsblätter anbieten, verschiedene Spiele, Memory, Domino, sie können dann auswählen, so bei Stationen, jetzt mocht i des, dann mocht i des, ja.

Indem sie jetzt selber auswählen können, aber das Erarbeiten ist gemeinsam, ja des betrifft alle und ich weiß nicht, welches Kind was schon kann, das muss ich erst herausfinden, wenn ich's weiß, dann gib i dem natürlich scho a entsprechendes Angebot, aber in der kroatischen Sprache is, wie gsogt, eh Voraussetzung null, also sama eher im Gleichschritt.

Also die sprachlichen Unterschiede bezüglich Kroatisch, wie schaut's da aus?

Ja, gibt's auf jeden Fall. Also, der, der Russisch lernt, der Muttersprache mit Russisch, der tut sich total leicht, ja. Und a die slowakischen Kinder. Rumänisch ist ganz verschieden, ganz unterschiedlich. Türkisch auch, aber die türkischen Kinder haben a gute Aussprache. Die hobn des irgendwie im Gefühl, jeder, da kennt i gor net sogn, bei uns hört sich des so, wie nennt man des? – verdeutscht an und bei ihnen ist das wirklich so, keine Ahnung, vielleicht sprechen s' im Türkischen die Buchstaben a bissi so aus wie im Kroatischen, das, was wir halt im Deutschen nicht so mitkriegen.

Ja, haben Sie Ideen und Vorstellungen wie ein geeignetes Instrument zur Sprachstandserhebung aussehen könnte? Ja, des mit der Portfoliomethode, des find i ganz guat, wo Ziele drinnen sind, wo die Kinder eben ankreuzen können, was haben s' erreicht und der Lehrer a für die Kinder oder ihnen sagen, jetzt hast du das geschafft, sehr sehr transparent. Sonst wüsst ich nix, ja einfach ein zielorientiertes Instrument eben, egal, wie das ausschaut. Es muss halt kindgerecht gestaltet sein und sehr motivierend, ja.

Und welche Hilfen würden Sie sich von der Wissenschaft erwarten? Ja, einfach dass weitergeforscht wird. Jetzt bezüglich der kroatischen Sprache?

Also, wir sind ja jetzt Burgenlandkroaten und es tut sich eh sehr viel. Es gibt die zweisprachigen Sachunterrichtsmappen oder Bücher, Mathematikbücher sind zweisprachig, dann hob i Kroatisch, es gibt so viel, Memo, Memo čita, CD-Rom, wir haben so viel, i komm gar net dazu, dass i des ois anwende. Man kriegt die deutschen Bücher und die kroatischen zusätzlich und es ist sehr sehr viel. Also, ich bin überlastet mit den ganzen Büchern. Wir kommen gar nicht zu allem, aber irgendwie ist man gezwungen, jedes Buch zu verwenden, weil wozu bezahlt man's, wenn man's nicht verwendet, gö? Es is scho zu viel. Es is scho zu viel da, also ich kann's jetzt net sogn, dass ma irgendwie was abgeht, des is gonz toll und die Kinder san hoit, es taugt ihnen so wie dieses Playway, das eben, was mir fehlt sind so Filme. Was Playway hat, is dass sie so DVDs dabei haben und von dem profitieren die Kinder total, also es taugt ihnen total, wenn sie do die Muttersprache im Fernsehen präsentiert bekommen, weil dann wissen s' hey, das wird gesprochen. Irgendwie ist Kroatisch jo nur so in der Schule, auch nicht ja im Fernsehen „Dobar dan Hrvati“ und Radio hört keiner, net wirklich, also im Prinzip, was wirklich

fehlt, sind so DVDs, so Rollenspiele, die präsentiert werden, so wie bei Playway, also Playway, das fehlt, ja.

Und was müsste man bei solchen Erhebungen unbedingt vermeiden? Mh? Also jetzt, wenn man jetzt erheben würde? Okay, was soll man vermeiden? Dass zu viel lesen müssen. Dass mehr symbolisch gearbeitet wird, weil die Kinder mit dem Lesen, das Lesen is a schwierig. Und was soll man noch vermeiden? Ja, dass einfach zu viel Text da ist. Und die offenen Antworten sind auch schwierig für die Kinder, also eher so mit ankreuzeln und mit Symbolen eher arbeiten.

Also wenn du eine erste Klasse übernimmst, wie gehst du da vor, wenn du den Sprachstand der Kinder das erste Mal sozusagen feststellst?

Wie i da vorgeh? I mach an Unterricht, dann durch Sprechen, Reden, Erarbeiten sieht man sofort, wo der Sprachstand ist. Wenn da keine Kinder sind, die irgendwie so Vernetzungen irgendwie finden, dann weiß ich, hey do is, bei dem, der hat keine Ahnung, beim Englischen sieht man, sie vernetzen sehr viel mit dem Kindergarten, also da ist viel Englisch gemacht worden und dann wissen sie, da seh ich dann auch schon, die haben die Voraussetzungen, das Obst kennen sie auf Englisch, aber Kroatisch überhaupt nix im Kindergarten, das ist schon sehr positiv, wenn im Kindergarten schon die Sprache gelernt wird. Aber es ist, man sagt immer, es ist den Kindern nicht zu viel, also sie können in dem Alter alles aufnehmen, aber ich weiß nicht, wenn, dann muss es im Kinder, also in dem Alter von wirklich eins bis fünf konsequent gesprochen werden, gö? Also net nur Spielchen und so, sondern auch wirklich, dass die Kinder des dann a hören, dann, dann funktioniert's und dann ab dem sechsten Lebensjahr, wenn vorher nix gmacht worden is, is eigentlich fast schon schwierig, dass die Kinder dann jemals Kroatisch wieder reden später, wenn sie's nicht mehr brauchen. Die ersten fünf Jahre sind sehr wichtig, weil da automatisiert sich das total und dann greifen sie halt gleich auch, also da können s' auch gleich so umschalten. Sie müssen net übersetzen, jetzt is halt noch, jetzt geht's a noch, aber es wird halt jetzt immer schwieriger. Wenn man jetzt erst mit Kroatisch anfängt, is schwierig, dass das Kind nachher dann weiter spricht, es sei denn, es studiert so wie i.

Inwieweit ist dir die Sprachsituation der anderen Klassen in der Schule bekannt?

Ahm, voriges Jahr. Also es gibt diese K-Klassen hier in dieser Schule, die wo eben Kroatisch stärker forciert wird und es sind dann halt wirklich auch Kinder, die aus Kroatien zum Beispiel daher gezogen sind, gibt's auch welche und die mögen das unbedingt halt, dass das dominiert. Ja, das sind halt dann so Kinder, die was guat lernen, die was das schnell verinnerlichen, aber sie reden a net wirklich weiter Kroatisch.

Wie ist die Umgangssprache unter den Kindern dann in der Schule?

Na deutsch, deutsch. Es ist nur deutsch, also ich war mal in Nikitsch, so wie in Nikitsch ist es nicht, dass i dort hineinkomme und es sprechen die Kinder dort kroatisch untereinander. Ist es nicht. Die Dominanz von Kroatisch ist einfach weg. Es dominieren andere Sprachen hier, ja.

Inwiefern glaubst du, dass Bedarf vorhanden ist an solche Sprachstandserhebungen im zweisprachigen Schulwesen?

Ja, es wär halt einmal gut, wenn das alles verschriftlicht wird, gö? Dass das einmal ans Tageslicht kommt, was die Kinder wirklich können. Es sagen auch viele Eltern, dass das mit dem Burgenlandkroatisch eine Illusion ist. Sie verstehen einfach keinen, wie soll ich sagen, die Motivation nicht, warum diese Sprache gesprochen wird. Es ist anders als Standardkroatisch. Es wird nur da bei uns in der Region gesprochen. Es geht ja eigentlich um die Tradition, um die Minderheit und wenn die zurückgeht jetzt immer mehr, dann wird's wahrscheinlich eh net so guat ausschauen.

Inwiefern glaubst du, dass durch das Wissen um die Sprachkompetenz der einzelnen Kinder eine gezieltere Sprachförderung möglich ist.

Pah, des is finanziell glaub ich unmöglich. Wir sind jetzt schon mit dem finanziellen, was Schule anbelangt, sind wir jetzt schon total, also wir haben Gruppen von achtzehn Kindern, das ist, die gehören auf jeden Fall mal kleiner gemacht, wenn man so viele Kinder drinnen hat, die andere Sprachen sprechen. Man muss nur individualisieren, ich sitze bei jedem Kind wirklich und mach mit jedem Kind die Übung, ... Und dann können sie es nicht alleine, dann stehen um mich herum zehn Kinder, also kleinere Gruppen, des wär mir, das wär das Beste, Allerbeste.

Wie ist die Einstellung der Kinder gegenüber dem Kroatischen?

Je nachdem, wie die Eltern es zuhause sehen, also die Kinder, die was bei mir sind, die sind sehr positiv gestimmt, da hab ich ein Kind, was sich dagegen wehrt die Sprache zu erlernen, also dauernd streiten will. Kroatisch wozu, hört's von zuhause, die Eltern wollen das Kind eben nicht belasten mit einer zusätzlichen Sprache, die eben nicht gesprochen wird, wozu und dann sitzt das Kind da und stört halt ständig und ich muss halt dann irgendwie zurechtkommen. Das ist halt immer so eine Sache, das kostet viel Nerven und viel Geduld alles. Deswegen ein zweiter Lehrer wär auch super, entweder kleinere Gruppen oder ein zweiter Lehrer.

Warum sollte man deiner Meinung nach Instrumente zur Sprachstandserhebung nützen?

Na eben einfach, um das der Öffentlichkeit preiszugeben, damit a jeder reflektieren kann und für die Reflexion, Selbstreflexion. Ja eigentlich eh deswegen. Vielleicht auch, dass man dann a bissl statistische Auswertungen vornehmen kann, ja. Es ist halt sehr objektiv, gö, wenn man so Sprachstandserhebungen macht. Ja, eben man weiß halt dann ganz genau, was jeder kann und dann sieht man es halt, das ist halt dann, ja genau. Das ist die Wahrheit halt.

Bist du mit der gegenwärtigen Situation zufrieden, also mit deiner Art der Sprachstandserhebung in der Klasse?

Zufrieden? Na. Also i, wenn i ehrlich bin, nimm i des net so ernst, weil i hob a ganz andere Dinge in dieser Klasse zu erledigen, es ist zu viel, ich kann mich nicht auf alles konzentrieren, ich kann nur Schwerpunkte setzen und zurzeit ist mein Schwerpunkt nicht bei der Sprachstandserhebung. Ich krieg das mit Gefühl mit, wer was kann und was nicht, und wo die Voraussetzungen sind, aber wie gesagt, hab ich eh schon gesagt, dass eigentlich nichts da ist vom Kroatischen. Mehr Englisch.

Inwieweit würdest du dir Hilfe versprechen von so einem Sprachstandserhebungsinstrument?

Hilfe? Für mich is halt einfach a Erleichterung, wenn i das dann stehen hab und i kann's dann den Eltern präsentieren oder der Öffentlichkeit halt eben und a vielleicht bei der Notengebung, obwohl das mit dem Notengeben in Kroatisch a net so einfach ist, weil wenn man den Kindern a schlechtere Note als einen Zweier gibt, dann haben wir schon ein Problem, obwohl aber die Leistungen nicht einmal so weit sind, eigentlich geht's mehr ums Motivieren bei den Noten, gö? Und deswegen ist diese Sprachstandserhebung ja eigentlich im Prinzip auch ganz egal, net sehr von Relevanz, wenn ich ehrlich bin. Manchmal denk ich mir, ich mach's lieber nicht, weil sonst, es ist nix da, gö? Es hat keinen Sinn.

Also angenommen, es gäbe so ein Instrument für die zweisprachigen Schulen, fürs zweisprachige Schulwesen würdest du das?

Ja, ich würd's schon anwenden, so lange es kein großer Aufwand ist, Zeitaufwand is, weil wir sind sehr unter Zeitdruck, also net jedes Monat oder jede Woche einmal, wenn vielleicht nach jedem Jahr vielleicht einmal und das ist schon viel. Dann kommen ja diese ganzen Standards, Tests, Lesescreening und das Ganze und dann die PISA in der Vierten, also des wird nur mehr, es wird nur mehr getestet und des sollte es halt auch nicht sein, oder? Dass die Kinder dauernd, das ist nur Druck. Das ist zu viel. Wir brauchen Freiheit, Liebe. Das nimmt halt schon viel Zeit weg.

Du misst den Sprachstand einfach, indem du unterrichtest und herausfindest, was jedes Kind kann?

Genau, oder ich vergleiche es dann mit dem Lehrplan, schreibe mir die Ziele raus, was ist das Ziel und wie gesagt, mache ich so Tabellen mit –, kreuzel ich an oder mache Smilies, was wer kann, welches Ziel wer erreicht hat, dann sehe ich es genau so.

Du würdest dir halt auch noch Videos wünschen, damit die Kinder noch mehr angesprochen werden.

Ja genau, das wäre super. Und Theaterbesuche sind halt auch da in der Umgebung für Kinder net wirklich da. Weil aus der Gegend, wo ich herkomme, ist diese Großwarasdorf Hauptschule oder KUGA und da kann man sehr wohl mit den Kindern dorthin fahren, aber es wird a net wirklich, man kann mit den Kindern auch nicht wirklich ein kroatisches Musical oder irgendetwas machen, weil einfach die kognitiven Dinge nicht da sind und auch die Förderung von zuhause nicht. Du gibst ihnen Texte zum Lernen und sie lernen's aber net, weil die Eltern zuhause nicht die kroatische Sprache lesen können. Es geht einfach nicht.

Also der Sinn des Burgenländischkroatischen wird nicht so erkannt von den Eltern und deswegen bist du dann auch ziemlich auf dich alleine gestellt in der Klasse und wie du die Motivation der Kinder für die Sprache aufrechterhältst.

Genau. Wir tun schon, also so Gedichte, Weihnachten, alles zweisprachig in der Schule, aber es ist nur in der Schule.

Ich hab manchmal das Gefühl es ist a zusätzliche Belastung für Eltern und deswegen auch dann für das Kind, weil wenn die Eltern als schwierig sehen, sagt das Kind auch gleich „ui schwierig“ – des is so.

7.2 Absolut wichtiger als die Sprachstandserhebung ist die Liebe zur Mehrsprachigkeit

Ja, wir haben zurzeit 15 Schüler an der Schule. Davon sind 8 Muttersprachler, die Kroatisch zuhause von Anfang an gesprochen haben. Dann haben wir und der Rest sind eigentlich alles Kinder, die Kroatisch passiv verstehen und aktiv soweit beherrschen können, dass sie sich in der Klasse ... leicht verständigen können. ...

Und generell im Dorf. Wie sieht es da mit dem Kroatischen aus unter den Leuten?

Ja im Vergleich dazu ist, wir haben einen Kroatenanteil von 90 %. Und das Leben in der Ortschaft spielt sich alles fast auf Kroatisch ab. Und da ist die Situation in der jüngeren

Generation natürlich viel schlechter. ... Seit zwei Jahren überwiegt leider Gottes die deutsche Sprache. ... Ja zirka ab dem zwölften Lebensjahr sind es noch fast alle Kroatisch und darunter sprechen sie fast nur Deutsch. ...

Ja, dass es auch bei uns immer mehr Gemischtsprachige eben gibt. Und da überwiegt natürlich dann in der Familie, die deutsche Sprache. Obwohl einige Familien auch sehr dazu neigen oder auch versuchen, Kroatisch einzuführen. ... Eine Familie haben wir, wo beide Kroaten sind aber trotzdem nur auf Deutsch zu Hause gesprochen wird. Das ist aber eher eine Ausnahmesituation. Und sonst haben wir also sieben Familien, die gemischtsprachig sind, wo natürlich mehr Deutsch gesprochen wird. Und in den anderen Familien wird fast nur Kroatisch gesprochen. ...

Ja, wir haben keine ausländischen Kinder auch dabei. Keine aus Kroatien oder Bosnien.

Wie stellen Sie den kroatischen Sprachstand des Kindes fest? ... Ja, also bei Kindern die Muttersprecher sind, natürlich intensiver als bei denen, die es nicht sind. Bei denen, die es nicht sind, kontrolliere ich einmal, wie die kroatischen Laute entwickelt sind, dann einige Wörter ... Ich lasse ihnen einfache Sätze nachsprechen. Und versuche ihnen auch auf, einige Fragen zu stellen, auf die sie dann mit Ja oder Nein antworten und das genügt mir. Bei den Kroatisch sprechenden Kindern, also die das als Muttersprache haben, mache ich das schon ein bisschen intensiver. Da werden die Farben ausgefragt. Mathematik wird auf Kroatisch abgeprüft unter Anführungszeichen. Und der Sprachstand, ja auch wieder nach Bildern und etwas auch erzählen zu Bildern, diese Situation zu Hause sich vorstellen können ...

Ja, das wäre es eigentlich.

Welche Methoden haben sich bei Ihnen bewährt? ... Ja, ich gehe da eigentlich sehr streng nach den Vorgaben des Bundesministeriums vor. Und gehe das Punkt für Punkt durch. Und eigentlich ... spezielle Methoden habe ich dadurch nicht.

Können Sie mir das genauer erläutern mit dem Vorgang?

Mhm, also das sind jetzt, einmal wird der mathematische Stand überprüft mit simultan Erfassung, mit Zahlen und Zuordnung, also nicht Zahlen, sondern Mengenzuordnung, dann, ja interessant ist ohnehin das Kroatische oder das Deutsche. Und das mache ich dann eigentlich zweisprachig. Das, was auf Deutsch verlangt wird, überprüfe ich dann auch auf Kroatisch.

Ja und zu Bildern erzählen lassen, was sie dort sehen. Da ist zum Beispiel ein Bild von einem Picknick und die Kinder erzählen ein bisschen was davon: Wen sie dort sehen auf

dem Bild. Was sie tun. Und auch ein bisschen aus ihrem Erfahrungsbereich können sie dann auch etwas noch dazu sagen. Ob sie das schon mal gesehen haben oder erlebt haben.

Haben Sie da spezielle Materialien dazu?

Ja, genau. Das ist vom Bundesministerium ist das eigentlich einheitlich festgelegt. Und auf diesen Materialien, nach diesen Materialien und Methoden halte ich mich.

Inwiefern haben Sie Erfahrungen mit Sprachstandserhebungen? Ja, Erfahrungen, das, was wir eigentlich vom Bundesministerium bekommen haben, was verlangt wird. Und ansonsten eher weniger Erfahrungen. Ich habe keine Einschulung dazu, habe auch keine Fortbildung dazu genützt. Und irgendwie ist das auch sehr schnell gekommen, diese Sprachstandserhebung. Es betrifft ja vor allem ausländische Kinder, und da wir diese nicht haben ... ist das bei uns auch nicht so notwendig und relevant an unserer Schule. Allerdings, wenn jemand kommen würde, ja dann würde es schwierig werden.

Das ist jetzt eigentlich speziell für die deutsche Sprache?

Das ist eigentlich nur für die deutsche Sprache, kann man aber eins für eins für Kroatisch auch übernehmen, weil es eigentlich nur Bilder sind, zu dem die Kinder etwas sagen und erzählen können.

Ja, da es keinen Auswertungsbogen gibt, wie weit das Kind eigentlich sein muss, verlässt man sich eigentlich nur auf seine Intuition. Ob das reicht, ob das Kind eben diese Reife hat, das macht man eigentlich nur aus Intuition. Also wenn es einen Satz mit drei Ergänzungen nicht nachsprechen kann, dann ist es bei mir etwas kritisch. Oder wenn es zum Beispiel die Konjugation eines Verbs nicht richtig kann, dann wird es kritisch. Wenn es einfachste Namenwörter nicht benennen kann, wird es auch kritisch. Aber das haben wir bis jetzt noch nicht gehabt. Also ich kann eigentlich nicht sagen, dass wir so eine Situation gehabt haben.

Und das beziehen Sie jetzt sowohl auf die kroatische als auch auf die deutsche Sprache?

Eher nur auf die Deutsche. Also wenn es im Kroatischen nicht funktioniert, dann weiß ich nur, wo ich ansetzen muss im Unterricht. Aber das hat eigentlich keine Auswirkungen. Wenn es in Deutsch okay ist, dann würde ich das nicht an den Kindergarten weiterleiten um so ein, wie heißt das ... Pass zu bekommen. Sprachenpass, genau. Und, also ich würde es nur für Deutsch anwenden dieses Siegel. Aber es ist eine Information für mich, wie weit das Kind kroatisch ist und wo ich ansetzen muss. Worauf richtet sich Ihr Fokus bei der Sprachstandserhebung? Auf welche Basisqualifikation, Aussprache, Wortschatz achten Sie besonders? ... Ja, also die

Aussprache, da mache ich, habe ich einen Schwerpunkt, wie weit sind die Laute ausgebildet, wie ist die gute Artikulation.

Ja, Wortschatz habe ich schon ein bisschen gesagt. Also wenn das Kind diese Bilder die dort angeführt sind, zum Beispiel: der Tisch, der Sessel, das Fenster und dergleichen nicht benennen kann, dann würde ich etwas dort unternehmen. Und im Satzbau, also wenn die Konjugation nicht da ist, wenn das Nachsprechen von einfachsten Sätzen nicht funktioniert, würde ich einschreiten. Aber bisher ist kein Bedarf gewesen.

Ich weiß ja schon, weil ich ja die Kinder alle kenne, weiß ich ja schon, wie weit sie zirka sind, und da mache ich dann natürlich auch einfachere Einführungen, beispielsweise einfachere Aufgaben. Ich überprüfe sie immer auch auf Kroatisch, aber es würde für den Sprachenpass nicht relevant sein, weil ja eigentlich, das für die Aufnahme in die Schule ist nur die deutsche Sprache ausschlaggebend.

Welche Hilfsmittel zur Sprachstandserhebung gibt es für Sie? Ja, also ich mache mir Karten mit den Faden zum Beispiel, die verwende ich aus dem Englisch-Unterricht, weil wir doch da sehr schöne Mappen haben. Auch einige Tunwörter, die wir aus dieser Mappe nehmen und die Kinder sie benennen sollen. Und genauso ist es auch mit den Namenwörtern, also und dort natürlich den Artikel dazuordnen. Und das mache ich, genau dasselbe auch im Kroatischen. Hilfsmittel ... ja, für Mathematik brauch ma ein bisschen was, und dann Kastanien oder was man halt zur Verfügung hat, um die Simultanerfassung zu erfassen, dann Kärtchen mit, also Mengenkärtchen und die richtige Menge zuordnen. Das Zählen natürlich sollte bis zehn zumindest in beiden Sprachen vorhanden sein. Das Benennen der, der Farben mache ich auch zweisprachig. Ein Kind haben wir, das Ungarisch als Muttersprache hat und da habe ich es dann auch auf Ungarisch verlangt, obwohl ich es auch nicht überprüfen kann, weil ich es nicht spreche, nur ein bisschen, um das Vertrauen des Kindes zu bekommen.

Wie gehen Sie mit dem unterschiedlichen Sprachstand der Kinder um? ... Ja, es ist einfach eine Information für mich für Schulbeginn, wo muss ich ansetzen. Und wenn ich jetzt den Fokus auf die kroatische Sprache setze, dann weiß ich, wie ich den Unterricht zu gestalten habe. Also wenn das Kind zumindest passiv das alles versteht, dann kann ich wirklich einen guten zweisprachigen Unterricht führen. Wenn das dem nicht so ist, dann muss zumindest am Anfang die deutsche Sprache etwas überwiegen, aber man muss auch schauen, dass die anderen Kinder nicht zu kurz kommen. Und da wird dann halt individualisiert, mit Differenzierung, versucht man dann das schwächere Kind auch so weit zu bringen. Was früher einfach einfacher war, weil alle Kinder untereinander Kroatisch

gesprachen haben und jetzt wo die Umgangssprache eigentlich nur Deutsch ist, profitieren diese Kinder auch nicht so viel. Also weil sie das nicht so viel halt verwenden.

Inwiefern individualisieren Sie? ... Also bei uns wird sehr viel individualisiert, muss ich sagen, weil es sehr kleine Klassen sind, also kleine Gruppen und da kann wirklich intensivst individualisiert werden. Ich verlange nicht, dass ein Kind von Anfang an alles Kroatisch machen muss, sondern schön langsam einführen und das Beispiel von den anderen Schülern zu lernen, geht dann eigentlich sehr schnell voran bei den Schülern. Und sie bekommen dann eine Motivation um die zweite Sprache, Kroatisch, zu lernen und das ist eigentlich eine natürliche Ressource, die ich da ausnütze. Es muss nicht die Motivation viel vom Lehrer kommen, sondern, sie wissen einfach, dass wenn wir in diesem Dorf leben, dass es einfach notwendig ist, auch Kroatisch zu können und das ist die größte Motivation für die Kinder.

Haben Sie Ideen und Vorstellungen, wie ein geeignetes Instrument zur Sprachstandserhebung aussehen könnte? ... Also dieses geeignete Instrument ist eigentlich diese Vorlage, für mich, ist eigentlich diese Vorlage vom Bundesministerium. Nur es sind dort keine Erläuterungen, wie weit das sein sollte, wann es eigentlich notwendig ist, einzuschreiten, das ist eigentlich eine persönliche Intuition von jedem Schulleiter, der das macht und es könnten eigentlich noch mehr Richtlinien vom Bundesministerium kommen oder von anderen Institutionen erarbeitet werden, damit wir hier eine klare Richtlinie für alle Schüler, für alle Schulen haben.

Würden Sie sich das auch für, also speziell für die kroatische Sprache, wünschen? Also, dass es da wirklich ein Instrument gibt, was jetzt die zweisprachigen Schulen verwenden könnten?

Eigentlich nicht. Denn was würde es bringen? Wenn wir verlangen, in der kroatischen Sprache, dass wir ein Niveau erreichen müssen, schon bei der Schuleinschreibung. Dann würde das nur einen negativen Eindruck bekommen, denke ich. Es würde nicht positiv wirken, sondern die Eltern würden sich davor schrecken. Wenn man schon vor der Schule, bei der Schuleinschreibung sagt: „Ihr Kind kann die kroatische Sprache nicht.“ Und das muss man einfach hinnehmen und akzeptieren, und dann versuchen, durch wirklich positive Verstärkung und durch Motivation, auch die Eltern dazu zu bringen, dass sie das Kind nicht von Kroatisch abmelden, sondern dass es zumindest in der unverbindlichen Übung bleibt.

Sind alle Kinder bei Ihnen für den kroatischen Unterricht angemeldet?

Also es sind doch fünf Kinder auf unverbindliche Übung angemeldet. Und der Rest der Kinder, also zehn sind im Pflichtgegenstand drinnen. Jo, und ich gebe den Kin-, den Eltern auch wirklich manchmal den Tipp: „Es wäre für ihn jetzt besser, dass wir, anhand dieser Sprachstandserhebung, es auf unverbindliche Übung anmelden, damit der Stress vielleicht nicht zu groß ist.“ Und das kann man ja jedes Jahr wieder ändern, wenn sich die Eltern entscheiden, dass sie eine Note haben wollen. Ich bin froh, wenn die Eltern dazu kommen und sich zum Pflichtgegenstand anmelden, wenn dem nicht so ist, dann muss ich das akzeptieren. Aber von Anfang an gebe ich ihnen schon den Tipp: „Es wäre in der ersten Schulstufe besser, wenn wir auf unverbindliche Übung gehen.“ Wenn der Sprachstand wirklich so niedrig ist. Das haben wir. Ja, einige entscheiden sich dann später ab der zweiten oder dritten Schulstufe, dass sie dann Pflichtgegenstand gehen. Einige machen auch den umgekehrten Weg, dass sie in der vierten Klasse dann abmelden, weil wir auch dort Schularbeiten haben. Das gibt es auch und das muss man einfach akzeptieren.

Das wird gleich nachher festgelegt bei mir. Gleich nach der Sprachstandserhebung machen wir ein kurzes Gespräch, klären die Eltern auf, wie weit das Kind ist, ob es Schulreife hat, in Mathematik, in Deutsch, in Kroatisch. Ja, und dann wird ein bisschen darüber gesprochen: „Das sollte das Kind können, das hat’s jetzt nicht geschafft ...“ Also das Kind geht in Kroatisch unverbindliche Übung, würde ich einmal vorschlagen. Wenn die Eltern damit einverstanden sind, wird das so geregelt. Wenn sie nicht damit einverstanden sind, dann wird Kroatisch als Pflichtgegenstand genommen, bin ich natürlich auch sehr damit einverstanden. Also es ist keine, nicht unter Zugzwang die Eltern geraten, sondern das ist eine ehrliche Rückmeldung und wenn sie die Eltern akzeptieren, akzeptiere ich sie auch, wenn nicht, muss ich das auch so hinnehmen.

Gibt’s dann Kinder, die überfordert sind mit der kroatischen Sprache?

In unserer Schule schon, ja. Weil wir schon sehr viel auf Kroatisch machen, also, ja ... eine Überforderung muss man nicht immer negativ sehen.

Würden Sie sich Hilfe erwarten von der Wissenschaft?

Ja, was würde es bringen, das ist die Frage. Weil es ja ohnehin keine Konsequenzen gibt. Wenn das das Kind nicht kann, dann gibt es ja keine Konsequenzen. Es kann trotzdem die Schule besuchen, es kann trotzdem die unverbindliche Übung, es kann auch trotzdem den Pflichtgegenstand besuchen, also es bringt ja nix.

Und es würde wieder den negativen, den negativen Effekt hervorrufen. Ja, also es würde von den Eltern, glaube ich, wenn es da Erwartungen gibt, oder wenn es da Richtlinien gibt,

die den Sprachstand höher ansetzen, dann würden die Eltern auch Angst davor haben, das Kind in eine zweisprachige Schule zu geben. Und es ist glaube ich besser so, wenn wir das nicht haben und wenn wir die Kinder, die Eltern nur informieren, dass es Probleme, nicht Probleme, dass es Defizite gibt, die wir versuchen, dann im Unterricht zu begleiten und auf ein höheres Niveau zu führen. Und das muss mit Einverständnis der Eltern passieren und auch des Kindes. Also erzwingen kann man ja da nichts.

Was müsste man bei solchen Erhebungen unbedingt vermeiden? Also was die kroatische Sprache betrifft, dürfen die Eltern nicht das Gefühl bekommen, dass ihr Kind in eine Situation eingemauert wird, mit der es einfach nicht zurechtkommen wird. Also das Niveau sollte nicht zu hoch sein. Man muss jedes Kind akzeptieren, so wie es ist. Auch wenn es überhaupt nicht Kroatisch kann, ist es herzlich willkommen. Ja.

Ja, sind Ihnen jetzt außer dem vom Bundesministerium festgelegten Sprachstandserhebungen noch andere bekannt?

Nein. Wir haben nur, bevor es diese nicht gab, haben wir jeder individuelle gehabt. Wir haben also selber ausgearbeitete Richtlinien uns gemacht. Was für die Schulreife, für die Feststellung der Schulreife herangezogen wurde. Ja, viel Unterschied ist es eigentlich nicht. Wir haben jetzt nur – der Unterschied ist nur, dass wir jetzt vom Bundesministerium Vorgaben haben, nach denen wir uns richten können. Und jedes Jahr dasselbe ausfragen. Dort war es einfach aus dem Bauchgefühl manchmal. Man hat etwas vorbereitet gehabt. Nächstes Jahr hat man es anders gemacht. Jetzt hat man Richtlinien, nach denen man sich richten kann, aber man hatte eigentlich keine Auswertung.

Inwiefern schätzen Sie den Sprachstand der Kinder richtig ein, also Sie haben zwar diese genauen Vorgaben, aber passiert das dann trotzdem, dass Sie Kinder vielleicht unterschätzen, oder?

Das passiert bei mir eher weniger, weil ich ja alle persönlich kenne. Der Kontakt zum Kindergarten ist bei uns ja intensiv. Weil wir im gleichen Gebäude untergebracht sind. Es gibt immer vor der Sprachstandserhebung oder vor der Einschreibung ein Gespräch mit der Kindergartenleiterin, die mir das ein bisschen mitteilt, natürlich unter der Pflicht der Verschwiegenheit, also ich ...

Und ich habe da, also wirklich gute Vorinformationen und auch was das soziale Verhalten der Kinder anbelangt, Sprachstand, die Konzentration, die Arbeitsweise, die Arbeitshaltung und dergleichen. Und da ist eigentlich die Sprachstandserhebung ohnehin schon erledigt, bei diesem Gespräch, weil ich da eigentlich das meiste erfahre.

Warum sollte man Ihrer Meinung nach Instrumente zur Sprachstandserhebung nützen?

Ja, um irgendwo im Kindergarten eine Förderung, eine intensive Förderung des Kindes zu erlangen, damit es, wenn es in die Schule dann aufgenommen wird, dass es dort wirklich dem Unterricht folgen kann. Man kann auch dort nicht Wunder erwarten, das ist mal klar, aber es sollte im Kindergarten schon so weit kommen. Es ist ja immerhin noch ein Jahr Zeit und ein Kind lernt eine Sprache sehr, sehr schnell und da wäre es schön, wenn wir das erreichen könnten. Auch in der kroatischen Sprache, und natürlich ist es dort immer schwieriger als in der deutschen Sprache.

Sind Sie mit der gegenwärtigen Situation zufrieden, jetzt im Bezug auf die Sprachstandsfeststellungen?

Verbesserungen gibt es immer.

Haben Sie Ideen für Verbesserungen?

Ja, eben klare, noch klarere Richtlinien, damit auch, was wird von uns verlangt, und was wird auch da vom Kindergarten verlangt, weil die wissen das nämlich auch manchmal nicht.

Und von welcher Wichtigkeit sind jetzt für Sie Sprachstandserhebungen, für Sie speziell?

Also in meinem Bereich eher weniger, weil ich die Kinder ohnehin persönlich kenne und auch mit dem Kontakt mit der Kindergartenpädagogin ist es für mich nichts Überraschendes, was herauskommt.

Inwiefern glauben Sie, dass durch das Wissen um die Sprachkompetenz eine gezieltere Sprachförderung möglich ist?

Ja, auf jeden Fall. Das ist aber in den Schulen, wo viele Ausländerkinder eingeschrieben werden, aufgenommen werden, ja da ist es auf jeden Fall von Nutzen und auf jeden Fall notwendig, dass wir das haben. Für Kroatisch ist es eigentlich unerheblich, absolut unerheblich. Ich mache es eigentlich nur, um dem Kind ein bisschen Vertrauen zu geben und es gäbe keinen Sinn, das für Kroatisch einzuführen.

Ja, absolut wichtiger als die Sprachstandserhebung ist einfach die Liebe zur Mehrsprachigkeit, das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit. Man kann das einfach nicht wissenschaftlich messen, sondern das kommt aus dem Herzen.

Ich würde mir nur wünschen, dass die Zweisprachigkeit einen viel größeren Stellenwert, auch bei uns noch bekommen könnte, würde ich mir wünschen.

7.3 Weil einfach 14 Kinder 14 verschiedene Sprachstandards haben

Also im Dorf gibt's noch ganz gut gelebte Zweisprachigkeit, vor allem was die Generation der Großeltern angeht, bei den Eltern ist es schon sehr schütter, da gibt's schon weniger und bei den Kindern ist es sehr sehr schlecht, das heißt, 98 % unserer Schüler lernen Kroatisch eigentlich als Fremdsprache, bei einigen ist noch ein passiver Wortschatz da und aktiv können's wirklich ganz ganz wenige, aber wir haben noch Kinder, die Kroatisch wirklich muttersprachlich erzogen sind, aber das ist die Minderheit.

Im Dorf ist das Bewusstsein nicht so schlecht. Alles, was dient dem Image, sei es jetzt Tamburizza, Ortstafel, Tafel vom Verschönerungsverein wird gern aufgeputzt und aufgehübscht mit der Sprache, man kann in der Gemeinde, der Amtmann kann Kroatisch, der Bürgermeister kann relativ gut Kroatisch, die zweite Mitarbeiterin nicht so gut, aber das funktioniert noch, der Pfarrer zum Beispiel ist ein Pole, das funktioniert doch schon nicht mehr, was ich für sehr sehr wichtig halte, weil ja die Kirche noch, meiner Meinung nach, noch immer der Ort ist, an dem das sehr gefestigt und gelebt wird, vor allem weil in diesen kleinen burgenlandkroatischen Dörfern die Leute noch relativ gut die Messe besuchen, das ist dann auch ein wesentlicher Baustein, der dann fehlt. Im Kindergarten ist es so, dass die Leiterin Kroatisch kann und sehr gut spricht, die Helferinnen nicht und auch die Hortnerin nicht, eine Kollegin von uns an der Schule ist jetzt ein paar Stunden im Hort, die ist zweisprachig, das ist sehr gut und eine Kindergärtnerin, die zurzeit in Karenz ist, die ist auch eine Abgängerin dieser Schule, die kann auch Kroatisch. Und ansonsten, man kann beim Fleischer noch kroatisch bestellen, bei den Gasthäusern teilweise in der Großgemeinde, ob man auf der Straße, wie gesagt, ältere Generation spricht Kroatisch auf der Straße, auf der Gasse und die heutige Elterngeneration, meine Schüler nicht. Also mit dem würd ich sagen, ist es auch schon ein bisschen im Abbau begriffen.

Gut, also in meiner Klasse, ich unterrichte die dritte, vierte Schulstufe, da hab ich kein einziges Kind, das sich muttersprachlich fließend unterhalten könnte. Dazwischen habe ich alle Niveaus. Nachdem wir Kinder haben, die auch zum Beispiel aus Wien zugezogen sind vor Jahren, hat aber nicht zu sagen, dass die jetzt schlechter sprechen. Manche behalten es sogar besser das Gelernte, passiv verstehen würde mich wahrscheinlich ein Drittel der Klasse. In den Familien ist die Situation gar nicht so, wie es jetzt vielleicht von der Klasse scheint, da sind sicher viel mehr Familienmitglieder der Sprache mächtig, zumindest ist fast in jeder Familie, bis auf wenige, ein Mitglied der Eltern, das noch Kroatisch sprechen könnte, weil's aber gemischte Ehen, also was die Sprache jetzt betrifft, gibt, wird meistens

auf die Mehrheitssprache, also wenn der Vater Kroatisch kann und die Mutter nicht, ist es irgendwie noch immer schlechter als umgekehrt, aber es nützt auch nichts, wenn die Großeltern reden können, weil die Familien ja nicht mehr in den Großfamilien leben, sondern wirklich und das ist dann doch wenig.

Wie stelle ich den kroatischen Sprachstand des Kindes fest? Eigentlich wir sind so ein kleines Dorf, eigentlich weiß ich das schon vorher, ich kenne meistens die Familie und ich weiß auch, welche Kinder kommen und ich, das ist in so einer kleinen Schule, wir haben ja, ich hab 14 Kinder in der Klasse, die Kollegin hat 17, nächstes Jahr hama 10-10-10 ungefähr, da weiß man, weil man auch mitlebt, die Dorfkultur, das weiß man dann einfach. Also ansonsten stelle ich mir das leicht fest, wenn ich mit den Kindern spreche, wer mir antworten kann und wer mich nur versteht oder gar nicht versteht, so stelle ich das eigentlich fest. Am besten finde ich, bewährt sich eine Methode, ein Mix ... von Alltagsphrasen, zum Beispiel haben wir gewisse Dinge in der Klasse hängen: Darf ich mir die Hände waschen? Darf ich aufs WC gehen? Darf ich die Tafel löschen? Darf ich die Hefte? die hängen dort und nach einer gewissen Zeit sind die verinnerlicht.

Ansonsten, also ich bin ein Verfechter dieser Methode, wo mehr auf Kommunikation geschaut wird. Natürlich muss man Grammatik und Syntax und das alles was zur Sprachlehre gehört auch anlernen, da ist es auch immer gut mit diesen anderen Dingen zu arbeiten und wirklich, wenn Kinder da sind und Grundschule wirklich als Fremdsprache lernen, muss man sehr dezimieren auf die wichtigsten Sachen, zum Beispiel, dass im vierten Fall aus a u wird, die Mehrzahl wenigstens im ersten Fall, alles andere und dann sehr im Jahreskreis einfach arbeiten, und das sehr sehr oft wiederholen. Muss aber auch ehrlichkeitshalber dazu sagen, nachdem das ja dann zu Hause nicht praktiziert wird, ist oft am Anfang des Schuljahres sogar das weg, was am Ende des Schuljahres da war. Man muss dann wieder wiederholen und muss eigentlich immer wieder von vorne beginnen und darf nicht frustriert sein. Es ist schon unser Schicksal und ich habe jetzt die Kollegin, die bei mir in der Klasse das macht, macht das sehr sehr engagiert mit sehr viel Anschauungsmaterial und wirklich mit allen Sinnen, die bastelt viel, um das zu festigen, man muss halt da die Waage halten zwischen Theorie und Praxis und natürlich über Bewegung, Musik gibt noch immer sehr viel, also das geht sehr gut, wir haben auch eine Tamburizza-Klasse, das Image fördern der Sprache, das leider auch teilweise vom Elternhaus kommt, es reicht ja nicht, nur wenn die Eltern sagen: „Ich habe ja nichts dagegen, dass mein Kind ...“, es müsste mehr sein. Und da muss man in einer Schule sehr sehr viel einfach das heben, dass Kroatisch wertvoll ist, es ist wert, diese Sprache zu

können, dass man nicht nur Vorteile haben muss im Leben, dass es auch so gut ist, so, so machen wir es. Mit Sprachstandserhebungen muss ich sagen habe ich nicht so viel Erfahrung, weil ich das nicht so, wie gesagt mit System betreibe.

Inwiefern verlassen Sie sich bei der Erhebung auf Ihre Intuition? Sehr hätte ich gesagt, eigentlich hauptsächlich, weil das ja auch sehr leicht ist als Klassenlehrer einer Volksschule hat man das Glück sehr viel mit den Kindern zusammen zu sein und das geht einfach so am besten. Man ist da sehr eng verbunden, wie in einer Familie und das, es gibt ja auch Kinder, die gut sprechen und sich dann momentan scheuen, die Sprache zu verwenden, weil die anderen nicht können und dann wenn sie das Vertrauen zum Lehrer, zur Lehrerin aufgebaut haben, geht das dann auch. Also das ist, für mich ist das – fast das Wichtigste. Ja, ich würde sagen, Wortschatz ist einmal sehr wichtig, die Aussprache ist genau wie im Deutschen, da haben sie auch ka gute Aussprache, das ergibt sich dann aus der Arbeit, dass man einfach immer wieder die richtigen Sätze wiederholt und anbietet und das Kind eben nicht mit der Nase jetzt darauf stößt. Am Anfang lasse ich sie sehr gerne im Dorfdialekt sprechen, das sich von meinen Latein ein bisschen unterscheidet, aber bis zum Ende der Vierten sollen sich auch die kroatische Schriftsprache, die burgenlandkroatische kennen, aber mir wäre wichtig, dass Kinder einfach kommunizieren können, das ist unser großes Ziel, das nicht immer gelingt, muss ich auch jetzt dazusagen. Welche Hilfsmittel zur Sprachstandserhebung gibt es für Sie? Was soll ich jetzt da sagen? Außer der geliebten Sprache und der Kommunikation fällt mir auch nichts ein, aber vielleicht gibt's irgendwelche, Tabellen oder, habe ich nicht, nie verwendet.

Wie ich mit dem Sprachstand der Kinder umgehe und individualisiere? Das ist unser tägliches Brot, weil einfach 14 Kinder 14 verschiedene Sprachstandards haben, die sich sicher nicht aus dem zusammensetzen, was das Kind jetzt mitbringt, sondern auch Intelligenz des Kindes, das habe ich ja gesagt, ich habe durchaus Kinder gehabt, aus rein deutschen Familien, die sehr intelligent waren, die bis am Ende der vierten Klasse so lesen und sprechen konnten, wenn 's auch auswendig jetzt wäre und die Analogien, die Grammatik verstanden haben und sehr schwache muttersprachliche Kinder, schwach in der Intelligenz, die dann die schlechteren Leistungen teilweise abgeliefert haben, weil sich die nie aus ihrer privaten Dialektsprache der Familie erhoben haben und ich individualisiere natürlich wie jede Kollegin von mir im Haus, dass man jedes Kind versucht, irgendwie dort zu holen, wo es ist, ... Großartig ist, wenn alle Lehrerinnen im Haus, Lehrer, zweisprachig sind. Wir haben zwar schon eine Betreuungsperson, die nicht, das ist dann schon anders, weil dann hört ja das Kind auch passiv, dass die Lehrer untereinander, das

festigt sich auch, die wissen das dann schon. Jetzt, die Werklehrerin ist keine Kroatin, die Sprachlehrerin nicht, also ich würde das auch sehr sehr wichtig finden, dass alles aus einer Hand ist, grad beim Sprachlehrer, unsere Sprache hat ja andere Laute, die therapiert die Kinder, was die deutsche Aussprache angeht und das wäre halt gut. Bei uns ist es leicht zu individualisieren, weil wir eine sehr kleine Schule sind, mit sehr kleinen Klassen.

Wie könnte ein geeignetes Instrument zur Sprachstandserhebung aussehen? Ja, das könnte ich mir nur einfach als Spiel vorstellen. Wo Kinder, was weiß ich, spielerisch eben fangen, beantworten ohne zu merken, dass sie jetzt irgendeiner Testsituation ausgesetzt sind, vor allem Grundstufe eins kann noch nicht so gut schreiben und lesen. Also ich würde mir das wirklich so irgendwie ein Kennenlernspiel, oder dieses Kreisspiel, wo man sich vorstellt und dann, dann sieht man eh schon, ob er mir den Namen sagen kann, ob er mir schon mehr sagen kann, wie viel ist da, also ich würde es eben so machen, dass ich das wirklich in einer Art Kennenlernspiel, so würde ich den Sprachstand erheben. Hängt natürlich auch wieder vom Alter ab, es ist möglich, dass man in einer höheren Klasse, in der Dritten, Vierten, das anders machen könnte, aber auch da würde ich's nur so machen, weil einfach diese Testsituation, sobald Kinder das merken, geraten sie unter Druck. Von der Wissenschaft? Da würde ich mir viel erwarten, ich habe mich selbst bei allen möglichen Angeboten, ich bilde mich ständig weiter und ich war bei ganz ganz vielen Workshopseminaren, manche haben über drei Jahre gedauert, wo ich mich mit Kollegen ausgetauscht habe, ... Das letzte, was mir sehr gut gefallen hat, bei dem Projekt war ich sehr lang dabei, war dieser kroatische Tag, weiß nicht, sagt dir das was?

Das war für mich eigentlich wirklich das, von dem ich mir, was Kommunikation angeht, am meisten erwarte und mein Zugang zu der Sprache ist, wir sind schon so weit davon weg, dass ich wirklich rein auf Kommunikation gehen würde und alles was Grammatik und Sprache, das würde ich in die höheren Schulen verlagern. Für mich wäre es ein Ziel, dass man, ich weiß es nicht, es gibt kein Rezept, aber es wird so viel daran geforscht, dass mir jemand etwas, ich war selbst dabei, also das ist es nicht, ich habe unendlich bei den Materialien mitgearbeitet, einfach, dass die Lehrpläne dahin gehend verändert werden dürfen, dass man einfach die Kommunikation, wie einfach mit Nativespeakern, ich würde mir vorstellen, dass da wirklich a Lehrer von der Nachbarschule kommt und sagt, ich kann nur Kroatisch, einmal in der Woche, dafür gehe ich zum Beispiel in die Nachbarschule und red mit denen nur Kroatisch, weil das nutzt auch oft was. Kinder verfallen ja dann automatisch wieder in die Mehrheitssprache oder dass man das wirklich darf, nur reden so wie im Englischen, ohne diese Schularbeitensituation, ich würde das, das ist jetzt mehr in

dem Bereich des Landesschulrates und, aber von der Pädagogik her wirklich Instrumente, wie man einem ganz leichten zu Module, wie man das dann immer weiter übt und aufbaut. Wir haben schon viel daran gearbeitet, was brauch, hätte ich noch gern? Ganz viele kindgemäße, von mir aus aus Kroatien übersetzte Gedichte, nicht nur diese altertümlichen. Bei den Liedern wird es schon besser, sind aber teilweise auch nur Übersetzungen, einfach diese, was es zum Beispiel fürs Englische alles gibt, das, das fehlt uns einfach und die wissenschaftliche Bestätigung, dass man, – wie man das mit Kindern so angeht, dass es wirklich mit Freude hängen bleibt, das aber, ich weiß nicht, ob das geht, das scheint ein Wunschtraum, bei solchen Erhebungen unbedingt würde ich vermeiden irgendwie so eine Art Prüfungscharakter und dass Kinder jetzt das Gefühl haben, dass sie jetzt, wer nicht so gut kann, bei aller, also vorher gsagt, den Wert heben der Sprache, nicht dass ein Kind das Gefühl hat, dass es jetzt schlechter ist, weil es das nicht kann. Also, dass jeder willkommen ist und dass es eine Bereicherung ist, das zu lernen, weil wir machen ja leider auch die Erfahrung, sobald es dann wirklich ans Eingemachte geht mit den Noten, dass dann viele Eltern sagen: „Okay, mein Kind wird abgemeldet.“ Und das ist ja wirklich das, dafür habe ich gemeint, weg von diesem Schularbeitssystem. Ich glaube, Kinder lernen einfach dann lieber, wenn sie nicht so ganz gepresst werden. Und dass dann die Note, und die verpatzt dann das Zeugnis und dass das wirklich nicht dann in diese Richtung womöglich rutscht, dass das so eine Art Prüfungs- und Wertetabelle wird.

Das ist auch sehr wichtig, wenn die Eltern in die Schule kommen und Kroatisch reden, ist das für das Kind normal, wenn es hört die Eltern reden nur Deutsch von den anderen Kindern, dann ist das für manche wirklich eine Schwelle. Auch die, die sehr gut und wirklich nichts anderes können, ist das ein Problem und damit Kinder das miteinander so locker, was ich vorher gesagt hab, die müssten kommunikativ so weit sein, dass sie diese Phrasen miteinander tauschen können, aber auch verstehen. Also nicht nur dem Lehrer: „prosim smim obrisati tablu“ sondern auch wirklich untereinander „daj mi“, „prosim“. Ich glaube dran, dass je mehr Kinder in der Lage sind, so weit zu kommunizieren und die sind doch im Unterricht an den Lehrplan sehr gebunden, und da kommt halt, man muss halt die Grammatik machen und dieses und jenes und dann bleibt die, das gesprochene Wort. Wörter sind da, des andere fehlt dann, und wenn das einmal da wäre und in den noch Extrazuckerlanreiz, vielleicht wirklich so eine Woche kommt jemand, es ist oft dieser Trenneffekt, jeder der von außen kommt hat mehr Erfolg als der Lehrer, der drinnen steht. Das is auch, weil ich hab zufällig jetzt zwei Jahre eine andere Kollegin ghabt, die für mich Kroatisch unterrichtet hat, das war dann immer anders als bei mir, das ist momentan so ein

Hinschauen und Aufhorchen, auch das bringt was, wenn sich auch die Lehrer noch zeitweise austauschen, es ist schon anders dann. Aha, jetzt haben wir das gut. Also über den anderen Unterricht, wo man jetzt zweisprachig ist hinaus, diese besondere Stunde.

Wann wäre Ihrer Meinung nach der geeignetste Zeitpunkt für eine Sprachstandserhebung?

Puh. Ja ich würde sagen beim Eintritt und beim Austritt, weil da könnte man messen, was inzwischen passiert ist.

Sie haben gesagt, dass bei Ihnen das oft so ist, dass die Schüler nach den Sommerferien das vergessen haben und Sie wieder neu den Stand eigentlich erheben müssen, bei den Kindern und wie machen Sie das dann?

Das passiert eigentlich im Unterricht der ersten Wochen. Da schaut man einfach nach, genau wie in den anderen Fächern, wo man dann wiederholt und dann sieht man schon: „Okay, das ist gut hängen geblieben, das haben wir anscheinend gut gefestigt.“ und „Das ist überhaupt nicht da.“ Das ist, würde ich sagen, in dieser Schuleingangsphase im Herbst in den ersten drei Wochen durch Wiederholungen, das Übliche halt: Arbeitsblätter, Gespräche ... und dann halt wieder ansetzen. Aber das ist in Mathematik und Deutsch auch nicht anders, da fehlt auch allerhand im Herbst.

Passiert Ihnen das, dass wenn Sie sich jetzt eigentlich auf Ihre Intuition verlassen bei der Sprachstandserhebung, dass Sie da ein Kind überschätzen oder unterschätzen in seinem sprachlichen Können?

Das könnte natürlich schon passieren. Stimmt. Weil ich immer diff ... da haben Sie recht. Weil die Familie – Ich geh dann momentan so hin, aber das ergibt sich ja dann mit der Arbeit, dann merkt mas dann doch. Das stimmt, das ist mir schon passiert, die Zwillinge, die ich hatte, das ist eben eine sehr tolle kroatische Familie und die waren dann im schriftlichen Bereich sehr sehr schwach und auch sehr unwillig, das zu lernen, weil sie der Meinung waren, sie können das eh.

Wie genau sehen Sie das?

Ja, ziemlich gut. Schon weil, bei jeder Arbeit die man dann schreibt und ist wie gesagt, wenn das Kind dann nicht einmal die einfachsten Analogien schreibt, oder wenn man ihm sagt, gut, so spricht ihr zu Hause, aber das wird jetzt so und so gemacht und das wird weiter so stur. Dann merk ich, dass das Kind entweder eben vom Hirn nicht in der Lage ist oder einfach sonst doch nicht so gut ist, wie ich gedacht habe oder ich merke, es versteht mich nicht, ich muss das öfter machen, dann ...

Und bei Ihnen an der Schule, wie ist das bei der Schuleinschreibung, wenn die Kinder in die Schule kommen?

Das macht die Frau Direktor, da müsste ich sie fragen. Es wird natürlich ausgefüllt dieses Schülerstammbblatt, da wird dann eingetragen die Muttersprache, nehme ich an, muss jetzt reinschauen. Nach Neuestem ist ja bei der Einschreibung sowieso eine, wird auch der Sprachstand, der deutsche natürlich, erhoben. Der leider auch sehr schlecht ist, das muss man auch dazu sagen, dass wir dann oft schockiert sind, was für einen kleinen Wortschatz sechsjährige Kinder haben und ich würde sagen, dass das, da trügt mich meine Intuition nicht, dass das dann nichts mit der Sprache zu tun hat, also mit der kroatischen oder mit der deutschen.

Und inwiefern glauben Sie, dass Bedarf an solchen Sprachstandserhebungen vorhanden ist, im zweisprachigen Schulwesen?

Also, bei uns glaube ich weniger. Aber es wäre sicher interessant, weil vielleicht täuschen wir uns alle. ... Und dann hätte ich für mich selbst das Feedback, ob's passt. Nur ich, ich habe keine Ahnung, wie das aussehen könnte für die Grundschule. Da müsste wirklich ein Sprachwissenschaftler, jemand, der mit Volksschullehrern zusammenarbeitet. Aber so gesehen würde ich das schon begrüßen, warum nicht und vielleicht dann eben bevor sie gehen, dass man da irgendwie da sieht dazu entwickeln oder auch nicht. Weil vielleicht ratet man wirklich nur: „Wow der is supa.“ und dann ...

Angenommen, es gäbe jetzt ein solches Instrument, wie würden Sie jetzt dazu stehen?

Ja, wie gesagt, wenn's, ich würde es einmal schon anschauen, ob ich, ob ich mich mit dem irgendwie identifizieren kann, wie das jetzt aufgebaut ist, ob das für meine Schule, meine Kinder passt und wenn ich finde, es ist zu 85 oder 75 Prozent für mich in Ordnung, würde ich es sicher anwenden, schon wirklich aus Neugier und Interesse für mich.

Ja, warum sollte man Ihrer Meinung nach Instrumente zur Sprachstandserhebung nützen?

Ja, um wie gesagt, um nicht einem Trugschluss zu verfallen und um für sich selbst immer die Rückmeldung zu haben, ob man da richtig liegt und ob es auch was gebracht hat, was man bis jetzt gearbeitet hat, sonst müsste man vielleicht den Kurs korrigieren und etwas anderes ausprobieren, weil wenn man sich da plagt und es schaut am Ende nichts raus, dann ...

So, was mich traurig macht, ist eben, dass wir diesen Lehrplan so beinhart erfüllen müssen, und auf der anderen Seite haben wir nicht wirklich das Noteninstrument von Eins bis Vier in der Hand, weil sobald es Richtung Befriedigend geht, drohen uns die Eltern mit

Abmeldung und das finde ich irgendwie ... in Englisch gibt's keine Note, weil da würde es wahrscheinlich genau so aussehen. Und, aber das hat nichts mit dem zu tun, mit dieser Frage, ich, das ist für mich in Ordnung so und es wäre eine Bereicherung, wenn wir das hätten, die Sprachstandserhebung, das ist meine persönliche Meinung. Unzufrieden macht mich eben die andere Situation. Dass trotz aller Möglichkeiten, die wir jetzt haben, die wir vor 30 Jahren nicht hatten, die Sprache einfach total abnimmt. Dass wir jetzt Gymnasium haben und alle Möglichkeiten und kleine Klassen und dass das irgendwie trotz allem immer weniger wird. Das ist das Traurige, leider.

8 Teilgekürzte Interviews

Die zweite Aufbereitung der Forschungsdaten erfolgte systematisch nach Kategorien. Hier wurde versucht, die Gesamtheit der Interviews in Form von Sammelbegriffen zusammenzufassen. Dabei wurden gemäß dem Leitfaden insgesamt acht wesentliche Kategorien herausgearbeitet.

Die Kategorien entsprechen den im Folgenden genannten thematischen Unterkapiteln. Jede Thematik beinhaltet eine Reihe von entsprechenden Interviewausschnitten, die im anschließenden Resümee zusammengefasst und mit theoretischen Inhalten konfrontiert und reflektiert werden. Anstatt zu werten möchte die Arbeit aus den sichtbar und bewusst gemachten, manchmal auch gegensätzlichen Äußerungen der Lehrpersonen Anregungen für die Weiterentwicklung in der Praxis gewinnen. Das heißt, es werden die Äußerungen im anschließenden Resümee nicht interpretiert, denn sie geben nicht die Auffassung der Autorin wieder, sondern die Ansicht der vielen zweisprachigen Lehrpersonen. Die Autorin schließt sich hier der Meinung Bourdieus an, der das Interview nicht für eine gewaltfreie Kommunikation hält. Ihm zufolge implizieren bereits Interviewsituation, Durchführung und Transkription eine Steuerung, Lenkung und Interpretation des Gesagten. Deshalb soll versucht werden „*die symbolische Gewalt, die durch die Interviewbeziehung zur Ausübung kommen kann, soweit wie irgend möglich zu reduzieren*“ (Bourdieu 1998, S. 782). Eben das versucht diese Arbeit, indem sie auf eine Interpretation und Deutung der Interviewäußerungen weitestgehend verzichtet und damit der symbolischen Gewalt weniger Raum gibt. Das heißt, anstatt der Interpretation einzelner Aussagen erfolgen nach den Interviewauszügen zusammenfassende Statements und Kommentare zu den einzelnen Abschnitten, die als Resümee dienen, sich aber nicht als wertende Kritik verstehen.

8.1 Gängige Praxis

Dieser Themenkreis umfasst Aussagen zu den gängigen Sprachstandserhebungsmethoden in der Praxis des zweisprachigen Schulwesens. Diese Thematik führt deswegen die Liste an, weil sie am ehesten dem Forschungsinteresse dieser Arbeit entspricht und konkrete Antworten auf die Forschungsfrage dieser Arbeit liefert. Sie ist der eigentliche Kern der Arbeit und verfolgt deren primäres Ziel, nämlich die Erforschung der Praxis und ihrer gängigen Methoden der Sprachstandserhebung.

Sprachstandserhebungen, wie gesagt, also richtig festgestellt, was weiß ich was er kann, wie weit er es kann oder wie weit er es nicht kann, Aussprache, Wortschatz, natürlich, es ist ja, wir lachen oft drüber, weil eine falsche Betonung dort ist, also ich meine schon bei den Besseren, net. ... (Südliches Burgenland 1, Z. 133–136)

Gibt man ihnen Sätze, gibt man ihnen einfache Wörter, was weiß ich, Farben, was erkennen sie welche Farben oder einfache Wörter, was weiß ich, also so nicht nur Vokabeln, sondern auch Phrasen, kurze Sätze, was erkennen sie, wie weit sind sie. (Südliches Burgenland 1, Z. 350–353)

Da will ich da nicht feststellen, was er kann, was er kann, ich merke die Fortschritte. Da erheben, wie viel er kann am Ende des Schuljahres, fortlaufend jede Woche irgendetwas, nein. (Südliches Burgenland 1, Z. 233–235)

Des wird wahrscheinlich in jeder Gemeinde, in jeder Schule so sein, weil man auch die Ortsbevölkerung kennt und durch die Einschreibung, die meistens eh der Direktor auch macht, des Gespräch mit den Eltern, die da auch gewisse Fragebögen ausfüllen müssen, also ich denk ma, dass das irgendwie von vornherein eh von Ortschaft zu Ortschaft schon bereits klar ist. (Nördliches Burgenland 1, Z. 223–227)

Na durchs Fragen und so, durch – ich wollt mich mit ihnen kroatisch unterhalten, da hab ich schon gemerkt, und ich kenn auch die Kinder aus der Freizeit, also außerhalb der Schule und ich weiß es, es war kein Problem. Also ich wusste schon zu Schulbeginn den Stand der Schüler wirklich. (Mittleres Burgenland 1, Z. 61–64)

Durch Spiele und miteinander spielen, da merken wir schon ein bisschen, aha, so weit ist der, der, – Spiele, und natürlich Rollenspiele auch, hauptsächlich durchs Spiel. (Mittleres Burgenland 1, Z. 81–82)

Durch Kommunikation stell ich den Sprachstand des Kindes fest, dann haben wir auch verschiedene Lernzielkontrollen. In der vierten Klasse gibt es Schularbeiten. Wir machen ziemlich viele Sprachspiele, auch eben mit Turnen kombiniert. Da merkt man auch, ob das Kind versteht. Und natürlich auch in der Pause oder wenn außerschulische Aktivitäten sind. Viele Kinder ... also wenn wir Lehrerinnen

untereinander nur Kroatisch reden, antworten da zum Beispiel auf Deutsch, aber ich weiß, dass das Kind es verstanden hat. Also ist das auch in dem Sinne eine Sprachstandskontrolle. (Mittleres Burgenland 2, Z. 61–68)

Also erstens einmal, dass ich mit dem Kind Kroatisch kommuniziere und schaue, ob es mir Kroatisch antwortet oder Deutsch antwortet und es verstanden hat oder ob es gar nichts darauf sagen kann. Und dann eben auch mit verschiedenen Materialien. Ich arbeite gerne auch mit Montessori-Materialien. (Mittleres Burgenland 2, Z. 82–85)

Ich sage das dann eben auf Deutsch und auf Kroatisch, also eben zweisprachig, wie weit das Kind das verstanden hat: Zeig mir fünf, oder gib mir die rote Karte ... oder solche Dinge. Dann werden auch rein sprachliche Dinge, auch versucht zumindest bei der Einschreibung. Wo Sätze nachgesprochen werden sollen, oder einzelne Worte. Oder schon bei der Begrüßung, dobar dan, dobro jutro, ob das Kind das auch erwidert oder nicht. Und dann mache ich immer wieder so „Schnupperstunden“, nachdem der Kindergarten hier im Erdgeschoß ist, wo die Kinder immer wieder in die Klasse kommen und dann sehe ich auch, ob sie untereinander dann Kroatisch kommunizieren. Und die anderen Dinge werden dann auch eher spielerisch mit den Kindergartenkindern oder Vorschulkindern erprobt. (Mittleres Burgenland 2, Z. 86–95)

Den kroatischen Sprachstand stellen wir so fest, ich kenne eigentlich alle Familien im Ort und ich weiß auch, wie die Eltern waren und wie die Eltern untereinander sprechen und weiß auch, hab die Erfahrung auch schon mittlerweile, wie in welchem Sprachstand, welchen kroatischen Sprachstand die Kinder haben, wir halten auch sehr viel Kontakt mit dem Kindergarten, wir laden auch diese Vorschulkinder in die Schule ein und können auch dadurch feststellen, ob die Kinder kroatisch sprechen oder wenn wir mit ihnen kommunizieren mit den Kindern, ob sie kroatische Antworten geben, uns verstehen und deutsch antworten. (Südliches Burgenland 2, Z. 36–44)

Den kroatischen Sprachstand des Kindes! Majka, Božja! Den tu i eigentlich gar net feststellen i tu des net feststellen, wer, - i glaub, des hat ma in ana Wochen scho

draußen da, da bemerkt ma, wer scho bissl was vom Kindergarten eben mitbringt, weil Muttersprache gibt's eben net, ... (Nördliches Burgenland 2, Z. 94–97)

Wissenschaftlich habe ich keine Übungen oder da kane Papiere da, die ma des helfen täten, einfach spontan, was verstehen, und wie groß der Wortschatz von an Sachgebiet zum Beispiel is, net. (Nördliches Burgenland 2, Z. 104–106)

Weil ich, – wenn ich ihnen einen Gegenstand gezeichnet oder gezeigt habe und sie wussten das auf schon kroatisch, dann habe ich – okay, der kennt – Ich habe immer gefragt: Was heißt das? Was ist das? Und manche konnten sagen und manche nicht, oder für viele war es neu. (Nördliches Burgenland 3, Z. 268–271)

... da werden zweisprachige Arbeitsaufträge dem Kind gestellt und je nachdem wie es diese ausführen kann, so viel weiß ich, wie das Kind eben Kroatisch spricht. (Mittleres Burgenland 4, Z. 42–43)

Und der Sprachstand, ja auch wieder nach Bildern und etwas auch erzählen zu Bildern, diese Situation zu Hause sich vorstellen können ... Ja, das wäre es eigentlich. (Mittleres Burgenland 5, Z. 53–55)

Zur Erhebung, wie gesagt, man fragt, und sagt etwas, man merkt, es kommt nichts, na dann greift man zu anderen, man zeigt Dinge her, man zeigt Kärtchen her, man probiert's mit realen Gegenständen oder – herauszufinden, was sie eigentlich können. Das ist sag ma unsere gebräuchlichste Sprachstanderhebung, die wir haben. In Wirklichkeit, muss ich sagen, ich bin selber ein ortsansässiger Mensch, da geboren und man kennt die Kinder auch schon, die, wenn sie herkommen,... (Südliches Burgenland 3, Z. 96–102)

Ja, na, des is bei der Schuleinschreibung. Ah, man spricht mit den Kindern, man schaut, was für ein Wissensstatus, was für einen Sprachschatz dass haben, wie ihre Grenzen san, dann fällt eh einem auf, ob's z. B. Sprachfehler oder dergleichen haben, oder a wieweit sie der kroatischen Sprache mächtig sind. (Südliches Burgenland 3, Z. 181–184)

Einfach nur mit, indem ich mit den Kindern Kroatisch spreche, dann höre ich, ob sie mir Kroatisch antworten können. Ich höre natürlich auch zu, wie die Kinder untereinander sprechen. (Nördliches Burgenland 5, Z. 66–68)

Aber wenn ich dann das Kind anspreche und kurz nachfrage, dann sehe ich an der Reaktion, ob das Kind dann ja oder nein sagt, oder wenn mir das Kind einen ganzen Satz sagt, oder mit mir spricht ganz einfach, wenn ich frage: „Hast scho a Schultasche?“ auf Kroatisch oder: „Was hast du dir gekauft?“, dann, das hört man sofort. Also der spricht Kroatisch, der kann es, der versteht es, ja das kann man sehr wohl, im Laufe der Zeit habe ich mir das angeeignet, dass ich das auch vom, dass ich das heraushöre sofort, nach den ersten Sätzen. (Nördliches Burgenland 5, Z. 132–139)

Durch Spiele. Ich tu sehr gern singen und spielen und ich denk mir sehr viel aus. (Nördliches Burgenland 6, Z. 105–106)

Indem ich – zum Beispiel ganz einfach durch das Begrüßen. „Dobro jutro! Dobar dan! Zdravo!“ – irgendwas. Und da schau ich sie an und da sehe ich, wie das Kind reagiert. Wenn das Kind dann lacht oder irgendwas, ja da merk ich, aha, da is a Sympathie, oder was, – wenn’s aber zurückzuckt, wenn das ganz was anderes is, gut, da sieh ich das auch, dann versuch ich ein bisschen zu reden, des is so, ich hab am Tisch, wenn ich einschreibe, ich hab da meine Unterlagen, dann hab ich die Unterlagen für die Eltern und dann hab ich dann für die Kinder allerhand und dazwischen sind auch kroatische Bücher. Sie brauchen nicht lesen und gar nichts, aber ich frag dann hie und da, wenn ich merke, da wäre etwas: Wie heißt denn das kroatisch? Kennst du das? – oder was, so was ich ungefähr ein bisschen was weiß, und da seh ich dann gleich, ob sie den Mut haben, und meistens haben sie ihn. Je kleiner, desto mutiger. Also das sind nur so ganz einfache Sachen für mich, aber es genügt mir, weil ich eben aus Erfahrung sehe, aha, die wären da und die wären net. (Nördliches Burgenland 6, Z. 135–147)

Ja, einfach im Unterricht durch Beobachten, auf Grund der Leistungen, die sie bringen, mündlich, schriftlich, jo, ganz einfach durch Sprechen, Miteinander-Sprechen. Das sieht man dann eben, wenn man zum Beispiel a Thema behandelt,

sieht man sehr wohl, ob des, ob die Wörter vielleicht schon bekannt sind oder nicht. Aber ich mach keine Überprüfungen, ja. (Nördliches Burgenland 7, Z. 37–41)

Wir machen es sehr spielerisch. Also immer anhand von Spielen, wo man einfach, mit, mit Memory mit Kärtchen, mit, mit jeglicher Art von Medien einfach schaut, wie aktiv und wie spontan die Kinder antworten können. Also sie aufzufordern: „Zeig mir!“, „Bring mir!“, „Hol mir!“ eben all diese kleinen Floskeln und, um zu schauen, ob die Kinder da sich aktiv beteiligen können. (Nördliches Burgenland 8, Z. 110–114)

Wahrscheinlich, also mir fällt jetzt einfach das Thema Tiere zum Beispiel ein, das sind wahrscheinlich Stofftiere und man schaut einfach, was die Kinder spontan benennen können und dann, wenn sie schon eben mit dem Schriftbild vertraut sind, in einer zweiten Klasse, dass sie eben schaffen vielleicht mit Hilfe von kleinen Spiels schnell Kärtchen zuzuordnen, also sehr, sehr spielerisch und da, sicher kann man vorher irgendwie versuchen herauszufinden, wo sich das Kind selber sieht, aber das geht sicher in der Grundstufe zwei dann viel besser. (Nördliches Burgenland 8, 367–373)

Mündlich einfach nur, mündlich und weil ma's im Ort scho kennen die Kinder, wo ma schon wirklich wissen im Ort is des leicht, da kommt jetzt a Kind, des kann kroatisch, den kann man kroatisch ansprechen, der spricht zu Hause, den versteht ma. (Südliches Burgenland 4, Z. 96–98)

... nämlich dass ich zu Beginn der, des Schuljahres und das speziell bei den ganz Kleinen jetzt begonnen mit einfachen Bildergeschichten amal schau, verstehn sie überhaupt, was ich erzähle, also es is immer ausgehend von Kindergarten und Kinderbüchern, die bekannt sind, dass man halt das ein bisschen in Kurzsätzen auch vorstellt in Kroatisch, fängt natürlich an mit den einfachen Wortbildern, dass man zum Apfel dann den Satz spricht. Ovo je jabuka, und dass man dann schaut, wer davon erstens einmal, wer versteht's, wer was gemeint ist, wer wiederholt's, wer spricht's perfekt nach, wer bemüht sich, also es is immer sehr, sehr individuelle Situation. (Nördliches Burgenland 9, Z. 258–266)

Also ansonsten stelle ich mir das leicht fest, wenn ich mit den Kindern spreche, wer mir antworten kann und wer mich nur versteht oder gar nicht versteht, so stelle ich das eigentlich fest. (Südliches Burgenland 5, Z. 66–68)

Die meisten befragten Lehrpersonen sind erstaunt, dass sie den Sprachstand der Kinder feststellen sollten. Sie meinen, dadurch, dass sie ja die Kinder ohnehin alle persönlich kennen, wäre der Sprachstandserhebung schon Genüge getan. Dies ist besonders im mittleren und südlichen Burgenland der Fall, wo die Volksschulen alle klein sind und im Dorf gleichsam jeder jeden kennt. Sie meinen, dass sie auch genau wissen, in welchen Familien noch kroatisch gesprochen wird und schließen vom sprachlichen Wissen der Eltern auf das der Kinder. Viele Lehrpersonen stellen den Sprachstand dadurch fest, indem sie das Kind direkt ansprechen. Dabei merken sie, ob die Kinder sie verstehen, wenn sie sie auf Kroatisch anreden oder nicht. Sie achten also nicht nur auf die sprachliche Performanz, auf das was das Kind sprachlich produziert, sondern wissen, dass die gesamte Sprachkompetenz des Kindes auch das Sprachverstehen impliziert. Sie betonen aber, dass es durchaus nicht sicher ist, wenn sie ein kroatisch sprechendes Kind auf Kroatisch anreden, dass es ihnen auch antwortet. Gründe dafür kann es viele geben. Manchmal sind die Kinder aber auch einfach nur zu schüchtern. Ein anderes Phänomen, von dem die LehrerInnen berichten ist, die kroatische Ansprache seitens der Lehrperson und die deutsche Antwort seitens des Kindes. Dies gibt eventuell Auskunft darüber, dass alle Kinder einen größeren passiven als aktiven Wortschatz haben.

In weiterer Folge meinen die Lehrpersonen, dass man doch sofort erkennt, ob das Kind die Sprache kann oder nicht, indem man es anredet und die Reaktion des Kindes beobachtet. Hier betont vor allem eine Lehrkraft, dass sie bei der Sprachstandserhebung aus ihrem Erfahrungswissen, das sie über viele Dienstjahre gesammelt hat, schöpft. Durch die langwierige Praxis hat sie Verhaltensmuster herausgebildet, die sich in der Praxis bewährt haben. Das heißt, „*der im institutionellen pädagogischen Kontext Handelnde nimmt an der Organisation einer Praxis teil: durch Retention, d.h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen*“ (Dewe/Radtke 1993, S. 155).

Beobachtung und Sprechen, waren sich viele der Lehrpersonen einig, sind die besten Mittel, um den Sprachstand des Kindes zu erheben. An dieser Stelle muss aber zwischen zwei Formen von Beobachtung unterschieden werden. Es gibt zum einen die wissenschaftliche Beobachtung, die im Kapitel 4.2.2 bereits vorgestellt wurde. Sie entspricht einem der vier Verfahrenstypen von Sprachstandserhebungen und verläuft

systematisch und intentional. Zum anderen gibt es die Alltagsbeobachtung. Neben der Gesamtpersönlichkeit rückt bei der Alltagsbeobachtung auch das sprachliche Verhalten des Kindes in das Blickfeld der Lehrperson. Sie wird auch als freie oder unsystematische Beobachtung bezeichnet und ist gängige Praxis der hier interviewten Lehrpersonen (vgl. Stadlmair 2011, S. 16).

Manche LehrerInnen setzen auch Sprachspiele, Rollenspiele ein oder versuchen den Sprachstand dadurch zu eruieren, indem sie dem Kind Aufträge erteilen und dann sehen, inwieweit das Kind die Aufträge verstanden hat und sie befolgt. Dieser spielerische Zugang zur Sprache ist für die meisten LehrerInnen das Um und Auf. *„Wenn es zutrifft, dass Kinder im Rollenspiel ihre sprachlichen Möglichkeiten besser ausschöpfen können als in der Kommunikation außerhalb des Rollenspiels, so sollten Rollenspiele verstärkt als ein diagnostisches Instrument in Betracht gezogen werden“* (Bredel et al. 2008, S. 263).

So versuchen die LehrerInnen mit Spielen, mit Stofftieren, mit Büchern und verschiedenen Medien die Kinder aus der Reserve zu locken und sie zu Gesprächen zu aktivieren. Sie nehmen nicht nur die konkrete Unterrichtssituation, sondern auch die Pause und außerschulische Aktivitäten zum Anlass der sprachlichen Beobachtung. Einige Lehrpersonen sind auch aufs engste mit dem Kindergarten verbunden, besonders wenn Schule und Kindergarten im selben Gebäude untergebracht sind. Eine Lehrperson betont, dass sie bei der Sprachstandserhebung auf den Erfahrungsschatz des Kindes zurückgreift und die Kinder dort abholt, wo sie stehen. Sie betont die Individualität eines jeden Kindes. In diesem Sinne ist es wichtig, die Sprachstandserhebung nach der individuellen Bezugsnorm auszurichten und jedes Kind gemäß seinen Fähigkeiten zu fördern. Die Individualisierung von Sprachunterricht und Sprachförderung ist einer der verschiedenen Zwecke, die pädagogische Sprachdiagnostik verfolgt (vgl. Reich et al. 2007, S. 7).

Interessant ist auch, dass eine Lehrperson erwähnt, dass sie zweisprachige Arbeitsaufträge an das Kind richtet. Sie bezieht sich damit nicht nur auf die kroatische Sprache des Kindes, sondern nimmt dessen *„Gesamtsprachlichkeit“* (Schroeder/Stoelting 2005, S. 62) in den Blick. Andere wiederum richten ihr Augenmerk nur auf eine Sprache und auch hier oft nur auf Teilaspekte, wie beispielsweise die Größe des Wortschatzes.

Die Lehrpersonen berichten weiters über andere einfallsreiche Methoden der Sprachstandserhebung. Da gibt es Schnupperstunden von den Kindergartenkindern in der Schule, aber auch Besuchsstunden der Schulleitung im Kindergarten, sodass man schon weit vor dem Schulbesuch den Sprachstand der einzelnen Kinder zumindest beobachten kann. In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass auch durch die Interviews nicht

eindeutig festgelegt werden konnte, wann denn der Sprachstand des Kindes erhoben werden sollte. Es kann gesagt werden, dass die meisten zu der Überzeugung kamen, dass man vor allem bei der Schuleinschreibung und beim Ausscheiden aus der Volksschule den Sprachstand erheben sollte.

Einige Lehrpersonen geben zu, dass sie keine derartigen Erhebungen praktizieren. Eine Lehrkraft kann keine Auskunft darüber geben, wie sie die sprachlichen Fortschritte feststellt. Grundsätzlich berichten die LehrerInnen von ihrer persönlichen Augenscheindiagnostik. Ein systematisches, kriteriengeleitetes Instrument für zweisprachige Schulen kennen sie nicht und benutzen es demnach auch nicht.

8.2 Reflektierte Erfahrung

Diese Kategorie beschäftigt sich mit der reflektierten Erfahrung der Lehrpersonen und umfasst drei wichtige Aspekte im Zusammenhang mit der gängigen Praxis. Es ist zur besseren Übersicht nochmals auf drei Unterkapitel aufgeteilt. Im ersten Unterkapitel berichten die Lehrpersonen über Methoden, die sich bewährt haben. Das zweite Unterkapitel konzentriert sich auf die Erfahrungen der Lehrpersonen mit standardisierten Sprachstandserhebungen. Das dritte Unterkapitel zeigt auf, inwiefern die Intuition bei der Sprachstandserhebung eine Rolle spielt.

8.2.1 Bewährte Methoden

Dieses Unterkapitel geht der gängigen Praxis noch etwas tiefgründiger nach und befasst sich ausschließlich mit den Methoden der Sprachstandserhebung, die sich laut Aussagen der Interviewpartnerinnen in der Praxis bewährt haben.

Du brauchst keine Methode. Du fangst da zu sprechen oder irgend a Aufgabe zu machen und die reden scho, die verstehen das dann und der eine versteht gar nichts, der andere übersetzt das auch der, der ein bisschen schlechter versteht, net, also das merkt man dann schon also. (Südliches Burgenland 1, Z. 79–82)

Wir arbeiten mit vielen Bildkarten natürlich, in der oberen Grundstufe dann schon mit Wortkärtchen, also viel mit Bildern, auch die Bücher sind sehr schön aufbereitet,

also wirklich mit vielen Materialien so anschaulich wie möglich, zum Beispiel wie wir vom Wind, wenn man das jetzt einführt, gelernt haben, dann haben wir dann eine Windkrone gebastelt und ein passendes Lied dazu, also wirklich versuchen, verschiedene Sinne anzusprechen und das ganze, dass die Kinder also über ein Lied, das Bild jetzt vielleicht von der Mappe, die selbstgebastelte Krone, wo wir dann dazu sprechen, vielleicht einen Reim dann noch dazu, also wo das dann gut gefestigt wird, wo möglichst jeder dann seinen Zugang findet, damit das dann auch wirklich hängen bleibt. (Nördliches Burgenland 1, Z. 150–160)

Ja, also ich bin dafür, dass man die verschiedensten Methoden eben anwendet. Vor allem wichtig glaube ich, ist die Kommunikation. Ja, und da gibt es eben verschiedene Sprachspiele oder eben auch in Turnen eben auch Arbeitsaufträge, die auf Kroatisch erteilt werden und, da sieht man dann sehr wohl, ob das Kind das verstanden hat oder nicht. Aber ich bin durchaus dafür, dass eben verschiedenste Methoden, vor allem vielleicht, in der vierten Klasse eben, da gibt es sowieso die Schularbeiten, ja, dass verschiedene Methoden angewandt werden. (Mittleres Burgenland 2, Z. 68–75)

Ja, eigentlich habe ich da keine eigene Methoden, wie wir den Sprachstand feststellen, weil wir doch die meisten Kinder oder besser gesagt, 95 Prozent der Kinder schon kennen von klein auf und wissen, wie, welchen Sprachstand sie bezüglich des Kroatischen haben. (Südliches Burgenland 2, Z. 48–51)

Also bei den Methoden geht es eigentlich nur darum, dass man die Kinder motiviert, dass man sich selber mit der Sprache irgendwie identifiziert und dass man selber auch motiviert ist, die Sprache zu, wie soll ich sagen, zu unterrichten. Also die Motivation ist an erster Stelle ... (Mittleres Burgenland 3, Z. 28–31)

Das finde ich heraus bei der Konversation oder bei Arbeitsaufträgen, ich gebe alle Arbeitsaufträge zuerst einmal kroatisch, und da trennt sich eh sofort die Spreu vom Weizen, wer hat's verstanden, wer nicht, oder wenn wir ein Arbeitsblatt oder einen Text besprechen oder wenn wir Dialoge spielen, das ist – das merk ich einfach so, aber an speziellen Test, gut, Sprachstandserhebung in Kroatisch habe ich noch nicht gemacht. (Nördliches Burgenland 3, 67–72)

Ja, eine Methode der Sprachstandserhebung ist bei uns das europäische Sprachenportfolio. (Mittleres Burgenland 2, Z. 158–159)

Ja, ich gehe da eigentlich sehr streng nach den Vorgaben des Bundesministeriums vor. Und gehe das Punkt für Punkt durch. Und eigentlich ... spezielle Methoden habe ich dadurch nicht. (Mittleres Burgenland 5, Z. 56–58)

Besonders bewährt hat sich das, dass man als Lehrer nie ruhig sein darf. Das Vorsprechen, das Vorsprechen, Vorsprechen, Vorsprechen, ja – dann die Kinder ermutigen, nachzusprechen und Spiel und Gesang. (Nördliches Burgenland 6, Z. 150–152)

... die spielerischen Methoden mit Bildkärtchen, mit Wortkärtchen oder einfach Rollenspiele, was i jetzt hob is dieses Smartboard, da gibt's HotPotato anstelle von Bild- und Wortkärtchen, ... (Nördliches Burgenland 7, Z. 46–48)

Also, bei den, von den Methoden her is grade der Kroatischunterricht für mich ein Unterricht, der sehr, sehr spielerisch abfolgt. Der mit vielen Spielen und vielen Liedern die Kinder einfach den positiven Zugang zur Sprache verstärkt. Und eben alles, was einem dazu einfällt an Memory, an jegliche Form von Medien, auch den Computer, der da jetzt sehr aktiv schon genutzt werden kann durch die Medien, ist für die Kinder immer fein, weil das einfach da auch zeigt, die Sprache, wie wir leider immer feststellen müssen, die nicht lebt, lebt scheinbar doch und ist auch in modernen Medien vertreten auch in Videofilmen und so ... (Nördliches Burgenland 8, Z. 137–144)

Ja, Methoden! I tua gern zeigen Bilder, die Wörter und wirklich einfache Sätze, dann reden die das nach, in einfachen Sätzen. Und a Sprechen wäre wichtig, man sollte konsequent sprechen, aber wenn ich ehrlich bin, vergiss ich das manchmal auch. (Nördliches Burgenland 4, Z. 74–76)

Die Methoden sind immer sehr lustbetont, dass heißt, es muss – entweder spielerisch sein, mit Zuordnungskärtchen, mit Bildern, – Aufschneidebögen, also alles, was so

quasi das Lernen ein bisschen in das Spielerische verpackt. Was sonst noch für Methoden sind, also sie lieben das Zeichnen an der Tafel, das heißt, – dass man nicht unbedingt die Bilder schon vorgibt, sondern so was wie ein Ratespiel hat, ja beim Zeichnen versuchen sie dann schon herauszufinden, was da gemeint sein könnte. Ist immer ein bisschen zum Thema passend, aber es ist in der Ersten sehr leicht, weil es da nur noch auf, auf die Bilder geht, wird ja noch langsam der Buchstabenkanon erarbeitet – und die Methoden werden dann natürlich immer differenzierter und auch schwieriger, also von Klasse zu Stufe ist es schon so, dass es sich verändert, – spezielle – Supermethoden hab ich keine. (Nördliches Burgenland 9, Z. 294–304)

Einprägen von Alltagsphrasen, zum Beispiel haben wir gewisse Dinge in der Klasse hängen: Darf ich mir die Hände waschen? Darf ich aufs WC gehen? Darf ich die Tafel löschen? Darf ich die Hefte? die hängen dort und nach einer gewissen Zeit sind die verinnerlicht. (Südliches Burgenland 5, Z. 69–72)

„Du brauchst keine Methode. Du fangst da zu sprechen an oder irgend a Aufgabe zu machen und die reden schon“, meint eine Lehrperson aus dem Süden des Landes und andere Lehrpersonen aus dem südlichen Burgenland stimmen ihr bei. Sie kennen die Kinder des Dorfes bereits vor dem Schuleintritt und diese LehrerInnen tun sich dementsprechend leicht. Andere Lehrpersonen greifen auf Bilder, Bildkärtchen, Flashcards, Handpuppen oder auf die neuen Medien zurück. Sie sind sehr erfinderisch in der Wahl ihrer Methoden. Da müssen reale Dinge aus dem Alltag, selbstgemachte Erhebungslisten und auch das europäische Sprachenportfolio erhalten, um den Sprachstand des Kindes zu erheben.

Der Einsatz des Sprachenportfolios ermöglicht die Dokumentation sprachlicher Fähigkeiten und die Begleitung des sprachlichen Lernens. Dadurch erhält das Kind „Impulse und Anregungen über das Lernen von Sprachen nachzudenken und die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen“ (Catanese 2010, S. 21). Es eignet sich sowohl für einsprachige, zweisprachige und mehrsprachige Kinder. Die Interviewperson erklärte, wie sie in Zusammenarbeit mit dem Kind mit Hilfe des Sprachenpasses, einem Bestandteil des Sprachenportfolios, die Sprachkompetenz des Kindes einschätzt. Zudem kennzeichnet die Benutzung des Sprachenportfolios einen Weg von der zweisprachigen zur mehrsprachigen Schule und fördert die Schlüsselkompetenz „*language awareness*“ (Larcher 2011b, S. 48) also das bewusste Wahrnehmen von Sprache.

Eine andere Lehrperson hat die Unterlagen zur Sprachstandserhebung aus dem Unterrichtsministerium für sich auf Kroatisch adaptiert. Da jede Sprache ihre eigene Struktur und ihren eigenen Aufbau hat, ist diese Methode bedenklich. Diese Art der Sprachstandserhebung müsste demnach an die Struktur des Burgenlandkroatischen angepasst werden. Hierzu äußert sich auch Dirim. Sie meint *„man kann nicht einfach die Verfahren übersetzen, die müssen ganz neu aus der Sprache heraus konstruiert werden. Man kann ein bestehendes Verfahren für eine bestimmte Sprache nur als Vorbild nehmen, aber wir müssen das noch mal ganz neu entwickeln...“* (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 159ff). Es wäre vorstellbar, dass so eine Adaptierung an die Minderheitensprache bzw. Neuentwicklung kaum Kosten und nicht allzu viel Mühe verursachen würde. Es handelt sich nämlich bei dem genannten Instrument vom Unterrichtsministerium durchaus nur um Bilder.

Eine bewährte Methode einer Interviewperson besteht im Vor- und Nachsprechen. An dieser Stelle sei an Vygotskij erinnert, der die Bedeutung des Nachahmens hervorhebt. *„Um nachzuahmen, muss ich die Möglichkeit haben, von dem, was ich kann, zu dem überzugehen, was ich nicht kann“* (Vygotskij 2002, S. 328). Durch das Nachahmen stößt das Kind an seine individuelle Grenze. Ausgehend von diesen Möglichkeiten des Kindes, also seiner Zone der nächsten Entwicklung, kann die Lehrperson geeignete Fördermaßnahmen setzen.

8.2.2 Erfahrungen

Diese Unterkategorie soll über die bisherigen Erfahrungen der Lehrpersonen mit standardisierten Sprachstandserhebungsverfahren Auskunft geben. Diese Frage bezieht sich generell auf die Erfahrungen in der Praxis und in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

*Also so mit standardisierten Sprachstandserhebungen habe ich keine Erfahrung.
(Mittleres Burgenland 2, Z. 75–76)*

Ich kenn so was noch nicht, ich hab noch kein Instrumentarium gesehen, wie man einen Sprachstand erhebt. ... (Südliches Burgenland 2, Z. 341–342)

Ein wirkliches Instrument von Sprachstandserhebung ist mir momentan nicht bekannt...(Südliches Burgenland 2, Z. 184–185)

Eigene Sprachstandserhebungen in Kroatisch schriftlicher Natur kenne ich eigentlich nicht, es gibt nur bei der Einschreibung den sogenannten Sprachstandserhebungsbogen allgemein, aber den wir auch in einigen Fällen, wo wir wissen, dass die Kinder auch zu Hause Kroatisch sprechen, auch zweisprachig anwenden können ...(Südliches Burgenland 2, Z. 63–67)

Na, da geht es zum Beispiel, wir sprechen zu einem Bild, was erkennt das Kind auf dem Bild, ob sie diese Ausdrücke in Kroatisch und in Deutsch kann, erzählen, was auf diesem Bild geschieht, eigenes Erzählen, dann Erkennen von Formen, Erfassen von Mengen auf Deutsch und Kroatisch, mathematisches Erfassen und eigenes Zeichnen, etwas darstellen, was es gern macht und das auch dazu zu sprechen. (Südliches Burgenland 2, Z. 69–73)

Na, mit wissenschaftlichen Arbeiten net. Mit wissenschaftlichen Methoden eher net. Kann i net sagen, mmm, a net in Englisch, und a net, ja in Deutsch mach ma ja Sprachstands- aber, des san, glaub i net wissenschaftlich. Des is uns selber eingfalln der Frau Direktor und mir, was ma machen könnten, wie ma da begonnen haben diese Erst-, also diese Schulanfänger – Anführungszeichen – zu testen net, und so könnt mas a mit dem Kroatischen machen, aber so hamma s nicht gemacht, no nie. (Nördliches Burgenland 2, Z. 223–228)

Eigentlich gar nicht. Keine Erfahrungen. Ich habe nur gehört, irgendwo gibt's Mappen, da sollen die Kinder ankreuzen, hin und her, das kann ich, das kann ich nicht. Aber ich glaub für Kroatisch gibt's das nicht ...(Nördliches Burgenland 3, Z. 126–129)

Des wär schon praktisch, wenn es irgendwas geben würde, weil bis jetzt, ich weiß nicht, ob ich so ungebildet bin, aber bis jetzt ich kenn des einfach nicht, vielleicht gibt's es ja schon und aber ich hab noch nichts davon gehört. (Nördliches Burgenland 3, Z. 238–241)

Wenn ich ehrlich bin, Sprachstandserhebungen, damit hab ich noch gar keine Erfahrungen, weil ich eben ohnehin weiß, weil ich die Kinder kenn, wer spricht und wer nicht spricht. ... (Mittleres Burgenland 4, Z. 52–54)

Ja, wir führen das europäische Sprachenportfolio und da wird eben dokumentiert, welche Sprache eben die Kinder, mit welcher Sprache die Kinder in Berührung kommen und wie gut sie diese Sprache sprechen, eben diese Kompetenzstufen werden da eruiert. (Mittleres Burgenland 4, Z. 57–60)

Ja, Erfahrungen, das, was wir eigentlich vom Bundesministerium bekommen haben, was verlangt wird. Und ansonsten eher weniger Erfahrungen. Ich habe keine Einschulung dazu, habe auch keine Fortbildung dazu genützt. (Mittleres Burgenland 5, Z. 74–77)

Bis jetzt eigentlich noch keine. Erfahrungen habe ich überhaupt keine, nein. (Nördliches Burgenland 5, Z. 81–82)

Dieses europäische Portfolio kenn ich, aber ich wende es nicht an. (Nördliches Burgenland 7, Z. 68)

Herr Direktor überlegt, Standards einzuführen, wo wir uns überlegen, was das Kind nach der vierten Klasse in der kroatischen Sprache beherrschen muss, und dass wir das trainieren, ja also wie Bildungsstandards eben. (Nördliches Burgenland 7, Z. 76–78)

Mit einer Kollegin gemeinsam wurde eben eine Art Fragebogen, der eh standardisiert und vorgegeben war, so richtig schön abgearbeitet. Aber eben auch so, dass eben eine Kollegin immer die Beobachterin war und die da jetzt eben innerhalb dieses Fragebogens schaut und wertet, und die andere einfach, um die Situation ganz spielerisch zu gestalten, aktiv mit dem Kind ist. Also einfach Fragen stellt: „Wie heißt die Mama?“ oder „Was spielst du gerne?“ oder halt, ich glaube Schulsachen wurden genannt oder „Was kannst du mir an dem Bild zeigen?“ oder so. Also solche Dinge in die Richtung mit Bildern, ist dann, glaube ich, gearbeitet

worden und auch mit Realien und Material selber. (Nördliches Burgenland 8, Z. 170–178)

Gar keine. Des haben wir noch nie gemacht. Na, so was hamma no net ghabt eigentlich. (Südliches Burgenland 4, Z. 162–163)

Die einzigen Methoden der Sprachstandserfassung, die wir so machen, sind unsere bekannten Lernzielkontrollen, wobei die auch unterschiedlich ausfallen,... (Nördliches Burgenland 9, 360–361)

Mit Sprachstandserhebungen muss ich sagen habe ich nicht so viel Erfahrung, weil ich das nicht so, wie gesagt mit System betreibe. (Nördliches Burgenland 5, Z. 98–99)

Bei dieser Frage sind sich die meisten Lehrpersonen einig. Sie haben durchwegs keinerlei Erfahrungen mit standardisierten Sprachstandserhebungen. Es ist niemandem ein zweisprachiges Instrument zur Sprachstandserhebung bekannt und keiner hat jemals etwas von einer standardisierten Erhebung zur kroatischen Sprache gehört. Zwei Lehrpersonen geben bekannt, dass sie bei der Schuleinschreibung die deutsche Sprache mit Hilfe von Materialien vom Unterrichtsministerium erfassen. Diese Materialien bestehen aus Bildern und lassen sich nach Aussage der InterviewpartnerInnen auch zweisprachig anwenden. Eine andere Lehrperson berichtet, dass sie bei der Schuleinschreibung gemeinsam mit ihrer Kollegin den deutschen Sprachstand des Kindes nach genauen Beobachtungskriterien erhebt. Dabei widmet sich die eine Kollegin ausschließlich dem Kind, während die andere aus der distanzierten Beobachterperspektive Notizen zu den sprachlichen Äußerungen macht.

Weiters kennen die Lehrpersonen die üblichen Lernzielkontrollen und das europäische Sprachenportfolio. Nur eine der befragten Lehrpersonen benützt jedoch das europäische Sprachenportfolio in ihrem Unterricht.

8.2.3 Intuition

Diese Unterkategorie möchte aufzeigen, inwiefern sich Lehrpersonen auf ihre Intuition verlassen, wenn es um die konkrete Einschätzung des Sprachstandes ihrer Schüler und Schülerinnen geht. Es ist zu vermuten, dass sich die Lehrpersonen auf ihr Bauchgefühl verlassen müssen, weil sie kein vorgefertigtes zweisprachiges Testinstrument in der Hand haben. *„Es handelt sich um pädagogische Konventionen, die die Handelnden bewußt-bewußtlos produziert haben als geronnenes Ergebnis der spontanen Lösung von Problemen“* (Dewe/Radtke 1993, S. 157). Weil ihnen eben kein wissenschaftlich fundiertes Wissen zum Thema Sprachstandsdiagnostik zur Verfügung steht, sind sie auf ihr alleiniges Erfahrungs- und Alltagswissen angewiesen. Diese Hypothese gilt es im Folgenden zu prüfen.

Ja, also auf die Intuition verlasse ich mich nicht so, sondern auf die Erfahrung ... (Mittleres Burgenland 2, Z. 95–96)

Eigentlich ganz. Weil wenn ma nichts Besseres in der Hand ghabt haben, eigentlich i hab ka wissenschaftliches Werk a no net gsehn, das i anwenden hätt können oder zur Hand nehmen können, aha i muas jetzt da genau schaun, des is der Weg das Hefterl, des i durchmachen soll zum Beispiel, des hilft mir, dass i genau weiß, wo die Kinder sprachlich san, so wos hab i eigentlich no net gsehn, weil wann's es geben hätt, dann hätt is genommen wahrscheinlich, wie alles andere. (Nördliches Burgenland 2, Z. 292–297)

Also, ich verlass mich stark auf meine Intuition. Ja. (Nördliches Burgenland 3, Z. 138)

Ja, da es keinen Auswertungsbogen gibt, wie weit das Kind eigentlich sein muss, verlässt man sich eigentlich nur auf seine Intuition. Ob das reicht, ob das Kind eben diese Reife hat, das macht man eigentlich nur aus Intuition. (Mittleres Burgenland 5, Z. 92–95)

Weil ich bis jetzt keine Erfahrung habe, kann ich da nicht viel dazu sagen, aber ja, ich bin eher so ein Bauchmensch und da habe ich auf Grund meiner 33-jährigen

Lehrtätigkeit schon die Erfahrung, dass meine Intuition stimmt, also, dass das passt, was ich sozusagen aus dem Bauch heraus empfinde. (Nördliches Burgenland 5, Z. 84–87)

Ich glaub, ich hab fast ein bissi ein Charisma für die Leut' und des hilft mir dann, dass ich weiß, wen kann ich anreden, wie kann ich anreden, i glaub, i was net, i bin damit no selten schief gefahren, dass ich zum Beispiel Kinder, wo ich merk', die würden gern, aber noch nicht so weit sind, bissl anders behandel oder noch Ruh gebe oder beim Spiel so einsetz, dass grad mitmachen, wie s' traun, bis sie so weit kommen. Mit Zwang geht gar nichts. (Nördliches Burgenland 6, Z. 234–239)

Es ist die Intuition, es ist einfach dieses Hineinspüren und Hineinhören und eben Momente bieten, wo man die Kinder auch hört, also in Gedichten oder so, sie haben da einen riesigen Spaß, gerade am Anfang in der Gruppe, wo sie sich vielleicht noch sicher fühlen und dann nachher, wo man dann auch sagen kann, einzelne trauen sich immer mehr hinaus und dann hört man einfach schon, wo die Kinder ungefähr, wahrscheinlich stehen ... (Nördliches Burgenland 8, Z. 187–192)

... also ich werde die Sprachstandserhebung für mich nicht irgendwie schriftlich festhalten oder im Detail festhalten, aber intuitiv und mit Bauchgefühl kann ich die Kinder, oder sehe ich die Kinder mit meinem inneren kroatischen Auge, genauso wie, und kann ungefähr sagen, wo sich jemand bewegt. (Nördliches Burgenland 8, Z. 424–428)

Eigentlich – stimmt des dann immer, wie es ist der Stand, den schätz i gut ein. Den schätz i ein, da kann i wirklich gleich sagen, dem liegt Kroatisch ... (Südliches Burgenland 4, Z. 137–138)

... i glaub, des macht an guten Lehrer schon auch aus, dass er spürt, das tät ich jetzt besser nicht solln anfangen,... (Nördliches Burgenland 9, Z. 413–414)

Zwar meint eine Interviewpartnerin, dass sie sich eher auf ihre Erfahrungen als auf ihre Intuition verlässt, aber sonst sind die InterviewpartnerInnen durchaus der Meinung, dass alles in Bezug auf Sprachstandserhebung auf ihrer Intuition und auf ihrem Bauchgefühl

beruht. Dass Erfahrung und Intuition aufs engste miteinander verwoben sind, zeigt Berne mit seiner Definition des Begriffs „Intuition“. Intuition ist ihm zufolge *„Wissen, das auf Erfahrung beruht und durch direkten Kontakt mit dem Wahrgenommenen erworben wird, ohne daß der intuitiv Wahrnehmende sich oder anderen genau erklären kann, wie er zu der Schlußfolgerung gekommen ist“* (Berne 1991, S. 36). Auch wenn es eine Lehrperson Charisma nennt, und eine andere Hineinspüren und Hineinhören, so meinen alle doch, dass die Intuition eben eine gute Lehrperson ausmacht und sie sich auf ihre Intuition bzw. auf ihr Bauchgefühl schon verlassen können. Es macht eben tatsächlich eine gute Lehrperson aus, dass sie sich mit viel Empathie in das Kind hineinfühlen kann und weiß, was sie von jedem einzelnen verlangen kann und wann sie beim Kind an ihre Grenzen stößt (vgl. Teml 2004, 127).

„Mit Zwang geht gar nichts“, sagt ein anderer Kollege. Die Lehrpersonen bieten Momente voller Spiel und Spaß, wo die Kinder am Anfang in der Gruppe, im Plenum sprechen, gleichsam im Schutz der Gruppe sprechen und dann, wenn sich einzelne schon alleine sprechen trauen, die Lehrpersonen sie beobachten können, ohne dass die Kinder sich beobachtet oder beurteilt fühlen. Mit ihrem *„inneren kroatischen Auge“* sieht die Lehrperson das Kind und weiß ungefähr ihren Wissensstand. Ob diese subjektive Augenscheindiagnostik letztlich stimmt, kann ein standardisiertes und objektives Instrument feststellen. Durch eine noch dazu prozessbegleitende Sprachstandsdiagnostik kann die Intuition der Lehrperson auch langfristig geschärft werden (vgl. Knopp 2008, S. 272).

Glinz zufolge bildet sich an Institutionen ein intuitives Wissen aus.

„Sie alle, die Lehrer und hinter ihnen Stehenden haben gewisse Auffassungen von Sprache in ihren Köpfen: Was Sprache ist – wie sie funktioniert – was korrekt ist und was fehlerhaft – wie man Sprache am besten lernt und wie daher der Unterricht anzulegen ist – wie man den erreichten Grad an Fertigkeiten und Kenntnissen prüfen kann – was insgesamt in Sprache und Sprachunterricht wichtig ist, und in welchem Grad. Alle diese Auffassungen, Einstellungen, Wertungen, Prioritätssetzungen in bezug auf Sprache und Sprachverwendung wirken sich nun aus auf die Schüler, auf deren Einstellungen und Lernakte.“ (Glinz zit. nach Knopp 2008, S. 273)

Keine einzige der interviewten Lehrpersonen scheint ohne dieses intuitive Wissen auszukommen, was die oben genannte Hypothese bestätigt. Damit aber die Lehrperson über professionelles Wissen verfügt, muss sich neben dem intuitiven, alltäglich-praktischen Wissen auch ein wissenschaftliches Wissen, ein Begründungswissen hinzugesellen, sodass sich die Lehrkraft nicht nur ein Urteil über die Wirklichkeit bildet, sondern auch weiß, wie sie dieses Urteil bildet (vgl. Knopp 2008, S. 272f).

8.3 Schwerpunkte der Aufmerksamkeit

Diese Kategorie bezieht sich auf die Leitfadenfrage „Worauf richtet sich Ihr Fokus bei den Sprachstandserhebungen?“. Diese Frage ist eine sehr sprachwissenschaftlich orientierte Frage.

Die Sprachaneignung eines Kindes ist äußerst umfassend und durch den Erwerb phonischer, pragmatischer, semantischer, morphologisch-syntaktischer, diskursiver, pragmatischer und literaler Qualifikationen gekennzeichnet (vgl. Ehlich 2009, S. 19). Bei der Sprachstandserhebung, die immer eine Momentaufnahme ist, kann die Sprache des Kindes nie in ihrem ganzen Umfang erfasst werden. Die Lehrperson kann ihr Augenmerk immer nur auf bestimmte Qualifikationen richten. Deshalb möchte dieses Kapitel herausfinden, welchen Basisqualifikationen die interviewten Lehrpersonen besondere Beachtung schenken.

Aussprache in jedem Fall, ja. Wortschatz würde ich auch sagen, also mehr das ganze im mündlichen Bereich, das Schriftliche kommt dann erst zur vierten Klasse halt hin. (Nördliches Burgenland 1, Z. 397–399)

Dass sie mit der Sprache so gut umgehen, dass sie sie im täglichen Leben gebrauchen können, zum Beispiel das Grüßen, das Dankesagen, das, was sie brauchen. Das ist für mich wichtig, also überhaupt in der ersten Schulstufe, wenn ein Kind hier beginnt, dass er das lernt, - das Alltägliche halt, ja. (Mittleres Burgenland 1, Z. 108–111)

Ja, bei der Aussprache ist es so, dass bei der Einschreibung eben solche Dinge auch gefragt werden, ob sie diese speziellen Laute aussprechen können, im Kroatischen: č, ć ... ob sie das unterscheiden können. (Mittleres Burgenland , Z. 103–105)

Ah, Aussprache und Wortschatz, Wortschatz ja, auf den schauen wir schon, damit wir den auch erweitern, aufbauen, wissen, wo wir sie abholen, was sie verstehen, auf was wir – sie aufbauen, Aussprache ist zum Vergleich vor zehn Jahren eigentlich in den Hintergrund gerückt, weil wir in den meisten Fällen froh sind, dass die Kinder doch etwas kroatisch sprechen und nicht so genau auf die Aussprache oder auf die Grammatik achten. (Südliches Burgenland 2, Z. 58–63)

Und, ja, – Wortschatz, auf die richtigen Fälle eigentlich a, daj mi ... dass die das Grundlegende, net a, dass aus a u wird bei den weiblichen, sondern daj mi irgendwas – olovku, net olovka, ovo je olovka, ali daj mi olovku, prosim posudi mi olovku, das halt ... (Nördliches Burgenland 2, Z. 324–328)

Ja, ich achte sehr auf Aussprache und Wortschatz, zum Beispiel bei den Texten oder bei den Arbeitsblättern, und mir ist das Lesen wichtig, ich will, dass die Kinder auch kroatisch lesen können, wir lesen sehr viel, ich spiel auch kleine Spiele mit ihnen, das taugt ihnen, also die Wortschatzerweiterung durch kleine Gedichte oder Spiele, das ist schon wichtig. (Nördliches Burgenland 2, Z. 140–145)

... wie die kroatischen Laute entwickelt sind, dann einige Wörter ... Ich lasse ihnen einfache Sätze nachsprechen. Und versuche ihnen auch auf, einige Fragen zu stellen, auf die sie dann mit Ja oder Nein antworten und das genügt mir. Bei den Kroatisch sprechenden Kindern, also die das als Muttersprache haben, mache ich das schon ein bisschen intensiver. (Mittleres Burgenland 5, Z. 47–52)

... Ja, also die Aussprache, da mache ich, habe ich einen Schwerpunkt, wie weit sind die Laute ausgebildet, wie ist die gute Artikulation. (Mittleres Burgenland 5, Z. 112–113)

Der Fokus bei den Sprachstandserhebungen müsste eigentlich sein, Wortschatz und das Kriterium wäre, ob man einen sinnvollen zusammenhängenden Satz eigentlich sagen könnte, also dass ich weiß, ob der kann. Wörter und Wortketten merkt man sich bald, das ist auch beim Erwachsenen. (Südliches Burgenland 3, Z. 103–107)

Ich glaube, dass das ... Aussprache, Wortschatz, dass das irgendwie alles zusammen hängt. Wenn ein Kind einen großen Wortschatz hat, spricht es automatisch das richtig aus, was es zu Hause gelernt hat. Kinder, die in der Schule oder im Kindergarten Kroatisch erst lernen, die haben eine ganz andere Aussprache. (Nördliches Burgenland 5, Z. 88–92)

Na ja, Aussprache schon, dass es, wie soll ich sagen, dass man merkt, dass das Muttersprache werden soll, das ist nicht, aber es kann werden, na da gehört der Wortschatz dazu, den brauch ich ja, weil ich kann ja an der Sprache, an der Aussprache feilen oder auch nicht. (Nördliches Burgenland 6, Z. 254–257)

Ich denk die Basisqualifikation, es ist die Aussprache und der Wortschatz grade. Ich denk, den Wortschatz, da wir jetzt an einer kroatischen Volksschule leben, das ist bei vielen wahrscheinlich ihr lebenslanger kroatischer Wortschatz und ich denk, es ist fein, wenn ma davon viel schaffen, aber es ist schade, wenn sie jetzt 20 Früchte benennen können, aber dafür keine drei Sätze: „Wie heiß ich?“, „Wo wohn ich?“ sagen können. Da sind die fast wichtiger, denke ich, als 20 Früchte zu benennen, also ein isolierter Wortschatz bringt jetzt auch nix und das ist natürlich schwierig jetzt zu sagen. (Nördliches Burgenland 8, Z. 193–200)

Je nachdem, was wenn ma jetzt kleine Sätze haben, ob der den Satz sagen kann. Aber funktioniert dann des, dass die nicht einmal einfache Sätze sagen können. Die muss ma dann erst lernen net, – die Sätze oder Wortschatz, Wortschatz ist bei vielen nicht vorhanden dann – so Wortschatz vielleicht ja, verstehen, dass sie passiv verstehen s' vielleicht Gewisses, interessant is Sätze bauen selber dann bauen und dann reden. (Südliches Burgenland 4, Z. 125–129)

Aussprache ist Nummer eins, zweites ist: die Buchstaben, die kroatischen Buchstaben eindeutig zu kennen und relativ sicheres Lesen, und das Verständnis dann im, so quasi im Letzten ... (Nördliches Burgenland 9, Z. 432–434)

Natürlich muss man Grammatik und Syntax und das alles, was zur Sprachlehre gehört, auch anlernen, da ist es auch immer gut, mit diesen anderen Dingen zu arbeiten und wirklich, wenn Kinder da sind und Grundschule wirklich als Fremdsprache lernen, muss man sehr dezimieren auf die wichtigsten Sachen, zum Beispiel, dass im vierten Fall aus a u wird, die Mehrzahl wenigstens im ersten Fall, alles andere und dann sehr im Jahreskreis einfach arbeiten, und das sehr sehr oft wiederholen. (Südliches Burgenland 5, Z. 77–83)

Bei dieser Frage wurde durch die Interviewerin selbst der Wortschatz und die Aussprache in die Diskussion gebracht und das ist eigentlich zu bedauern. Denn die meisten InterviewpartnerInnen hielten daran fest und meinten eben, dass Wortschatz und Aussprache wohl das Wichtigste bei ihren Erhebungen seien. Es ist ihnen wichtig, dass jene kroatischen Laute und Buchstaben, die die deutsche Sprache nicht kennt, richtig gelernt und ausgesprochen werden. Den LehrerInnen aus den kroatischen Regionen, wo Kroatisch von den Kindern nur mehr in geringerem Maße gesprochen wird, genügen einfachste Kenntnisse, auswendig gelernte Lieder, Grüße und Reime, die die Kinder aus dem Kindergarten oder von Großeltern mitbringen. Hier begnügen sich die Lehrpersonen bei fehlender Performanz auch mit dem Sprachverstehen einzelner Kinder. Auch für die einfachen „Classroom-phrases“, welche die meisten Lehrpersonen vom Englischunterricht her kennen und auf Kroatisch übernommen haben, sind manche dankbar, denn sie müssen sich auf Grund schwacher Kroatischkenntnisse ihrer SchülerInnen auf ein Minimum beschränken. Allerdings genügt es laut einer Interviewpartnerin nicht, einen riesigen Wortschatz anzuhäufen ohne sich verständlich ausdrücken zu können. *„Deshalb ist es nicht angebracht, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes allein daran zu messen, ob und wie weit es die linguistischen Mittel schon beherrscht. Wesentlicher ist, darauf zu achten, was sie mit ihren Sprachfähigkeiten bereits anfangen können“* (Fried 2004, S. 43). Das entspricht ganz den Aussagen weiterer Lehrpersonen, die ihre Antworten auch auf andere Fähigkeiten ausweiteten. Wörter und Wortketten merkt sich bald jemand, aber ob das Kind einen zusammenhängenden Satz sagen kann, wird für manch eine Lehrperson zum Kriterium bei der Erhebung des Sprachstandes.

Der Wortschatz gibt also eher Auskunft über den Bildungsstand eines Kindes als über seinen Sprachaneignungsstand.

„Lehrerinnen und Lehrer haben oft eine klassische Vorstellung von Sprache, zum Beispiel gibt es da die Vorstellung, man beobachtet den Wortschatz oder man fragt nach Artikeln, Farbbezeichnungen. Farbbezeichnungen, zum Beispiel, geben überhaupt keine Auskunft über den Sprachentwicklungsstand, da geht es eher um grammatikalisch-syntaktische Anwendungen und ob die Kinder nun grau und grün bezeichnen können, das ist gut zu wissen bei der Förderung, weil sie sollen ja auch einen gewissen Wortschatz entwickeln, aber wenn man den Sprachstand feststellen möchte, das ist was ganz Spezielles, man muss da sehr fokussiert arbeiten.“ (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 45ff)

Eine Lehrperson meint, dass Aussprache und Wortschatz sowieso zusammenhängen. Wer einen gewissen Wortschatz hat, kann den auch richtig artikulieren. Einerseits bestehen zwischen den einzelnen Teilqualifikationen tatsächlich Querverbindungen. Andererseits ist

es möglich, dass sich einzelne Qualifikationen ungleich entwickeln. Gemäß dem entwicklungspsychologischen Begriff „boot-strapping“ kann *„ein Vorsprung bei einer sprachlichen Teilqualifikation einen nachholenden Entwicklungsschub bei einer anderen Teilqualifikation bewirken“* (Reich 2009, S. 30). Dementsprechend sollten die Stärken einer Teilqualifikation für die Aneignung anderer Teilqualifikationen genutzt werden (vgl. Reich 2009, S. 29f).

Dieselbe Person, die die Basisqualifikationen als eine Einheit betrachtet, betont auch den Unterschied zwischen Kindern, die schon im familiären Umfeld die Sprache erworben haben und Kindern, die erst im Kindergarten erste Erfahrungen mit der kroatischen Sprache sammeln konnten.

Die Lehrpersonen in den Gebieten, in denen Kroatisch noch sehr gut erhalten ist und noch sehr viel gesprochen wird, waren der Meinung, dass auch Grammatik, Wortstellung und richtige Betonung zu beachten seien. Manche achten darauf, dass das Kind sich mit seinem Sprachschatz im täglichen Leben zurechtfinden kann, sodass sie ihren Fokus auf gängige Sätze, wichtige Aussprüche und kleine Dialoge aus dem Alltag richten. Das flüssige Lesen spielte bei den meisten InterviewpartnerInnen eine Rolle und vor allem darauf aufbauend das verstehende Lesen. Hier gilt es zu beachten, dass der Schriftspracherwerb eine Umstrukturierung des Sprachvermögens zur Folge hat. Deshalb muss auch in der Sprachdiagnostik auf den Unterschied präliterarischer und literarischer Phasen Rücksicht genommen werden (vgl. Krumm 2005, S. 103). Im Falle dieser Arbeit fokussieren sich die InterviewpartnerInnen bei der Sprachstandsdiagnostik vor allem auf den mündlichen Bereich, zumal auch deshalb, weil eine Diagnostik häufig nur zu Beginn der Schullaufbahn stattfindet und das Kind zu diesem Zeitpunkt noch über keine literalen Fähigkeiten verfügt.

8.4 Hilfsmittel

Die gängigen Sprachstandserhebungen, unter anderem auch die in dieser Arbeit vorgestellten Instrumente HAVAS-5 und BESK-DaZ, bedienen sich bei der Diagnostik verschiedener Medien. So kommen bei der standardisierten Erfassung der sprachlichen Kompetenz nicht nur diverse Beobachtungsraster, sondern auch Bildgeschichten, Bildkarten, Bilderbücher, Aufnahmegeräte und anderes zum Einsatz. Nachdem es bis heute kein Sprachstandserhebungsinstrument für das zweisprachige Minderheitenschulwesen

gibt, gilt es nun herauszufinden, mit welchen Mitteln sich die zweisprachigen Lehrpersonen in ihrer gängigen Praxis behelfen.

Natürlich. Bilder, ich arbeite sehr viel mit Bildern zur Unterstützung, also dass sie das sehen, also das Bild und dann sagen sie mir das Wort, das verbind ich. (Mittleres Burgenland 1, Z. 114–115)

... bei der Einschreibung gibt es sowieso keine schriftlichen Dinge, sondern ich mache mir für mich Notizen, ich habe verschiedene Worte oder Sätze eben für mich vorher aufgeschrieben, wo ich mir denke, das könnte das Kind mit fünf, sechs Jahren können. Mir zumindest nachzusprechen, oder mir auf einen Satz zu antworten. Ja. (Mittleres Burgenland 2, Z. 114–118)

Ja, also ich setze vor allem auf Materialien und auf die Kommunikation ... Da gibt es dann auch so Bild-Material dazu: Die Katze sitzt unter dem Tisch, und wenn das Kind das dann auf Kroatisch eben auch sagen kann, oder wenn ich sie frage, wo sitzt sie oder was frisst die Katze und das, der Unterschied ist dann, ob das Kind ein Wort sagt, gar nichts sagt, den ganzen Satz sagt. (Mittleres Burgenland 2, Z. 113–121)

Ich merk es beim dramaturgischen Spiel, wenn man ein Theater oder ein Sketch spielt in Kroatisch, dass die Kinder erstens den Text auswendig lernen, durch Handlungen erfahren, was er bedeutet und durch das sehr oftmalige Wiederholen auch die Sprache sehr gut erlernen und sie auch anwenden können und sich auch in dieser Sprache dramaturgisch darstellen können. (Südliches Burgenland 2, Z. 84–88)

I sieh einfach alles rundherum, was es gibt, von den wirklichen Dingen angefangen, die mir die liebsten san, weil i geh immer mit einer Tasche voller Geheimnisse in die Schul, ...

(Nördliches Burgenland 2, Z. 371–373)

Medien, also alle möglichen, also, ob das jetzt Spiele sind und oder vor allem mit Bildern is, was die Kinder gerne machen is mit Puppen, mit Handpuppen, also Dialoge, weil da tun sie sich dann leichter. Das Problem ist, dass die Kinder

Hemmungen haben, das sind ganz große Hemmungen, die sie haben, ja. (Mittleres Burgenland 3, Z. 32–35)

Ich kenn das ja nicht, weil ich hab's ja noch nie gemacht und ich weiß nicht, welche Hilfsmittel es gibt. (Nördliches Burgenland 3, Z. 146–147)

Ja und zu Bildern erzählen lassen, was sie dort sehen. Da ist zum Beispiel ein Bild von einem Picknick und die Kinder erzählen ein bisschen was davon: Wen sie dort sehen auf dem Bild. Was sie tun. Und auch ein bisschen aus ihrem Erfahrungsbereich können sie dann auch etwas noch dazu sagen. Ob sie das schon mal gesehen haben oder erlebt haben (Mittleres Burgenland 5, Z. 66–70)

Ja, mit Bildern und mit realen Gegenständen, ob sie's benennen können, weil ausdrücken können sie's nicht in Sätzen, das ist momentan so, dass wir wirklich seit sechs Jahren kein Kind haben, das einen sinnvollen Satz formulieren könnte von sich aus. (Südliches Burgenland 3, Z. 156–159)

Na ja, ich habe auch mit Bildern, also obs es benennen, obs verschiedene Sachen aus der Umgebung des Kindes, obs so was benennen können, also schon auf die Wörter a. Und dann natürlich a versuch ich, dass sie sich dann a bissi vorstellen. (Südliches Burgenland 3, Z. 96–98)

Keine Ahnung, weil ich hab ja noch nie eine gemacht. Eigentlich, da kann ich leider nicht viel dazu sagen, weil, weil ich das nicht kenne. (Nördliches Burgenland 5, Z. 143–145)

Des moch i ois mitn Gefühl oder i moch ma, i schreib ma Ziele auf und dann kontrollier i, wer diese Ziele erreicht hat, also des funktioniert a immer guat, da hob i so an Raster, den hob i sogar do, konn i da zagen, was das Kind kann „Das kann ich“ und da sind die Ziele aus dem Lehrplan und dann hob i halt so eine Skala gmocht und tu i mi a leichter bei der Notengabe und da sieh i dann, da kann ich das dann auch den Eltern objektiv darlegen, wenn die jetzt zum Beispiel sagen, ja warum hat mein Kind ein Gut, dann kann ich dieses Ziel vorlesen und dann können s' selber kontrollieren beim Kind, wenn s' mas net glauben, dass das kein Sehr gut ist, sondern

eigentlich ein Gut. Ich hab's halt zum Notfall gmacht. Des muss i aber noch ausfüllen, is halt a wieder so a Sache, gö die Zeit? (Nördliches Burgenland 7, Z. 101–111)

Genau, oder ich vergleich es dann mit dem Lehrplan, schreib mir die Ziele raus, was ist das Ziel und wie gesagt, mache ich so Tabellen mit –, kreuzel ich an oder mach Smilies, was wer kann, welches Ziel wer erreicht hat, dann sehe ich es genau so. (Nördliches Burgenland 7, Z. 395–397)

Ja, Hilfsmittel zur Sprachstandserhebung sind einfach jegliche Art von Medien, von Spielen, die die Kinder einfach auffordern, die Sprache zu verwenden, Lieder und so weiter. Also sonst, Bücher vielleicht noch, wo sie ein bisschen drinnen blättern und Dinge benennen, wobei das jetzt wahrscheinlich einfache Bücher sind, jetzt nicht wirklich kroatische Bücher, sondern einfach Bilderbücher würde ich einmal sagen, wo man drinnen blättert und sagt: „Zeig mir den Apfel.“ oder „Wo ist das Mädchen?“ vielleicht solche Dinge oder: „Wie spät ist es?“ Dinge, die auch in der Klasse sind oder so. (Nördliches Burgenland 8, Z. 212–219)

Ah so, ja eh, jetzt konkreter, zu an gewissen Thema, ob sie zu gewissen Themen sprechen können net, und da san die Flashcards oder Bilder sehr gut, die kann man dann wirklich als Hilfe nehmen, ob er dann zu dem Bild was sagen könnte – oder Fragen beantworten, ja sonst ... (Südliches Burgenland 4, Z. 223–226)

„I sieh einfach alles rundherum, was es gibt, von den wirklichen Dingen angefangen, die mir die liebsten san, ...“ so formuliert es eine Interviewpartnerin und spricht damit den anderen aus dem Herzen. Es ist zum Staunen, was sich die burgenländischen Lehrpersonen alles einfallen lassen, um den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen festzustellen. Von neuen Medien über Handpuppen, von realen Dingen zu Bildern, Bildkärtchen, Flashcards, Büchern, Liedern und Spielen, bis hin zum dramaturgischen Spiel kommt alles vor. Der Phantasie der burgenländischen zweisprachigen Lehrpersonen ist einfach jedes Mittel recht, um ihre SchülerInnen zum Sprechen zu verlocken. Egal, ob die Kinder nun zu den Bildern etwas sagen können, oder zu Beginn vielleicht nur etwas nachsprechen, es wird immer eine neue Herausforderung gesucht. Hilfsmittel zur Sprachstandserhebung sind einfach jegliche Art von Medien oder Spielen, die die Kinder auffordern, die Sprache zu

verwenden. Dieses spielerische Element ist wichtig, denn wenn „*Kinder spielen, eignen sie sich – beiläufig und nebenher – auch die Sprache an*“ (Sens et al. 2009, S. 187).

Beliebt ist auch die Arbeit mit Büchern, die nicht einmal kroatische Bücher sein müssen, einfach nur Bilderbücher, die das Kind aus seiner Reserve holen und zum Sprechen verlocken. Somit erhalten die Lehrpersonen nicht nur Auskunft über produktive Fähigkeiten, sondern auch über die Verstehensfähigkeiten.

Die Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit der Anschaulichkeit und wählen vor allem Hilfsmittel, die aus der Alltagswelt der Kinder stammen. Sie beachten damit neben dem sprachlichen Wissen auch das nichtsprachliche Weltwissen. Wenn ein Kind zum Beispiel noch keinen Pfau gesehen hat, wird ihm auch eine entsprechende Wort-Bild-Zuordnung nicht gelingen. In diesem Fall ist nicht ein lexikalischer Mangel zu verzeichnen, sondern ein unzureichendes Weltwissen (vgl. Wenzel et al. 2009, S. 50).

„Sofern es in einem Verfahren nicht gezielt um das Feststellen lexikalischer Lücken in ausgewählten semantischen Feldern geht, sondern um die Erfassung des Sprachstandes bzw. Wortschatzes von Kindern anhand einiger weniger exemplarischer Aufgaben, sollte bei der Auswahl der Items die Alltagswelt des Kindes hinreichend berücksichtigt werden“ (Wenzel et al. 2009, S. 50).

Nicht zuletzt gehört das Prinzip der Anschaulichkeit auch zu den im Lehrplan verankerten didaktischen Grundsätzen.

Einige LehrerInnen haben sich nach den jeweiligen Lehrplanforderungen bereits eigene Listen zur Erhebung des Sprachstandes erstellt, die eigentlich die Vorreiter eines Spracherhebungstests sein könnten. Eine Interviewpartnerin macht bereits im Vorhinein Notizen und schreibt Sätze auf, von denen sie erwartet, dass das Kind sie ihr bei der Einschreibung beantworten oder zumindest nachsprechen kann. Sie geht also von gewissen Normen aus. Altersbasierte Normen können aber im Bezug auf Kinder mit frühem Zweitspracherwerb problematisch sein. Die einzelnen Sprachen der Kinder haben einen unterschiedlichen sprachbiographischen Stellenwert. Es gilt individuell zu berücksichtigen, wie lange das Kind schon mit der kroatischen Sprache in Kontakt war (vgl. Wenzel et al. 2009, S. 65f). Somit kann bei einem Großteil der zweisprachigen Kinder „*die Normalitätserwartung nicht am Lebensalter festgemacht werden*“ (Reich 2008, S. 164). Für Kinder, die die kroatische Sprache schon im Elternhaus mitbekommen konnten, müssten demnach andere Normen gelten als für Kinder, die mit der kroatischen Sprache erst im Kindergarten konfrontiert wurden. Eine andere Lehrperson löst ihren Notfall, indem sie sich ein Raster mit Zielen aus dem Lehrplan macht, wo eingetragen wird, was das Kind bereits kann und mit diesem Raster hilft sie sich auch bei der ungeliebten

Notengebung. So kann man laut der Interviewpartnerin auch den Eltern objektiv darlegen, wo ihr Kind steht und so die gegebene Note rechtfertigen. Die Interviewpartnerin erwähnt, dass sie in ihrer Liste das Können des Kindes notiert. Sie setzt damit an den Stärken des Kindes und nicht an seinen Schwächen. *„Indem die Ressourcen wahrgenommen werden, wird der Blick zum einen auf schon Vorhandenes gelenkt und zum anderen eine Zielperspektive eröffnet“* (Dirim et al. 2009, S. 18).

Die meisten InterviewpartnerInnen betonten den Einsatz von Bildern bei der Erfassung des Sprachstandes. Hier sieht man, dass sie mit ähnlichen Mitteln arbeiten wie das in dieser Arbeit vorgestellte Instrument HAVAS-5. *„Anhand eines Bildimpulses und mittels der konkreten Aufforderung, die durch den Impuls vermittelte Geschichte zu erzählen, werden Kinder zum Sprechen animiert“* (Döll et al. 2009a, S. 74). Der Unterschied liegt aber darin, dass es sich bei HAVAS-5 um ein wissenschaftlich fundiertes Sprachstandserhebungsinstrument handelt.

Die wohl anspruchsvollste Art eines Hilfsmittels zur Sprachstandserhebung ist das dramaturgische Spiel. Aber dieses Dorf im Burgenland ist bereits bekannt für seine Aufführungen und darum hält die Lehrperson auch große Stücke auf dramaturgisches Spiel. Sie merkt, wie die Kinder den Text lernen und durch die dramaturgischen Handlungen erfahren, was der Text bedeutet, durch das sehr oftmalige Wiederholen die Sprache sehr gut erlernen und anwenden können und sich auch in dieser Sprache dramaturgisch darstellen können. Welche große Bedeutung dem Rollenspiel im Zusammenhang mit der Sprachstandserhebung zukommt, wurde in dieser Arbeit schon im Kapitel 8.1 erwähnt.

Insgesamt lässt sich in den Aussagen der InterviewpartnerInnen erkennen, wie sehr sie bei der Wahl ihrer Hilfsmittel auf Kindgerechtheit achten. Dies entspricht dem kindlichen Spracherwerb, denn er *„ist eng verknüpft mit der gesamten Persönlichkeitsentwicklung und insbesondere mit sozial-kommunikativen und kognitiven Entwicklungsprozessen“* (Sens et al. 2009, S. 186).

8.5 Sprachpädagogische Konsequenzen

„Individualisieren, Differenzieren, Fördern“ ist nicht nur ein wichtiger didaktischer Grundsatz im Lehrplan, sondern spielt auch im Bezug auf Sprachstandserhebungen eine wichtige Rolle. Schon Humboldt sprach von der *„Verschiedenheit der Köpfe“* (Humboldt

zit. nach Koller 2006, S. 78) und meinte damit die „*Eigentümlichkeit der sich bildenden Individuen*“ (Koller 2006, S. 78). Das heißt, jedes Kind ist ein Individuum, es kommt mit seiner eigenen biographischen und damit auch sprachbiographischen Erfahrung in die Schule und bildet sich dort selbst weiter durch die Wechselwirkung mit der Welt (vgl. Kratochwil/Hammerer 2004, S. 192). Die Kinder unterscheiden sich bezüglich ihres Tempos beim Spracherwerb, ihrer Lernweise und ihres Lernstils (vgl. Kany/Schöler 2010, S. 29). Lernprozesse können daher nur dann effektiv sein, wenn „*auf individuelle Lernvoraussetzungen und -dispositionen sowie auf individuelle Zielsetzungen Rücksicht genommen wird*“ (Krumm 2005, S. 102). Demnach ist die Lehrperson gefordert, jedes Kind auch in der sprachlichen Entwicklung dort abzuholen, wo es steht. In welcher Weise das die zweisprachigen Lehrpersonen tun und welche individuellen sprachpädagogischen Konsequenzen sie setzen, wird im Folgenden dargelegt.

Ich lasse es nicht die anderen Kinder spüren, der ist besser, der ist schlechter. Also wir ist eine Familie, eine Schulfamilie, also sie spüren von mir her, spüren sie das nicht so. (Mittleres Burgenland 1, Z. 117–119)

Verschiedene Lehrbücher, verschiedenes Lerntempo, ja und für die Begabteren noch ein bisschen Stoff mehr. Moj Mali Minimulti und Lesebücher und alles Mögliche. Differenzieren, weiter! Individualisieren, perfekt! (Südliches Burgenland 1, Z. 276–278)

Ja also individualisiert und differenziert wird, also es wird quasi jedes Kind in so einer kleinen Schule separat, also nicht unterrichtet, aber vom Sprachstand separat betrachtet und das geht auch bis zu den Schularbeiten, die man auch differenziert gestaltet. (Mittleres Burgenland 2, Z. 122–125)

Ja, das ist sehr, sehr schwierig, weil es gibt eben die Expertengruppe und die Anfängergruppe und ja, und es ist sehr schwer, auf jedes Kind einzeln einzugehen, manchmal habe ich das Gefühl, das ist viel zu leicht für die Guten, manchmal habe ich das Gefühl, das ist viel zu schwer für die Schwachen, das ist eine totale Gratwanderung, und ich versuch' s immer wieder, einmal nur leichtere Sachen, die sicher alle schaffen, und dann, es ist mir auch bewusst, dass ich sehr schwere Texte

erarbeite, die die Schwachen sicher nicht verstehen, aber dann verlang ich auch nicht, dass sie jedes Wort verstehen, sondern nur die Schlagwörter, und das ist mir dann wichtig, aber – und wir besprechen' s dann auch durch, aber ich bin mir sicher, dass sie nicht jedes einzelne Wort dann verstehen und auch nicht in dieser Stunde lernen können, aber ich hoffe, dass sie doch irgendwas mitnehmen. (Nördliches Burgenland 3, Z. 155–165)

Da eben nicht jedes Kind mit den gleichen Kenntnissen in die Schule kommt, muss eben grad in der kroatischen Sprache differenziert werden. Hier gehen wir, hier öffnen wir den Klassenverband insofern, dass wir eben die Kinder mit den gleichen Kenntnissen zusammenfassen und eben vom Klassenunterricht weggehen. Es gibt sehr wohl diese Mappen, die sind für manche Kinder in der, sagen wir einmal, dritten Klasse viel zu schwer, kann man damit nicht arbeiten, bei den Kindern, die überhaupt keine Kenntnisse haben, da muss man dann sehr wohl unterscheiden, es ist wichtiger, dass sie die Basis bekommen. (Mittleres Burgenland 4, Z. 185–192)

Ja, die Kinder eben die nicht –, die komplett aus einer einsprachigen, deutschen Familie kommen, bei denen wird, mit denen wird eher Kroatisch als Fremdsprache gelernt, so wie wir das vom Englischen kennen, da wird der Wortschatz erarbeitet, wird mit Bildern und Wörtern eben gearbeitet, bei jenen Kindern eben, die schon mehr können, kann sehr wohl, können sehr wohl Dialoge gespielt werden, können sehr wohl auch Sätze verfasst werden, ja, und die Kinder eben, die gut können, die arbeiten eigentlich nach Lehrplan, und da wird eben bis zu Ende der vierten Klasse sind sie dann so weit, dass sie selbstständig sogar Aufsätze, Bildgeschichten, Lebensgeschichten schreiben können. (Mittleres Burgenland 4, Z. 269–277)

Ja, es ist einfach eine Information für mich für Schulbeginn, wo muss ich ansetzen. Und wenn ich jetzt den Fokus auf die kroatische Sprache setze, dann weiß ich, wie ich den Unterricht zu gestalten habe. Also wenn das Kind zumindest passiv, das alles versteht, dann kann ich wirklich einen guten zweisprachigen Unterricht führen. Wenn dem nicht so ist, dann muss zumindest am Anfang die deutsche Sprache etwas überwiegen, aber man muss auch schauen, dass die anderen Kinder nicht zu kurz kommen. Und da wird dann halt individualisiert, mit Differenzierung, versucht man

dann das schwächere Kind auch so weit zu bringen. (Mittleres Burgenland 5, Z. 147–155)

Es gibt wirklich keinen Unterschied mehr, es ist sechs Jahre her, dass wir das letzte Kind gehabt haben, das tatsächlich ein bisschen kroatisch sprechen konnte. Das heißt, wir haben im Prinzip vom Niveau her fast alle gleich, net die sind auf Anfängerniveau, ohne kann man bei keinem sagen, aber mit geringem, mit den geringsten Wortkenntnissen müsste man fast sagen also mit Sprachkenntnissen müsste man fast sagen minimalster Wortschatz, der vielleicht wirklich wo vorhanden ist, net. (Südliches Burgenland 3, Z. 112–118)

Ich achte darauf, dass auch die Kinder, die heute nicht sehr gut Kroatisch sprechen, dass sie sich zuerst deutsch ausdrücken dürfen. Das, damit sie die Scheu ablegen. Und dann versuche ich das nach Möglichkeit und je nach –, nach Gegenstand, von den Kindern auch, irgendwie Kroatisch ein bisschen einzufordern, soweit es geht. (Nördliches Burgenland 5, Z. 99–104)

Ja, der Sprachstand ist sehr unterschiedlich. Wir erarbeiten die Vokabeln gemeinsam mit auf spielerische Art und Weise und dann in Übungsphasen können sich die Kinder, also wenn s' Zeit haben für solche Dinge, auswählen, Angebote auswählen, was mach ich, spiel ich jetzt dieses Spiel, also dieses Vokabel trainieren auf verschiedene Arten, verschiedene Arbeitsblätter anbieten, verschiedene Spiele, Memory, Domino, sie können dann auswählen, so bei Stationen, jetzt moch i des, dann moch i des, ja. (Nördliches Burgenland 7, Z. 155–161)

Indem sie jetzt selber auswählen können, aber das Erarbeiten ist gemeinsam, jo des betrifft alle und ich weiß nicht, welches Kind, was schon kann, das muss ich erst herausfinden, wenn ich's weiß, dann gib i dem natürlich scho a entsprechendes Angebot, aber in der kroatischen Sprache is, wie gsogt, eh Voraussetzung null also sama eher im Gleichschritt, jo. (Nördliches Burgenland 7, Z. 163–167)

Also es gibt diese K-Klassen hier in dieser Schule, die wo eben Kroatisch stärker forciert wird und es sind dann halt wirklich auch Kinder, die aus Kroatien zum Beispiel daher gezogen sind, gibt's auch welche und die mögen das unbedingt halt,

dass das dominiert. Ja, das sind halt dann so Kinder, die was guat lernen, die was das schnell verinnerlichen, aber sie reden a net wirklich weiter Kroatisch. (Nördliches Burgenland 7, Z. 253–258)

Ja, mit dem Sprachstand, mit dem unterschiedlichen Sprachstand der Kinder habe ich schon vorher erzählt, haben wir eh diese Expertengruppe eben und individualisieren ist ganz wichtig eben, weil diese Gruppe da natürlich auch aussteigt, sobald das einfach nur mehr um Apfel, Birne geht und sie einfach ganz andere Dinge können. Also, die haben dann wirklich entweder, wenn ich jetzt an Texte denke, zum Beispiel andere Texte, längere Texte bekomme, in den Texten mit Hilfe des Wörterbuches auch antworten dürfen, oder eben aktiv gleich als, als Hilfspartner zur Seite, bei einer Gruppe, bei Gruppenarbeit oder so, und auch beim Texteschreiben sind diese Experten, dann schon in der Lage gewesen, einfache Dinge selber zu schreiben. (Nördliches Burgenland 8, Z. 221–229)

Aber eigentlich differenziere ich nicht so viel, nur dann, wenn i wirklich viele hab', die gut kroatisch können, meistens sind eh fast alle auf dem gleichen Stand, und die, die gut können, die san eigentlich nie da und die fadisieren sich nicht, dass denen jetzt fad is, und i glaub für denen is des trotzdem dann a interessant, weil's Grammatik a bissl dazu, net viel ja, i nimm' s glei so von Anfang, das Gleiche fast. (Südliches Burgenland 4, Z. 171–176)

... dass ich mich da wirklich auf sehr viele Kinder einstell und sag okay, die sind schon sehr gut, die machen das mit den Kärtchen, die sind noch nicht so gut, da arbeit ich mit und die dritte Gruppe ist vielleicht eine, die schon an Text liest und sich überhaupt nicht anstrengen muss dabei. Also Differenzierung und Methodenvielfalt ist das Um und Auf. (Nördliches Burgenland 9, Z. 313–317)

... ich individualisiere natürlich wie jede Kollegin von mir im Haus, dass man jedes Kind versucht, irgendwie dort zu holen, wo es ist, es kommt auch immer auf die Zusammensetzung der Klasse an, wenn es eine sehr homogene Klasse ist, gelingt es sehr gut, dann ziehen die einen die anderen mit, ist die Klasse durch jetzt zum Beispiel Integrationskinder und andere Dinge ein bisschen inhomogener, ist das dann auch nicht so leicht. (Südliches Burgenland 5, Z. 128–153)

Bei dieser Frage waren es wieder die unterschiedlichen Regionen des Burgenlandes, wo die Lehrpersonen ganz andere Grundkenntnisse des Kroatischen vorfinden. Lehrpersonen aus dem mittleren Burgenland können sich die Umstände, die ihren KollegInnen aus dem nördlichen Burgenland in puncto Sprachstand begegnen, vermutlich gar nicht vorstellen. Um es so kategorisch zu formulieren: Individualisieren muss jede Lehrperson in jeder Schule, in jeder Klasse. Da die Lehrkräfte vor allem im Norden des Landes nur ganz schwache Kenntnisse des Kroatischen vorfinden, müssen sie beinahe mit allen SchülerInnen an der Basis anfangen. Wären die Kenntnisse aller Kinder bei null, wäre es eigentlich einfach. Aber sie sind es in Wirklichkeit nicht. Manche Kinder haben von den Großeltern schon etwas Kroatisch gelernt, manche sind auch aus dem ehemaligen Jugoslawien als Flüchtlinge nach Österreich gekommen und hier geblieben und manche haben schon im Kindergarten einiges an kroatischer Sprache erworben. Dann gibt es die sehr intelligenten Kinder, die ein Wort aufschnappen und es sofort behalten. Dazu kommen noch alle Kinder, die wirklich kein Wort kroatisch sprechen, kein Ohr für Sprachen haben und sich buchstäblich die Zunge brechen, wenn sie etwas auf Kroatisch sagen sollen. So verwenden die Lehrpersonen in einer Schulstufe oft verschiedene Lehrbücher und arbeiten mit verschiedenen Lerntempi, sie differenzieren sowohl in der Qualität als auch in der Quantität. Immer herrscht die oberste Maxime jedes Kind in seinem Wissen dort abzuholen, wo es gerade steht. Jedes Kind wird vom Sprachstand separat betrachtet und das geht auch bis zu den Schularbeiten, die man auch differenziert gestaltet. Es passiert natürlich oft, dass es viel zu leicht für die Guten ist und viel zu schwer für die Schwachen, ja das ist sichtlich eine totale Gratwanderung für viele Lehrkräfte. Hier könnten vermutlich *„Verfahren, die eine möglichst akkurate, für den Einzelfall gültige Einschätzung der individuellen Ausgangslage, aber auch der individuellen Fördereffekte (Entwicklungsfortschritte) ermöglichen“* (Fried 2005, S. 24) Abhilfe verschaffen. Solche treatmentvorbereitende und treatmentbegleitende Erhebungen führen zu begründenden Entscheidungen für individuelle pädagogische Maßnahmen (vgl. Fried 2005, S. 24). Manche Lehrpersonen individualisieren insofern als sie die SchülerInnen nach Gruppen, je nach Kenntnis der kroatischen Sprache einteilen und unterrichten. Andere Schulen behelfen sich, indem sie den Klassenverband nur in besonderen Kroatischstunden öffnen und SchülerInnen quasi nach Leistungsgruppen zusammenfassen. Sind die Kenntnisse der Kinder ungefähr gleich schwach, reicht es oft, nur in den einzelnen Klassen die Kinder nach Gruppen zusammenzufassen, Gruppen von Kindern mit sehr guten Kenntnissen,

Kindern mit weniger guten Kenntnissen und Kindern mit gar keinen kroatischen Kenntnissen. Bei den Kindern, die überhaupt keine Kenntnisse haben, da muss man dann sehr wohl trachten, dass sie die Basis bekommen. Da wird eben mit Bildern und Wortkarten gearbeitet, wie wir es auch vom Fremdsprachenunterricht kennen. Die Lehrpersonen müssen hier ihren Unterricht ganz anders ansetzen als bei Kindern, die Kroatisch praktisch als Muttersprache erworben haben. Auch Vygotskij hat sich hierzu geäußert und den Unterschied zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und dem Erlernen der Muttersprache herausgearbeitet. Während das Kind die Muttersprache unbewusst und unabsichtlich erworben hat, handelt es sich beim Erlernen der Fremdsprache um einen bewussten und absichtlichen Erwerb, der mit der Aneignung des Alphabets verbunden ist (vgl. Vygotskij zit. nach Harden 2006, S. 152). In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, dass der Fremdsprachenunterricht auf den muttersprachlichen Kenntnissen beruht und umgekehrt auch die Muttersprache vom Fremdsprachenunterricht profitiert (vgl. Vygotskij 2002, S. 273). Da werden die Vokabel auf spielerische Art und Weise erarbeitet und die Kinder wählen aus einem Angebot, wie sie die Wörter üben wollen. In solchen Fällen ist es klar, dass die deutsche Sprache überwiegt. Schwer haben es die zugezogenen Kinder, die gar keine Kenntnisse haben und keine Hilfe von den Eltern, Verwandten, Bekannten oder Nachbarn erwarten können. Zum Glück ist in den Dörfern des Burgenlandes die Nachbarschaftshilfe noch nicht ausgestorben.

Die Lehrpersonen orientieren sich durchwegs alle an der Ressourcenperspektive und nicht an der Defizitperspektive. Sie folgen dem bereits vorhandenem Können der Kinder und decken die sprachlichen Schwächen einzelner Kinder nicht auf. Diese subjektorientierte Sichtweise ist in jedem Fall von Vorteil, denn *„Lernende werden sich erst dann intensiv in den Prozess des Suchens, Forschens und der inneren Auseinandersetzung einlassen, wenn sie sich als Person angenommen und sicher fühlen“* (Teml 2004, S. 126).

8.6 Vorschläge zur Entwicklung eines Instruments

Die Aufgabe der Wissenschaft bzw. der Forschung besteht in der Entwicklung und Bereitstellung eines Sprachstandserhebungsinstrumentes inklusive geeigneter Förderprogramme. Der folgende Abschnitt soll die diesbezüglichen Ideen und Vorstellungen der zweisprachigen Lehrpersonen aufzeigen, denn es ist empfehlenswert,

„die Erfahrungen und Intuitionen der Nutzer/-innen (Erzieher/-innen, Lehrer/-innen) in eine solche Entwicklung mit einzubeziehen“ (Knopp 2008, S. 287).

Ich hab das anders, ich hab die Frage, ich hab gemeint nicht von oben herab, sondern zuerst mit den Lehrern von unten mit einer Arbeitsgruppe sich einmal und, dass man dieses Instrument dann entwickelt, ja und dann die Wissenschaft, die kann sagen, okay jeden anhören und, dass die dann irgendwas macht, ja okay! Also, kein geeignetes Instrument momentan, kann ich nicht vorschlagen. (Südliches Burgenland 1, Z. 382–385)

... ein Spiel ist glaub ich sicher das Ansprechendste für die Kinder und vielleicht kann man das Spiel ja schwieriger machen und in dem Spiel differenzieren, aber grundsätzlich spielen ja Kinder auch gern leichte Spiele, also ich denk ma, wenn's für Kinder einfach zu spielen ist, dann spielen sie's ja auch gern. (Nördliches Burgenland 1, Z. 212–215)

Naja, Angst soll es keine vermitteln und es ist nicht mehr als eine Erhebung und sagt nicht wirklich was für die Zukunft aus, weil die Entwicklung kann man ja bei niemandem absehen, aber es ist einmal eine Erhebung. (Nördliches Burgenland 1, Z. 351–353)

Spielerisch, wirklich spielerisch. Also es ist doch eine Volksschule, – spielerisch, oder wenn man wirklich etwas – ein Arbeitsblatt – nimmt, dass man es so herstellt, dass man es kindgerecht ist oder motivierend für das Kind, nicht so trocken, einfach nur hin, so – Anregung für das Kind soll sein, Anregung: Ha, das mach ich jetzt! (Mittleres Burgenland 1, Z. 141–144)

Ja, für mich wäre zum Beispiel interessant, weiß ich nicht, was für Worte oder Sätze, vielleicht, sie wirklich mit fünf, sechs Jahren bei der Einschreibung können sollten. (Mittleres Burgenland 2, Z. 140–142)

Geeignetes Instrument wäre wirklich etwas zu irgendeiner Situation oder zu einem Bild oder zu einer Bildfolge dazu zu sprechen, wie man's auch im Deutschen macht. ... (Südliches Burgenland 2, Z. 120–122)

Es sollte ein Instrument geben, sag ma mal so, nicht, dass man erhebt jetzt, wer kann Kroatisch, wer nicht, sondern was kann das Kind, wo kann ich ansetzen, wie kann ich es weiterführen oder auf welche Art und Weise kann ich's jetzt ungefähr, also wissenschaftlich gesagt, wo kann ich's jetzt einteilen, welche Gruppe und wo kann ich jetzt ansetzen und auf welche Art und Weise mit welcher Methode setze ich bei diesen Kindern an. Das wäre natürlich sehr gut, wenn wir so etwas hätten. Weil wir mühen uns am Anfang ab mit den Kindern, was ist da, was ist nicht da, wie setze ich, wie gestalte ich meinen Unterricht, welche Methoden wende ich an. (Südliches Burgenland 2, Z. 202–209)

Na, ja, es könnten vielleicht schöne Blätter sein, bunte Blätter mit – nach Themen geordneten Bildern, zum Beispiel Tiere, und einfach sprechen lassen dazu zu den schönen Bildern oder Karten: Povidaj mi ča poznaš! oder so, net, oder Obst, und so wirklich nach Themen geordnet, des wär scho schön, des kenntest wissen, oder – oder einfach Fragen, viele einfache Fragen aus dem Erlebnisbereich des Kindes, aus dem Umfeld halt, net wissenschaftlich, weil wenn es fürn Anfang sein soll, aber so: Wie heißt du? Wo wohnst Du? Wie heißt deine Mama? Und so. Dann kenntat ma sehr wohl feststellen, was der kann oder net. (Nördliches Burgenland 2, Z. 412–419)

... weil mir halt die čakavci san, und dann müsste des net što oder irgendwas sein, sondern eben für die Ortschaft, wo des ča daham is, a ča-Test, sag ma so a Variante, des müsste scho bissl auf die Ortschaft zugeschrieben sein, ja, und vielleicht nicht zu lang, in der Kürze liegt die Würze a, und ja, und dass ma halt an Auswertungsbogen a glei dazua tut, und da wenn s nach Punkte geht, dass mas nach Punkten bearbeiten soll, wie beim – zum Beispiel Führerschein jetzt dann. (Nördliches Burgenland 2, Z. 448–454)

Na, dass lebenspraktisch sein soll, dass ja, dass lebenspraktisch sein soll, und dass der Lehrer halt das handhaben genug gut kann, dass er sie ohne schlechten Gewissen, dass er des halt durchführen kann, i mein, wenn des zu kompliziert fürn Lehrer is, wird er des net gern zur Hand nehmen, ... (Nördliches Burgenland 2, Z. 549–552)

Na ja, so auf die Art, wie es im Pensenbuch zum Beispiel, des find ich toll. Ich hab das Pensenbuch a verwendet in den anderen Schulen, des war scho a Hilfestellung, also ja so auf die Art, wie so a Pensenbuch oder so, dass ma halt a wie – weil's so übersichtlich war. Dann hat man auch diese Spalten, und bis wann man was machen sollte oder bis wann das Kind eben Zeit hat. Das wär nett, also das wär halt so was, dass ma da irgend so an Plan hat bis zum Ende der vierten Klasse, was halt alles erreicht werden sollte. Das wär dann für den Lehrer auch eine Hilfe, weil der weiß ja dann, aha, diese und diese Punkte sollte das Kind, oder – erfüllen nicht? Also das würd ich scho als Hilfe sehen, so eine Art Pensenbuch. (Mittleres Burgenland 3, Z. 168–176)

Vielleicht ein Fragebogen mit Fragen? ... Wie heißt du? Woher kommst du? Wie sind deine Lieblingsfarben? Lieblingstiere? Da hätt ma schon an gewissen Grundwortschatz. (Nördliches Burgenland 3, Z. 167–170)

Vielleicht, dass man so mit praktischen Dingen einen Sprachstand erheben kann, wenn man zum Beispiel Handlungen ausführen kann, zum Beispiel: Lösch die Tafel! Der geht hin und löscht s'. Da muss ich ja nicht einen Test ausfüllen und so. Oder. Schließ das Fenster! (Nördliches Burgenland 3, Z. 195–198)

Also dadurch, dass ich das europäische Sprachenportfolio ohnehin einsetze, glaube ich, dass das ein geeignetes Instrument ist und genau diese Checklisten finde ich recht gut und ich glaube, dass ich da nichts Eigenes entwickeln muss. (Mittleres Burgenland 4, Z. 200–203)

Dass man zum Beispiel irgend so a kleine Mappe hätte oder einen Folder, Unterlagen, wo man pro Kind jetzt anlegen könnte bei Beginn, Mitte der Volksschule und am Ende der Volksschule, das hat es erreicht, so weit ist es gekommen, was mittlerweile auch bei der Leistungsbeurteilung schon gibt diese verbale oder das Pensenbuch, ... (Südliches Burgenland 2, Z. 364–368)

Ich glaube, also für mich käme nur in Frage wirklich in Gesprächen, auch wenns bei 90 viel wäre und Sachen, aber ich glaube, die besten, die beste Erhebung is dann einfach, wenn man mit den Kindern redet oder sich das Kind direkt zu einem

Gespräch holt, weil sonst ... nur mit irgendwelchen Zetteln oder Kreuzeln mit irgendwas ausfüllen, glaub ich ned, dass das so wirklich erhoben werden kann. (Nördliches Burgenland 4, Z. 177–181)

Also dieses geeignete Instrument ist eigentlich diese Vorlage, für mich, ist eigentlich diese Vorlage vom Bundesministerium. Nur es sind dort keine Erläuterungen, wie weit das sein sollte, wann es eigentlich notwendig ist, einzuschreiten, das ist eigentlich eine persönliche Intuition von jedem Schulleiter, der das macht und es könnten eigentlich noch mehr Richtlinien vom Bundesministerium kommen oder von anderen Institutionen erarbeitet werden, damit wir hier eine klare Richtlinie für alle Schüler, für alle Schulen haben. (Mittleres Burgenland 5, Z. 171–178)

Ja, eben klare, noch klarere Richtlinien, damit auch, was wird von uns verlangt, und was wird auch da vom Kindergarten verlangt, weil die wissen das nämlich auch manchmal nicht. (Mittleres Burgenland 5, Z. 328–330)

Is net schlecht, is ja net schlecht. Nur, man soll solche darüber lassen, die es machen, die a wissen, um was es geht. (Nördliches Burgenland 6, Z. 321–322)

Ja, des mit der Portfoliomethode, des find i ganz guat, wo Ziele drinnen sind, wo die Kinder eben ankreuzen können, was haben s' erreicht und der Lehrer a für die Kinder oder ihnen sagen, jetzt hast du das geschafft, sehr sehr transparent. Sonst wüsst ich nix, ja einfach ein zielorientiertes Instrument eben, egal, wie das aussieht. Es muss halt kindgerecht gestaltet sein und sehr motivierend, ja. (Nördliches Burgenland 7, Z. 185–190)

Also ich denke, so eine Art Leitfaden kann gut helfen, die Frage ist nur, was dieser Leitfaden beinhaltet in Kombination oder in Rücksprache mit dem kroatischen Lehrplan, mit den Anforderungen, was die Kinder schon können, weil ich persönlich einfach der Meinung bin, dass die Anforderungen, die der Lehrplan jetzt zum Beispiel an eine vierte Klasse stellen würde, sowohl mündlich als auch schriftlich, an einer heutigen zweisprachigen Schule wahrscheinlich nicht mehr sehr aktuell ist. (Nördliches Burgenland 8, Z. 240–246)

Es müsste auf jeden Fall so sein, dass die Kinder sich fast freuen, wenn sie das machen dürfen. Also was Besonderes: „Ich darf da zeigen, was ich kann!“ in die Richtung soll's sein und nicht jetzt, dass man sagt: „Ich kann irgendwas nicht!“ – also nicht negativ begrenzt. Weiß ich nicht, vielleicht, wir haben früher in Wien eben eine Art Pensenbuch verwendet mit dem Smiley-System, vielleicht wäre das ganz nett, dass auch das Kind da aktiv sagen kann: „Wo sehe ich mich?“ (Nördliches Burgenland 8, Z. 277–282)

Die Frage wäre vielleicht auch in welchem Umfang wird eine Sprachstandserhebung durchgeführt werden, also zeitlich gesehen, wie lange kann man damit arbeiten, oder wie lange muss der Lehrer jetzt davon ausgehen: „Brauche ich zehn Minuten pro Kind, zwanzig Minuten pro Kind?“ also das, der Umfang: Sind es fünf Seiten, an denen ich arbeite, oder ist es eben so eine Art Heftchen, das ich laufend beobachte, wie so ein Pensenbuch eben, das wir als Lehrer jetzt nicht an einem Tag mit dem Kind ausgefüllt haben, sondern eben du als Lehrer quasi täglich irgendwie Notizen führst, und da ein bisschen schaust. (Nördliches Burgenland 8, Z. 455–462)

Einfach durchs Reden, ob er jetzt sprechen kann oder nicht, ob er was sagen kann oder ob er mir antworten kann, – (Südliches Burgenland 4, Z. 203–204 Stinatz)

Durchs Reden. Durchs Reden. Durchs Reden und Fragen, Fragen stellen, ja. Kannst du kroatisch? Was sprichst du? Is der Sprachstand dann durchs Reden, weil is eh alles mündlich, ob er die Fragen beantworten kann, und ob er mit dir spricht. Oft ist es so, wenn man das Kind dann anspricht, wie es zurückspricht. (Südliches Burgenland 4, Z. 211–214)

Die einzige Idee, die für mich alles beherrschend ist: Lernen muss Spaß machen! Wenn die Kinder etwas vom Lehrer begeistert präsentiert bekommen, springt diese Begeisterung auch über. Wenn die Begeisterung vom Lehrer nicht da ist, sprich: Ich mag Kroatisch nicht, dann wird sich das wohl auf irgendeine Weise auch bei den Kindern zeigen. (Nördliches Burgenland 9, Z. 553–557)

Dass ich bei dem Instrument zumindest weiß: Das muss sein, und alles andere individuell entsprechend, schau, was ist mehr möglich. Dass das vielleicht schon im

Instrumentarium vorgegeben ist, mit einer Differenzierung, ist die nächste Möglichkeit, na? Ich hab dann z. B. den Kernstoff, ich hab dann Randgebiete, die ich schachtelmäßig erweitern könnte, wo ich aber dann jedes Mal das fertige Instrument hätte, dass ich sagen kann, okay erste Klasse, die Buchstaben, die Wörter, geschrieben, gelesen, richtige Aussprache: Muss, erste Klasse. Muss zweite Klasse, Muss, dritte, vierte Klasse ... (Nördliches Burgenland 9, Z. 580–587)

... das könnte ich mir nur einfach als Spiel vorstellen. Wo Kinder, was weiß ich, spielerisch eben fangen, beantworten ohne zu merken, dass sie jetzt irgendeiner Testsituation ausgesetzt sind, vor allem Grundstufe eins kann noch nicht so gut schreiben und lesen. Also ich würde mir das wirklich so irgendwie ein Kennenlernspiel, oder dieses Kreisspiel, wo man sich vorstellt und dann, dann sieht man eh schon, ob er mir den Namen sagen kann, ob er mir schon mehr sagen kann, wie viel ist da, also ich würde es eben so machen, dass ich das wirklich in einer Art Kennenlernspiel, so würde ich den Sprachstand erheben. Hängt natürlich auch wieder vom Alter ab, es ist möglich, dass man in einer höheren Klasse, in der Dritten, Vierten, das anders machen könnte, aber auch da würde ich's nur so machen, weil einfach diese Testsituation, sobald Kinder das merken, geraten sie unter Druck. (Südliches Burgenland 5, Z. 144–155)

Auch im Fall dieser Kategorie waren die InterviewpartnerInnen voller Ideen und Vorschläge, auch wenn manche von ihnen erwähnen, dass sie selbst nicht von der Möglichkeit eines solchen Instruments Gebrauch machen würden. Eigenartigerweise schwebte vielen Lehrerpersonen ein Spiel vor, mit dem man den Sprachstand erheben sollte, eine „Anregung fürs Kind: Ha, das mach ich jetzt!“ Ein Spiel sollte es sein, welches man leichter und schwieriger machen kann, um zu differenzieren. Ein Spiel und trotzdem eine Erhebung, vor der sich aber die Kinder nicht fürchten sollten. Ein Spiel, wo Kinder arbeiten, ohne es zu merken, dass sie sich in einer Testsituation befinden. Denn sobald die Kinder merken, dass sie sich in einer Testsituation befinden, geraten sie unter Druck. Während bei manchen Kindern eine testartige Situation einen hohen Ansporn auslöst, ist bei anderen der Prüfungscharakter mit Misserfolg und Demotivation verbunden (vgl. Stern 2008, S. 21). Also vielleicht ein Kennenlernspiel oder ein Kreisspiel, wo man sich vorstellt und durch die Fragen in diesem Spiel könnte der Sprachstand erhoben werden. Auch das Gespräch schien den InterviewpartnerInnen geeignet zu sein, um als Instrument zur

Sprachstandserhebung zu dienen. Es sollte eine Gesprächssituation sein, denn nur durchs Reden, durch Kommunikation könne man den Sprachstand des Kindes feststellen. Einfach durchs Reden den Sprachstand erheben, ob es jetzt sprechen kann oder nicht, ob es was sagen kann oder ob es korrekt antworten kann, sollte das Kriterium sein. Die beste Erhebung scheint dann einfach, wenn man mit den Kindern redet oder sich das Kind direkt zu einem Gespräch holt. Das Gespräch könnte laut einem Vorschlag einer interviewten Lehrperson auch nach einem Leitfaden geführt werden. Sprechen kann man aber auch zu einer Vorlage oder zu Bildern. Aber es müssten schöne Blätter sein mit Themen aus dem Erlebniskreis des Kindes. Zu diesen Bildern sollte das Kind etwas erzählen. Das können sich mehrere InterviewpartnerInnen vorstellen. Ein Lehrer ist mit dem Sprachstandserhebungsbogen des Unterrichtsministeriums sehr zufrieden, er wünscht sich lediglich noch eindeutiger Kriterien. Auch die Form des Pensenbuches wurde ins Spiel gebracht und das europäische Sprachenportfolio. Mit dem Pensenbuch kann der Lernstand des Kindes prozessbegleitend diagnostiziert werden. Es beinhaltet Listen bestehend aus altersadäquaten Lernzielen, die nacheinander erreicht werden können (vgl. Stern 2008, S. 64). Im Bezug auf die sprachlichen Basisqualifikationen müssten auch die damit verbundenen Entwicklungszeitfenster, innerhalb derer die Kinder die Qualifikationen ausbilden (vgl. Ehlich 2007, S. 12), bei der Lernzielformulierung entsprechend berücksichtigt werden. Das europäische Sprachenportfolio wurde in dieser Arbeit bereits mehrmals erwähnt. Im Sinne einer mehrsprachigen Schule sollte es zum Einsatz kommen, denn es berücksichtigt nicht nur zwei Sprachen des Kindes, sondern die ganze kindliche Sprachbiographie. Das Kind kann hier das Niveau seiner Sprachen mit Hilfe der Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzniveaus (GER) festlegen und auf diese Weise ein Sprachbewusstsein entwickeln (vgl. Stern 2008, S. 69). Dennoch muss berücksichtigt werden, dass lineare Niveaustufen wie die des GER auf Grund der u-kurvenförmigen Entwicklung der Sprache für eine Sprachstandsdiagnostik riskant sind (vgl. Krumm 2005, S. 103).

Viele Lehrpersonen favorisieren gerade jene Form, mit der sie schon einmal selbst gearbeitet haben. Wer das Pensenbuch in seiner Praxis schon benutzt hat und die Vorteile kennengelernt hat, nämlich, dass dort genau vorgegeben ist, was das Kind können sollte und wie weit es den einzelnen Anforderungen schon entspricht, der kann sich vorstellen, dass so eine Art der Sprachstandserhebung für die Lehrpersonen Vorteile bringt. Es ist das meiste ja schon fast fertig ausgearbeitet, man muss nur den jeweiligen Stand des Kindes einsetzen. Die Portfoliomethode ist momentan sehr modern und auch beliebt, auch sie

beinhaltet Ziele, wo die Kinder ankreuzen können, was sie erreicht haben und die Lehrperson den Kindern bestätigt oder ihnen sagt, was sie jetzt geschafft haben. Es ist auf jeden Fall sehr transparent für Lehrperson, Eltern und Kind. Ob Pensenbuch oder Portfolio beide Methoden richten sich nach der Ressourcenperspektive. Transparent, zielorientiert, kindgerecht, motivierend, aktivierend, unkompliziert, lebenspraktisch, das sind die Adjektive mit denen die interviewten Lehrpersonen das ideale Sprachstandserhebungsinstrument für das kroatische Minderheitenschulwesen beschreiben. Interessant war auch die Idee eines Folders oder einer Mappe, die das Kind durch die weiteren Schuljahre begleitet und in welcher immer wieder die Fortschritte des Kindes festgehalten werden sollten. Eine Lehrperson erwähnte auch, dass ein Sprachstandserhebungsinstrument angesichts der burgenländisch-kroatischen Sprache (siehe Kapitel 3.2) dialektal differenziert entwickelt werden müsste. Auch die Frage des Zeitaufwandes für die einzelnen Sprachstandserhebungen wurde diskutiert und vor allen die Frage nach dem: Wie oft? *„Folgerichtig darf Sprachdiagnostik nicht nur einmalig etwa zum Zeitpunkt der Einschulung durchgeführt werden (...), sondern muss Lehrer und Lehrerinnen befähigen, Sprachdiagnostik als kontinuierliches Verfahren im Kontext von Sprachunterricht zu betreiben“* (Krumm 2005, S. 103). Die Vorteile der prozessbegleitenden Diagnostik gegenüber einer punktuellen Erhebung wurden im Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit dargelegt.

Andere Lehrpersonen plädierten für ein schönes Blatt, einen Fragebogen, einen Leitfaden mit dem das Kind befragt werden sollte. Das Kind sollte Fragen beantworten, eventuell verbunden mit Anweisungen zu praktischen Handlungen: Lösch die Tafel! Öffne das Fenster! Dazu war es interessant zu hören, dass das Instrument und die Auswertung weder aufwändig noch langwierig sein sollten, um SchülerInnen und vor allem LehrerInnen nicht allzu sehr zu belasten.

Ein Interviewpartner betonte vor allem, dass die Entwicklung eines Sprachstandserhebungsinstrumentes keinesfalls nur von der Wissenschaft ausgehen darf (top-down). Er schlägt vor, dass sich die Wissenschaft erst einmal in der Praxis umhört. Diesen Vorschlag versucht der nächste Abschnitt zu realisieren und fragt nach den Erwartungen der zweisprachigen Lehrpersonen an die Wissenschaft.

8.7 Desiderata an die Wissenschaft

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, die notwendige Verknüpfung von Theorie und Praxis aufzuzeigen. Darauf wurde in dieser Arbeit schon mehrfach hingewiesen. Die vorliegende qualitative Untersuchung möchte das Erfahrungswissen der Lehrpersonen eruieren. Dieses ist oft gekennzeichnet durch die *„Not des Praktikers, der den vielfältigsten Handlungszwängen und Erfolgserwartungen ausgesetzt bleibt, für deren Erfüllung er jedoch nicht allein verantwortlich zu machen ist“* (Meyer-Drawe 1984, S. 255). Nur indem Wissenschaft und Praxis gleichermaßen Verantwortung tragen, können sie Produktivität gewährleisten (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 255). So müssen sich Wissenschaft und Praxis auch im Falle von Sprachstandserhebungen miteinander verzahnen, denn nur so kann ein wissenschaftlich fundiertes und gleichzeitig praxistaugliches Instrument entstehen. Welche Hilfen sich nun die professionellen PädagogInnen im pädagogischen Praxisfeld von der Wissenschaft erwarten, ist Inhalt dieses Kapitels.

Natürlich ist es Sprachpädagogik oder was weiß ich von der Wissenschaft, weil die doch studiert haben, aber sie soll sich einmal umhören zuerst in den Niederungen, weil da kriegen sie die besten Ideen nachher und wenn sie das, diese Ideen nachher wissenschaftlich ausarbeiten würden, wär's viel wichtiger als von oben,...(Südliches Burgenland 1, Z. 295–299)

Dass man zum Beispiel irgend so a kleine Mappe hätte oder einen Folder, Unterlagen, wo man pro Kind jetzt anlegen könnte bei Beginn, Mitte der Volksschule und am Ende der Volksschule, das hat es erreicht, so weit ist es gekommen, was mittlerweile auch bei der Leistungsbeurteilung schon gibt diese verbale oder das Pensenbuch, so weit is gekommen, da hat es Fortschritte gemacht und da ist es schon sehr gut geworden und da hat es weniger gekonnt oder is schwächer geworden. So was wär interessant, ja. (Südliches Burgenland 2, Z. 364–370)

Ich glaube, dass sich jeder Lehrende so etwas wünschen würde, wenn man etwas, ein Instrument in der Hand hätte, wo man die Sprache oder den Stand der Sprache des Kindes erfassen könnte und auch danach, natürlich ist es leichter, wenn man etwas in der Hand hat und sich die einzelnen Dinge durchgeht, in welchem Level das Kind gerade steht, wo man dann ansetzen kann. (Südliches Burgenland 2, Z. 233–237)

Ich würd ma erwarten, nicht nur, was jetzt das Kind kann, sondern vorher schon, ... Wissenschaften würd ma gern wissen, warum kann es das nicht, warum will es nicht in dieser Sprache sprechen, warum sprechen die Kinder nicht untereinander und wie könnte man es verbessern, diese Sprache, damit sie verwendet wird im Sprechen, im Untereinander-Sprechen, ... (Südliches Burgenland 2, Z. 246–249)

Es könnte auch ein Profitester kommen. ... es könnte ja ein Profi im ganzen Burgenland unterwegs sein zum Beispiel, und der könnte dann den Lehrer beraten, was da aussikommen is, ... (Nördliches Burgenland 2, Z. 571–572)

Dieses Sprachportfolio ist eigentlich von der Sprachpädagogik entwickelt und ich finde, das sollte man in mehreren Schulen einsetzen. (Mittleres Burgenland 4, Z. 205–206)

Ob ich mir Hilfe von der Wissenschaft erwart, mit dem, muss ich ehrlich sagen, mit dem habe ich mich bisher noch nicht auseinandergesetzt, weil ich mich noch nicht so vertieft habe nur auf dieses Segment der Erhebung der Sprache ... (Südliches Burgenland 3, Z. 123–125)

Eigentlich für, wie gsagt, für die Sprachstandserhebung, brauche ich eigentlich keine Hilfe. Weil das ergibt sich ja ganz einfach, im Unterricht, im Kennenlernen und im... (Südliches Burgenland 3, Z. 76–78)

Ich glaube, dass man da gar nicht von der Wissenschaft sehr viel erwarten kann. (Nördliches Burgenland 5, Z. 147–148)

Ja, wenn man es wissenschaftlich machen kann, wäre es für mich sicher sehr interessant, ob meine Intuition und der tatsächliche Wissensstand übereinstimmt. (Nördliches Burgenland 5, Z. 170–171)

Die Wissenschaft kann so weit mitmischen, indem sie hinuntergeht in die Praxis und schaut, was dort ist. Dann derfen s' mitmischen, anders net. Wir haben schon zu viele von oben nur aus Büchern. (Nördliches Burgenland 6, Z. 356–358)

Ja, insofern, dass sie sagen können: Wir waren an der Basis. Wir haben uns es angeschaut. Wir haben Meinungen eingeholt und wir haben das zusammengefasst und finden, dass wir ihnen das als Instrument überreichen können. Noch einmal: Ohne unten, nichts. (Nördliches Burgenland 6, Z. 361–364)

Die Wissenschaft ist für mich was ganz Wichtiges, nur ich kann nicht alles von oben. Das Ideal wäre, ein paar Praktiker-Lehrer ja, tun sich mit an Wissenschaftler oder was zusammen, wir gehen das an. Dann können die Lehrer dem Wissenschaftler, schau, jetzt mach ich des, schau und so weiter – gegenseitig sich in die Materie hineinhelpen, und da kommt es zu was. Weil ich glaube, wir haben schon zu viele Sachen, die nur von Wissenschaftlern, nur von Wissenschaftlern und dann schaut' s keiner an. (Nördliches Burgenland 6, Z. 480–486)

... von der Pädagogik her wirklich Instrumente, wie man einem ganz leichten zu Module, wie man dass dann immer weiter übt und aufbaut. (Südliches Burgenland 5, Z. 179–181)

Eigenartigerweise erwarten sich die burgenländischen LehrerInnen, zumindest die hier interviewten Personen, nicht sehr viel von der Wissenschaft. Das mag an der Neigung liegen, „*theoretischen Erwägungen in Sachen der Erziehung überhaupt wenig, der Praxis alles zuzutrauen*“ (Natorp 1984, S. 149). Die WissenschaftlerInnen werden in einem Interview als „*die da oben*“ bezeichnet. Es wird ihnen mehrere Male in den Interviews geraten, sich an der Basis, an den Niederungen umzuhören, weil „*da kriegen sie die besten Ideen.*“ „*Das Ideal wäre ein paar Praktiker-Lehrer*“, die sich mit WissenschaftlerInnen zusammuntun. Eine Interviewpartnerin schlägt sogar ProfitesterInnen vor, die von Schule zu Schule gehen und die Kinder testen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Sprachstandserhebungen im Sinne von Beobachtungen nicht nur von einer Person durchgeführt werden sollten, denn eine Person allein gewährleistet nicht Objektivität. Nur durch das Heranziehen einer zweiten Person kann der eigene Wahrnehmungshorizont erweitert werden. So hat es sowohl für die Diagnostik als auch für die Förderung mehr Sinn, wenn Beobachtungsperspektiven unterschiedlicher KollegInnen und eventuell auch die der Eltern verglichen werden und die eigenen Wahrnehmungsverzerrungen gegebenenfalls korrigiert werden (vgl. Dirim et al. 2009, S. 20). So gesehen würden

ProfitesterInnen zwar auf jeden Fall mehr Objektivität liefern, aber es gilt zu bedenken, dass sich durch eine fremde Person vermutlich keine optimale Vertrauensbasis entwickeln kann und daraus womöglich eine verfälschte Diagnostik resultiert.

Die interessanteste Wendung an die Wissenschaft wäre die Frage eines Lehrers, warum das so ist, dass unsere kroatischen Kinder nicht miteinander kroatisch sprechen und wie man diesen Zustand verbessern könnte. Diese Aussage bezieht sich nicht direkt auf Erwartungen im Bezug auf Sprachstandserhebungen, aber könnte durchaus eine wichtige und neu zu bearbeitende Fragestellung für die Wissenschaft bieten.

Weiters sollte eben die Wissenschaft einen Folder oder eine Mappe, ein Pensenbuch oder einige Module erarbeiten, damit man den Sprachstand des Kindes erheben könnte. Damit sprechen die Lehrpersonen eine Aufgabe der Wissenschaft an, nämlich die Entwicklung und Bereitstellung von Diagnose- und Förderprogrammen (vgl. Knopp 2008, S. 287). Denn *„natürlich ist es leichter, wenn man etwas in der Hand hat und sich die einzelnen Dinge durchgeht, in welchem Level das Kind gerade steht, wo man dann ansetzen kann.“*

Damit diese Instrumentenentwicklung aber nicht von oben herab und praxisfern geschieht, spricht ein Interviewpartner schon ganz konkret von einer Zusammenarbeit zwischen PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen. Eine derartige Arbeitsgemeinschaft könnte gemeinsam Handlungs- bzw. Aktionsforschung betreiben, das heißt, die Wissenschaft greift schon während des Forschungsprozesses direkt in die pädagogische Praxis ein und wirkt darin zusammen mit den PraktikerInnen an der Erstellung eines Sprachstandserhebungsverfahrens (vgl. Krüger 1997, S. 190f).

8.8 Unerwünschtes

Fried und Ehlich et al. haben unabhängig voneinander Expertisen zu den gängigen Sprachstandserhebungsverfahren im deutschsprachigen Raum angefertigt. Sie haben dabei festgestellt, dass noch kein optimales Sprachstandserhebungsinstrument für Kinder mit Migrationshintergrund entwickelt wurde, das wirklich allen Anforderungen gerecht wird (vgl. Gogolin et al. 2005, S. 8). Die Entwicklung eines Instruments für das Minderheitenschulwesen im Burgenland stellt sich insofern als eine noch größere Herausforderung dar, weil an dieses Instrument noch einmal ganz spezifische, differenziertere, auf die Minderheitensprache abgestimmte Anforderungen gestellt werden

müssten. Im Folgenden wird dargelegt, was laut Meinung der InterviewpartnerInnen bei der Entwicklung eines solchen Instrumentes jedenfalls vermieden werden sollte.

Vermeiden müsste man unbedingt, dass man das irgendwie dann kategorisiert oder eben, dass es irgendwelche Konsequenzen hätte, diese Erhebung, weil wir eben sehr darauf schauen, dass die Kinder Freude haben, diese Sprache noch zu erlernen. ... Ich glaube, dass, wenn das inoffiziell ist und man sagt, man macht das eben spielerisch oder in der verbalen Kommunikation, ist das wahrscheinlich kein Problem. Aber wenn das irgendein Einstiegstest, so in die Richtung geht, dann schreckt das die Eltern und die Kinder ab. (Mittleres Burgenland 2, Z. 164–176)

Des wär bei einer Erhebung das Kind, wenn es auch falsch ausspricht oder falsche Fälle verwendet, dass man es ständig –, dass man es ständig ausbessert, denn dadurch verliert es die Freude, in dieser Sprache zu sprechen. (Südliches Burgenland 2, Z. 88–91)

Wenn Bilder, dann – in meinen Augen – schöne Bilder, net so schiarche. Und da tät i ka so a abstraktes Wesen mitspielen lassen, wie so Monster oder irgendwas, i hab scho so vü neue Bücher, auch Bilder – a Lesebücher a gsehn, die gfalln ma einfach net, weil des is schiarch, und des gfallt, i was net, ob des jemals an Kind gfallt, so erfundene Figuren tät da i net nehmen, eher realistische und schöne, – schöne, erkennbare Bilder zum Beispiel. (Nördliches Burgenland 2, Z. 443–448)

... dass da nicht so ein Druck is. Ja. (Mittleres Burgenland 3, Z. 209)

... dass es nicht kompliziert ist, sondern ein paar Fragen und dann ist das eindeutig klar. Vielleicht eine, – fünf allgemeine Fragen und ein paar spezifische und wer die spezifischen nicht kann, zum Beispiel: Was frisst der Hase? Das ist vielleicht schon eine schwerere Frage, wer das dann nicht auf kroatisch kann, dann is ma scho klar, der kann dann nicht so gut kroatisch. Vielleicht ein paar Standardfragen und dann ein paar schwerere, und wer die – aber das Ganze nicht zu lange und nicht zu kompliziert zum Auswerten, sondern einfach, so ein vielleicht multiple choice, oder irgend so was. (Nördliches Burgenland 3, Z. 296–203)

Es geht um die Sprache – allgemein. Kann er reden? Versteht er? Aber net da umatum bohren und sich an Kleinigkeiten festhalten oder was. Sprache ist für mich was Großes. (Nördliches Burgenland 6, Z. 373–375)

Dass zu viel lesen müssen. Dass mehr symbolisch gearbeitet wird, weil die Kinder mit dem Lesen, das Lesen is a schwierig. Und was soll man noch vermeiden? Ja, dass einfach zu viel Text da ist. Und die offenen Antworten sind auch schwierig für die Kinder, also eher so mit ankreuzeln und mit Symbolen eher arbeiten. (Nördliches Burgenland 7, Z. 215–219)

... das müsste man unbedingt vermeiden bei Erhebungen, ich denke es darf nicht sein, dass das jetzt eine Art Prüfungscharakter ist oder einer Art, man hat irgendwie eine schriftliche Form oder so, dass die Kinder was ausfüllen müssen, das wäre für die Kinder sicher der Wahnsinn, der Horror, für die Eltern auch, weil die das dann als Ranking empfinden würden und da irgendwie ganz, ganz negativ ablehnend reagieren würden. (Nördliches Burgenland 8, Z. 115–120)

... dass das wirklich nicht dann in diese Richtung womöglich rutscht, dass das so eine Art Prüfungs- und Wertetabelle wird. (Südliches Burgenland 5, Z. 197–198)

Alle interviewten Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Sprachstandserhebung keinen Druck und keinen Stress für das Kind mitbringen und nicht in eine Prüfungssituation ausarten sollte. Das darf nicht sein, dass das Kind sich auf die Erhebung seines Sprachstandes wie auf eine Prüfung vorbereitet. Die Eltern könnten es auch sofort als ein Ranking betrachten, wenn dabei was auszufüllen und zu bewerten wäre. Also besser ist es, es bleibt alles bei einer spielerischen Erhebung. Es sollte auch nicht zu viel zu lesen sein und mehr mit Symbolen wie Smileys gearbeitet werden. Außerdem wäre es günstig, wenn die Erhebung nicht viel Zeit benötigen und zu keiner Kategorisierung führen würde. Eine Art Einstiegstest würde die Kinder und Eltern gleichermaßen abschrecken und Abwehr hervorrufen. Womöglich sollte die Erhebung unbemerkt von den Kindern durchgeführt werden ohne Prüfungs- und Wertetabellen. Auch wenn man für die Sprachstandserhebung ein Gespräch wählt, dann sollte das Kind nicht ständig ausgebeißert werden. Es sollte unkompliziert mit ein paar Fragen erhoben werden, aber nicht zu lange dauern und nicht zu kompliziert zum Auswerten sein, denn „entscheidend für die Akzeptanz eines

diagnostischen Verfahrens durch die Durchführenden ist seine Handbarkeit“ (Döll/Dirim 2011, S. 59).

Eine Interviewpartnerin wünscht sich schöne Bilder und lehnt Monster und abstrakte Wesen als Illustration entschieden ab. Eine andere Lehrperson legt Wert darauf, dass die Diagnose keinen offiziellen Charakter hat.

Die Lehrpersonen sind sich durchwegs alle dessen bewusst, dass Sprachwissen *„vom Selbstvertrauen und von der Persönlichkeitsentwicklung abhängig ist“* (vgl. Garne 2007, S. 244). Sie wollen nicht, dass das Kind durch Testsituationen die Freude an der Sprache verliert. Außerhalb betonen sie die Skepsis vieler Eltern gegenüber Leistungsfeststellungen in der kroatischen Sprache und fürchten eine Abwehr seitens der Eltern.

So gesehen sollte Sprachstandsdiagnostik im zweisprachigen Schulwesen immer als Förderdiagnostik und niemals als Selektions- oder Zuweisungsdiagnostik verstanden werden. Das betont auch Dirim im Interview:

„Also ich würde sie nicht empfehlen, um Kindern bestimmten Maßnahmen zuzuweisen oder auch auszuschließen. Das ist etwas, was in der Pädagogik auch oft diskutiert wird und wovor man sich fürchtet. Ich würde sagen ein Missbrauch der Erhebungen, das würde ich natürlich auch nicht empfehlen, aber ich denke, wenn man eine passgenaue Sprachförderung anbieten möchte, dann hat man gesehen, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte oft nicht ausreichen. Man muss Kriterien geleitet beobachten und feststellen können, auf welchem Niveau der Sprachstand ist und dafür braucht man dann bestimmte Verfahren, dafür ist das auch gut, ja.“ (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 9ff)

Das heißt, Sprachstandsdiagnostik im Minderheitenschulwesen sollte sich nicht an einem sozialen oder kriterialen Vergleich festmachen, sondern nur zum Zwecke der individuellen Sprachförderung dienen. Durch diese individuelle Bezugsnorm können die Leistungen eines Kindes mit seinem eigenem Leistungspotenzial verglichen werden. Somit lässt sich auch unter Berücksichtigung der Theorien Vygotskijs die grundsätzliche Leistungsfähigkeit des Kindes erkennen. Außerdem macht eine prozessbegleitende Diagnostik, die sich stets an der individuellen Bezugsnorm orientiert, auch einen intraindividuellen Vergleich möglich, das heißt es können individuelle Fortschritte aber auch Stagnationen sichtbar werden (vgl. Kany/Schöler 2010, S. 89f). Die mit der Sprachdiagnostik einhergehende Förderung kann das Kind somit auch im Sinne des didaktischen Grundsatzes *„Individualisieren, differenzieren und fördern“* stets dort abholen, wo es steht, und es in seiner sprachlichen Entwicklung voranbringen.

9 Die Summe des Praxiswissens

Dieses Metaresümee dient der generellen Zusammenfassung der exemplarisch und systematisch aufbereiteten Forschungsergebnisse und einer Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Meinungen der zweisprachigen Lehrpersonen. Allerdings werden auch vereinzelte Aussagen aus den Forschungsdaten berücksichtigt, die in keine der Kategorien aufgenommen wurden und trotzdem für das Thema dieser Arbeit von Interesse sein könnten.

Jedes Interview begann mit einem Erzählimpuls, durch den die Lehrpersonen veranlasst wurden, die sprachliche Situation im Ort, in der Schule und speziell in ihrer Klasse darzustellen. Gleich, ob im Norden, in der Mitte oder im Süden des Landes, die befragten Lehrpersonen schilderten zumeist eine für die kroatische Sprache triste Situation in den einzelnen Dörfern. Da ist der Ausdruck eines Interviewpartners, dass die Situation nicht die rosigste sei noch eine sehr milde Umschreibung.

Der passive Wortschatz ist bei den Kindern zwar noch da, aber im täglichen Umgang ist der Gebrauch der kroatischen Sprache schon sehr stark zurückgegangen. Die deutsche Umgangssprache gilt als cool und wird auch von Kindern mit guten kroatischen Kenntnissen immer mehr und mehr gesprochen. Von vielen Kindern heißt es, dass sie über keinen aktiven, aber sehr wohl über einen passiven Wortschatz verfügen. Hier drängt sich das Doppelseisbergmodell von Cummins auf, das zeigt, dass vieles an Sprachwissen eigentlich unter der sichtbaren Oberfläche verborgen ist und dass Kinder, die in zwei Sprachen aufwachsen, doch mehr sprachliche Kompetenzen haben, als auf den ersten Blick hin zu bemerken ist (vgl. Boeckmann 1997, S. 30f).

Die Situation in den Dörfern spiegelt sich in der Schule und in den einzelnen Klassen. Es gibt kaum Kinder mit burgenländisch-kroatischer Muttersprache. Obwohl viele InterviewpartnerInnen berichten, dass sie ihre SchülerInnen bereits aus dem Dorfverband kennen und genau wissen, in welcher Familie noch kroatisch gesprochen wird und welche Kinder man kroatisch anreden kann, können sie nicht sicher sein, dass sie als Lehrpersonen auch eine kroatische Antwort erhalten.

In einigen kroatischen Ortschaften gibt es auch Kinder mit Migrationshintergrund. Das ist besonders im nördlichen Burgenland der Fall. Diese zweisprachigen Kinder lernen Kroatisch als ihre dritte Sprache und es ist den InterviewpartnerInnen zufolge oft so, dass sie einen recht raschen Zugang zur kroatischen Sprache finden. Auch Vygotskij erwähnt diesen Vorteil gegenüber einsprachigen Kindern, also deren „*Fähigkeit der Analyse von*

der bewussten Kontrolle über Sprache zu einem früheren Zeitpunkt und in höherem Maße“ (Reich/Roth 2002, S. 32). Dieses „metalinguistische Wissen“ (metalinguistic awareness) ist eine spezifische sprachliche Voraussetzung Zweisprachiger (vgl. Schroeder/Stölting 2005, S. 63). Inwieweit diese besondere metalinguistische Fähigkeit tatsächlich Auswirkungen auf den weiteren Spracherwerbsprozess hat, ist nicht ausreichend geklärt, aber nach Aussagen einzelner InterviewpartnerInnen lassen sich durchaus positive Korrelationen feststellen. Natürlich ist die Entstehung solcher Fähigkeiten auch an passende Bedingungen (kognitive Erfahrungen, soziale Wahrnehmung) gebunden (vgl. Reich/Roth 2002, S.32). Schwierig ist die Frage, wie diese Kompetenzen in der Konstruktion eines Sprachstandserhebungsverfahrens berücksichtigt werden sollten. Vorschläge hierfür gibt es bisher noch keine (vgl. Schroeder/Stölting 2005, S. 64).

Die eigentliche Kernfrage im Interview, die auch der Fragestellung gerecht werden sollte, befasste sich mit den gängigen Sprachstandserhebungsmethoden der zweisprachigen Lehrpersonen. Den kroatischen Sprachstand ihrer SchülerInnen erheben die zweisprachigen LehrerInnen jeder nach seinen eigenen Methoden. Eine Interviewpartnerin trifft den Nagel auf den Kopf, wenn sie meint, *„dass da jeder eben so in seinem eigenen Tümpel tümpelt“*. Sie sind erfindungsreich und kreativ im Überprüfen der vorhandenen Kenntnisse ihrer SchülerInnen. Den größten Vorteil sehen die meisten LehrerInnen darin, dass sie die Kinder und ihre Familien bereits vor dem Schuleintritt kennen und ihre Kenntnisse in der kroatischen Sprache gut einschätzen können. Sie verlassen sich dabei weitgehend auf ihre Intuition und Erfahrung. Dabei verwenden sie Gegenstände und Bilder. Von theoretischer Seite haben sie keine Hilfsmittel und Unterlagen. Keine einzige der interviewten Lehrpersonen hat bisher ein zweisprachiges Instrument zur Sprachstandserhebung kennengelernt und nur vereinzelte Personen erwähnen ein Material vom Bundesministerium für die Erhebung der deutschen Sprache. Dieses ist zwar mit Bildern konzipiert und wird von einem Lehrer auch für die kroatische Sprache eingesetzt, das Fehlen genauer Richtlinien und Kriterien schildert er allerdings als nicht zufriedenstellend.

Manche Lehrkräfte kennen die Arbeit mit dem europäischen Sprachenportfolio und eine Person berichtet, wie sie es für ihre Arbeit mit der kroatischen Sprache adaptiert hat. Nachdem sie an einer Schule unterrichtet, in der die meisten Kinder der kroatischen Sprache noch mächtig sind, will sie damit vor allem das Sprachbewusstsein des Kindes erhöhen und der kroatischen Sprache einen größeren Wert verschaffen. Damit verfolgt sie den eigentlichen Zweck eines Portfolios, nämlich die Selbstreflexion von Sprache. Die

Benützung der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die Sprachstandserhebung der Lehrperson wäre Krumm zufolge nicht geeignet, denn die Sprache entwickelt sich, wie auch schon im Kapitel 5 erläutert wurde, nicht in Form einer Stufenabfolge (vgl. Krumm 2005, S. 103).

Die größten Probleme ergeben sich daraus, dass der Sprachstand der Kinder so unterschiedlich ist. Die Lehrpersonen sind gefordert von Beginn an zu individualisieren und zu differenzieren, und zwar nicht nur in der Quantität, sondern auch in der Qualität des Angebots. Diese sprachliche Heterogenität in den zweisprachigen Klassen ist auch der Beweggrund für die Landeschulinspektorin, Sprachstandserhebungsinstrumente als sinnvolle Orientierungshilfe ins Auge zu fassen. Sie sollen den Lehrpersonen eine relativ schnelle und sichere Erfassung des Sprachstandes im Sinne einer Anfangsdiagnose ermöglichen, so dass sich deren Unterricht optimal nach dem unterschiedlichen Sprachstand der Kinder ausrichten kann (vgl. Mühlgaszner 2011a, S. 196).

Das Thema Sprachstandserhebung war einem Großteil der interviewten Lehrpersonen völlig neu. Manche von ihnen haben zwar Ideen, wie ein solches Instrument aussehen könnte, und einige haben sogar konkrete Vorstellungen angegeben. Den meisten schien es günstig, wenn das Sprachstandsverfahren aus einem Formular bestünde, das man rasch auswerten könnte. Einig waren sich die meisten der InterviewpartnerInnen darin, dass man die Kinder nicht einer Prüfungssituation aussetzen dürfte und manche befürworteten die Durchführung der Erhebung vonseiten geeigneter Fachleute. Eine Idee war, dass WissenschaftlerInnen den Sprachstand überprüfen könnten, indem sie in die einzelnen Klassen kommen. Fried berichtet über Befragungen von LehrerInnen und ErzieherInnen, die Unsicherheiten und Überforderungen im Bezug auf die richtige Einschätzung von Kindern mit Förderbedarf verspüren (vgl. Fried 2005, S. 23). Vermutlich liegt es auch im Falle dieser Forschung daran, dass sich die Lehrpersonen die dazu notwendige diagnostische Kompetenz nicht zutrauen. *„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei Individuen (und den in einer Gruppe Lernenden) Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr-Lernprozesse ermittelt, analysiert und Lernprozesse und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“* (Hesse/Latzko 2009, S. 15). Demnach geht die pädagogische Diagnostik den differenzierten Lernangeboten voraus. Sie ist nicht nur im Curriculum für das aktuelle Bachelor-Studium „Lehramt an Volksschulen“ vorgesehen, sondern wird auch im Kommentar zum Lehrplan der Volksschule erwähnt. Es ist aber so, dass im Falle der zweisprachigen Lehrpersonen im Minderheitenschulwesen derzeit noch keine Instrumente

für die sprachliche Diagnostik oder zur systematischen Beobachtung der Sprache vorliegen. Dies hat zur Folge, dass die interviewten Personen in ihrer Ausbildung und Fortbildung noch keine entsprechende pädagogische Kompetenz vermittelt bekommen haben. Die Tatsache, dass die Lehrpersonen geringe bis gar keine Kenntnis über Sprachstandserhebungsverfahren haben, geht aus den meisten Interviews eindeutig hervor. Ein entsprechendes Diagnoseinstrument müsste daher auch immer mit einer adäquaten Qualifizierung der Lehrkräfte einhergehen. *„Bei einer Implementierung ohne solche Fortbildung steht zu befürchten, dass die positiven Effekte, die mit einem solchen Konzept intendiert sind, ausbleiben“* (Bredel 2007, S. 113).

Die interviewten Lehrpersonen sprechen weiters viele Ideen aus ihrem Alltagsgeschäft an, wenn es darum geht, sich zu behelfen oder eine negative Situation ins Positive umzudrehen. Vor einigen Jahren gab es ein Handlungsforschungsprojekt, im Zuge dessen ein burgenländisches Immersionsmodell für die zweisprachigen Schulen erfunden und gestaltet wurde. Die am Projekt beteiligten Lehrpersonen hielten in ihren Klassen einmal wöchentlich einen Tag ausnahmslos in der kroatischen Sprache ab. Dieses Projekt, das auch von einigen InterviewpartnerInnen angesprochen wurde, zeichnete sich durch besonders viel Kreativität und Einfallsreichtum der Lehrkräfte aus (vgl. Larcher 2011c, S. 173ff). Auf ähnlich kreative Weise schaffen es die zweisprachigen Lehrpersonen mit verschiedenen Hilfsmitteln, den Sprachstand ihrer SchülerInnen zu erheben, auf jedes einzelne Kind einzugehen, es gleichsam dort abzuholen, wo es steht, und auf diesem Wissen aufzubauen. Meist haben die LehrInnen nicht einmal die Eltern in ihrem Bemühen hinter sich. Darum muss der Wunsch nach Aussage einzelner InterviewpartnerInnen in die Richtung gehen, dass man in erster Linie die Eltern vom Vorteil der Zweisprachigkeit überzeugt und dann erst mit Hilfe der Eltern die kroatische Sprache des Kindes fördert.

Damit sprechen die InterviewpartnerInnen im Grunde genommen Ideen aus dem Konzept FÖRMIG in Deutschland an. Dirim äußert sich dazu folgendermaßen:

„Also, da ging es einmal um die Frage, mit welchem Verfahren kann man die Sprachentwicklung beobachten, dann um die Frage, wie können die verschiedenen an der Entwicklung der Kinder beteiligten Instanzen zusammenarbeiten, um die Kinder in der Sprache fördern zu können, welche Aufgabe können die Eltern übernehmen, welche Aufgabe kann Schule übernehmen und wie können da die verschiedenen Beteiligten professionalisiert werden.“ (Interview mit Prof. Dirim 2011, Z. 216ff)

Es geht also auch immer um die Verbindung von Sprachdiagnostik und einer darauf aufbauenden, umfassenden Sprachförderung, denn die *„Anschließbarkeit von*

Förderplanung und -maßnahmen an eine Sprachstandsfeststellung ist eines der zentralen Kriterien, die seriöse Diagnoseverfahren zu erfüllen haben“ (Döll/Dirim 2011, S. 57).

Im Zuge der sehr intensiven Interviews betonten nahezu alle Lehrpersonen die Wichtigkeit der Sprachförderung und des damit erforderlichen Wissens um die Sprachkompetenz. Insofern ergibt sich in ihren Augen auch die Notwendigkeit eines Sprachstandserhebungsverfahrens, denn man könnte laut Aussage einer Lehrperson in der gängigen Praxis einem Trugschluss verfallen. Und andere Lehrpersonen stimmen ihr bei, wenn sie sagen „*Vielleicht täuschen wir uns alle*“ oder „*Vielleicht ratet man wirklich nur*“.

Trotzdem ist die Tatsache, dass man den Sprachstand der Kinder mit wissenschaftlichen Mitteln untersuchen könnte, für viele der Lehrpersonen eine komplett neue Vorstellung. Sie sind es nicht gewöhnt und erwarten auch kaum Hilfe von der Wissenschaft.

Viel wichtiger scheint ihnen die Liebe zur Mehrsprachigkeit und ein höheres Prestige der kroatischen Sprache. Manche Lehrpersonen machen sich Gedanken, warum die Kinder nicht mehr kroatisch sprechen. Diese Frage wäre ein weiteres Forschungsthema.

Überhaupt geht es den Lehrpersonen allererst um die Kommunikation. „*Sprache ist für mich etwas Großes*“, sagt ein Interviewpartner. Sie realisiert sich in Interaktion. Auch Humboldt sah die Sprache als eine Tätigkeit, als Energie, als einen lebendigen Prozess und nicht als ein System von Regeln. Für ihn war Sprache „*etwas beständig und in jedem Augenblick Vorübergehendes*“ (Humboldt zit. nach Baur/Larher 2011, S. 32). Humboldts Ansicht von Sprache ist aber nur eine von vielen. Ein Diagnoseinstrument muss sich demnach immer nach der jeweiligen Perspektive, unter der Sprache gesehen wird, richten.

Eine entscheidende Frage im Interviewleitfaden, die im Metaresümee nicht unberücksichtigt bleiben sollte, ist die Frage, ob die interviewten Lehrpersonen überhaupt von so einem Instrument, wenn es ein solches für das Minderheitenschulwesen gäbe, Gebrauch machen würden. Hierzu äußerten sich die Interviewpersonen recht unterschiedlich. Während für manche überhaupt kein Zweifel bestand, so ein Instrument in der Praxis einzusetzen, würden dies andere nur mit Vorbehalt tun. Es müsste schon ihren Vorstellungen entsprechen, mit ihrer Unterrichtsmethodik kompatibel sein und vor allem wenig Zeitaufwand erfordern. Drei der Interviewpersonen standen kurz vor ihrer Pension. Auch, wenn diese den Nutzen für sich selber nicht mehr sahen, so erkannten sie darin doch einen Vorteil und eine Hilfe für die momentane Lehrergeneration. Auffallend ist, dass die Lehrpersonen aus größeren Schulen ein solches Instrument nützlicher fänden als einige Lehrpersonen aus nieder organisierten Schulen. Letztere meinten, dass sie auf Grund der

geringen Größe der Schule und der Bekanntheit im Dorf ohnehin kaum Probleme beim Erfassen des Sprachstandes hätten. Grundsätzlich gab der Großteil der interviewten Lehrpersonen an, dass sie ein solches Instrument auch tatsächlich anwenden würden. Für so manche Lehrperson wäre es eine Bereicherung, denn in ihren Augen dient es auch der Selbstreflexion, der Selbsteinschätzung der Lehrperson, es erleichtert die Unterrichtsplanung, ermöglicht die Dokumentation von Fortschritten und bietet Transparenz gegenüber den Eltern.

Welchen Sinn so ein Sprachstandserhebungsinstrument nach Meinung der InterviewpartnerInnen noch haben könnte, das sei den folgenden zwei Interviewausschnitten entnommen.

Ja, für mich auch eine Erleichterung oder Bestätigung ob meine Einschätzungen stimmen, oder ob ich falsch liege. Das ist, ... einfach für mich abzusichern und vielleicht ist der nächste Schritt dann, dass ich dann selber, oder mit Hilfe von anderen wissenschaftlichen Arbeiten dann auch lerne, wie kann ich es besser machen, nicht nur, wie ist jetzt der jetzige Stand, sondern, wie kann ich hier fortsetzen. Oder mich verbessern, den Kindern besser zu helfen. (Nördliches Burgenland 5, Z. 253–258)

Na, ja ich hab dann den Moment, wo ich ein Werkzeug habe, ein Werkzeug, mit dem ich sagen kann, so kann ich feststellen, wie viel du kannst, oder so kann ich feststellen, wo brauchst du Förderung oder so kann ich feststellen, wie viel darf ich von dir noch verlangen, wie viel mehr schaffst du? Und das ist bei Kindern, die aktiv kroatisch sprechen und gut sprechen, ein Vielfaches. (Nördliches Burgenland 9, Z. 642–646)

Die zwei Interviewausschnitte lassen hier wieder eine Verbindung zu Vygotskij erkennen. Mit der Diagnose des sprachlichen Ist-Zustandes kann die Lehrperson die Zone der nächsten Entwicklung bestimmen und ihren Unterricht danach ausrichten, damit das Kind in einer entsprechenden Lernumgebung seinen individuell möglichen Lernfortschritt erreichen kann (vgl. Hesse/Latzko 2009, S. 28). „Die Zone der nächsten Entwicklung beinhaltet damit auch das Potenzial dessen, was der Schüler unter Anleitung in der Lage ist zu lernen und zu leisten“ (Hesse/Latzko 2009, S. 28). Die Interviewperson im zweiten Ausschnitt berichtet, dass dieses sprachliche Potenzial durchaus sehr groß sein kann.

Nur eine einzige der neunzehn Lehrpersonen spricht sich definitiv gegen Sprachstandserhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen aus. Sie findet sie absolut unerheblich und meint, dass die Resultate solcher Sprachstandsmessungen im Minderheitenschulwesen ohnehin ohne Konsequenzen blieben. So manche Lehrperson ist eben „*vom Sinn einer genauen Sprachstandserhebung erst noch zu überzeugen*“ (Luchtenberg zit. nach Fried 2005, S. 29).

10 Perspektiven für eine praxistaugliche und theorieangeleitete Sprachstandsdiagnose

Nachdem in dieser Arbeit eine umfangreiche Abhandlung der aktuellen Forschungslage auf diesem Gebiet dargelegt wurde, wesentliche theoretische Aspekte im Zusammenhang mit Sprachstandserhebungen angeführt und die Forschungsergebnisse präsentiert wurden, folgen nun daraus abgeleitete Perspektiven für ein praxistaugliches und theorieangeleitetes Sprachstandserhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen. Im Bezug auf das Theoriehaus dieser Arbeit sind wir nun im Dachgeschoß angelangt und dieses gilt es jetzt mit schöpferischen Ideen auszubauen, mit Ideen, die sich in Zusammenschau von Theorie und Praxis ergeben. Die Praktiker alleine werden dieses Dachgeschoß nicht ausbauen können. Ihr Alltagswissen allein wird dazu nicht ausreichen. Sie brauchen die Theoretiker als ihre Helfer. Denn die Theorie *„will wahrlich der Praxis und also dem Leben dienen; aber sie will ihm dienen, indem sie es anleitet; nicht von außen her; als eine ihm fremde Macht, sondern lebend in jedem einzelnen, der am gemeinsamen Werk mitzuarbeiten berufen ist“* (Natorp 1984, S. 151).

Dabei möchte dieses Kapitel einerseits konkrete Anforderungen an ein Sprachstandserhebungsinstrument im Minderheitenschulwesen liefern, mehrere plausible Möglichkeiten der Sprachstandserhebung nennen und dann ein ganz konkretes Verfahren der Sprachstandserhebung für das Minderheitenschulwesen vorbringen. Das Kapitel endet mit der Darstellung eines gesamten Entwicklungsprozesses eines Sprachstandserhebungsinstrumentes, von der gemeinsamen Idee über die Entwicklung und Erprobung bis hin zur Evaluation.

10.1 Anforderungen an ein Sprachstandserhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen

Ehlich u. a. haben in ihrer Expertise 32 Anforderungen an ein optimales Verfahren zur Sprachstandserhebung herausgearbeitet. Dabei wurde unter anderem auch auf Mehrsprachigkeit Rücksicht genommen. Es ist hier nicht der Platz, alle Anforderungen wiederzugeben, und es treffen auch nicht alle Anforderungen auf die burgenländisch-kroatische Sprachsituation zu. Aber bevor konkrete Perspektiven eröffnet werden, sollten wir uns über die für uns wichtigsten, für das Minderheitenschulwesen spezifischsten Anforderungen im Klaren sein. Auf einige wichtige Aspekte im Bezug auf zweisprachige

Erhebungsinstrumente wurde bereits im Zuge der Arbeit aufmerksam gemacht. Hier sollen die wesentlichsten Anforderungen noch einmal kurz zusammenfassend beschrieben werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit ist nicht gegeben.

Eine erste Anforderung besteht darin, dass das Instrument auf dynamische Aneignungsprozesse (u-kurvenförmige Entwicklungsverläufe, Zone der nächsten Entwicklung) Rücksicht nehmen sollte (vgl. Ehlich 2005, S. 49). Im Falle der Zweisprachigkeit sind beide Sprachen im Sinne der „Gesamtsprachlichkeit“ (Schroeder/Stölting 2005, S. 62) des Kindes zu berücksichtigen. Hier sollten der kroatische und der deutsche Sprachstand nicht nur getrennt voneinander erhoben und miteinander verglichen werden, sondern in jedem Falle sollte auch auf spezifische Fähigkeiten im Umgang mit Zweisprachigkeit (Code-switching; Übersetzungsfähigkeit) geachtet werden (vgl. Ehlich 2007, S. 49).

Was die linguistischen Anforderungen betrifft, so sollte das Augenmerk vor allem auf sprachliches Handeln und diskursive Fähigkeiten gerichtet werden. Im Gegensatz zur Überprüfung eines dekontextualisierten Wortschatzes gilt es vor allem das Hörverstehen und Sprachhandeln zu beobachten. Hier sei wieder auf Humboldts Begriff der *Energieia* und die Grundannahme verwiesen, dass sich Sprache nur in Kommunikation realisiert (vgl. Baur/Larcher 2011, S. 34). Die Beobachtungskategorien müssen dabei genau gewichtet werden. Wichtig ist auch die Natürlichkeit der Diagnosesituation, das heißt, es sollten in erster Linie spontansprachliche Daten in realen kommunikativen Konstellationen gewonnen werden, in denen die Kinder möglichst aus ihrem gesamten Sprachrepertoire schöpfen können.

Beobachtungen von Lehrpersonen und Eltern und eventuelle Selbsteinschätzungen der Kinder ergänzen das diagnostische Verfahren (vgl. Ehlich 2005, S. 47). Nachdem jede Sprachstandsdiagnose eine bloße Momentaufnahme ist und keinesfalls die gesamten sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes erfasst, ist auch im Minderheitenschulwesen eine prozessbegleitende Diagnostik im Sinne regelmäßiger Sprachstandserhebungen zu empfehlen. Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen sollten in jedem Fall als individuelle Förderdiagnostik verstanden werden. Das heißt, sie sind weder eine Leistungsmessung noch eine Überprüfung, sondern jedes Kind sollte nach Möglichkeit nur mit sich selbst verglichen werden und alle an die Diagnostik anschließenden Fördermaßnahmen sollten individuell angepasst sein (vgl. Ehlich 2005, S. 36). *„Für jede einzelne Schülerin, für jeden einzelnen Schüler sollen möglichst aussagekräftige*

Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Sprachaneignung so verläuft, dass eine angemessene kommunikative Befähigung erreicht ist“ (Ehlich 2005, S. 36).

Alle diagnostischen Einzelergebnisse sollten zum Zwecke der individuell-biographischen Förderung auch individuell dokumentiert werden. Im zunehmenden Alter kann das Kind hierfür auch schon eigene Aufzeichnungen führen (vgl. Ehlich 2005, S. 48). *„Die Diagnosen werden um so nützlicher sein, je deutlicher ihre Ergebnisse mit anschließenden Förderentscheidungen vernetzt sind“* (Ehlich 2005, S. 48). Deshalb darf es weder eine Diagnostik ohne Förderung noch eine Förderung ohne Diagnostik geben (vgl. Döll/Dirim 2011, S. 57). Auch wenn in den letzten Jahren sehr viele Materialien für die zweisprachigen Schulen bereitgestellt wurden, so müssten diese auf ihre Förderqualität hin überprüft, an das Erhebungsinstrument angepasst und gegebenenfalls optimiert und erweitert werden. Aber nicht nur materielle, auch räumliche und zeitliche Ressourcen kennzeichnen eine angemessene Förderkultur.

Nicht zuletzt verlangt jedes sinnvolle Sprachstandserhebungsinstrument auch nach einer entsprechenden Ausbildung der Lehrkräfte, wo sie nicht nur ihre diagnostische Kompetenz erwerben, sondern auch den richtigen verantwortungsbewussten Umgang mit dem Instrument erlernen (vgl. Ehlich 2005, S. 48f).

Eine große Schwierigkeit im Bezug auf die burgenländisch-kroatische Sprache stellt die Frage nach den Normalitätserwartungen dar. Diese Schwierigkeit sprechen übrigens auch zwei Interviewpartnerinnen an. Hier kann nämlich weder von altersadäquaten Normen ausgegangen werden, da die Kinder in der Regel eine unterschiedliche Kontaktdauer mit der kroatischen Sprache aufweisen, noch kann auf Grund der dialektalen Unterschiede (siehe Kapitel 3.2) von einer einheitlich sprachlichen Norm gesprochen werden. *„Theoretisch ließe sich aus den denkbaren Kombinationen von Erwerbsbeginn, Quantität und Qualität der Kontakte ein ganzes Bündel unterschiedlicher Normalitätserwartungen ableiten“* (Reich 2008, S. 164). Hierin könnte vermutlich das größte Problem in der Konstruktion eines adäquaten Sprachstandserhebungsinstrumentes für das Minderheitenschulwesen liegen.

10.2 Verschiedene Vorschläge

In diesem Abschnitt werden ausgehend von den Ideen der InterviewpartnerInnen und der Autorin mehrere Möglichkeiten der Sprachstandserhebung im Minderheitenschulwesen, die sich aus den Bedürfnissen der Praxis ergeben, grob aufgezeigt.

Ein Vorschlag der InterviewpartnerInnen war zum Beispiel ein anregendes, differenziertes Spiel in jedem Fall ohne Prüfungscharakter. Auch Kennenlernspiele, Kreisspiele und Rollenspiele könnten laut Aussage der InterviewpartnerInnen in die Konzeption eines Sprachstandserhebungsverfahrens miteinfließen.

Eine sehr simples Medium, das auch im Instrument HAVAS-5 Anwendung findet, sind Bildgeschichten. Die Kinder sollen sich zu den Bildern äußern und die Lehrperson stellt fest, auf welchem Niveau sie das tun. Hierzu bräuchten die Lehrpersonen natürlich entsprechende Niveaustufen, deren Verwendung immer mit Rücksicht auf dynamische Aneignungsprozesse geschehen sollte. Hier könnten mitunter die von Larcher im Zuge der Evaluation des zweisprachigen Schulwesens entwickelten Sprachniveaus (siehe Kapitel 4.1) herangezogen werden.

Ein den Bildgeschichten ähnliches Instrument, das auch bei dem österreichischen Verfahren BESK zum Einsatz kommt, sind Bücher.

Die Erhebung müsste, und da sind sich beinahe alle InterviewpartnerInnen einig, auf der mündlichen Kommunikation beruhen. Bei Schuleintritt und in der gesamten ersten Schulstufe geht es also um Methoden, die in jedem Fall mündlich durch Fragen, Anweisungen, Gespräche erfolgen. Zum Erfassen und Dokumentieren dieser mündlichen Aussagen der Kinder könnten entsprechende kriteriengeleitete Leitfäden entwickelt werden. In den weiteren Schulstufen wären auch schöne Arbeitsblätter zu gewissen Themen denkbare Methoden der Sprachstandserhebung.

Eine weitere Möglichkeit wäre auch die Adaptierung der Materialien vom Bundesministerium oder die Konzeption von HAVAS-5 für die burgenländisch-kroatische Sprache.

Längerfristige Sprachstandsbeobachtungen könnten auch in einer Form von Pensenbuch oder dem Sprachenportfolio erfolgen, für Schnelldiagnosen sind diese beiden Methoden jedoch eher nicht geeignet.

10.3 Vorschlag für ein konkretes Verfahren

Nachdem nun die spezifischen Anforderungen an ein Sprachstandserhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen expliziert wurden und ein paar Vorschläge der möglichen Umsetzung genannt wurden, soll hier eine ganz konkrete Perspektive für ein Sprachstandserhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen dargelegt werden. Es wird hier ein Sprachstandserhebungsverfahren anvisiert, das weder alleine auf der praktischen Ebene noch alleine auf der abstrakten Ebene konzipiert werden sollte. Bei allen schulischen Innovationen, insbesondere bei so heiklen, welche die Sprachstandsdiagnostik betreffen, ist es bedenklich und riskant, sich nur auf die Seite der Praxis oder sich nur auf die Seite der Theorie zu stellen. Das ist einseitig und läuft Gefahr entweder verdrängt oder in der Bedeutungslosigkeit zu enden oder ignoriert zu werden. Ein praxistaugliches Sprachstandserhebungsinstrument kann man allein in der wissenschaftlichen Praxis nicht produzieren. Wenn die WissenschaftlerInnen im stillen Kämmerlein ein Instrument entwickeln, kann dies von den Lehrpersonen als Bevormundung erlebt werden. Diese Top-down Reform scheint für die PraktikerInnen oft inakzeptabel. Andererseits gilt auch, wenn so ein Instrument nur von PraktikerInnen, nur von LehrerInnen entwickelt wird, die ihre Erfahrungen zusammentragen und zu einer gemeinsamen Lösung kommen, dann ist die Gefahr groß, dass Betriebsblindheit, Unkenntnis theoretischer Entwicklungen, mangelnde Sensibilität für das Wesen der Sprache und Vorliebe für rasche Lösungen zu Vereinfachungen führen, die dem Problem nicht angemessen sind. Dieses Bottom-up Projekt, das die Wissenschaft völlig ignoriert, wäre daher auch nicht die beste Lösung. Vorgeschlagen wird vielmehr eine Projektwerkstatt, bestehend aus PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen, die gemeinsam an der Entwicklung eines solchen Instruments arbeiten, also eine ganz besondere Forschungsmethodologie, nämlich die Aktions- und Handlungsforschung. Denn in dieser *„sind jene Menschen und Menschengruppen, welche von den Wissenschaftlern untersucht werden, nicht mehr bloße Informationsquelle des Forschers, sondern Individuen, mit denen sich der Forscher gemeinsam auf den Weg der Erkenntnis zu machen versucht“* (Moser 1977, S. 13). Es geht also um eine praxisnahe Wissenschaft, in der die Wissenschaft ein Ohr für das Praxiswissen der PraktikerInnen offen hat und sich auf deren Probleme einlässt. Das heißt, die PraktikerInnen liefern nicht nur die Daten, sondern werden gehört und ernst genommen. Dabei suchen die ForscherInnen und PraktikerInnen als gleichberechtigte PartnerInnen nach Lösungen und praktikablen Antworten. Eine solche Werkstatt ist work in progress, die nie ganz

abgeschlossen sein kann, weil weder die Sprache noch die sprechenden Menschen gleich bleiben, sondern sich ständig verändern, so dass das Diagnoseinstrument auch ständig diesen Veränderungen angepasst werden muss (vgl. Krüger 1997, S. 191ff).

In der Anfangsphase einer solchen Projektwerkstatt tragen die WissenschaftlerInnen theoretisches Wissen in die Diskussion der Lehrpersonen hinein. In diesem speziellen Fall der Sprachstandsdiagnostik ist es Wissen aus der sprachdidaktischen Theorie, in der spannende Dinge diskutiert werden, es herrschen Vorstellungen darüber, was erreicht werden soll. Durch diese Konfrontation mit dem Wissen der TheoretikerInnen bekommt die Diskussion der PraktikerInnen Impulse und selbstverständlich müssen diese Dinge an die spezielle Situation des Burgenlandes, des Ortes, der Schule angepasst werden. PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen müssen sich also zusammensetzen, etwas aushandeln und notwendige Konflikte ansprechen (vgl. Larcher et al. 1997, S. 42).

Dieses vorgeschlagene Handlungsforschungsprojekt könnte man nach folgendem Ablaufplan realisieren. Am besten wäre ein Mehrstufenplan in Form von drei Schritten und in Kombination mehrerer Erhebungsvorschläge (Beobachtung, Portfolio, ...). Eine ausgewählte Gruppe von Lehrpersonen einer ersten Schulstufe sollte ihre SchülerInnen zunächst individuell beobachten. Zumindest einen Monat sollten die Kinder die Möglichkeit haben, sich an das schulische Umfeld zu gewöhnen und sich einzuleben. Dann erst sollte die Lehrperson bei ihrer Beobachtung eine stärkere Formierung mit groben Kriterien vornehmen. Sie kann dabei ein Spiel oder eine Übung zur Hilfe nehmen. Eine natürliche Diagnosesituation sollte stets gegeben sein, keinesfalls sollte das Kind dabei das Gefühl haben, einer Prüfung ausgesetzt zu sein.

Nach einer längeren Beobachtungsphase kann auch ein Portfolio erstellt werden, um mit dessen Hilfe eine weitere und vor allem ergänzende Einschätzung vorzunehmen. Darin kann die Lehrperson den Fortschritt des Kindes aufzeichnen. Das Portfolio verbleibt bei der Lehrperson und wird nicht nach außen hin kommuniziert. Dann sollte in jedem Fall eine zweite Person hinzugezogen werden. Diese kann entweder eine dem Kind bekannte oder eine dem Kind unbekanntes Lehrperson sein. Beides hat seine Vor- und Nachteile. Eine unbekanntes Person gewährleistet einerseits mehr Objektivität, andererseits kann dies zu mehr Schüchternheit seitens des Kindes führen. In jedem Fall ist aber das Einholen einer zweiten Meinung wesentlich, denn eine zweite Person erweitert den eigenen Beobachtungshorizont und kann etwaige Wahrnehmungsfehler korrigieren (vgl. Dirim et al. 2009, S. 20). Deshalb ist es wichtig, dass sich die Lehrpersonen nachher über ihre Beobachtungen austauschen und ihre Ansichten begründen. Eventuell könnten die

Lehrpersonen paarweise tauschen und jeweils in der anderen Klasse in einer interaktiven Kroatischstunde den Sprachstand erheben. Zusätzliche Videoaufzeichnungen erleichtern eine nachträgliche Analyse.

Nach der alleinigen und gegenseitigen Beobachtung folgt nun die dritte Stufe des Mehrstufenplans, und zwar eine Fortbildung mit dem Titel „Gemeinsames Beobachten, Analysieren und Bewerten“ als fixer Bestandteil der Lehrerfortbildung. Hier treffen sich alle beteiligten PraktikerInnen, gemeinsam mit den TheoretikerInnen, analysieren ihre Beobachtungen und Videoaufzeichnungen und diagnostizieren so den individuellen Sprachstand der SchülerInnen. Auf diese Weise müssen die Lehrpersonen argumentieren und gemeinsam einen Konsens finden. Die WissenschaftlerInnen stehen ihnen dabei mit ihrer Distanz zum pädagogischen Geschehen als „*kritische Freunde*“ (Larcher et al. 1997, S. 39) mit Rat und Tat zur Seite. Das heißt, sie greifen in die Praxis ein, gehen die Probleme gemeinsam mit den PraktikerInnen im wechselseitigen Prozess von Aktion und Reflexion an, sind offen für deren Alltagswissen, geben Impulse, Vorschläge und Ideen und melden die Forschungsergebnisse in kurzen Abständen an die PraktikerInnen zurück. Dieser Interaktionsprozess ist von großer Wichtigkeit, denn damit helfen sie den PraktikerInnen bei der Lösung praktisch-pädagogischer Probleme (vgl. Krüger 1997, S. 191). Die Lehrpersonen können demnach die diskutierten Vorschläge in der Praxis prüfen, Hypothesen verwerfen und diverse Sprachstandserhebungsverfahren entweder als unbrauchbar oder brauchbar erklären (vgl. Larcher 2011c, S. 174ff). Somit bilden Realitätshaltigkeit und Praxisrelevanz die großen Ziele der Handlungsforschung (vgl. Larcher et al. 1997, S. 41).

10.4 Gut Ding braucht Weile

„Zurzeit bereitet Sorgen, dass unter dem Praxisdruck nicht ausgereifte Schnellentwicklungen in die Kindergärten und Schulen drängen“ (Krumm 2005, S. 104). Diese Aussage Krumms über die derzeitigen Sprachstandserhebungsverfahren im deutschsprachigen Raum, könnte auch eine Warnung vor einer raschen Entwicklung eines Sprachstandsinstrumentes im Minderheitenschulwesen sein. Denn die Konstruktion eines gut durchdachten, gewissenhaften Sprachstandserhebungsinstrumentes braucht Zeit. So ein Verfahren kann bestimmt nicht unmittelbar umsetzbar sein. Nach der Entwicklung, die idealerweise in einer Arbeitsgruppe bestehend aus WissenschaftlerInnen und

PraktikerInnen (siehe Kapitel 10.3) erfolgen sollte, muss das Instrument eine größere Zielgruppe erreichen. Dies setzt eine entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte voraus, *„denn selbst die besten Spracherhebungsverfahren können nur dann zur Verbesserung der Praxis dienen, wenn sie professionell angewendet werden“* (Fried 2005, S. 30). Eine bloße Benutzungsanleitung wird daher keineswegs ausreichen. Vielmehr müssen die Lehrkräfte neben der Sinnhaftigkeit auch über die zugrundeliegende wissenschaftliche Theorie über Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsforschung und Linguistik informiert werden. Dieser Erwerb einer sprachdiagnostischen Kompetenz bzw. eines sprachdiagnostischen Bewusstseins geht schließlich mit *„einer Sensibilisierung und Professionalisierung der Lehrkräfte“* (Döll et al. 2009b, S. 25) einher.

Erst dann wird das Instrument in allen zweisprachigen Schulen Anwendung finden können *„Maßnahmen zur Qualitätssicherung sind in allen Phasen eines Projekts von wesentlicher Bedeutung. Dies beinhaltet, dass die Qualität bereits im Einsatz befindlicher Instrumente laufend überprüft und an den aktuellsten wissenschaftlichen Stand angepasst wird“* (Wanka 2011, S. 59). Ein fertig entwickeltes, erprobtes Verfahren ist demnach noch lange kein ausgereiftes. Erst im Prozess des wiederholten Einsatzes wird sich zeigen, ob es tatsächlich praxistauglich ist. Folgt man den Worten Wankas, so wird also auch ein zweisprachiges Sprachstandserhebungsinstrument so wie die deutschsprachigen Instrumente nach den ersten Anwendungsphasen einer Evaluation bedürfen, um optimale Qualität zu gewährleisten.

11 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit ging es darum, mittels des qualitativen Interviews herauszufinden, wie zweisprachige Lehrpersonen im Burgenland gegenwärtig den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen erheben. Dieses gewonnene Praxiswissen sollte schließlich mit theoretischem Wissen verbunden werden. Nachdem im ersten Kapitel, die für diese Arbeit relevanten Begriffe definiert wurden, widmete sich das zweite Kapitel den burgenländischen KroatInnen und ihrem Minderheitenschulwesen. Es handelt sich hierbei um eine kleine Minderheit im Burgenland, die ständig auf der Hut sein muss, damit sie sich nicht vollständig assimiliert. Es bedarf großen Aufwandes, um sie zu erhalten. Die Minderheit muss sich sehr genau überlegen, wie sie Qualität sichern kann, um zu bestehen. Im zweiten Kapitel wurde weiters dargelegt, dass die Landeschulinspektorin angesichts der heterogenen Sprachkenntnisse der Kinder die Notwendigkeit von Individualisierung im zweisprachigen Unterricht betont (vgl. Mühlgaszner 2011c, S. 91). Und genau darin liegt der Zweck, den pädagogische Sprachdiagnostik im zweisprachigen Bereich erfüllen soll. Durch den Einsatz sprachdiagnostischer Instrumente soll individualisierter Sprachunterricht und individualisierte Sprachförderung in Planung und Durchführung gewährleistet werden (vgl. Reich et al. 2007, S. 7). Das sieht im Grunde auch der Lehrplan der Volksschulen mit kroatischer und deutscher Unterrichtssprache vor, wenn er als Ausgangspunkt für methodisch-didaktische Überlegungen die Beobachtung und Einschätzung der individuellen sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder anführt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur & LSR Burgenland 2000, S. 40). Das dritte Kapitel gab Auskunft über die Forschungslage zum Thema Sprachstandsdiagnostik. Nachdem wenig bis gar keine Forschung zu diesem Thema im burgenländischen Minderheitenschulwesen vorliegt, mussten die Erfahrungen aus dem deutschsprachigen Raum für diese Arbeit zusammengetragen werden. Das Gebiet der Sprachstandserhebung für die burgenländischen KroatInnen ist in der Tat noch völliges Neuland. Deshalb erfolgte ganz bewusst eine detaillierte Beschreibung der Forschungslage auf deutschem und österreichischem Gebiet. Die burgenländischen KroatInnen müssen das Rad nicht neu erfinden, sie dürfen gleichsam zugreifen auf das bereits erforschte Wissen der Scientific Community und können darauf aufbauend weitere Forschungen entwickeln, denn *„wir müssen nicht die gleichen Fehler machen. Wenn es Erfahrungen gibt, auf denen wir aufbauen können, dann sollte wir das tun“* (Aussage einer Lehrerin in Grießbach 2008 zit. nach Gogolin/Lange 2010, S. 50).

Dennoch muss erwähnt werden, dass nicht alle InterviewpartnerInnen Sprachstandserhebungen als notwendig erachten. Das Thema „Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen“ kann somit durchaus auch mit einem skeptischen Auge betrachtet werden. Schon Galileo Galilei sagte einst: *„Alles messen, was messbar ist – und messbar machen, was noch nicht messbar ist.“* So muss man bei Erhebungen auch wissen, was man erheben möchte bzw. bei Messungen wissen, was man messen möchte. Man muss sich dessen bewusst sein, dass Sprachkompetenz ein komplexes Gespinnst ist und sich durch eine einmalige Beobachtung die Sprache des Kindes nicht in ihren ganzen Facetten erfassen lässt. Außerdem ist Sprache etwas Heikles. Sprache kann aufs engste mit der Identität einer Person verwoben sein.

„Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. Er kann die Literatur nicht lesen, nicht mit den Mitgliedern dieser Gesellschaft sprechen, ohne ihre spezifische Haltung einzunehmen. In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen“ (Mead 1934/1973, S. 330–331).

Überträgt man dieses Zitat Meads auf die burgenländisch-kroatische Situation, könnte eine Sprachstandsmessung mit Prüfungscharakter bei einem Kind, das keine guten kroatischen Kenntnisse aufweist, aber sich dennoch als Teil der burgenländischen Minderheit identifiziert, riskante, mithin auch psychische Folgen haben, die seine weitere sprachliche Entwicklung hemmen können.

Die eigentliche Frage ist, ob sich Sprache denn überhaupt messen lässt. Deshalb verlangen Sprachstandsfeststellungen nach einer gründlichen Auseinandersetzung mit Inhalten aus der Wissenschaft, und zwar aus verschiedenen Disziplinen. Diese theoretischen Erkenntnisse wurden im vierten Kapitel dargelegt. Der Stand der Forschung ist kein abgeschlossener. Vor allem konnte noch nicht hinreichend eruiert werden, wie sich der Sprachstand zweisprachiger Kinder, das heißt, ihre gesamte zweisprachige Kompetenz mit einem Verfahren optimal erheben lässt.

Um eine Antwort auf die Forschungsfrage zu finden, wurde die qualitative Forschungsmethodik gewählt, die im fünften Kapitel thematisiert wurde. Hier kam das Leitfadenterview zum Einsatz. Es war der geeignete Weg, um das Alltagswissen der neunzehn zweisprachigen Lehrpersonen in Erfahrung zu bringen. Alle Daten wurden in der Arbeit im siebten Kapitel exemplarisch anhand dreier ausgewählter Interviews sowie im achten Kapitel systematisch und kategoriengeleitet in Form von teilgekürzten Interviewausschnitten aufgearbeitet. Dabei kam die Arbeit im neunten Kapitel zu dem Ergebnis, dass die Lehrpersonen den Sprachstand der Schüler und Schülerinnen

unterschiedlich herausfinden. So erfassen sie den Sprachstand vor allem dadurch, indem sie die Kinder anreden, mit den Kindern sprechen, die Kinder zu Bildern sprechen lassen, durch Spiele und Alltagsbeobachtungen oder durch zweisprachige Arbeitsaufträge. Meistens geschieht diese Sprachstandsfeststellung schon bei der Schuleinschreibung. Nur ganz wenige Lehrpersonen haben sich hierfür eigene Kriterien angelegt. Eine Lehrperson benützt das europäische Sprachenportfolio und eine andere adaptiert deutschsprachige Materialien vom Bundesministerium. Alle interviewten Lehrpersonen machen das quasi auf ihre eigene Art und Weise und verlassen sich dabei ganz und gar auf ihre Intuition. Nur wenige haben sich schon über Sprachstandserhebungen Gedanken gemacht, die anderen haben ihr diesbezügliches Alltagswissen, ihr praktisches Erfahrungswissen bisher weder reflektiert noch begründet. Daraus ergeben sich dann mehr oder minder vage Einschätzungen, wobei Unterschätzungen und Überschätzungen des Sprachstandes durchaus vorkommen.

Alle Lehrpersonen berichten von einer sprachlichen Heterogenität in den Klassen, wobei diese offensichtlich eine Lehrperson im Norden und Süden vor eine größere Herausforderung stellt als eine Lehrperson in der Mitte des Burgenlandes. Diese vorhandene sprachliche Heterogenität, die geschilderten, individuellen Erhebungsmethoden der Lehrpersonen und der stete Verlass auf ihre Intuition bestätigen alle eingangs erwähnten Grundannahmen der Untersuchung. Diese Tatsache, dass derzeit Aussagen über den Sprachstand des Kindes nur aus dem Bauch heraus entschieden werden, verlangt nach einem Diagnoseinstrument, das mehr Objektivität gewährleistet und zu einer verlässlichen Erhebung des aktuellen Sprachstandes des Kindes führt. Welchen Anforderungen ein solches Diagnoseinstrument im Minderheitenschulwesen gerecht werden muss und wie konkrete Perspektiven für ein zukünftiges Instrument aussehen, wurde im zehnten Kapitel dieser Arbeit dargelegt.

Im Zuge dieser Arbeit wurde mehrmals auf die notwendige Verknüpfung von Theorie und Praxis hingewiesen. Wie relevant diese Verbindung auch im Bereich des Themas „Sprachstandserhebungen im Minderheitenschulwesen“ ist, soll an dieser Stelle noch einmal verdeutlicht werden. Die interviewten Lehrpersonen besitzen alle eine Alltagstheorie und praktische Erfahrungen im Bezug auf die Einschätzung des Sprachstands ihrer SchülerInnen. Aber sie haben keine Kritik ihrer Leistungen und ihrer unbewussten und zum Teil auch unsystematischen Methoden. Viele scheinen ohnehin den Sprachstand aus ihrer langjährigen Erfahrung oder auf Grund der engen Dorfbeziehung feststellen zu können. *„Das Leiden ist nur, daß dem Ausübenden so oft das Bewußtsein von*

seiner Theorie oder seinen Theorien fehlt, und daß sie unklar, verschwommen, aus heterogenen und zum Teil trüben Quellen ohne Besonnenheit zusammengesetzt sind“ (Weniger 1952, S. 12). Auf diese Weise verbleiben die Lehrpersonen im Sinne Herbarts weiter in ihrem Schlendrian oder mit den Worten einer Interviewpartnerin: Sie tümpeln weiter in ihrem eigenen Tümpel.

Im Falle dieser Arbeit ist es so, dass viele den PraktikerInnen immanenten Theorien veraltet sind, sie passen auf Grund der neuen Bedingungen in den Klassen, nämlich der zunehmenden sprachlichen Heterogenität, nicht mehr in die heutige Zeit (vgl. Weniger 1952, S. 14). Darum bedürfen die PraktikerInnen auch der Theorie, die aus einer distanzierten Perspektive Rückmeldungen an die PraktikerInnen gibt und aus Scheinklarheiten eine bewusstere und damit vollkommenere Praxis machen (vgl. Weniger 1952, S. 20). Genauso wie die Praxis nicht ohne Theorie auskommt, darf auch die Theorie die Praxis niemals aus den Augen verlieren, denn

„wirkliche Reformen werden nur durch die stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstufen vollbracht. Reglements (und Theorien der Theoretiker) können nur die Wege zu ihr ebnen. Und sie können dann die Ergebnisse dieser in der Schulstube vollbrachten Arbeit nutzbar machen. Mehr können sie nicht. Nie können sie pädagogische Realitäten schaffen“ (Dilthey 1994, S. 85).

Deshalb wurde den Meinungen und Sichtweisen der Lehrpersonen in dieser Arbeit besonders viel Raum geschaffen. Aus vielen Interviewauszügen geht eindeutig hervor, dass sie für Innovationen offen sind und dass sie bereit sind, Probleme gemeinsam mit den WissenschaftlerInnen anzupacken. In diesem Sinne kann diese Arbeit vielleicht einen ersten bescheidenen Anstoß zur Entwicklung eines solchen Instrumentes und somit zur Weiterentwicklung der zweisprachigen Sprach- und Unterrichtsdidaktik leisten. Damit würde diese Forschungsarbeit auch ganz im Dienste der Beforschten stehen und ihnen neue Impulse für ihre pädagogische Arbeit bieten.

“Now this is not the end. It’s not even the beginning of the end.

But it is, perhaps, the end of the beginning.”

(Winston Churchill)

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“ (2011): Schlussbericht der Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“. Beilagenband. Wien: Bundeskanzleramt.
- Baur, Siegfried; Larcher, Dietmar (2011): Fit für Europa. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Südtirol. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Berne, Eric (1991): Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie. Paderborn: Junfermann.
- Boeckmann, Klaus-Börge (1997): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Braun, Friederike (2004): Reden Frauen anders? Entwicklungen und Positionen in der linguistischen Geschlechterforschung. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): Duden. Thema Deutsch. Band 5. Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim: Dudenverlag.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn & Berlin.
- Bredel, Ursula et al. (2008): Desiderate der Forschung zur kindlichen Sprachaneignung. In: Ehlich et al. (Hrsg.): Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bonn und Berlin: BMBF.
- Breit, Simone; Schneider, Petra (2008): Handbuch. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Version 1.1. URL: www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_ssfb.pdf [eingesehen am 15. 01. 2012]
- Breit, Simone; Schneider, Petra (2009): Das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“. In: Breit, Simone (Hrsg.): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur & LSR Burgenland (Hrsg.) (2000): Lehrplan der Volksschulen (Volksschulklassen) mit kroatischer oder mit kroatischer und deutscher Unterrichtssprache im Sinne des

Minderheitenschulgesetzes für das Burgenland/Nastavni plan za osnovne škole (razrede osnovnih škol) s hrvatskim ili s hrvatskim i nimškim nastavnim jezikom.

Catanese, Giovanni Cicero (2010): Das Europäische Sprachenportfolio. Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer interkulturellen und mehrsprachigen Bildung in vorschulischen Einrichtungen. Münster: Waxmann.

de Cillia, Rudolf (1994): Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts. In: Koschat, Franz; Wagner, Gottfried (Hrsg.): Bilinguale Schulen – Lernen in zwei Sprachen. Bildungsk Kooperation mit Ungarn, Tschechien und der Slowakei. Bilingualer Unterricht in Österreich. Wien: BMfUK.

Degendorfer, Walter (2011): Die Pädagogische Hochschule Burgenland als Unterstützungssystem und Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung im Burgenland. In: HKDC (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Mattersburg: Wograndl-Druck.

Dewe, Bernd; Radtke, Frank Olaf (1993): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen; Tenorth, H-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz Verlag.

Dilthey, Wilhelm (1994): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Dirim, Inci (2007): Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderata. In: Reich et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.

Dirim, Inci et al. (2009): Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In: Dirim, Inci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann.

Döll, Marion et al. (2009a): Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). In: Lengyel et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann.

Döll, Marion et al. (2009b): Milans Weg zur deutschen (Bildungs-) Sprache. In: Lernchancen Nr. 69/70, S. 23–25. Seelze: Friedrich Verlag.

Döll, Marion; Dirim, Inci (2011): Sprachstandsdiagnose. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 1–2/2011, S. 56–64. Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG.

Ehlich, Konrad (2005): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin et

- al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn & Berlin.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag.
- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger – Eine kritische Betrachtung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). URL: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf [eingesehen am 15. 01. 2012]
- Fried, Lilian (2005): Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Garme, Birgitta (2007): Auf den Flügeln von Sprache: Ein diagnostisches Verfahren. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn & Berlin.
- Geosits, Stefan (1986): Die Hauptursachen für die Assimilation der burgenländischen Kroaten. In: Geosits, Stefan (Hrsg.): Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten. Wien: Edition Tusch.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid et al. (2005): Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt. Zur Einführung in die Dokumentation der Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Harden, Theo (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke.
- Hesse, Ingrid; Latzko, Brigitte (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hieden, Josef & Abl, Karl Heinz (Hrsg.) (2005): Förderung von Minderheitensprachen. Input-Studie der Universität Klagenfurt. Band 2. St. Stefan/Lavanttal: Druckerei Theiss GmbH.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Kany, Werner; Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kinda-Berlakovich, Andrea Zorka (2005): Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921–2001. Wien: Lit Verlag.
- Knopp, Matthias (2008): Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In: Ehlich et al. (Hrsg.): Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bonn und Berlin: BMBF.
- Koller, Hans-Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Kolonovits, Dieter (1996): Minderheitenschulrecht im Burgenland. Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.
- Kratochwil, Leopold; Hammerer, Franz (2004): Allgemeine didaktische Grundsätze. Leitlinien und Regeln für kindgerechtes Unterrichten. In: Wolf, Wilhelm (Hrsg.): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG.
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: Gogolin et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Kurzwernhart, Petra Johanna (2009): Sprachstandserhebungsverfahren im Überblick unter Berücksichtigung von linguistischen Grundlagen, Mehrsprachigkeitsdiagnostik, Basisqualifikationen, Gütekriterien und Verfahrensarten. Diplomarbeit: Universität Wien.

- Larcher, Dietmar et al. (1997): Evaluation des zweisprachigen Schulwesens im Burgenland. Unterrichtsanalysen, Kontextstudien, Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des kroatischen Schulwesens. Eisenstadt: Landesschulrat für das Burgenland.
- Larcher, Dietmar (2011a): Tractatus multilinguistico-philosophicus. Vorschläge zur didaktischen Modernisierung des zweisprachigen Schulwesens. In: Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“: Schlussbericht der Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“. Beilagenband. Wien: Bundeskanzleramt.
- Larcher, Dietmar (2011b): Einsprachigkeit ist heilbar. In: Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“: Schlussbericht der Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“. Beilagenband. Wien: Bundeskanzleramt.
- Larcher, Dietmar (2011c): Jedan dan/Hrvatski dan. Über die Erfindung und Gestaltung eines burgenländischen Immersionsmodells. In: HKDC (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Mattersburg: Wograndl-Druck.
- Larcher, Dietmar; Wolf, Willi (2011): Redaktionelle Hinweise. In: Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“: Schlussbericht der Arbeitsgruppe 1 „Bildung und Sprache“. Wien: Bundeskanzleramt.
- List, Gudula (2005): Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Mead, George Herbert (1934/1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jahrgang, Heft 3, S. 249–259.
- Moser, Heinz (1977): Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Kösel-Verlag.
- Mühlgaszner, Edith (2011a): Zwei- und Zweitsprachpädagogik im Burgenland. In: HKDC (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Mattersburg: Wograndl-Druck.
- Mühlgaszner, Edith (2011b): Projekte im Bereich des Minderheitenschulwesens im Burgenland. In: HKDC (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Mattersburg: Wograndl-Druck.
- Mühlgaszner, Edith (2011c): Regelungen zur Verwendung der Unterrichtssprache Kroatisch und Ungarisch. In: HKDC (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Mattersburg: Wograndl-Druck.

- Müller, Natascha (2006): Mehrsprachigkeit: Definitionen. In: Müller, Natascha et al.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Natorp, Paul (1984): Pädagogik und Philosophie. Paderborn: Verlag Schöningh.
- Odag, Özen (2006): Sozialpsychologie des Unterrichts. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Pehofer, Johann (2000): Die nieder organisierte Volksschule im Burgenland. Ergebnisse und Interpretationen von empirischen Untersuchungen im Bezirk Oberpullendorf. Norderstedt: Libri Books on Demand.
- Reich, Hans; Roth Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. URL: www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf [eingesehen am 16. 01. 2012]
- Reich, Hans (2005): Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS-5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Reich et al. (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Erweiterte Dokumentation einer Fachtagung am 18. und 19. 11. 2005 in Hamburg. In: Reich et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich et al. (Hrsg.): Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bonn und Berlin: BMBF.
- Reich, Hans (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Lengyel et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann.
- Rössl, Barbara (2011): Grundlagen des BESK. In: Breit, Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/fsd-2011_besk-handbuch.pdf [eingesehen am 15. 01. 2012]
- Scheuch, Erwin (1973): Das Interview in der Sozialforschung. In: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2. 3. Auflage. Stuttgart: dtv.

- Schneider, Petra et al. (o. J.): Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ. In: Breit, Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK-DaZ. URL: www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/handbuchbeskdaz.pdf [eingesehen am 15. 01. 2012]
- Schroeder, Christoph; Stölting, Wilfried (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Schwippert, Knut (2007): Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In: Reich et al. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Sens, Andrea et al. (2009): Sprachliche Förderung in der Kita: theoriegestützte Wahrnehmung kindlicher Sprache als Ausgangspunkt einer integrierten Sprachförderung. In: Lengyel et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann.
- Stadlmair, Monika (2011): Beobachtung. In: Breit, Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/fsd-2011_besk-handbuch.pdf [eingesehen am 16. 01. 2012]
- Stern, Thomas (2008): Förderliche Leistungsbewertung. Wien: BMUKK.
- Teml, Hubert (2004): Aspekte des Lernens und Lehrens in der Grundschule. In: Wolf, Wilhelm (Hrsg.): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG.
- Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag.
- Tobler, Felix (1986): Herkunft und Wanderung. In: Geosits, Stefan (Hrsg.): Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten. Wien: Edition Tusch.
- Vlasits, Josef (1986): Die Sprache der burgenländischen Kroaten. In: Geosits, Stefan (Hrsg.): Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten. Wien: Edition Tusch.
- Vygotskij, Lev (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wanka, Rebekka (2011): Qualitätssicherungsmaßnahmen. In: Breit, Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/fsd-2011_besk-handbuch.pdf [eingesehen am 15. 01. 2012]

Weniger, Erich (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Wenzel, Ramona et al. (2009): Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik. Überlegungen am Beispiel LiSe-DaZ. In: Lengyel et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann.

Anhang

A 1 Zusammenfassung

„*Sprachstandserhebung, wie kommt man auf so was?*“ So lautet eine Frage einer der neunzehn interviewten zweisprachigen Lehrpersonen im Burgenland. Und in der Tat: Das Thema Sprachstandserhebung ist für das burgenländischkroatische Pflichtschulwesen noch völliges Neuland, aber es drängt sich zunehmend auf. Denn die Klassenzimmer der zweisprachigen Volksschulen sind durch eine große sprachliche Heterogenität gekennzeichnet. Hier finden wir Kinder mit sehr guten, guten, geringen oder gar keinen Kroatischkenntnissen, Kinder, die die Sprache zwar passiv, aber nicht aktiv beherrschen und Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache weder Deutsch noch Kroatisch ist. Der Lehrplan der Volksschulen mit kroatischer oder mit kroatischer und deutscher Unterrichtssprache verlangt von der Lehrperson schon lange die Einschätzung der sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler und Schülerinnen.

Daher beschäftigt sich die Arbeit mit der Frage, wie zweisprachige Lehrpersonen im Minderheitenschulwesen gegenwärtig den Sprachstand ihrer Schüler und Schülerinnen erheben und welche Methoden sie dabei anwenden. Dieser Forschungsfrage wird mit einer qualitativen Methode nachgegangen. Dabei wurden neunzehn VolksschullehrerInnen aus allen drei Teilen des Burgenlandes im Zuge eines Leitfadeninterviews befragt.

Die Arbeit versteht sich als Sprachrohr für die interviewten Lehrpersonen und möchte Auskunft geben über die gängige Praxis der Sprachstandserhebung an burgenländischkroatischen Pflichtschulen. Dabei geht die Arbeit von der Grundannahme aus, dass zweisprachige Lehrpersonen ihre subjektiven Alltagstheorien haben und jede Lehrperson ihre eigene Methode der Sprachstandserhebung praktiziert.

Neben dem empirischen Teil versucht diese Arbeit, nicht nur die burgenländischkroatische Forschungslage zu skizzieren, sondern das Wissen über Sprachstandserhebungen aus dem deutschsprachigen Raum zusammenzutragen. Dieses theoretische Wissen wird bei der systematischen und kategoriengeleiteten Darstellung der Ergebnisse mit dem Praxiswissen der Lehrpersonen verknüpft.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen den Sprachstand der Schüler und Schülerinnen recht unterschiedlich herausfinden. Der Sprachstand wird vor allem mittels Anrede, durch gemeinsames Sprechen zu Bildern oder in Alltagssituationen, durch Spiele

und Alltagsbeobachtungen eruiert. Auch das europäische Sprachenportfolio oder deutschsprachige Materialien vom Bundesministerium finden dabei ihren Einsatz. Jede Lehrperson hat hierfür ihre eigene Praxis und verlässt sich bei der Einschätzung auf ihre Intuition.

Dabei fehlt den Lehrpersonen neben ihrem praktischen Erfahrungswissen oft ein wissenschaftliches Wissen, ein Begründungswissen.

Es ist ein großes Anliegen dieser Arbeit, die notwendige Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstreichen. Deshalb werden im letzten großen Kapitel Perspektiven für ein Sprachstandserhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen aufgezeigt. Es wird angeführt, welchen Anforderungen ein zweisprachiges Erhebungsverfahren im Minderheitenschulwesen entsprechen müsste. Schließlich sieht das Kapitel ein Handlungsforschungsprojekt vor, bei dem WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen gemeinsam an der Entwicklung eines praxistauglichen und theorieangeleiteten Sprachstandserhebungsverfahrens im Minderheitenschulwesen beteiligt sind.

A 2 Abstract

“Assessing lingual knowledge, how could someone think of that?” This was the question of one of the 19 interview –partners in Burgenland. Indeed, testing bilingual knowledge is a totally new area for the Burgenland - Croatian Compulsory School System, but it is getting more and more attention in pedagogic circles. The classrooms of the bilingual schools are characterized by heterogeneity. Within these classrooms, we find children with very good, good and weak knowledge of Croatian, children that understand passively, but not actively, and children with a migration background, whose first language is neither German nor Croatian. The curriculum of the primary schools with Croatian or Croatian/German teaching language demands from the bilingual teachers a very early assessment of the bilingual knowledge of their pupils.

This thesis deals with the question: How do bilingual teachers in a minority school system come to know the lingual knowledge of their pupils and which methods do they use for assessing their pupils’ lingual skills? This proposal attempts to answer the question by means of a qualitative method. In order to research this topic, 19 bilingual teachers from all three parts of Burgenland were interviewed using a series of guided questions.

The intention of this undertaking is to present the opinions of the interviewed persons and to inform about the current practice of student lingual assessment in the Burgenland-Croatian schools. This thesis assumes that bilingual teachers have their own subjective theories and that each teacher practices his / her own method of assessing the lingual competencies of each student.

In addition to the empirical research compiled within the Burgenland – Croatian school system, this treatise also seeks to gather knowledge of lingual assessments from programs from Germany.

This theoretic knowledge is combined with practical knowledge in a systematic and categorical methodology to synthesize the results in a concise manner. The results of the investigation show that each teacher assesses the lingual competencies of their pupils in a very unique way. A child’s lingual knowledge is evaluated by conversing with the child, by observing the child’s ability to describe an image in a given language, in the student’s everyday classroom interactions, and by noting the child’s lingual skills during play time and his / her daily routine. The European language portfolio and the German materials from the Federal Ministry are also used. Each teacher, therefore, has his / her own practice and is guided by his /her own intuition. Though the teachers have a great deal of practical

knowledge, they often lack the scientific tools to adjust their assessment of their student's linguistic skills. It is the great hope of this project to highlight the necessary combination of theory and practice. Therefore, in the last chapter of this discussion a lingual assessment instrument has been compiled which evaluates a student's linguistic skills effectively. The concluding section of this thesis suggests a practical collaboration in which scientists and educators work together to develop an evaluative program which employs theory and practical assessment for lingual competencies in a minority school system.

A 3 Sažetak

„Istraživanje jezičnoga stanja, kako more gdo na takovoga ča dojtj?“ Ovako je glasilo pitanje jednoga od devetnaest ispitanih učiteljev u Gradišću. I zaista: Istraživanje jezičnoga stanja je za gradišćansko hrvatsko obavezno školstvo sasvim novo područje, ko nastaje ali sve važnije, jer razredi dvojezičnih osnovnih školov postaju heterogeni. Imamo dice jako dobroga i dobroga znanja hrvatskoga, i dice ka pasivno znaju hrvatski ali ne aktivno, a imamo dice s migracijske pozadine čiji prvi jezik nije niti nimški niti hrvatski. Nastavni plan osnovnih školov s hrvatskim ili hrvatsko/nimškim predstavnim jezikom potribuje od učiteljev već zaran istraživanje jezičnoga stanja njevih školarov i školaric.

Zato se ovo djelo bavi pitanjem, kako dvojezični učitelji u manjinskom školstvu ispitivaju jezično stanje njevih školarov i koje metode pri tom upotribljavaju. Ovomu pitanju se pristupa kvalitativnom metodom kojom se išće odgovor. Pri tom je ispitano devetnaest dvojezičnih učiteljev iz svih tri pokrajina Gradišća intervjuom po odredjeni pitanji.

Ovo djelo kani predstaviti ispitanu učitelje i hoće informirati o dosadašnjoj uobičajenoj praksi za istraživanje jezičnog stanja u osnovni škola Gradišća. Ovo djelo polazi od toga, da imaju dvojezični učitelji svaki svoju svakidašnju teoriju i da svaki ima svoju vlašću metodu istraživanja jezičnog stanja.

Uz empirični dio djelo hoće ne samo ocrtati stav istraživanja, nego i sažeti znanje iz nimškoga područja. Ovo teoretično znanje je povezano s praktičnim znanjem učiteljev u sistematskoj i po kategorija zaredjenoj raspravi.

Rezultati istraživanja kažu da učitelji izvidu jezično stanje školarov i školaric na vrlo različne načine. Jezično stanje se erujira kroz govor, kroz skupni govor slikam ili u svakidašnji situacija, kroz igre i promatranje u svakidašnjici. Upotribljavaju se i evropski jezični portfolio i nimški materijali saveznog ministarstva. Svaki učitelj ima za ovo svoju vlašću praksu i oslanja se na svoju intuiciju.

Iako učitelji imaju veliko praktično znanje njim manjka mnogo puta teoretičko opravdanje. Velika želja ovoga djela je potcrtati povezanost teorije i prakse. Zato se pokažu u zadnjem velikom poglavlju perspektive jezičnog istraživanja u manjinskom školstvu. Pokaže se kojim potribovanjem bi morao odgovarati instrumenat za jezično istraživanje u manjinskom školstvu. Konačno ovo poglavlje predvidja projekt djelatnog istraživanja, pri kom bi znanstveniki i ljudi iz prakse tribali biti skupa usko povezani i aktivni u razvijanju instrumenta jezičnog istraživanja u manjinskom školstvu, koji je uslonjen na teoriju i odgovara praksi.

A 4 Kurzfragebogen zur Erfassung der Sozialdaten

Ausgefüllt am:

Name (anonymisiert):	
Geschlecht:	
Alter:	
Dienstjahre:	
Funktion:	
Schulstandort:	
Schulstufe:	

A 5 Interviewleitfaden

Erzählimpuls:

Wie schaut es im Ort, vor allem bei den Kindern, mit dem Kroatischen aus?

- 1) Wie ist die Sprachsituation in der Klasse?
- 2) Wie ist die Sprachsituation in den Familien?
- 3) Wie stellen Sie den kroatischen Sprachstand des Kindes fest?
- 4) Welche Methoden haben sich bei Ihnen bewährt?
- 5) Inwiefern haben Sie Erfahrungen mit Sprachstandserhebungen?
- 6) Inwiefern verlassen Sie sich bei der Sprachstandserhebung auf Ihre Intuition?
- 7) Worauf richtet sich Ihr Fokus bei der Sprachstandserhebung?
Auf welche Basisqualifikationen (Aussprache, Wortschatz, ...) achten Sie besonders?
- 8) Welche Hilfsmittel zur Sprachstandserhebung gibt es für Sie?
- 9) Wie gehen Sie mit dem unterschiedlichen Sprachstand der Kinder um?
Inwiefern individualisieren Sie?
- 10) Haben Sie Ideen und Vorstellungen, wie ein geeignetes Instrument zur Sprachstandserhebung aussehen könnte?
- 11) Welche Hilfen würden Sie sich von der Wissenschaft (Sprachpädagogik, Slawistik) erwarten?
- 12) Was müsste man bei solchen Erhebungen unbedingt vermeiden?

A 6 Kroatischer Informationsbrief an die zweisprachigen Volksschulen

Vorištan, 28. 4. 2011

Poštovane dvojezične direktorice i poštovani dvojezični direktori!

Poštovane dvojezične učiteljice i poštovani dvojezični učitelji!

Moje ime je Nadja Reumann, rođena sam u Vorištanu kao kćer učiteljev Hilde i Roberta Reumann. Uz moje zvanje kao učiteljica na osnovnoj školi u Štikapronu študiram pedagogiku na sveučilišću u Beču.

Za moje diplomsko djelo tribam intervju i ispitivanja učiteljev na dvojezični škola ča se tiče situacije hrvatskoga jezika u naši dvojezični škola. Ispitivanje je odobreno od naše nadzornice gospe mag.e Edithe Mühlgaszner.

Molim sada i za Vašu dozvolu i Vas prosim da bi izibrali jednu učiteljicu ili jednoga učitelja iz Vašega kruga, ki bi mogao zastupati Vašu školu i odgovoriti na moja pitanja. Morebit da hoćete Vi sami preuzeti ovu ulogu. Meni je moguće da dojdem na dogovoreni termin poslije podne u Vašu školu.

Ja ću Vas u dojučem vrimenu nazvati i pitati za termin. Od srca Vas prosim da me ne odbijete.

Ufam se u Vašu suradnju i Vas pozdravljam iz Vorištana!

Lip pozdrav,

Nadja Reumann

A 7 Deutscher Informationsbrief an die zweisprachigen Volksschulen

Hornstein, 28. 4. 2011

Sehr geehrte zweisprachige Direktorinnen und Direktoren!

Sehr geehrte zweisprachige Lehrerinnen und Lehrer!

Mein Name ist Nadja Reumann. Ich bin Lehrerin an der zweisprachigen Volksschule Steinbrunn und studiere an der Universität Wien Pädagogik im auslaufenden Diplomstudium. Im Rahmen meines Studiums erstelle ich eine wissenschaftliche Arbeit im Bereich Schulpädagogik. Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen den Sprachstand von SchülerInnen im zweisprachigen Unterricht einschätzen und welche Methoden sie dabei anwenden. Als Forschungsmethode sollen qualitative Interviews mit zweisprachigen Lehrpersonen zum Einsatz kommen. Um repräsentative Daten zu erhalten, wäre es am günstigsten, wenn ich von jeder zweisprachigen Schule einen Interviewpartner bzw. eine Interviewpartnerin bekommen könnte. Die Durchführung wurde mir bereits vom Landeschulrat für Burgenland genehmigt.

Nun bitte ich eine Lehrperson aus Ihrer Schule herzlichst, mir für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Der Name wird anonymisiert und vertraulich behandelt. Das Gespräch wird ungefähr 30 bis 45 Minuten dauern und akustisch aufgezeichnet. Der Zeitraum meiner Erhebungen sind die Monate Mai und Juni dieses Schuljahres. Ich kann zu Ihnen an die Schule kommen oder einen Treffpunkt mit Ihnen vereinbaren.

Es wäre eine große Erleichterung für mich, wenn mir Ihre Direktion den Weg zu diesem Interview mit einer Ihrer Lehrpersonen ermöglichen könnte. Ich werde mich in den Direktionen der jeweiligen Schulen telefonisch melden.

Vielen Dank für Ihre Mühe und ich freue mich, wenn sich eine Lehrperson an Ihrer Schule oder Sie selbst diese Zeit für mich nehmen können.

Mit freundlichen Grüßen,

Nadja Reumann

Praktika und Berufserfahrung

2007–2008	Volksschullehrerin an den zweisprachigen Volksschulen Pama und Siegendorf
seit 2008	Volksschullehrerin an der zweisprachigen Volksschule Steinbrunn – Zillingtal
seit 2010	Tätigkeit als Praxislehrerin in Ausbildung
2009	Wissenschaftliches Praktikum an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich
2010	Wissenschaftliches Praktikum an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems
2010–2011	Wissenschaftliches Praktikum an der Universität Wien im Rahmen von NOESIS

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Außerdem versichere ich, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, im Jänner 2012

Nadja Reumann

