



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Umsetzung der Zweisprachigkeit an einer deutsch-
kroatischen Volksschule im Burgenland“

verfasst von / submitted by

Veronika Handler, BA BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 066 899

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

Angewandte Linguistik/
Applied Linguistics

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit „Die Umsetzung der Zweisprachigkeit an einer deutsch-kroatischen Volksschule im Burgenland“ selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Herkunftsangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Ich versichere ferner, dass ich die vorliegende Arbeit weder ganz, noch in Teilen bereits als Prüfungsleistung vorgelegt habe.

Vesna Hovdler

Wien, am 15.10.2019

DANKSAGUNG

Ich möchte meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter für die fachliche Unterstützung und hilfreichen Anregungen im Laufe dieser Masterarbeit, von der Entstehung der Fragestellungen bis hin zur Erhebung der Daten und des Schreibprozesses, danken.

Ebenfalls danke ich der Direktion und den Lehrpersonen an der beforschten Volksschule, die mir die Untersuchung innerhalb ihrer Schule ermöglicht haben und durch ihr Fachwissen und der Teilnahme an den Interviews wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ganz besonderer Dank gilt auch allen Kindern, die durch das Ausfüllen der Sprachenportraits ebenfalls einen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben.

Abschließend möchte ich mich auch bei meiner Familie bedanken, die mich immer unterstützt hat. Insbesondere danke ich hier meiner Mutter und meiner Schwester, die mir während meiner Studienjahre stets mit Ratschlägen und Tipps zur Seite gestanden sind.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	6
1.1 Einführung in die Thematik	6
1.2 Fragestellungen	7
1.3 Aufbau der Arbeit.....	7
2. DIE ZWEISPRACHIGKEIT	8
2.1 Der Begriff der Zweisprachigkeit	8
2.2 Abgrenzung Zweitsprache, Fremdsprache und Minderheitensprache	10
2.3 Die Zweisprachigkeit im kroatischen Burgenland	11
2.4 Zusammenfassung des Kapitel 2.....	13
3. DIE BURGENLÄNDISCHEN KROATINNEN	14
3.1 Die Geschichte der BurgenlandkroatInnen	15
3.2 Die Sprache der burgenländischen KroatInnen.....	16
3.3 Minderheitenschulwesen	19
3.3.1 Die aktuelle Schulsituation.....	20
3.3.2 Das regionale Sprachenportfolio „Klepeto“	21
3.4 Zusammenfassung des Kapitel 3.....	22
4. ZWEISPRACHIGKEIT IM UNTERRICHT	23
4.1 Das europäische Konzept des zweisprachigen Unterrichts.....	23
4.1.1 Ziele des zweisprachigen Unterrichts.....	24
4.1.2 Der Kompetenzerwerb des zweisprachigen Unterrichts	25
4.1.3 Die Umsetzung des zweisprachigen Unterrichts	26
4.2 Zweisprachiger Unterricht in Bezug auf Minderheitensprachen	27
4.2.1 Code-Switching und Translanguaging im bilingualen Unterricht zweisprachiger Gesellschaften.....	29
4.2.2 Unterscheidung der Konzepte	30
4.3 Immersion als zweisprachige Unterrichtsmethode.....	31
4.4 Immersion und zweisprachiger Unterricht im Vergleich.....	32
4.5 Zusammenfassung des Kapitel 4.....	34
5. EMPIRISCHER TEIL	35
5.1 Untersuchungsdesign	35
5.1.1 Sprachenportraits	37
5.1.2 Unterrichtsbeobachtung.....	37

5.1.3 Experteninterviews	38
5.1.4 Linguistic Landscape	39
5.2 Datenkorpus	39
5.3 Datenerhebung	40
5.4 Datenauswertung	43
6. ANALYSEERGEBNISSE.....	46
6.1 Sprachenportraits.....	46
6.2 Unterrichtsbeobachtung	50
6.2.1 ... zum Unterrichtsverlauf allgemein	50
6.2.2 ... zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und Kindern.....	54
6.2.3 ... zum sprachlichen Verhalten der Kinder untereinander	57
6.3 Experteninterviews.....	58
6.3.1 ... zur herkömmlichen zweisprachigen Unterrichtsmethode	59
6.3.2 ... zum Immersionsprojekt	62
6.3.3 ... zu den Zielen der immersiven Methode	67
6.3.4 ... zu den Herausforderungen bezüglich der Umsetzung der Immersion.....	68
6.3.5 ... zum sprachlichen Verhalten der Kinder und Lehrpersonen	70
6.3.6 ... zum sprachlichen Hintergrund der Kinder und Lehrpersonen	73
6.4 Linguistic Landscape.....	75
7. SCHLUSSFOLGERUNGEN	79
8. FORSCHUNGSAUSBLICK.....	85
9. LITERATURVERZEICHNIS	86
10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	91
11. ANHANG.....	92
Anhang A: Zusammenfassung	92
Anhang B: Vorlage der Sprachenportraits	93
Anhang C: Leitfaden der Experteninterviews	94
Anhang D: Transkriptionskonventionen	96

1. EINLEITUNG

1.1 Einführung in die Thematik

Folgende Masterarbeit thematisiert die gelebte deutsch-kroatische Zweisprachigkeit in Teilen des österreichischen Burgenlands. Das Hauptinteresse liegt in der Umsetzung der Zweisprachigkeit an einer deutsch-kroatischen Volksschule im Burgenland. Der Fokus liegt vor allem auf dem seit Februar 2019 in burgenländischen Volksschulen durchgeführten Immersionsprojekt und dessen Unterschieden zu der bisher durchgeführten zweisprachigen Unterrichtsmethode. Auch die damit einhergehenden vermutlichen Ziele und Vor- und Nachteile sind Bestandteil des Forschungsinteresses. Des Weiteren sind auch die durch die Kinder gegebene Sprachenvielfalt und die Sichtbarkeit der Zweisprachigkeit von Interesse.

Während es bereits einiges an Forschung im Bereich der Zweisprachigkeit im Unterricht gibt, verhält es sich den bilingualen Unterricht im zweisprachigen Burgenland betreffend noch etwas anders. Obwohl man bereits einiges an Literatur und wissenschaftlichen Arbeiten in Bezug auf die burgenländischen KroatInnen in Österreich findet, gibt es bis heute dennoch sehr wenige aktuelle Studien über das zweisprachige Schulsystem und dessen Umsetzung in der Praxis (Reumann, 2012, S. 23). Vor allem aus den letzten Jahren werden keine aktuellen, umfangreichen Untersuchungen zur Umsetzung der Zweisprachigkeit an burgenland-kroatischen Schulen beziehungsweise an burgenland-kroatischen Volksschulen gefunden. Kinda-Berlakovich ist eine der wenigen, die sich ausführlich mit der kroatischen Sprache als Unterrichtssprache im österreichischen Burgenland befasst hat. Ihre Beobachtungen veröffentlichte sie im Jahr 2005 und beschrieb darin das bilinguale Schulsystem im Burgenland von 1921 bis 2001. Außerdem thematisiert sie auch den Rückgang der SprecherInnen des Burgenlandkroatischen im Burgenland. (Kinda-Berlackovich, 2005)

Im Jahre 1994 wurde von Hänel, Krčmárová und Larcher erstmals eine Evaluation des zweisprachigen Schulsystems im Burgenland durchgeführt. Sie beschäftigten sich bei dieser Evaluation vor allem mit der Erforschung des damaligen Ist-Zustandes der kroatischen Sprache und dem Sprachniveau der Kinder. (Larcher et al., 1997, S. 59)

Hinzu kommt außerdem, dass das im Februar 2019 an der beforschten Schule eingeleitete Immersionsprojekt ein im Burgenland sehr neues Projekt ist. Daher werden auch – konkret zu diesem burgenländischen Immersionsprojekt – keine bereits durchgeführten Studien gefunden, die die praktische Umsetzung der Immersion als zweisprachige Unterrichtsmethode im Burgenland betreffen.

Auch aus diesem Grund scheint es nicht nur sehr interessant, sondern vor allem auch relevant zu sein, dieses Projekt im Laufe der geplanten Untersuchung genauer zu beobachten. Methodisch wird die Vorgehensweise auf Linguistic Landscaping, Unterrichtsbeobachtung sowie ExpertInneninterviews und Sprachenportraits beruhen, um so möglichst umfangreiche und genaue Informationen über diese Art des zweisprachigen Unterrichts zu gewinnen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es somit, diesen Schulversuch im Rahmen eines Projekts zu nutzen und sich vor allem die Anfangsphase genauer anzusehen. Hierbei wird der Fokus besonders auf die konkrete Umsetzung und die genauen gesehenen Vor- und Nachteile dieser curricularen Änderung gelegt. Außerdem sind auch die eventuellen Änderungen, die durch dieses neue Unterrichtsmodell vorgenommen werden müssen sowie die Sprachenvielfalt der Schule von großem Interesse.

1.2 Fragestellungen

Aus dem in der Einleitung erläuterten Forschungsinteresse heraus ergeben sich nun folgende Fragestellungen:

1. Welche Sprachen sind durch die Kinder in der Schule vertreten?
2. Wie wird die Zweisprachigkeit in der Schule bisher umgesetzt und worin liegen die Unterschiede zum Immersionsprojekt?
3. Wie wird das Immersionsprojekt an dieser Schule in die Praxis umgesetzt?
4. Wo werden allgemein die Vor- und Nachteile der bisherigen zweisprachigen Unterrichtsmethode gesehen?
5. Wo werden die Vor- und Nachteile der Immersion gesehen?
6. Wie wird die Zweisprachigkeit in der Schule sichtbar gemacht?

1.3 Aufbau der Arbeit

Um eine ausreichende Wissensbasis zu schaffen, wird zunächst näher auf die für die Arbeit relevanten theoretischen Konzepte eingegangen. Anschließend folgt der methodische Teil der Arbeit, in dem die Datenerhebungsmethode, Datenauswertung sowie die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden. Zum Abschluss wird ein Fazit gegeben, um die Forschungsergebnisse der Untersuchung zusammenzufassen.

2. DIE ZWEISPRACHIGKEIT

Folgendes Kapitel widmet sich dem Begriff der Zweisprachigkeit beziehungsweise der Bilingualität. Auch die Zweisprachigkeit der burgenländischen KroatInnen wird in diesem Zusammenhang thematisiert, wobei die Geschichte dieser erst in einem späteren Kapitel (Kapitel 3) angesprochen wird. Zuletzt wird zwischen einer Zweitsprache, Fremdsprache und Minderheitensprache unterschieden, damit dies im weiteren Verlauf der Arbeit zu keinen Unklarheiten führt.

2.1 Der Begriff der Zweisprachigkeit

Die Beforschung der Zweisprachigkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem fortwährend wachsenden Feld entwickelt und spielt nicht nur in der angewandten Linguistik oder der Sprachlehr- und lernforschung eine bedeutende Rolle. Sie wird auch in anderen Disziplinen wie beispielsweise der Psychologie, den Politikwissenschaften und der Literaturwissenschaft immer häufiger betrieben. Seit den 90iger Jahren haben sich daher bereits einige Forschungsansätze etabliert, die die Mehrsprachigkeit sowohl unter identitätsrelevanten als auch unter kulturbezogenen und soziolinguistischen Aspekten betrachten. (Boeckmann, 1997, S. 26ff)

Die Zweisprachigkeitsforschung findet unter verschiedensten sozialen, kulturellen und situativen Bedingungen statt. Daher gibt es in der Literatur keine einheitliche Definition der Zweisprachigkeit. (Boeckmann, 1997, S. 27ff) Zunächst wurden grundsätzlich unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf Zweisprachigkeit angenommen. So sehe die Sprachwissenschaft sie als mögliche Erklärung für die Veränderung der Sprache. Die Psychologie wiederum betrachte die Zweisprachigkeit als Einflussgröße auf geistige Prozesse, während die Soziologie die Zweisprachigkeit als Teil der kulturellen Auseinandersetzung ansehe. (Mackey, 1968, S. 83) In der heutigen Forschung wird allerdings deutlich, dass die unterschiedlichen Perspektiven auf Zweisprachigkeit zusammenfließen und zunehmend ein interdisziplinärer Zugang verfolgt wird.

Obwohl in der Literatur keine einheitliche Definition der Zweisprachigkeit zu finden ist, kann man zwei Extremstandpunkte herauslesen. Zum einen die Meinung, dass jeder Mensch zweisprachig ist, da jede Person mehrere Soziolekte beherrscht, die sie je nach Situation und Umfeld anwendet. Zum anderen die Annahme, dass ein Mensch nur dann zweisprachig ist, wenn er in der Zweitsprache in allen Situationen dieselbe Sprachkompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit aufweist wie in der Erstsprache. (Hallet, Königs, 2013, S. 33ff)

Die meisten der bestehenden Definitionen befinden sich innerhalb dieser zwei sehr weit auseinandergehenden Annahmen, wobei sich aktuelle Definitionen eher auf den funktionalen Einsatz – also das Gebrauchen von mehr als einer Sprache für kommunikative Zwecke – von Sprache fokussieren. (Bickes, Pauli, 2009, S. 103)

Um den Erwerb von unterschiedlichen Sprachen einer Person zu benennen, werden Begriffe wie „Erstsprache“, umgangssprachlich auch „Muttersprache“, „Zweitsprache“, „L1“ oder „L2“, verwendet. Die letzteren zwei Abkürzungen stehen für „Language one“ und „Language two“, also ersterworbene und zweiterworbene Sprache einer Person. Diese Abgrenzung beziehungsweise Benennung von Sprachen setzt allerdings voraus, dass man eine Sprache vollkommen klar von einer anderen Sprache trennen kann. (Busch, 2013, S. 8-9)

Allgemein wird zwischen der gesellschaftlichen und der individuellen Zweisprachigkeit unterschieden. Gesellschaftliche Zweisprachigkeit ist vorhanden, wenn in einer Gesellschaft in der Öffentlichkeit zwei Sprachen gesprochen werden. Dies kann die Zweisprachigkeit in Schulen, im Kulturleben oder im Verwaltungswesen sein. Die persönliche Zweisprachigkeit ist wiederum die Voraussetzung der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit. Diese zwei Formen der Zweisprachigkeit sind abhängig voneinander. Soll nämlich die persönliche Zweisprachigkeit bestehen bleiben, ist es notwendig, dass die gesellschaftliche Zweisprachigkeit ebenfalls besteht. Ein Beispiel für eine erfolgreiche Kombination der beiden Zweisprachigkeitsformen ist Kanada, wo die gesellschaftliche Zweisprachigkeit anstieg, nachdem auch die persönliche Zweisprachigkeit stark zunahm. (Boeckmann, 1997, S. 26ff & Hallet, Königs, 2013, S. 33ff)

Auch beim Ablauf des zweisprachigen Erwerbs unterscheidet man zwei Arten. Zum einen gibt es die simultane beziehungsweise gleichzeitige und zum anderen die sukzessive oder nachzeitige Zweisprachigkeit. Unter Ersterem wird der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen verstanden, der meist ab der Geburt, sicher aber in den ersten drei Lebensjahren, stattfindet. Mit der sukzessiven Zweisprachigkeit hingegen bezeichnet man eine später erworbene Zweitsprache. (Bickes, Pauli, 2009, S. 102ff.)

Generell ist die Zweisprachigkeit schwer vom Begriff der Mehrsprachigkeit abzugrenzen. Die Forschung zur Mehrsprachigkeit wurde lange Zeit unter dem englischen Begriff „Bilingualismus“ zusammengefasst. Dieser diente der Abgrenzung der Zweisprachigkeit zur damals als Normalfall betrachteten Einsprachigkeit. Auch heute wird der Begriff „bilingual“ in der englischsprachigen Literatur noch häufig benutzt und meint Sprachkompetenzen in mehr als einer Sprache. (Busch, 2013, S. 8-9 & Bickes, Pauli, 2009, S. 79)

Allerdings wird zunehmend kritisiert, dass der Begriff „Bilingualismus“ nicht mehr zeitgemäß ist und die Komplexität der Mehrsprachigkeitsforschung beschränke, da viele Menschen nicht nur zweisprachig, sondern drei- oder viersprachig sind. Daher weitete man in der Forschung den Begriff der Zweisprachigkeit bzw. des Bilingualismus auf den Begriff der Mehrsprachigkeit aus. (Boeckmann, 1997, S. 26ff)

In vorliegender Arbeit wird vor allem mit dem Begriff der Zweisprachigkeit gearbeitet, da das Hauptinteresse der Forschung bei der deutschen und der kroatischen Sprache liegt. Natürlich ist auch die Sprachenvielfalt beziehungsweise die Mehrsprachigkeit der Kinder, wie in Kapitel 1.1 bereits erwähnt, ebenfalls von Interesse. Trotzdem liegt der Fokus auf den zwei Sprachen, die für den Schulunterricht und für den Umgang innerhalb anderer schulischer Aktivitäten verwendet werden und deren Erwerb meist vor dem dritten Lebensjahr startet.

2.2 Abgrenzung Zweitsprache, Fremdsprache und Minderheitensprache

Um ein vollständiges Bild über die in vorliegender Arbeit verwendeten Begriffe zu bekommen, ist es ebenfalls nötig, die bereits erläuterte Zweisprachigkeit von der Fremdsprache und der Minderheitensprache zu trennen.

Während der Erstspracherwerb und auch der Erwerb der Zweitsprache meist ohne schulischen Unterricht und somit ungesteuert stattfindet, bezeichnet man als Fremdsprache eine Sprache, die gesteuert erworben wird. Unter gesteuertem Spracherwerb wird das Lernen einer Sprache durch bewussten sowie durch Lernstrategien unterstützten Unterricht in der Umgebung der Erstsprache, verstanden. Ein Beispiel hierfür wäre der Spanischunterricht an einer AHS in Wien. Der Begriff Zweitsprache wird immer in Kontexten verwendet, in denen es nicht explizit um fremdsprachlichen Unterricht geht. (Blickes, Pauli, 2003, S.92ff.)

Als Minderheitensprachen beziehungsweise auch Regionalsprachen, werden jene Sprachen bezeichnet, die *„herkömmlich in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, die eine Gruppe bilden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates“* (zit. nach Busch, 2013, S. 121) Von dieser Definition ausgeschlossen sind Staatssprachen, Dialekte der Staatssprachen und Sprachen von MigrantInnen. (Busch, 2013, S. 121)

Da Minderheiten somit in diesen Gebieten auch als Umgebungssprachen fungieren und zum Teil auch von Geburt an gelernt werden, sind sie aus diesen Gründen von einer Fremdsprache abzugrenzen.

2.3 Die Zweisprachigkeit im kroatischen Burgenland

Für die vorliegende Untersuchung, wie die Zweisprachigkeit an einer deutsch-kroatischen Schule umgesetzt wird und welche Bedeutung den Sprachen hierbei zukommt, ist es notwendig die Zweisprachigkeit auch im Hinblick auf die Deutsch und Kroatisch sprechenden Menschen im Burgenland zu thematisieren. Auf die Volksgruppe der zweisprachigen Menschen im Burgenland, eine autochthone Minderheit, wird in späteren Kapiteln noch genauer eingegangen.

Boeckmann versucht die Zweisprachigkeit hinsichtlich der BurgenlandkroatInnen aufzuzeigen und wählte folgende Definition:

„Eine Sprecherin [ein Sprecher] soll dann als zweisprachig gelten, wenn sie selbst sich so einschätzt bzw. von Sprecherinnen [Sprechern] 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 [und des Sprechers] 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)

Boeckmann erklärt zusätzlich, dass es im Burgenland viele Personen gibt, die sich nicht mehr als zweisprachig bezeichnen, allerdings von ihrer Umwelt vielleicht als zweisprachig eingeschätzt werden. (Boeckmann, 1997, S. 28)

Wie in Kapitel 2.1 schon erwähnt, gibt es unterschiedliche Formen und Definitionen der Zweisprachigkeit. Die häufigste Form der Zweisprachigkeit im Burgenland war bis vor einigen Jahrzehnten die ungesteuerte und frühe Form der Zweisprachigkeit, welche mit der simultanen Zweisprachigkeit gleichbedeutend ist. Kinder erlernen beide Sprachen bereits ab der Geburt und können situationsunabhängig in beiden Sprachen gleichermaßen kommunizieren. Jedoch konnte man in den letzten Jahren einen Wandel zur sequentiellen beziehungsweise sukzessiven Zweisprachigkeit feststellen. Studien zeigen, dass die meisten Kinder mit Deutsch als Umgebungssprache aufwachsen und erst im Kleinkindalter oder gar erst im Volksschulalter mit der kroatischen Sprache konfrontiert werden. (Kinda-Berlakovich, 2005, S.26ff)

Zur Zweisprachigkeit im kroatischen Burgenland sind auch die gesetzlichen Regelungen der Zweisprachigkeit und der Schutz der Minderheitensprachen in Österreich zu erwähnen. Die Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheit in Österreich werden im Staatsvertrag aus dem Jahr 1955 festgelegt. Artikel 7 des Staatsvertrages sagt den Minderheiten dieselben Rechte wie allen anderen österreichischen Staatsangehörigen zu. Dies betrifft beispielsweise das Gründen von eigenen Organisationen, das Abhalten von Versammlungen und das Drucken ihrer eigenen Presse. Außerdem wird ihnen im Staatsvertrag ebenfalls das Recht auf Unterricht in slowenischer oder kroatischer Sprache gegeben. Des Weiteren werden Organisationen, die versuchen diese Rechte zu verhindern, verboten. (Bundesgesetzblatt, 1995, S. 727)

Zum Schutz der Minderheitensprachen ist außerdem die europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen wichtig. Diese ist aus dem Jahre 2001 und enthält ein multilaterales Abkommen, das dem Schutz der nationalen Minderheitensprachen sowie dem Erhalt der unterschiedlichen Kulturen in Europa dienen soll. (Bundeskanzleramt, 2019)

Das am 1.10.2001 in Kraft getretene Abkommen enthält zum einen allgemeine Verpflichtungen, die Regional- und Minderheitensprachen zu achten und zu fördern. Zum anderen verpflichten sich Vertragsstaaten auch, diese Sprachen entsprechend zu schützen. Vor allem soll damit auch sichergestellt werden, dass Minderheiten- oder Regionalsprachen im Bereich der Erziehung, im Bildungswesen, aber auch in den Medien verwendet werden. Zusätzlich soll erreicht werden, dass der Gebrauch der Minderheitensprachen im Alltag, bei Verwaltungsbehörden und auch im kulturellen sowie wirtschaftlichen Kontext erlaubt und auch umgesetzt wird. (Bundeskanzleramt, 2019)

Die Republik Österreich hat im Rahmen dieses Abkommens das Burgenlandkroatische, das Romanes, das Ungarische, das Slowenische und das Tschechische als österreichische Minderheitensprachen erklärt. Somit stehen diese sechs autochthonen Volksgruppen und ihre Sprachen im gesamten Bundesgebiet unter Schutz. (Bundeskanzleramt, 2019)

Die europäische Charta sieht es außerdem vor, dass regelmäßig Staatenberichte über die Umsetzung und Anwendung dieser verfasst werden. Zusätzlich zu der europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen gibt es in der österreichischen Bundesverfassung auch besondere Regelungen für autochthone Volksgruppen und sprachliche Minderheiten.

Darunter beispielsweise das Artikel 8 Bundesverfassungsgesetz, dass die deutsche Sprache die Staatssprache der Republik bleibt, ohne dass die Rechte der sprachlichen Minderheiten dadurch Schaden nehmen. Außerdem bekennt sich Österreich darin zu seiner, durch die autochthonen Minderheiten, sprachlichen und kulturellen Vielfalt. (RIS, 2019)

Zu diesen zusätzlichen Regelungen gehören außerdem auch die Minderheiten-Schulgesetze für das Burgenland und für Kärnten, die im österreichischen Bundesverfassungsgesetz festgehalten sind. Auf die gesetzlich geregelte Zweisprachigkeit im Bildungskontext von Volksschulen wird in Kapitel 3.3 näher eingegangen. (Bundeskanzleramt, 2019)

2.4 Zusammenfassung des Kapitel 2

In Kapitel 2 wurde der Begriff der Zweisprachigkeit diskutiert und eine Abgrenzung zur Mehrsprachigkeit getroffen. Ein allgemeines Verständnis des Konzepts der Zweisprachigkeit ist Voraussetzung um dem empirischen Teil dieser Arbeit folgen zu können, da bei diesem die Umsetzung der Zweisprachigkeit stark thematisiert wird. Für vorliegende Arbeit sind sowohl die gesellschaftliche als auch die individuelle Zweisprachigkeit von Bedeutung. Auch beim Ablauf der Zweisprachigkeit, sind beide Arten – die simultane und sukzessive – relevant. Obwohl im Kontext der Untersuchung meist von der simultanen Zweisprachigkeit ausgegangen wird, kann dies an untersuchter Schule von Kind zu Kind variieren.

Ebenfalls wurde eine Unterscheidung zwischen Zweitsprache, Fremdsprache und Minderheitensprache getroffen. Die Abgrenzung dieser Begriffe ist im Zusammenhang dieser Arbeit sehr wichtig, da die Konzepte dieser häufig durcheinander gebracht oder synonym verwendet werden. Vor allem schien es von Relevanz zu sein, eine Minderheitensprache klar von einer Fremdsprache abzugrenzen.

Zuletzt wurde auch die Zweisprachigkeit im Burgenland thematisiert, die sich aus der ethnischen Volksgruppe der BurgenlandkroatInnen ergibt. Da sich vorliegende Arbeit zum größten Teil mit der Zweisprachigkeit im österreichischen Burgenland befasst, schien es wichtig zu sein nochmals separat auf diese einzugehen sowie auch die gesetzliche Situation der Minderheitengruppe im Burgenland näher zu erklären.

3. DIE BURGENLÄNDISCHEN KROATINNEN

„[Volksgruppen] sind die in Teilen des Bundesgebiets wohnhaften und beheimateten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum“ (zit. nach österr. Volksgruppenhandbuch, 2001, S. 6)

Dieses Kapitel beinhaltet Informationen zur kroatischen Volksgruppe im österreichischen Burgenland. Die zu dieser autochthonen Minderheit angehörigen Menschen besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft und sprechen Deutsch. Der Unterschied zu der Mehrheitsbevölkerung im Burgenland allerdings ist, dass sie neben der deutschen Sprache auch die kroatische Sprache beherrschen und sprechen. Allerdings gehören auch all jene zu den BurgenlandkroatInnen, die die kroatische Sprache nicht erworben haben, sich aber trotzdem zu der Volksgruppe zugehörig fühlen. Aus diesem Grund spricht man bei den BurgenlandkroatInnen nicht ausschließlich von einer sprachlichen Minderheit, sondern bezeichnet sie auch als eine ethnische oder nationale Minderheit. (Kolonivits, 1996, S. 6)

In den letzten Jahrhunderten sind viele verschiedene Volksgruppen und Völker in Österreich eingewandert. Teile dieser Gruppen haben sich in Österreich niedergelassen und sind der Grund, weswegen beispielsweise slawische Völker, Ungarn, Tschechen, Slowaken, Roma und verschiedene Völker des Osmanischen Reiches in Österreich wohnhaft wurden. Derzeit gibt es in Österreich sechs verschiedene autochthone Volksgruppen: die tschechische, kroatische, ungarische, slowakische und slowenische Volksgruppe sowie die Volksgruppe der Roma. (österr. Volksgruppenhandbuch, 2001, S.6ff)

Im Burgenland leben sowohl die deutsche Bevölkerung als auch die Volksgruppe der BurgenlandkroatInnen, die ungarische Volksgruppe und die Volksgruppe der Roma zusammen (Reumann, 2012, S. 18). Die Anzahl der Angehörigen der verschiedenen Volksgruppen variiert hierbei je nach Ortschaft oder Bezirk.

Da sich folgende Arbeit ausschließlich mit der Zweisprachigkeit der BurgenlandkroatInnen beschäftigt, werden andere im Burgenland oder in Österreich lebende Volksgruppen hinsichtlich ihrer Geschichte und Entwicklung im Rahmen dieser Arbeit nicht näher beschrieben.

3.1 Die Geschichte der BurgenlandkroatInnen

Die Geschichte der KroatInnen im Burgenland geht bis ins 16. Jahrhundert, die Zeit der Habsburgermonarchie, zurück. Die Länder Kroatien, Bosnien und Westungarn gehörten damals einigen Adelsfamilien. Die westungarischen Gebiete wurden durch die Türkenkriege weitgehend zerstört und auch Kroatien und Bosnien wurden immer wieder von den Türken bedroht. Aus diesem Grund, und weil im Laufe der Kriege auch Epidemien ausbrachen, wanderten einige KroatInnen in Gebiete des heutigen Burgenlandes aus und besiedelten diese. (Tobler, 1986, S.14ff & Kinda-Berlakovich, 2002, S. 48)

Obwohl einige dieser Kolonisten vollkommen mit der deutschen Bevölkerung verschmolzen, gab es auch einige, die weiterhin ihre Bräuche, ihren Glauben und auch ihre eigene Sprache, das Kroatische, pflegten und bis heute erhalten (Tobler, 1986, S.14ff). Diese bis heute im Burgenland lebenden KroatInnen bilden die zahlenmäßig größte autochthone Volksgruppe Österreichs. (Kinda-Berlakovich, 2002, S. 48)

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird ein Rückgang der kroatischen Bevölkerung im Burgenland beobachtet. Während die BurgenlandkroatInnen Anfang/Mitte des 20. Jahrhunderts noch 15% der burgenländischen Gesamtbevölkerung ausmachten, zeigen Ergebnisse aus der Volkszählung im Jahre 1991, dass die burgenlandkroatische Bevölkerung auf 8% gesunken ist. (Kinda-Berlakovich, 2005, S. 48f) Vor allem jüngere Menschen tendieren dazu, sich in die Mehrheitsbevölkerung zu integrieren. Aus diesem Grund geben sie ihre sprachlichen und kulturellen Identitäten häufig auf. (ÖSZ, 2009, S. 44)

Heute leben in sechs von insgesamt sieben Bezirken des Burgenlands nicht nur deutschsprachige, sondern auch kroatischsprachige BurgenländerInnen. Im Gegensatz zu früher, wo es im Burgenland auch durchaus rein kroatische Ortschaften gab, gibt es heute keine Ortschaften mehr, in denen ausschließlich Kroatisch gesprochen wird. Den größten Anteil kroatischsprachiger Bevölkerung haben die Ortschaften im Bezirk Oberpullendorf. Die Schule, in der die Untersuchung durchgeführt wird, gehört dem Bezirk Oberpullendorf an und hat einen kroatischsprachigen Bevölkerungsanteil von etwa 80%-95%. (österr. Volksgruppenhandbuch, 2001, S. 13) Aufgrund der weiter zurückliegenden Literaturangabe sind diese Zahlen mit dem Hintergedanken zu betrachten, dass sich der prozentuale Anteil der kroatischsprachigen Bevölkerung etwas verändert haben könnte.

3.2 Die Sprache der burgenländischen KroatInnen

In Kapitel 2.3 wurde bereits die Zweisprachigkeit der burgenländischen KroatInnen erläutert. Dieses Kapitel beschäftigt sich nun mit der kroatischen Sprache der burgenländisch-kroatischen Bevölkerung, also dem Burgenlandkroatisch. Auch diese scheint im Kontext der vorliegenden Arbeit relevant zu sein, um einen Einblick in die Entwicklung und die Unterscheidung zum Kroatischen in Kroatien zu geben.

Die Sprache der BurgenlandkroatInnen hat ihre Wurzeln in der kroatischen Standardsprache, der Sprache, die in Kroatien gesprochen wird. Die örtliche Trennung der ausgewanderten KroatInnen mit Kroatien, bedingt durch die Völkerwanderung, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, führte allerdings zu Unterschieden in der Sprachentwicklung der kroatischen Sprache von Sprechenden der Republik Kroatien und der kroatischen Sprache der KroatInnen in Österreich. Durch die Trennung von Kroatien sowie die neue Lebensumgebung hat sich die Sprache der BurgenlandkroatInnen, unter deutschem und auch ungarischem Einfluss, im Laufe der Zeit zu einer eigenständigen (Schrift-)Sprache, dem Burgenländisch-Kroatischen oder auch dem Burgenlandkroatisch, entwickelt. Diese regional begrenzte Sprache ist heute die Normsprache aller BurgenlandkroatInnen in Österreich und existiert auf insgesamt fünf Sprachinseln und in sieben von acht Bezirken des Burgenlandes (Kinda-Berlakovich, 2005, S. 59)

Insgesamt waren die BurgenlandkroatInnen seit dem 16. Jahrhundert 71 unterschiedlichen Spracheinflüssen ausgesetzt. Diese Tatsache wird als Grund für die veränderte Lexik, Intonation und Akzentsetzung gesehen, die sich von der Lexik, der Intonation und der Akzentsetzung des Standardkroatischen unterscheidet. Durch die verschiedenen Einflüsse wurden alte Begriffe weiterhin bewahrt, während durch die Abwandlung von Begriffen aus anderen, örtlich nahe gelegenen Sprachen, neue Begriffe entstanden. Somit gibt es im Burgenlandkroatischen einige Ausdrücke, die es im Standardkroatischen nicht gibt, da dieses nicht den verschiedensten sprachlichen Einflüssen ausgesetzt war. (Neweklowsky, 1992, S. 4)

Auch in der Morphologie unterscheidet sich das Burgenlandkroatische vom Standardkroatischen. Während sich die Grammatik des Standardkroatischen immer wieder angepasst und verändert hat, hat das Burgenlandkroatische Grammatik, die sich seit der Völkerwanderung nicht mehr stark verändert hat. So kommt es, dass im Burgenlandkroatischen weniger Alternationen von alten Begriffen und deren Schreibweise zu finden sind. (Neweklowsky, 1992, S. 5)

Bezüglich der Intonation und Akzentsetzung sind zuerst die verschiedenen Dialekte des Burgenlandkroatischen zu erwähnen. Es wird zwischen drei verschiedenen Dialekten, dem čakavisch-ekavisch, čakavisch-ikavisch und čakavisch-ekavisch-ikavischen, unterschieden. Die meisten BurgenlandkroatInnen verwenden den zuletzt genannten Dialekt. Besonders auffällig ist bei diesem Dialekt die Betonung der letzten Silbe eines Wortes, da eine Verschiebung der Akzentstelle auf diese stattgefunden hat. Dadurch bekommen die letzten Silben eines Wortes eine hörbar fallende Intonation. (Neweklowsky, 1992, S. 5)

Das Burgenlandkroatische hat eine einheitliche Schriftsprache. Diese existiert allerdings erst seit dem 18. Jahrhundert, um eine standardisierte Ausarbeitung ist man erst seit einigen Jahrzehnten bemüht. Dass die Ausarbeitung der Schriftsprache noch nicht abgeschlossen ist, ist auf zwei verschiedene Ansichten zurückzuführen. Während es eine Gruppe gibt, die sich eine Angleichung des Burgenlandkroatischen an das Standardkroatische der Republik Kroatien wünscht, ist es das Ziel von Anderen, die regionale Schriftsprache zu bewahren und Neologismen nach lokalen Regeln zu bilden. (Kinda-Berlackovich, 2005, S.61) Die Rechtschreibung betreffend, gibt es keine markanten Unterschiede zwischen dem Burgenlandkroatisch und dem Standardkroatisch (Neweklowsky, 1992, S. 6)

Um die burgenlandkroatische Volksgruppe, ihre Identität und ihre Sprache auch ohne eine endgültige Normierung zu erhalten, arbeiten Dörfer, Medien, Schulen und auch die Kirche zusammen und fungieren als sprachlicher Vermittler. (Vlasits, 1986, S. 264)

Allerdings wurde, wie bereits erwähnt, Mitte des 20. Jahrhundert ein starker Rückgang der kroatischen Sprache im Burgenland beobachtet. Durch die wachsende Mobilität, Eheschließungen mit deutschsprachigen Menschen, dem Einfluss der Medien und auch dem zum Großteil deutschen Arbeitsumfeld, verlor die kroatische Sprache zunehmend an Ansehen, während zur selben Zeit das Deutsche stetig zunahm. (Kinda-Berlakovich, 2002, S. 49)

Hierbei ist zu bedenken, dass sich diese Information auf bereits vor fast 20 Jahren erhobene Daten bezieht und sich die aktuelle Lage natürlich verändert haben könnte. Allerdings gibt es hierzu keine aktuellen Untersuchungen, weswegen auch keine neueren Informationen bezüglich dieses Themas bekannt gegeben werden können. Da es in den letzten Jahren jedoch keinen Rückgang der Mobilität gab, weiterhin Eheschließungen mit deutschsprachigen Mitmenschen stattfinden und auch der Einfluss der Medien zu heutiger Zeit mit Sicherheit einen sehr großen Einfluss auf die Bevölkerung ausübt, ist es vorstellbar, dass die heutige Situation der früheren, beschriebenen Situation sehr ähnlich ist.

Betrachtet man die Entwicklung der burgenlandkroatischen Sprache im Burgenland, werden ein klarer Rückgang der kroatischen Sprache und eine Sprachverschiebung vom Kroatischen zum Deutschen erkannt. Während in der Vorkriegszeit die Kinder in den zweisprachigen, beziehungsweise damals noch rein kroatischen Ortschaften zum Großteil erst bei Schuleintritt mit 6 Jahren Deutsch lernten, die Kompetenz in der kroatischen Sprache sehr hoch war und der Deutschunterricht forciert wurde, war das Kroatische als Unterrichtssprache in der nationalsozialistischen Zeit von 1938 bis 1945 verboten. Auch in der Nachkriegszeit kam es zu einem kontinuierlichen Absinken der Kroatischkompetenz. (Kinda-Berlakovich, 2002, S. 57)

Trotz der Verringerung der Kroatischkompetenz, wurde der Unterricht in der kroatischen Sprache zur damaligen Zeit nicht forciert, im Gegensatz zum Deutschunterricht. Dies lag vor allem daran, dass nach der 4. Klasse alle weiterführenden Schulen ausschließlich Deutsch als Unterrichtssprache hatten. Dies führte dazu, dass die meisten Kinder im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts bereits bei Schuleintritt Deutsch sprachen, während die Kenntnisse in der kroatischen Sprache sehr niedrig waren. Auch die niedrigen Kompetenzen waren ein Grund dafür, dass man Kroatisch nicht mehr als Unterrichtssprache einsetzen konnte beziehungsweise wollte. Der Einsatz des Kroatischen war auch als Hilfssprache nicht mehr notwendig, da die Deutschkenntnisse der SchülerInnen mittlerweile so gut waren, dass ein Einsatz des Kroatischen nicht mehr als nötig empfunden wurde. Auch aus diesem Grund wurde das Kroatische als Unterrichtssprache zunehmend eingeschränkt. (Kinda-Berlakovich, 2002, S. 57f.)

Das Kroatische verlor jedoch nicht nur als Unterrichtssprache an Bedeutung. Auch in Familien, in denen zumindest ein Elternteil rein deutschsprachig war, wurde mit den Kindern vermehrt hauptsächlich Deutsch gesprochen, was dazu führte, dass in vielen ehemals rein Kroatisch sprechenden Dörfern zunehmend das Deutsche als Alltagssprache verwendet wurde. Zusätzlich wirkte es sich auch negativ auf das Kroatische aus, wenn die Generation der Großeltern die kroatische Sprache und die kulturellen Werte nicht mehr an die Kinder beziehungsweise Enkelkinder weitergeben konnte. (Kinda-Berlakovich, 2002, S. 57)

All diese Gründe begünstigten im Laufe der Zeit eine Sprachverschiebung vom Kroatischen zur deutschen Sprache und führten nicht nur zur Verringerung der Bevölkerung mit Kroatischkenntnissen, sondern auch zu Problemen die Umsetzung der Zweisprachigkeit an Kindergärten und Schulen betreffend.

3.3 Minderheitenschulwesen

Folgendes Kapitel befasst sich mit dem heutigen Schulwesen der kroatischen Volksgruppe im österreichischen Burgenland.

Die österreichische Bundesverfassung enthält unter anderem einige allgemeine Bestimmungen über die Sprachenrechte in Österreich. Beispielsweise wurde in dieser die deutsche Sprache als österreichische Staatssprache festgelegt. Aber auch den autochthonen Minderheiten in Österreich, wie den BurgenlandkroatInnen, wurden durch Bestimmungen in der Bundesverfassung ihre Sprachenrechte gewährleistet. Die genaueren Bestimmungen über die Minderheitensprachen sind in den Minderheiten-Schulgesetzen, dem Kinderbetreuungsgesetz und dem Volksgruppengesetz zu finden. (Doleschal, 2012, S. 307)

Das seit 1994 in Kraft getretene Minderheiten-Schulgesetz regelt die Bestimmungen, die das Minderheitenschulwesen im Burgenland betreffen und ist somit ein wichtiger Bestandteil für die Erhaltung der kroatischen Volksgruppe im Burgenland und deren deutsch-kroatische Zweisprachigkeit. Das Bundesgesetz für das Minderheitenschulwesen der BurgenlandkroatInnen besteht aus insgesamt acht Abschnitten, wobei für die vorliegende Arbeit vor allem die ersten zwei Abschnitte relevant sind, welche die allgemeinen Bestimmungen und die zweisprachigen Volksschulen im Burgenland thematisieren. (RIS, 2018, S.1ff)

Die allgemeinen Bestimmungen besagen, dass in Schulen der kroatischen oder ungarischen Volksgruppen im Burgenland das Recht vorherrscht die kroatische oder ungarische Sprache als Unterrichtssprache zu verwenden. Außerdem wird festgelegt, dass diese Sprachen, neben Deutsch als Pflichtgegenstand, in den Unterrichtsplan aufgenommen werden dürfen. (RIS, 2018, S. 1)

Die Volksschulen betreffend besagt das Bundesgesetz, dass *„neben den allgemeinen Formen der österreichischen Volksschule mit deutscher Unterrichtssprache [sind] im Burgenland [...] insbesondere für die kroatische Volksgruppe und die ungarische Volksgruppe folgende Formen von Volksschulen oder Klassen an Volksschulen zu führen:*

1. *Volksschulen mit kroatischer oder ungarischer Unterrichtssprache,*
2. *Volksschulen oder Klassen an Volksschulen mit a) kroatischer und deutscher Unterrichtssprache oder b) ungarischer und deutscher Unterrichtssprache (zweisprachige Volksschulen oder Volksschulklassen).“* (RIS, 2018, S. 1)

Außerdem legt es fest, dass an, unter den Punkten 1 und 2 angeführten, Volksschulen die kroatische und ungarische Unterrichtssprache auf allen Schulstufen zu unterrichten ist, jedoch auch die deutsche Sprache als Pflichtgegenstand mit mindestens sechs Wochenstunden zu unterrichten ist. (RIS, 2018, S.1)

Das bedeutet, dass an den als zweisprachig festgelegten Volksschulen versucht wird, alle Unterrichtsfächer ungefähr im gleichen Ausmaß in deutscher und kroatischer Sprache zu unterrichten. Die Minderheitensprache, in diesem Fall das Kroatische, wird nicht nur als Unterrichtsgegenstand betrachtet, sondern wird auch regelmäßig als Unterrichtsmedium eingesetzt.

3.3.1 Die aktuelle Schulsituation

Waren es im Gründungsjahr der zweisprachigen Volksschulen in den deutsch-kroatischen Ortschaften noch 64 Volksschulen (Kinda-Berlakovich, 2002, S. 48), gibt es im Burgenland derzeit nur noch insgesamt 23 zweisprachige Volksschulen, in denen sowohl die deutsche als auch die kroatische Sprache als Unterrichtssprache verwendet werden. (Schulstatistik LSR Burgenland, 2018)

Dieser Rückgang wird vor allem auf den bereits thematisierten Rückgang der kroatischen Sprache im Burgenland zurückgeführt, der aufgrund wachsender Mobilität, Eheschließungen mit Deutschsprachigen sowie einem deutschen Arbeitsumfeld natürlich begünstigt wurde und besonders im Schulwesen zu einer Sprachverschiebung führten. Diese äußert sich im Schulwesen durch quantitative und qualitative Probleme. Zu den quantitativen Problemen zählt man unter anderem die Abnahme der SchülerInnenanzahl und die Auflösung von zweisprachigen Volksschulen. Das Sinken der kroatischen Sprachkompetenz sowie der erhöhte Sprachwechsel zwischen Deutsch und Burgenlandkroatisch gehören zu den qualitativen Problemen. Zudem wird auch das unterschiedliche Sprachniveau der Kinder bei Schuleintritt, gegeben durch die in Kapitel 3.2 besprochene Sprachverschiebung, als Problem angesehen. (Kinda-Berlackovich, 2002, S. 49ff.)

Vor allem in der Nachkriegszeit wurde die „Germanisierung“ der Schulen begünstigt. So gab es bis 1994 kein Minderheiten-Schulgesetz und auch das Schulorganisationsgesetz 1964 förderte eine Anpassung an die deutsche Sprache. Hinzu kam, dass auch die Herstellung der zweisprachigen oder kroatischen Schulbücher verringert wurde und rein deutschsprechende Lehrpersonen bevorzugt wurden. Auch bei Schließungen von Schulen wurde die autochthone Minderheit im Burgenland nicht berücksichtigt. (Kinda-Berlackovich, 2002, S. 56f.)

Seit Anfang der 90iger Jahre und vor allem auch durch das im Jahre 1994 eingetretene Minderheiten-Schulgesetz allerdings wird die Schulsituation, was den zweisprachigen Unterricht im Burgenland betrifft, wieder begünstigt (Kinda-Berlackovich, 2002, S.54). So gibt es zum Beispiel zusätzlich zu den 23 zweisprachigen Volksschulen, insgesamt vier deutschsprachige Volksschulen mit zweisprachigen Klassen. Diese haben je eine Klasse, in der der Unterricht zweisprachig stattfindet. Neben diesen Schulen gibt es auch 11 Volksschulen, in denen die Unterrichtssprache zwar in jedem Fach Deutsch ist, Kroatisch aber als unverbindliche Übung angeboten wird. (Schulstatistik LSR Burgenland, 2018)

Durch das Minderheitenschulgesetz wird zusätzlich zu Deutsch, das Burgenlandkroatisch im Burgenland und das Slowenische in Kärnten, in fast gleichem Ausmaß als Unterrichtssprache verwendet. Dies ist eine gute Voraussetzung dafür, dass Kinder ein hohes Kompetenzniveau in beiden dieser Sprachen erreichen können. (Bundesministerium, 2019)

Zwischen 2001 und 2010 haben jährlich insgesamt circa 1.300 VolksschülerInnen den zweisprachigen Unterricht besucht (Doleschal, 2011, S. 78f.). Die heutige Schulsituation betreffend muss ergänzt werden, dass eine aktuelle Statistik aus dem Jahr 2019 durch die Einführung des neuen Immersionsprogramms Anfang desselben Jahres eventuell von den oben genannten Zahlen abweicht. Allerdings sieht man die Einführung dieses Immersionsprogramm als ein Zeichen dafür, dass versucht wird, die Zweisprachigkeit im Unterricht wieder mehr zu unterstützen, um so sowohl die Deutschkompetenz, als auch die Kompetenz in der kroatischen Sprache gezielt zu fördern.

3.3.2 Das regionale Sprachenportfolio „Klepeto“

Um sicher zu stellen, dass der zweisprachige Unterricht auch eine hohe Qualität aufweist, wurde ein regionales Sprachenportfolio gestaltet. Das Portfolio wurde für unterschiedliche Schulstufen entwickelt, wobei folgende Arbeit lediglich das Sprachenportfolio für die Volksschulen näher thematisieren wird. Das Sprachenportfolio wurde für die in Österreich anerkannten Volksgruppensprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch entwickelt. Zusätzlich wurden auch Kompetenzbeschreibungen für diese Minderheitensprachen erstellt. Sowohl das Sprachenportfolio, als auch die Kompetenzbeschreibungen werden nach und nach in das zweisprachige Bildungssystem in den betreffenden Schulen aufgenommen und angewendet. Ziel ist es, nicht nur die Qualität des Unterrichts zu erhöhen beziehungsweise sicher zu stellen, sondern auch die sprachliche Vielfalt zu erhalten und das Zusammenleben in den zweisprachigen Gebieten in Österreich zu unterstützen. (Bundesministerium, 2019)

Das Sprachenportfolio für die Volksschulen „Klepeto“ wurde 2013 auf Basis des Europäischen Sprachenportfolios entwickelt, welches ein Projekt des Europarates ist und darauf abzielt, die Verständigung zwischen BürgerInnen Europas zu fördern. Das regionale Sprachenportfolio in Österreich ist ein Projekt des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Es soll ein kompetenzorientiertes Lernen und Lehren unterstützen und auf diese Weise die sprachlichen Fähigkeiten und den Spracherwerb der Kinder begünstigen. Außerdem soll es das Sprachbewusstsein und die interkulturelle Kompetenz der Kinder fördern und als Wegbegleiter für diese dienen. (Klepeto, 2013, S.7f.)

Insgesamt besteht das Portfolio aus sechs Abschnitten. Der erste Teil ist der Wegweiser, der den Kindern zur Erklärung dient, wie sie mit dem Portfolio arbeiten können. Im zweiten Teil, der Sprachenbiografie, geht es um die Dokumentation und Reflektion des Sprachenlernens. Anschließend folgen die Projektideen. Diese sollen im Unterricht dazu anregen, sich mit sprachlichen und interkulturellen Themen auseinanderzusetzen. In den darauffolgenden Checklisten können die Kinder ihre sprachlichen Fortschritte dokumentieren. In Teil fünf des Portfolios wird die Schatzkiste erklärt. Diese dient der Sammlung der schönsten, sprachbezogenen Arbeiten der Kinder. Abschließend gibt es den Sprachenpass. In diesem können Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen aufzeigen. (Klepeto, 2013, S. 7f.)

3.4 Zusammenfassung des Kapitel 3

Kapitel 3 hat sich mit der Geschichte und der Sprache der burgenländischen KroatInnen befasst sowie auch das Minderheitenschulwesen in Österreich dargestellt. Diese Themen scheinen eine relevante theoretische Wissensbasis für vorliegende Untersuchung zu bilden, da vorliegende Untersuchung unter anderem eine explizite Unterscheidung zwischen dem Burgenlandkroatisch und dem Standardkroatisch benötigt, als auch die sprachliche und gesetzliche Entwicklung des Burgenlandkroatischen thematisiert. Um zu zeigen, dass die sprachliche Situation im Burgenland von vielen Entwicklungsrückschritten aber auch Entwicklungsfortschritten im Laufe der letzten Jahrzehnte geprägt ist, und sich die Situation weiterhin verändern kann, ist es ebenfalls wichtig die Sprachverschiebung und die aktuelle Schulsituation zu erläutern.

Die gesetzlichen Bestimmungen in der österreichischen Bundesverfassung dienen der Repräsentation der Sprachenrechte und den damit einhergehenden Veränderungen in Bezug auf die zweisprachige (Schul)-situation.

4. ZWEISPRACHIGKEIT IM UNTERRICHT

Folgendes Kapitel befasst sich zuerst mit den allgemeinen zweisprachigen Unterrichtsmodellen in Europa um einen groben Überblick über mögliche Modelle des zweisprachigen Unterrichts zu geben. Zudem wird auch die Zweisprachigkeit im Unterricht konkret für Minderheitensprachen besprochen, wobei der Fokus auf die Minderheitensprachen in Österreich gelegt wird. Zusätzlich wird hier auch das sogenannte Translanguaging als Unterrichtsform besprochen. Abschließend wird eine theoretische Erklärung der Immersion gegeben, da auch diese in vorliegender Arbeit eine zentrale Rolle spielt.

4.1 Das europäische Konzept des zweisprachigen Unterrichts

Aus gesamteuropäischer Sicht wurden bedeutende Anfänge des zweisprachigen Unterrichts in Europa in den 1960er Jahren gelegt, als es zu einer Bildungsreform kam, mit der man Sprachen, genauer gesagt das Sprachenlernen, intensivieren wollte. Ausschlaggebend für die Entwicklung der ersten zweisprachigen Konzepte war der Élysée-Vertrag. Dieser, im Jahr 1963 geschlossene Vertrag zwischen Deutschland und Frankreich, thematisiert vor allem die Vermittlung von Sprache, Geschichte und Kultur und hatte zum Ziel die Gesamtzahl an deutsch- und französisch Lernenden zu erhöhen. Ende der 70er kam es schlussendlich zur ersten Einrichtung für Deutsch- und Französischlernende und der zweisprachige Unterricht gewann immer mehr an Bedeutung, bis er in den 90er-Jahren in ganz Europa, vor allem in den Sprachen Englisch und Französisch, sehr populär war. (Breidbach, 2007, S. 11f)

Die Ausbreitung des zweisprachigen Unterrichts erfolgte in Europa auf zwei unterschiedliche Weisen – durch top-down-Bewegungen oder grassroots-Bewegungen. Bei Ersterem wurde das Konzept des zweisprachigen Unterrichts bereits nach kurzer Erprobung vollständig in den Schulen implementiert. Im Gegensatz dazu gab es bei grassroots-Bewegungen erst Probedurchläufe, bevor ein Konzept vollständig in den schulischen Unterricht übernommen wurde. (Hallet, 2013, S. 20f)

Die Europäische Union (2006) definiert den bilingualen Unterricht folgendermaßen: „*Unter bilingualem Unterricht wird ein Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern verstanden, in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird*“ (zitiert nach Europäische Union, 2006, S. 43). Ergänzend werden auch häufig Minderheitensprachen als Sprache für den zweisprachigen Unterricht eingesetzt. (Europäische Union, 2017, S. 53)

Folglich werden Sachinhalt und Sprachenlernen im Unterricht integriert. In Europa haben sich vor allem zwei verschiedene Begriffe entwickelt, die statt dem Begriff „zweisprachiger Unterricht“ genutzt werden. Zum einen der Begriff EMILE, welcher kurz für Enseignement d'une Matière par l'intégration d'une Langue Étrangère steht. Zum anderen CLIL, das Kurzwort für Content and Integrated Learning. (Hallet, Königs, 2013, S. 18)

Vorliegende Arbeit wird sich zum Großteil auf die zweisprachigen Konzepte in Europa, die überwiegend unter dem Begriff CLIL bekannt sind und seit ungefähr 30 Jahren zunehmend fest im europäischen Bildungssystem verankert sind, konzentrieren. (Hallet, Königs, 2013, S. 18)

„CLIL is a dual-focused approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language“ (zitiert nach Marsh, 2010, S. 1). Auch in dieser Definition ist gut herauszulesen, dass sich das Konzept von CLIL auf die Integration vom Erlernen bestimmter Sachinhalte und dem Erlernen einer Sprache stützt. Demnach soll der zweisprachige Unterricht immer eine Wechselwirkung zwischen sprachlichem und sachfachlichem Kompetenzerwerb darstellen. (Zydatiñ, 2007, S. 12 & Europäische Union, 2017, S. 54)

Studien zeigen, dass die am häufigsten als CLIL-Fremdsprachen genutzten Sprachen in Europa Englisch, Französisch und Deutsch sind. Darauf folgen die Sprachen Spanisch und Italienisch in etwas geringerem Ausmaß. Dazu muss allerdings erwähnt werden, dass der zweisprachige Unterricht nach dem CLIL-Konzept zwar schon weit verbreitet, allerdings längst nicht in allen europäischen Staaten gleichermaßen umgesetzt wird. (Europäische Union, 2017, S. 57)

4.1.1 Ziele des zweisprachigen Unterrichts

Das wichtigste Ziel der zweisprachigen Lernangebote ist es, eine authentische Verwendung der Fremdsprache in einem fachlichen Kontext sowohl anzuregen, als auch anzuleiten (Kulturministerkonferenz, 2013, S.5). Es soll nicht nur den Sprachkontakt einer Fremdsprache erhöht, sondern auch das Lernen von sachfachlichen Inhalten in einer Fremdsprache ermöglicht werden. Ein weiteres Ziel des zweisprachigen Unterrichts beziehungsweise dem CLIL-Konzept ist es außerdem, dass SchülerInnen die jeweilige (Fremd-)Sprache in verschiedenen fachlichen Kontexten verständlich anwenden können. (Decke-Cornill, Küster, 2015, S. 28 & Europäische Union, 2017, S. 56f.)

Zudem stehen, laut Finkbeiner (2002), nicht nur der sachfachliche und der fremdsprachliche Kompetenzerwerb im Mittelpunkt, sondern auch das interkulturelle Lernen. Darunter ist zu verstehen, dass sich die Schüler und Schülerinnen nicht nur mit der jeweiligen Fremdsprache auseinandersetzen sollen, sondern dass auch das Erwerben von Wissen über fremde Kulturen, Völker und Gesellschaften eine wichtige Rolle beim zweisprachigen Unterricht spielt. Hierbei ist ebenfalls wichtig, dass sich die Lernenden mit ihren eigenen Gedanken, Erfahrungen und ihrem eigenen Kulturraum auseinandersetzen. Außerdem soll die Fähigkeit erlernt werden anschließend auch in der jeweiligen Fremdsprache über diese Sachverhalte und Phänomene der Zielsprachigen Kultur zu sprechen und zu diskutieren. (Finkbeiner, 2002, S. 14)

Der zweisprachige Unterricht soll den Lernenden dabei helfen, eine Fremdsprache oder eine Minderheitensprache effektiv als Arbeitssprache einsetzen zu können. Die jeweilige Sprache soll als Kommunikationsmedium professionell in den verschiedensten Kontexten angewandt werden können. (Fehling, 2008, S. 34)

4.1.2 Der Kompetenzerwerb des zweisprachigen Unterrichts

Laut Bonnet, Breidbach und Hallet (2013, S.180ff.) gibt es beim Kompetenzerwerb des bilingualen Unterrichts vier verschiedene Dimensionen.

- Die konzeptuale Dimension: Bei der konzeptualen Dimension geht es primär um den Erwerb von fachlich-wissenschaftlichen Begriffen und Konzepten in der jeweiligen Fremdsprache beziehungsweise Minderheitensprache, in der der zweisprachige Unterricht stattfindet.
- Die diskursive Dimension: Die diskursive Dimension beinhaltet den Erwerb der allgemeinen Mitteilungsfähigkeit, der fachsprachlichen Rezeptionsfähigkeit, der Darstellungsfähigkeit sowie der Erklärungs- und Bewertungsfähigkeit.
- Die praktisch-methodische Dimension: Unter dieser Dimension ist zu verstehen, dass die Schüler und Schülerinnen durch Lern- und Arbeitstechniken selbstständig in der jeweiligen Fachsprache arbeiten können
- Die reflexive-interaktionale Dimension: Die letzte Dimension betrifft die persönliche und kulturelle Identität einer Person. Sie beschäftigt sich mit den Auswirkungen des zweisprachigen Unterrichts auf das Verhältnis der Lernenden zu sich selbst und zur Welt. Zudem steht hier nicht die Sprache per se, sondern die Lebenswelt der Lernenden im Mittelpunkt.

4.1.3 Die Umsetzung des zweisprachigen Unterrichts

Die Umsetzung des bilingualen Unterrichts in Europa erfolgt zunächst auf fremdsprachlicher Didaktik. Dies hat zum Grund, dass sich in den Anfängen der CLIL-Bewegung hauptsächlich Sprachlehrpersonen um die Umsetzung kümmerten. (Hallet, Königs, 2013, S. 22)

Mittlerweile wird die zweisprachige Unterrichtsdidaktik als interdisziplinär verstanden, da sie sowohl Elemente aus der Fremdsprachendidaktik, als auch Elemente aus der Sachfachdidaktik enthält. Demnach legt das Sachfach die Themen des Unterrichts fest. Daher gibt es auch keine einheitliche Didaktik für den zweisprachigen Unterricht, da die Themen der Sachfächer sehr unterschiedlich ausfallen. (Kulturministerkonferenz, 2013, S. 7f.)

Ab welchem Alter und in welchem Ausmaß CLIL eingeführt wird, ist in ganz Europa unterschiedlich und von der jeweiligen Schule abhängig. Zu Beginn wurde das Konzept für Gymnasien entwickelt, heute soll der zweisprachige Unterricht allerdings nicht mehr nur auf diese begrenzt werden. Daher findet bilingualer Unterricht nun auch in Vorschulen, Volksschulen sowie berufsbildenden Schulen statt. Mittlerweile begrenzt sich der zweisprachige Unterricht auch nicht mehr nur auf Schulsysteme für Kinder und Jugendliche, sondern findet ebenso in der Erwachsenenbildung statt. (Decke-Cornill, Küster, 2015, S. 79)

Zudem wird zunehmend auf einen sehr frühen Fremdsprachenerwerb Wert gelegt, wodurch sich in den letzten Jahrzehnten in ganz Europa zunehmend zweisprachige Kindergärten entwickelt haben. Durch den frühkindlichen Zweitspracherwerb will man die Kinder psycholinguistisch motivieren und ihnen zu einer besseren Sprachkompetenz verhelfen. Ab wann hier der zweisprachige Unterricht stattfindet ist allerdings ebenfalls von den jeweiligen europäischen Ländern abhängig. (Hallet, Königs, 2013, S. 20)

In Europa gibt es insgesamt drei bekannte Modelle, wie der zweisprachige Unterricht in der Praxis umgesetzt wird. Diese sind der bilinguale Zweig, der durchgängige bilinguale Sachfachunterricht und der phasenweise bilinguale Unterricht. Ersteres, der bilinguale Zweig, ist die intensivste zweisprachige Unterrichtsform. Bei dieser findet der Sachfachunterricht in einer Fremdsprache in mehreren Fächern statt. Als Vorbereitung finden vor Einführung des zweisprachigen Unterrichts häufig vermehrt Unterrichtsstunden in der jeweiligen Sprache statt. Schüler und Schülerinnen, die in einem zweisprachigen Zweig sind, müssen in mindestens einem der Fächer in der jeweiligen Fremdsprache maturieren. (Kulturministerkonferenz, 2013, S.8)

Beim durchgängig bilingualen Sachfachunterricht wird der Unterricht lediglich in einem Sachfach in einer Fremdsprache durchgeführt. Meist beginnt hier der zweisprachige Unterricht in der Oberstufe und endet frühestens nach einem Schuljahr mit einer Abschlussprüfung. Häufig werden hier die Stunden des gewöhnlichen Fremdsprachenunterrichts gekürzt, damit der bilinguale Unterricht stattfinden kann. (Kulturministerkonferenz, 2013, S. 8f.)

Beim letzten Modell, dem phasenweisen zweisprachigen Unterricht, handelt es sich um ein Einstiegsmodell. Hier werden die Lernenden weniger als ein Schuljahr in einem Sachfach zweisprachig unterrichtet. (Kulturministerkonferenz, 2013, S.8f.)

In obigem Kapitel besprochene bilinguale Unterrichtsmodelle stellen mögliche praktische Umsetzungen der Zweisprachigkeit dar, beziehen sich jedoch zum Großteil auf Fremdsprachen wie beispielsweise das Englische, Französische oder das Italienische. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel näher auf die zweisprachigen Umsetzungsmöglichkeiten in Bezug auf die Minderheitensprachen eingegangen.

4.2 Zweisprachiger Unterricht in Bezug auf Minderheitensprachen

In Kapitel 4.1 wurde erwähnt, dass am häufigsten Fremdsprachen wie zum Beispiel Englisch, Französisch und in anderen europäischen Ländern, Deutsch, für das CLIL-Konzept eingesetzt werden und in Kapitel 3 wurde auch das Minderheitenschulwesen im Burgenland bereits thematisiert. Vorliegendes Kapitel dient der näheren Erläuterung des zweisprachigen Unterrichts für Minderheitensprachen in Europa und eigens für Österreich.

Was speziell die Minderheitensprachen betrifft werden zum Teil beispielsweise in Irland das Irische, in Frankreich das Katalanische und in den nordischen Ländern das Sami bewusst als CLIL-Sprachen eingesetzt. In Österreich werden neben den erwähnten häufigsten CLIL-Sprachen an Schulen auch die anerkannten Minderheitensprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch als CLIL-Unterrichtssprachen eingesetzt. (Europäische Union, 2017, S. 58)

So gut wie jedes Land mit mehreren, als Amtssprachen anerkannten, Sprachen und/oder mindestens einer Minderheitensprache, die ebenfalls als Amtssprache anerkannt ist, bietet zweisprachigen Unterricht nach dem CLIL-Konzept an. Auf diese Weise sollen die Sprachenvielfalt und die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen entwickelt und verbessert werden. (Europäische Union, 2017, S. 56)

In Österreich wurden neben den bilingualen Modellen, die sich auf Fremdsprachen wie Englisch konzentrieren, auch Programme entwickelt, die die Minderheitensprachen der autochthonen Volksgruppen thematisieren. Gründe hierfür sind das wieder wachsende Interesse, die Minderheitensprachen im Schulbereich stärker zu forcieren. (ÖSZ, 2009, S. 46)

Eine Hürde, die diese Programme heutzutage bewältigen müssen, ist das unterschiedliche Sprachniveau der Kinder bei Schuleintritt. Kinder aus den autochthonen Volksgruppen weisen sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen in der jeweiligen Minderheitensprache auf: einige sprechen diese fließend, andere können das Gesprochene verstehen, aber selbst nicht produzieren und wieder andere kommen erst in der Schule in regelmäßigen Kontakt mit der Minderheitensprache. (ÖSZ, 2009, S. 44) Während das unterschiedliche Sprachniveau früher als Grund gesehen wurde das Kroatische immer mehr als Unterrichtssprache zu verdrängen, soll es mit aktuellen Programmen geschafft werden, diesen Problemen entgegenzutreten. Außerdem ist es ebenfalls ein Ziel des zweisprachigen Unterrichts in einer Minderheitensprache, die Grenzen zwischen der Minderheitensprache und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu lockern und so eine Trennung der Gesellschaft zu vermeiden (ÖSZ, 2009, S. 44 & Kinda-Berlackovich, 2002, S. 49ff.)

Die Umsetzung der Zweisprachigkeit ist nicht ganz einheitlich und variiert von Bundesland zu Bundesland und Minderheitensprache zu Minderheitensprache. Die Unterschiede in der Umsetzung sind auf landesspezifisch geregelte Gesetze zurückzuführen. (ÖSZ, 2009, S. 45) Das Burgenland betreffend, sind Kinder ab dem Schuleintritt für den zweisprachigen Unterricht angemeldet. Eltern haben jedoch immer die Möglichkeit, die Kinder von dem zweisprachigen Unterricht abzumelden. (Doleschal, 2013, S. 79ff.)

Verglichen mit anderen Bundesländern funktioniert die Umsetzung des zweisprachigen Unterrichts im Burgenland daher relativ gut. Es gibt einige Volksschulen sowie Sekundarschulen, die ein bilinguales Angebot haben und die Anzahl der Kinder aus ethnischen und sprachlichen Minderheiten ist vergleichsweise hoch. (ÖSZ, 2009, S. 45)

4.2.1 Code-Switching und Translanguaging im bilingualen Unterricht zweisprachiger Gesellschaften

Die Begriffe Code-Switching und Translanguaging sind in der Literatur der zweisprachigen (Unterrichts-)forschung häufig beobachtete Phänomene und müssen daher auch für vorliegende Arbeit erläutert werden.

Code-Switching meint das Hin- und Herwechseln zweier Sprachen innerhalb einer Konversation und ist häufig zu beobachten, wenn zweisprachige Menschen miteinander kommunizieren. Die Gründe für den Sprachwechsel in einer Unterhaltung können unterschiedlich sein und hängen mit dem Thema des Gesprächs oder dem Umfeld zusammen, in dem die Konversation geführt wird. (Coronel-Molina, Samuelson, 2017, S. 380)

Code-Switching setzt voraus, dass Menschen in mindestens zwei Sprachen ein hohes Niveau besitzen. Um die Sprachen innerhalb einer Unterhaltung zu wechseln, müssen SprecherInnen die Wörter oder ähnliche Wörter in beiden Sprachen kennen. Meist beinhaltet ein Satz mehr Wörter der Erstsprache und die Grammatik des Satzes wird auch von dieser dominiert, während kurze Phrasen und einzelne Wörter der Zweitsprache miteinfließen. Zwar ist es möglich, innerhalb einer Unterhaltung komplett in die Zweitsprache zu wechseln, allerdings kommt dies eher seltener vor, da die Wahl der Sprache und auch das Ausmaß an Code-Switching häufig von gesellschaftlichen Normen bestimmt werden. (Coronel-Molina, Samuelson, 2017, S. 380f.)

Im Unterricht wird Code-Switching eingesetzt, um das Lernen von mehr als einer Sprache zu begünstigen und zu unterstützen. Es wird heute täglich in einigen Formen des zweisprachigen Unterrichts angewendet und beispielsweise als Hilfe angesehen, wenn SchülerInnen Unterrichtsinhalte in einer der beiden Sprachen nicht verstehen. (Garcia, Lin, 2016, S. 2)

Die Anwendung des Code-Switching wird jedoch auch vielfach kritisiert. Vor allem wird befürchtet, dass die Nationalsprache durch die andere Sprache im Unterricht zu sehr vernachlässigt wird. (Garcia, Lin, 2016, S.2 & Garcia, Cole, 2014, S. 108)

Wie auch Code-Switching, widerspricht die Theorie des Translanguaging den herkömmlichen und traditionellen Ansichten des Sprachenlehrens und des Sprachenlernens. Der Begriff des Translanguaging wird in Bezug auf bilinguale Unterrichtsumsetzung immer bekannter und entstand erstmals Ende der 90er Jahre, in denen zweisprachige SchülerInnen aus Wales zwischen dem Englischen und dem Walisischen wechseln sollten. Beispielsweise sollten sie einen englischen Text lesen und diesen dann in Walisisch niederschreiben. (Garcia, Lin, 2016, S. 1)

Seitdem der Begriff das erste Mal aufkam, entstanden einige Theorien und Definitionen für Translanguaging. So werden translinguale Menschen als diejenigen gesehen, die fähig sind zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln und diese so anzuwenden, dass beide Sprachen ein gemeinsames und integriertes sprachliches Repertoire bilden. Im Unterricht wird das Translanguaging genutzt, damit sich SchülerInnen und Lehrpersonen in der zweisprachigen Welt verständlich machen können. Dies geschieht durch Verwendung ihres gesamten (zwei)sprachlichen Repertoires. (Coronel-Molina, Samuelson, 2017, S. 382 & Garcia, Woodley, 2014, S. 140f.)

4.2.2 Unterscheidung der Konzepte

Die Konzepte von Code-Switching und Translanguaging sind oftmals schwierig voneinander abzugrenzen, unterscheiden sich aber hinsichtlich wichtiger Punkte. Zum Ersten geht Code-Switching von einer monolingualen Sprachtheorie aus. Dies setzt voraus, dass Sprachen voneinander abgrenzbare Einheiten sind. Im Gegensatz zum Code-Switching sieht das Translanguaging diese monolinguale Annahme kritisch. Dass dies häufig kritisch hinterfragt wird, wurde auch von Busch (2013, S. 8) angesprochen. (Garcia, Woodley, 2014, S. 140f)

Bei Translanguaging wird davon ausgegangen, dass zweisprachige Menschen ein einziges sprachliches Repertoire haben, mithilfe dessen sie kommunizieren können. Welche „Inhalte“ dieses Repertoires sie wählen, ist unterschiedlich. Beispielsweise könnte sich eine zweisprachige Familie in der in ihrem Wohnort geltenden Erstsprache unterhalten, wenn sie sich über schulische Aktivitäten unterhalten und andere „Inhalte“ aus ihrem sprachlichen Repertoire benutzen, wenn sie über familiäre Angelegenheiten sprechen. (Coronel-Molina, Samuelson, 2017, S. 382)

Während also Code-Switching nur das Wechseln zwischen zwei Sprachen meint, sieht man das Translanguaging als die Handlungen eines zweisprachigen Sprechers, die das vollständige sprachliche Repertoire des Sprechers ausmachen. (Coronel-Molina, Samuelson, 2017, S. 381)

Außerdem wird gemeint, dass, anders als beim Code-Switching, bei dem nur eine Sprache dominiert, bei Translanguaging beide Sprachen miteinander interagieren und somit beide Sprachen gleichermaßen im Vordergrund stehen. (Coronel-Molina, Samuelson, 2017, S. 380)

Bei vorliegender Arbeit würde eine Familie also je nach Kontext, Situation, Gesprächsthema und je nach den sprachlichen Repertoires anwesender Personen ihre Unterhaltung auf Deutsch, Burgenlandkroatisch, oder ihrer jeweiligen Familiensprache führen. Innerhalb der Konversationen ist Code-Switching aber ebenfalls möglich.

4.3 Immersion als zweisprachige Unterrichtsmethode

In der Literatur wird der Begriff Immersion häufig mit dem zweisprachigen Unterricht gleichgesetzt beziehungsweise als Synonym verwendet, wobei es zwischen diesen Unterrichtskonzepten einige Unterschiede gibt. (Decke-Cornill, Küster, 2015, S. 78)

Im Duden wird der Begriff der Immersion mit „eintauchen“ übersetzt (Duden, 2016). Somit meint die Immersion im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen das Eintauchen in eine Sprache beziehungsweise auch das Sprachbad (Zydati, 2000, S. 28).

Das bekannteste Konzept der Immersion wurde in den 60er Jahren von anglophonen Eltern aus Montreal in Kanada entwickelt. Mit diesem sollte verhindert werden, dass rein englischsprachige Personen in der Französisch sprechenden Stadt Quebec geringere Berufschancen haben. (Wode, 1995, S.58f)

Bevor das Konzept der Immersion tiefer diskutiert wird, muss allerdings angemerkt werden, dass es auch bei Immersionsprogrammen viele verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung gibt. Die Art und Weise der Umsetzung variiert und ist, wie auch die Umsetzung des bereits erläuterten zweisprachigen Unterrichts, stark vom jeweiligen Land abhängig. Generell kann aber gesagt werden, dass bei Immersionsprogrammen eine, für Lernende oft – aber nicht zwingend – neue Sprache, als Arbeits- und Umgangssprache verwendet wird. Die Lehrperson verwendet im Immersionsunterricht ausschließlich die jeweilige Sprache undverstrkt Gesagtes lediglich durch Mimik oder Gestik. Ziel der Immersion ist es, die Sprache Stück für Stück und vor allem ohne Druck, aus dem Zusammenhang des Unterrichts zu erlernen. (Stangl, 2017)

Der Sprachunterricht erfolgt somit nicht im herkömmlichen Sinn, da die Lernenden die Sprache erwerben, indem sie diese in schulischen und alltäglichen Situationen anwenden müssen. Auf diese Weise sollen sie in dieser Sprache Kompetenzen erwerben, die nahe an das Erstsprachenniveau herankommen. (Zydati, 2000, S. 11ff)

Insgesamt gibt es, laut Wode, vier verschiedene und bekannte Möglichkeiten die Immersion im Unterricht umzusetzen beziehungsweise anzuwenden. Die erste dieser Möglichkeiten ist die frühe Immersion. Bei dieser werden die Kinder bereits ab dem Zeitpunkt der Einschulung in der Fremdsprache unterrichtet. (Wode, 1995, S. 10f) Für diese Möglichkeit der Umsetzung hat sich auch das Immersionsprojekt im Burgenland entschieden, bei der die Zweitsprache, die anerkannte Minderheitensprache Kroatisch, bereits im Kindergarten, oder aber spätestens ab der ersten Klasse Volksschule genutzt wird.

Dennoch werden im Folgenden die anderen drei Möglichkeiten kurz dargestellt, um auch über diese einen Überblick zu verschaffen. Bei der zweiten Umsetzungsmöglichkeit handelt es sich um die frühe partielle Immersion, bei der der Fremdsprachenunterricht ebenfalls mit der Einschulung startet. Allerdings findet hier nicht der komplette Unterricht in der Fremdsprache statt, sondern nur einzelne, ausgewählte Fächer. Eine weitere mögliche Umsetzung bietet die mittlere Immersion. Hier werden Schüler und Schülerinnen durch den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auf die Immersion vorbereitet. Als letzte Möglichkeit wird die späte Immersion genannt. Diese beginnt erst ab der 5. Schulstufe. (Wode, 1995, S. 11)

Hierbei muss angemerkt werden, dass eben vorgestellte Immersionsmodelle aus dem Jahr 1995 stammen. So ist es vorstellbar, dass im Laufe der Zeit einige andere Umsetzungsmöglichkeiten der Immersion entstanden sind die im Unterricht Anwendung finden können. Die Umsetzungsmöglichkeiten von Wode scheinen aber Grund relevant zu sein, da eine der von ihm beschriebenen Methoden auf das von untersuchter Schule gewählte Immersionsprogramm zu übertragen ist.

Interessant ist, dass die Konzepte der Immersion von CLIL-Vertretern oft abgelehnt werden, da der CLIL-Unterricht die bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache betont, wohingegen sich die Immersion laut KritikerInnen nur auf den frühen Zweitspracherwerb konzentriert und einen unbewussten Spracherwerb zum Ziel hat (Hallet, Königs, 2013, S. 160ff).

4.4 Immersion und zweisprachiger Unterricht im Vergleich

Die Gemeinsamkeit von zweisprachigem Unterricht und der Immersion ist zusammengefasst der intensive Spracherwerb einer Sprache. Sowohl beim bilingualen Unterricht als auch bei der Immersion sollte dieser ohne das bewusste Lernen von Grammatikregeln der Sprache verlaufen. Zudem ist beiden Konzepten gemein, dass die unterrichtende Lehrperson zweisprachig sein muss. (Zydati, 2002, S. 30 & Hallet, Königs, 2013, S. 162f.)

Die Konzepte von Immersion und bilingualem Unterricht scheinen sehr ähnlich zu sein. Jedoch gibt es, bei genauerer Beschäftigung mit diesen Gegenständen auch einige Unterschiede zwischen diesen Methoden des Fremdsprachenlernens.

Zunächst wird bei CLIL-Programmen eine Sprache verwendet, die nicht im unmittelbaren Umfeld, wie in der Familie oder unter Bekannten der SchülerInnen gesprochen wird. Bei Immersionsprogrammen hingegen wird eine Sprache verwendet, die in der Regel sehr häufig in der Umgebung oder auch im Zuhause der Kinder gesprochen wird. (Kulturministerkonferenz, 2013, S.5ff. & Wode, 1995, S.10f.) Ein Beispiel dafür ist das Französische in Kanada oder aber auch das Kroatische im österreichischen Burgenland.

Auch bei den Lehrpersonen gibt es einen großen Unterschied. Während Lehrkräfte des bilingualen Unterrichts „nur“ eine fremdsprachliche Ausbildung haben müssen, sind Lehrpersonen in Immersionsprogrammen meistens Native Speaker, was bedeutet, dass sie mit der unterrichteten Sprache aufgewachsen sind. (Wode, 1995, S. 10)

Bei der Durchführung des Unterrichts ist wichtig zu erwähnen, dass während des zweisprachigen Unterrichts auch auf die Muttersprache der Schüler und Schülerinnen zurückgegriffen werden darf. Dies solle bei Missverständnissen oder Unverständnis als Unterstützung eingesetzt werden. Bei immersiven Programmen wird ausschließlich in der jeweiligen Fremdsprache beziehungsweise Minderheitensprache gesprochen. (Kulturministerkonferenz, 2013, S.5f & Europäische Union, 2017, S. 55f.) Dass dies auch bei dem Immersionsprojekt an untersuchter Schule auf diese Weise gehandhabt wird, zeigt sich in Kapitel 6.

Als letzten Unterschied, welcher heute in einigen Fälle nicht mehr ganz zutrifft, aber trotzdem relevant ist, wird das Alter genannt, in dem die Programme üblicherweise in Angriff genommen werden. Während die zweisprachige Unterrichtung meist erst in der Sekundarstufe II startet, werden Immersionsprogramme bereits im sehr frühen Alter, oft schon im Kindergarten, spätestens in der Volksschule, begonnen. (Decke-Cornill, Küster, 2015, S. 75ff.)

4.5 Zusammenfassung des Kapitel 4

Das letzte Kapitel des theoretischen Teils dieser Arbeit diskutiert die Umsetzungsmodelle des zweisprachigen Unterrichts in Europa. Fokus liegt hierbei auf den zweisprachigen Unterrichtsmodellen die in Europa vorwiegend unter dem Begriff CLIL bekannt sind. Diese theoretischen Konzepte wurden vorgestellt, um einen generellen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten eines bilingualen Unterrichts zu geben sowie zu verdeutlichen, dass es hierbei keineswegs eine einzige Umsetzungsmethode gibt. Für die herkömmliche zweisprachige Unterrichtsmethode an untersuchter Schule kann am ehesten der bilinguale Zweig aus Kapitel 4.1.3 herangezogen werden.

Da sich die zweisprachigen Umsetzungsmodelle nach dem CLIL-Konzept jedoch zum Großteil auf den Erwerb von Fremdsprachen fokussieren, widmet sich Kapitel 4.2 dem zweisprachigen Unterricht in Bezug auf Minderheitensprachen und Kapitel 4.3 der Immersion. Kapitel 4.2 ist wichtig um die allgemeine zweisprachige Situation in Ländern mit Minderheitensprachen zu erklären, in denen diese Minderheitensprachen als CLIL-Sprachen eingesetzt werden. Hier sind vor allem die Ziele und Herausforderungen von Relevanz. Die theoretischen Ausführungen sollen als Vergleich für die später folgenden empirischen Untersuchungsergebnisse dienen.

Auch das besprochene Code-Switching und Translanguaging spielt eine wichtige Rolle für vorliegende Arbeit und ist eine wichtige Ergänzung beziehungsweise Unterscheidung zu den erklärten europäischen CLIL-Konzepten. Auch dadurch, dass an untersuchter Schule Code-Switching und Translanguaging täglicher Bestandteil des Unterrichts sind, kann man das Konzept des bilingualen Zweig nicht gänzlich für die herkömmliche zweisprachige Unterrichtssituation an dieser Schule herannehmen. Um jedoch ein Gesamtbild zu bekommen, erschien es trotzdem richtig zu sein erst die allgemeinen europäischen, zweisprachigen Möglichkeiten darzulegen, um dann beim zweisprachigen Unterricht in Bezug auf Minderheiten anzusetzen. Von einer zweisprachigen Unterrichtsmethode nach dem CLIL-Konzept kann trotzdem gesprochen werden, da die herkömmliche zweisprachige Unterrichtsmethode an untersuchter Schule neben Deutsch, eine weitere Sprache für das Lernen von Sprache und Sachfach im Unterricht einsetzt.

Die Immersion wurde erklärt, um auch hier eine Wissensbasis zu schaffen. Als Umsetzungsmethode wird die frühe Immersion von Wode (1995) herangezogen, da diese am ehesten mit dem Immersionsprojekt an untersuchter Schule zu vereinen ist.

5. EMPIRISCHER TEIL

Folgendes Kapitel dient der Erläuterung und Begründung der ausgewählten Untersuchungsmethoden. Außerdem wird auch die Stichprobe beziehungsweise das Datenkorpus, das die Grundlage der Untersuchungsanalyse darstellt, beschrieben. Zuletzt wird auch auf das Untersuchungsvorgehen eingegangen.

5.1 Untersuchungsdesign

Vorliegende Masterarbeit möchte herausfinden, wie die Zweisprachigkeit an einer Volksschule im deutsch-kroatischen Burgenland konkret umgesetzt wird und sowohl auf die herkömmliche Art des Unterrichts, als auch auf das neu eingeführte Immersionsprojekt eingehen. Ziel der Arbeit ist es vor allem die Vor- und Nachteile der an dieser Schule umgesetzten zweisprachigen Unterrichtsmethoden, die Unterschiede zwischen den zweisprachigen Unterrichtsmethoden sowie die Herausforderungen der Umsetzung, zu erarbeiten. Um auch das Umfeld der Kinder und Lehrpersonen in der Schule besser beschreiben zu können, wird zusätzlich sowohl die Sprachenvielfalt der Kinder, als auch die Gestaltung der Klassenräume und Klassenwände untersucht. Aus diesem Grund wurde ein Untersuchungsdesign gewählt, das sich ausschließlich aus unterschiedlichen qualitativen Untersuchungsmethoden zusammensetzt.

Mit qualitativen Methoden scheint es eher möglich zu sein das Unterrichtsmodell beziehungsweise die Unterrichtsmodelle zu hinterfragen und die Hintergründe sowie die Abläufe zu verstehen und zu erfahren, da qualitative Forschung eine sehr offene Annäherung an einen Forschungsgegenstand erlaubt. Außerdem wurde auch deswegen eine rein qualitative Vorgehensweise entschieden, da bei quantitativer Forschung bereits im Vorhinein Hypothesen und Annahmen über den Untersuchungsgegenstand formuliert werden sollten, was vorliegende Arbeit betreffend nicht sinnvoll erscheint. (Wolf, 1995, S. 310)

Insgesamt beruht das Forschungsdesign auf vier Methoden der Datenerhebung, um ein möglichst umfassendes Bild über die beiden Unterrichtsmethoden der Volksschule und die konkrete Umsetzung dieser, darstellen zu können und auch auf die Sprachenvielfalt und die Sichtbarmachung der Zweisprachigkeit eingehen zu können. Es werden aus dem Grund beide Unterrichtsmethoden mitbetrachtet, da die Arbeit, wie bereits erwähnt, auch darauf abzielt, die Unterschiede zwischen der herkömmlichen zweisprachigen Unterrichtsmethode und dem neu eingeführten Immersionsprogramm herauszuarbeiten.

Auch da die untersuchte Volksschule im Vergleich zu beispielsweise Wiener Schulen relativ klein ist und eine eher geringe Lehrpersonen- und SchülerInnenanzahl aufweist, scheinen mehrere Untersuchungsmethoden sinnvoll zu sein. Durch die unterschiedliche methodische Herangehensweise, sollen möglichst alle Facetten der Schule in die Forschung miteinbezogen werden, die für die Beantwortung der aufgestellten Fragestellung von Bedeutung sind.

Vier unterschiedliche Methoden der Datenerhebung werden kombiniert. So wurden zum Ersten Sprachenportraits mit den Kindern durchgeführt. Mit Hilfe dieser soll die Sprachenvielfalt, die durch die Kinder in der Schule gegeben ist, dargestellt werden sowie aufgezeigt werden, welche Sprachen an der Schule vertreten sind. Dies scheint eine gute Grundlage für weitere Untersuchungsschritte zu sein, die die Zweisprachigkeit im Unterricht näher thematisieren.

Zum Zweiten wurde eine Unterrichtsbeobachtung gewählt, um die praktische Umsetzung des bilingualen Unterrichts genauer beforschen zu können. Auf diese wird in einem späteren Unterkapitel nochmals genauer eingegangen.

Als dritte Methode wurden Interviews mit einer der Lehrpersonen und dem Direktor, ebenfalls eine Lehrperson der Schule, durchgeführt. Aus welchem Grund diese Personen für die Interviews gewählt wurden, wird in Kapitel 5.1.3 näher erklärt. In diesem Kapitel wird auch näher auf die gewählte Interviewform eingegangen, um ein Bild über die Nützlichkeit dieser zu geben.

Als letzte und vierte qualitative Forschungsmethode wurde das Linguistic Landscape gewählt. Dieses dient der visuellen Wahrnehmung der schulischen Räumlichkeiten und soll abschließend ein genaues Bild über die sprachliche Umgebung der Kinder und Lehrpersonen geben. Auch dieses wird in einem separaten Unterkapitel, Kapitel 5.1.4, näher erläutert.

5.1.1 Sprachenportraits

Die mit den Kindern durchgeführten Sprachenportraits dienen zur Erfassung „*wie ein Sprecher sich und sein sprachliches Repertoire [...] als mehrsprachig definiert*“ (Busch, 2013, S. 39)

In anderen Worten wird durch Sprachenportraits die Mehrsprachigkeit einer Person sichtbar gemacht und untersucht, ab wann und aus welchen Gründen sich eine Person als mehrsprachig bezeichnet. Außerdem dienen sie zur Erhebung der Rollen, die die jeweiligen Sprachen für die unterschiedlichen Personen haben. (Brede, 2014, S.2)

Sprachenportraits stellen zwar eine Momentaufnahme dar, sind aber dennoch eine geeignete Methode, um frühere Lebensphasen, Wünsche und Pläne, die mit der Sprache beziehungsweise den Sprachen verbunden sind, darzustellen. (Busch, 2013, S. 39)

Da mit den Kindern anschließend keine Interviews durchgeführt werden, in denen sie ihre gemalten Sprachenportraits näher erklären können, besteht der Hauptnutzen der Sprachenportraits darin, die sprachliche Zusammensetzung der Schule besser kennenzulernen und die Sprachenvielfalt der Kinder darzustellen.

5.1.2 Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtung zielt bei vorliegender Arbeit darauf ab, die Umsetzung der Zweisprachigkeit an der Volksschule zu beforschen. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung achtet die Forscherin sowohl auf das sprachliche Verhalten der Lehrpersonen, als auch auf das Verhalten der am Unterricht teilnehmenden Kinder. Neben dem Sprechverhalten wird auch die Interaktion zwischen den Lehrpersonen und den Kindern beobachtet, wobei hier beispielsweise von Interesse ist, ob sich Unterschiede im Interaktionsverhalten erkennen lassen, je nachdem welches Kind mit welcher Lehrperson spricht und wie der Wechsel zwischen Kroatisch und Deutsch abläuft. Grob zusammengefasst wird also auf mehrere Variablen geachtet. Die zentralen Variablen sind unter anderem die Unterrichtsmethode, die im Unterricht eingesetzten Mittel sowie die LehrerInnenpersönlichkeit. Zusätzlich sind die soziale Interaktion, der soziale Hintergrund und das Unterrichtsfach, relevante Variablen bei der Beforschung von Unterricht. (Ingenkamp, 1970, S. 43)

Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung werden zudem auch sogenannte informelle Gespräche berücksichtigt und in die Datenanalyse miteinbezogen. Unter diesen werden Gespräche verstanden, die nicht durch Leitfäden vorbereitet wurden – und somit keine Interviews darstellen, sondern unstrukturierte Gespräche, die beispielsweise mit den Lehrpersonen oder auch dem Schulleiter in den Schulpausen stattfinden. (Misoch, 2015, S. 114)

5.1.3 Experteninterviews

Für vorliegende Masterarbeit wurde auf das Experteninterview zurückgegriffen, für welches eine Fallstudie das typische Einsatzgebiet ist. Während das narrative Interview weniger an sachlichen Informationen, sondern eher an Lebensphasen, Ereignissen oder der Darstellung biographischer Daten interessiert ist, stellt das Experteninterview eine gute Methode dar, um möglichst sachliche Informationen zu gewinnen. Außerdem stützt es sich weniger auf einzelne Personen, sondern auf Wissensbestände, was bei dieser Untersuchung passend erscheint. (Kaiser, 2014, S.4ff. & Misoch, 2015, S.154f)

Der Gesprächspartner, in diesem konkreten Fall die Lehrpersonen und der Direktor der untersuchten Volksschule, dienen dem Forschenden als Informationsboten, die für die Untersuchung von großem Interesse sind. (Kaiser, 2014,S.5f.)

Da sich die Fragestellung dieser Arbeit dafür interessiert, wie genau die Zweisprachigkeit im Unterricht dieser Schule umgesetzt wird, fungieren die ausgewählten Interviewpartner und Interviewpartnerinnen als Experten und Expertinnen in dieser Feldstudie, da sie als Lehrpersonen täglich im Forschungsfeld stehen, in diesem handeln und agieren und somit über ein gewisses Sonderwissen in diesem Feld verfügen. (Misoch, 2015, S. 155ff)

Experteninterviews weisen unterschiedliche Grade der Standardisierung auf. So wird zwischen vollstandardisierten Interviews, halbstandardisierten Interviews und nichtstandardisierten Interviews unterschieden. (Gläser, Laudel, 2004, S. 38)

Für die Experteninterviews im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde ein nichtstandardisiertes Interview in Form eines Leitfadens ausgewählt. Leitfadeninterviews orientieren sich an einer vorher erstellten Liste von Fragen, die im Laufe des Interviews auf jeden Fall besprochen werden sollten. Durch die nichtstandardisierte Form ist es allerdings möglich, die Reihenfolge der Fragen beliebig zu variieren. So wird das Interview trotz Leitfaden einem natürlichen Gespräch möglichst nahegebracht, wodurch sich auch andere, ebenfalls interessante Erkenntnisse ergeben könnten. (Gläser, Laudel, 2004, S. 39)

Außerdem wurde eine nichtstandardisierte Interviewform durchgeführt, da bei vorliegender Untersuchung sowohl sachliche Informationen wichtig sind, aber auch die Ansichten der Lehrpersonen und des Direktors von großem Interesse sind. Dies ermöglicht es, Erkenntnisse in Erfahrung zu bringen, die bei vollstandardisierten Interviews möglicherweise nicht zur Sprache gebracht werden würden.

5.1.4 Linguistic Landscape

Das Linguistic Landscaping ist ein Verfahren, das dazu dient die Sprachen eines Raumes visuell erfassen zu können und ist vor allem im englisch-sprachigen Raum eine weit verbreitete Methode, um sprachliche Landschaften in einer untersuchten Umgebung aufzudecken und zu erschließen. (Shohamy et al. 2010, S.12ff.)

Untersuchungsobjekte, die man anhand der Methode des Linguistic Landscape untersuchen kann, sind prinzipiell alle, die visuell wahrnehmbar sind, wie beispielsweise Straßenschilder, Speisekarten, Plakate oder Produktverpackungen. (Brede, 2014, S.3)

Im Rahmen vorliegender Untersuchung wird das Linguistic Landscape genutzt, um sich ein Bild der Schule, wie beispielsweise der Gestaltung der Wände und der Klassenräume zu machen und somit ein annähernd vollständiges Bild der gelebten Zweisprachigkeit an einer deutsch-kroatischen Schule zu bekommen.

5.2 Datenkorpus

Durch die Wahl von unterschiedlichen Erhebungsmethoden, setzt sich das Datenkorpus für vorliegende Masterarbeit somit aus mehreren Quellen zusammen. Einerseits wird im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung eine Stichprobe, bestehend aus insgesamt 25 Schülern und Schülerinnen im Alter von 6 – 10 Jahren, beobachtet. 17 Kinder dieser Stichprobe besuchen die erste und zweite Schulklasse. Die restlichen 8 Kinder besuchen zum Zeitpunkt der Untersuchung die dritte und vierte Klasse.

Andererseits setzt sich das Datenmaterial auch aus den durchgeführten Interviews mit einer der Lehrpersonen der 1. und 2. Klasse sowie dem Direktor der untersuchten Schule zusammen. Der Direktor ist ebenfalls eine Lehrperson an der Schule und unterrichtet die 3. und 4. Klasse.

Zuletzt zählen auch die Sprachenportraits aller Kinder sowie die Informationen zur Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten, die im Rahmen des Linguistic Landscape gesammelt worden sind, zu dem Datenkorpus vorliegender Arbeit.

5.3 Datenerhebung

Die Untersuchung für vorliegende Arbeit fand im Zeitraum vom 01. April 2019 – 01. Juni 2019 statt. Die durchgeführte Unterrichtsbeobachtung erstreckte sich vom 01. April. 2019 – 07. Mai 2019.

Daraus ergibt sich, dass an 10 Unterrichtstagen jeweils 3 – 5 Unterrichtsstunden besucht wurden und somit insgesamt 35 Unterrichtsstunden beobachtet wurden. Da die Immersion an der für die Untersuchung gewählten Volksschule in der Anfangsphase des Immersionsprojekts erst an 2 Tagen der Woche stattfindet, wurde im Laufe der Unterrichtsbeobachtung auch der Unterricht beobachtet, in dem mit der herkömmlichen zweisprachigen Unterrichtsmethode gelehrt wurde. Dies ermöglicht einen Vergleich zwischen der bisherigen Umsetzung der Zweisprachigkeit und der Umsetzung der Zweisprachigkeit im Rahmen des neuen Immersionsprojekts. Nach wenigen Tagen einer freien Beobachtung, bei der der Unterricht ohne Fokus auf bestimmte Sachverhalte beobachtet und wahrgenommen wurde, wurde im Laufe der nächsten Beobachtungseinheiten gezielt auf die zu untersuchenden Fragestellungen, wie der Umsetzung der Immersion, dem Sprachverhalten der Personen, dem Wechsel zwischen Kroatisch und Deutsch und dem LehrerInnen- bzw. Kinderverhalten, geachtet.

Die durchgeführten Interviews wurden im Zeitraum von 16. – 17. Mai 2019 durchgeführt, um sowohl sachliche Informationen über die Umsetzung der Zweisprachigkeit und des Immersionsprojekts zu gewinnen, als auch die Unterschiede sowie gesehene Vor- und Nachteile der zweisprachigen Unterrichtsmethoden zu erfragen. Außerdem sind auch mögliche Herausforderungen oder Probleme bei der Umsetzung von Interesse.

Die Sprachenportraits wurden mit den SchülerInnen der ersten und zweiten Klasse durchgeführt. Hierfür wurde ein Tag mit der Direktion ausgemacht, an dem die Kinder der unterschiedlichen Klassen einzeln in einen leeren Klassenraum gebeten wurden, um in Ruhe ihre sprachlichen Erfahrungen anhand von Sprachenportraits darzustellen. Die SchülerInnen der dritten und vierten Klasse wurden nicht separat für die Sprachenportraits herangezogen, da diese im Rahmen des Sprachenportfolios bereits Sprachmännchen ausgemalt haben.

Das Linguistic Landscape wurde hauptsächlich in den Schulpausen während der Unterrichtsbeobachtung durchgeführt. Um die sprachliche Umgebung der Kinder in der Schule zu erfassen, wurden die Wände der Klassenräume, die Plakate und die Informationsschilder für SchülerInnen sowie deren Eltern betrachtet und für die spätere Auswertung fotografiert.

Nach Abschluss der Datenerhebung wurde diese reflektiert. Im Großen und Ganzen konnte die Datenerhebung ohne Komplikationen durchgeführt werden und die vier unterschiedlichen Erhebungsmethoden ergänzen sich gut. Die Informationen aller Erhebungsmethoden können miteinander kombiniert werden, um ein möglichst konkretes Bild über Vor- und Nachteile, Probleme, Herausforderungen, sowie Sprachenvielfalt und Sichtbarkeit der Zweisprachigkeit zu liefern. Auch die Lehrpersonen und der Direktor der Schule waren sehr hilfsbereit und beim Ausmachen von Terminen für Interviews, Beobachtungen oder dem Durchführen der Sprachenportraits sehr unkompliziert und flexibel.

Für die Sprachenportraits wurde rückblickend gesehen weniger Zeit in Anspruch genommen, als ursprünglich geplant, da die Kinder der dritten und vierten Klasse bereits ausgemalte Sprachenportraits in ihren Sprachenportfolios aus dem Vorjahr (Schuljahr 2017/18) besaßen, die anonym abfotografiert und für die Datenauswertung verwendet werden konnten. Dies wiederum brachte den Vorteil, eine zusätzliche Unterrichtsstunde beobachten zu können. Zusätzlich zu den Sprachenportraits lieferten auch die Experteninterviews einen ergänzenden Beitrag zur Sprachenvielfalt der Kinder. Kombiniert führen beide Datenerhebungen zu einem vollständigen Bild des sprachlichen Hintergrunds der SchülerInnen.

Die anfängliche Unsicherheit, einen eventuell zu kurzen Beobachtungszeitraum für die Unterrichtsbeobachtung gewählt zu haben, war unbegründet, da im Laufe der Unterrichtsbeobachtung einiges an relevantem und wichtigem Material gesammelt werden konnte, das für die Beantwortung der Fragestellung ausreichend ist. Vor allem zur praktischen Umsetzung der beiden Unterrichtsmethoden und den Unterschieden dieser konnte durch die Unterrichtsbeobachtung einiges an Erkenntnissen gesammelt werden. Zudem wurden einige Beobachtungen mit Hilfe der Experteninterviews mit den InterviewpartnerInnen nochmals ausführlicher geschildert und so konnten Informationen aus der Unterrichtsbeobachtung durch das Wissen der Lehrpersonen ergänzt werden.

Die Interviews sind etwas kürzer ausgefallen als ursprünglich vorgesehen. Dies könnte vor allem an der ausgewählten Interviewform, den Experteninterviews liegen. Obwohl diese nicht standardisiert durchgeführt wurden und so einen gewissen Raum für Änderungen und zusätzliche Informationen frei ließen, wäre rückblickend gesehen ein ethnographisches Interview auch sinnvoll gewesen. Da die Interviews nach bereits durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen stattfanden, hätten die in der Unterrichtsbeobachtung gewonnenen Erkenntnisse in einem ethnographischen Interview eher angesprochen und besprochen werden können.

Trotzdem wurden im Rahmen der Experteninterviews einige relevante und sachliche Informationen zu den Vor- und Nachteilen sowie den Problemen und Herausforderungen der Unterrichtsmethoden erhoben. Dies ist vor allem nützlich, da diese durch die Unterrichtsbeobachtung nicht zufriedenstellend erhoben werden können. Zusätzlich wurde durch die Interviews auch eine persönliche Sichtweise der Lehrpersonen gewonnen, was die Unterschiede der beiden Unterrichtsmethoden angeht. Dies stellt eine wichtige Ergänzung zu den Erkenntnissen der Unterrichtsbeobachtung dar, da somit nicht nur die beobachteten Unterschiede thematisiert werden können, sondern auch in Erfahrung gebracht werden kann, worin die Unterschiede laut den ExpertInnen liegen.

Auch durch das Linguistic Landscape wurden wertvolle Informationen gewonnen. Durch die sehr bunt gestalteten Klassenräume und Schulgänge wurden auch durch diese Erhebungsmethode nochmals tiefere Einblicke in die zweisprachige Gestaltung und Umsetzung der Schule ermöglicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Daten der Unterrichtsbeobachtung vor allem für die Beantwortung der Frage nach der Umsetzung und den Unterschieden der Unterrichtsmethoden herangezogen werden können. Die Experteninterviews vervollständigen die Informationen zu den Unterschieden und liefern zusätzlich Informationen zu den Problemen, Herausforderungen sowie den Vor- und Nachteilen der Methoden. Zusätzlich tragen sie, genau wie die Sprachenportraits, zu einem genauen Bild über den sprachlichen Hintergrund der Kinder bei. Durch die Interviews konnte ebenfalls etwas über den sprachlichen Hintergrund der Lehrpersonen in Erfahrung gebracht werden, was allein mit den Sprachenportraits nicht möglich gewesen wäre, da diese ausschließlich mit den SchülerInnen durchgeführt wurden. Die Informationen des Linguistic Landscape ergänzen das Bild der Zweisprachigkeit, in dem sie Aussagen darüber erlauben, wie diese an untersuchter Schule sichtbar gemacht wird.

5.4 Datenauswertung

Was die Auswertung der Sprachenportraits betrifft, dienen die ausgemalten Sprachmännchen als Analysematerial. Bei der Auswertung wurden vor allem die kroatischen und deutschen ausgemalten Stellen angesehen. Des Weiteren wurden die anderen erwähnten Sprachen aufgelistet und bei mehrmaliger Nennung zu Gruppen zusammengefasst, um einen Überblick über die in der Schule vertretenen Sprachen zu geben. Die Auswertung der Sprachenportraits soll vor allem die Frage der Sprachenvielfalt an der untersuchten Schule beantworten. Dies wird als guter Einstieg in das Untersuchungsgebiet gesehen, welches durch die folgenden Forschungsmethoden konkreter auf die Zweisprachigkeit der Schule eingeht.

Die Unterrichtsbeobachtung soll die Frage der praktischen Umsetzung des zweisprachigen Unterrichts an dieser Schule beantworten und sowohl Erkenntnisse über die herkömmliche zweisprachige Methode, als auch über das eingeführte Immersionsprojekt liefern. Die Auswertung wurde anhand der konkreten Fragestellungen durchgeführt. Anhand der Beobachtungsnotizen wurden zu jeder untersuchenden Kategorie, wie beispielsweise Sprechverhalten der Lehrperson, Sprechverhalten der Kinder und Wechsel der Sprachen, die relevanten Beobachtungen notiert und geordnet.

Die Grundlage der Auswertung des Linguistic Landscape sind Fotos, die im Rahmen der Untersuchung aufgenommen wurden. Hierbei wurde besonders auf die von den Kindern gestalteten Plakate oder die von den Lehrpersonen aufgehängten Lehrmaterialien in den Klassenräumen geachtet. Außerdem sind auch auf die Informations- und Aushängeschilder von Bedeutung, die in der Garderobe und in den Gängen der Schule ausgehängt sind. Mithilfe der Auswertung des Linguistic Landscape soll die Frage beantwortet werden, auf welche Weise und in welchem Ausmaß die Zweisprachigkeit an der Schule nicht nur im Unterricht umgesetzt, sondern auch in der Klassenumgebung sichtbar gemacht wird. Das Material des Linguistic Landscape erlaubt es, Aussagen über die zweisprachige Gestaltung der Schule zu treffen und somit ein detailliertes Bild über die zweisprachige Umgebung, in der sich Lehrpersonen und Kinder aufhalten, zu geben.

Bezüglich der Auswertung des Datenmaterials der Experteninterviews, muss eine zusätzliche Auswertungsmethode ausgewählt werden. Hierzu wurde die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt, die im Folgenden näher erläutert wird. Zudem wird auch argumentiert, weshalb diese für vorliegende Untersuchung sinnvoll erscheint.

Als Methode zur Auswertung der Experteninterviews wird die Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Grob gesagt ist es das Ziel der Inhaltsanalyse, jegliche Art der Kommunikation systematisch zu analysieren, wobei nicht nur, aber hauptsächlich auf den Inhalt dieser Kommunikation beziehungsweise auf den Inhalt eines Textes geachtet wird. (Mayring, 2010, S. 11f.)

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird die Inhaltsanalyse auch häufig zur Auswertung von Interviewmaterial herangezogen, um Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen von ausgewählten Personen zu einem bestimmten Thema zu erfassen. (Mayring, 2008, S. 20)

Insgesamt hat die Inhaltsanalyse nach Mayring drei verschiedene Zugänge – die Zusammenfassung, die Explikation sowie die Strukturierung (Mayring, 2002, S. 115). Für vorliegende Arbeit wurden zwei dieser drei Zugänge, die Zusammenfassung und die Strukturierung gewählt. Anschließend folgt jeweils eine Erläuterung, um ein Verständnis für die spezifische Herangehensweise zu geben.

Für die Analyse der Experteninterviews in vorliegender Arbeit, ist vor allem die Zusammenfassung der qualitativen Inhaltsanalyse von Bedeutung. Durch sie sollen die wichtigsten Themen aus den Interviews erschlossen werden. Dies sichert einen Einblick über die relevanten Interviewinhalte, die zur Beantwortung der Fragestellung wichtig sind. Ziel der Zusammenfassung ist es nämlich *„das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“* (Mayring, 2002, S. 115)

Die Methode der Strukturierung wurde gewählt, um das durch die Interviews gewonnene Material mit den bereits im Vorhinein festgelegten Fragestellungen dieser Arbeit in Bezug zu setzen. Mit Hilfe dieser Methode ist es möglich *„bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“* (Mayring, 2002, S. 115)

Die Inhaltsanalyse ist, wie bereits erwähnt, ein systematisches Vorgehen und sollte immer nach bestimmten Regeln ablaufen. Die Einhaltung der Regeln ermöglicht es anderen die Analyse zu verstehen und auch nachzuprüfen. Zusätzlich wird das systematische Vorgehen immer von einer Theorie geleitet. Ein theoriegeleitetes Vorgehen meint in diesem Fall, dass Erfahrungen anderer Personen mit dem untersuchten Gegenstand verknüpft werden. So ist es nicht das Ziel der Inhaltsanalyse einen schriftlichen Text nur zu referieren, die Inhaltsanalyse möchte das Datenmaterial in Bezug auf eine theoretisch ausgelegte Fragestellung beforschen und es vor diesem theoretischen Hintergrund auch interpretieren. (Mayring, 2010, S. 12f.)

Ein ebenfalls relevanter Punkt der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Erstellung von Kategorien im Laufe der oben genannten Strukturierung. Die Kategorien erleichtern ebenfalls die Nachvollziehbarkeit für Andere und ermöglichen ein intersubjektives Vorgehen. Außerdem eignet sich die Inhaltsanalyse dazu, die soziale Wirklichkeit zu erfassen. (Mayring, 2010, S. 50 & Mayring, 2008, S. 21)

Aus gerade genannten Gründen fiel die Entscheidung zur Auswertung der Interviews auf die qualitative Inhaltsanalyse. Durch die Analyse der Experteninterviews soll die Frage nach den gesehenen Vor- und Nachteilen der beiden Unterrichtsmethoden geklärt werden. Außerdem soll auch speziell auf die Unterschiede der bisherigen Unterrichtsmethode und der Immersion eingegangen werden sowie mögliche Herausforderungen und Probleme bei der Umsetzung besprochen werden. Dies ist vor allem auch in Kombination mit der Unterrichtsbeobachtung interessant, da das Beobachtete mit dem Gesagten in den Interviews verglichen werden kann.

Da bei den Experteninterviews in vorliegender Untersuchung vor allem die Inhalte des Gesagten und die Erfahrungen der befragten ExpertInnen von Bedeutung sind, sich die Auswertung der Interviews auf vorher festgelegte Fragestellungen beziehungsweise einen aufgestellten theoretischen Hintergrund bezieht und das Gliedern der Interviewinhalte in Kategorien die Analyse erleichtern, scheint gewählte Analysemethode eine geeignete Wahl für die Auswertung der geführten Interviews zu sein.

Die oft für die Auswertung von Experteninterviews verwendete typologisierende Analyse wurde in diesem konkreten Fall als nicht ganz geeignet angesehen, da lediglich zwei Interviews durchgeführt wurden, und somit der Überblick auch ohne die Schritte dieser Analyse gut gegeben ist. (Misoch, 2015, S. 124)

6. ANALYSEERGEBNISSE

In folgendem Kapitel werden die Resultate, die sich nach Anwendung der in Kapitel 5.4 erklärten Methoden ergeben haben, detailliert dargestellt.

6.1 Sprachenportraits

Die durch die Kinder an der Schule vertretenen Sprachen, die durch die Sprachenportraits ersichtlich wurden sind Deutsch, Kroatisch, Englisch, Ungarisch, Rumänisch, Arabisch und Französisch. Insgesamt wurde Deutsch am häufigsten und von jedem Kind genannt. Gefolgt von Kroatisch, das mit Ausnahme von einem Kind von allen Schülern und Schülerinnen einen Teil der Sprachenportraits ausmacht. Nach Kroatisch wurde Englisch am dritthäufigsten in die Sprachenportraits aufgenommen, gefolgt von den restlichen, gerade genannten Sprachen in geschriebener Reihenfolge.

Bezüglich der Sprachenportraits lässt sich feststellen, dass nicht nur Deutsch und Kroatisch an der Schule vertreten sind. Jedoch haben alle Schüler und Schülerinnen eine mehr oder weniger große Fläche für Deutsch bemalt. Mit Ausnahme eines Kindes haben auch alle Schüler und Schülerinnen einen meist sehr großen Teil des Sprachenmännchens für die kroatische Sprache verwendet.

Interessant war, dass zwei Drittel der Kinder auch Englisch angaben. Allerdings hier, mit Ausnahme eines Sprachenportraits, mit merkbar kleineren ausgemalten Flächen als für das Deutsche und das Kroatische. Ungarisch wurde insgesamt sechs Mal in den Sprachenportraits eingezeichnet. Wurde Ungarisch genannt, dann machte es in allen Sprachenportraits entweder den größten Anteil aus oder wurde in etwa mit der deutschen Sprache gleichgesetzt. Rumänisch wurde von zwei Kindern genannt. Auch in diesen Fällen wurde der verhältnismäßig größte Teil für die rumänische Sprache verwendet. Die Sprachen Arabisch und Französisch wurden jeweils von einem Kind genannt. Arabisch nimmt eindeutig den größten Anteil des Sprachenportraits ein. Dieses Sprachenportrait ist auch das einzige, das die kroatische Sprache nicht beinhaltet. Im Sprachmännchen, in dem Französisch eingezeichnet wurde, wurden zusätzlich das Kroatische, das Deutsche sowie das Englische genannt. Bei diesem Sprachenportrait ist Englisch mit Abstand die größte bemalte Fläche, gefolgt von in etwa gleich großen Anteilen für die restlichen drei Sprachen.

Im Folgenden werden zwei Sprachenportraits gezeigt, welche in ähnlicher Art und Weise am häufigsten vorkamen. Kroatisch und Deutsch mit den größten Flächen, gefolgt von Englisch, das allerdings bei jedem Sprachenportrait nur eine kleine Fläche einnimmt beziehungsweise eine Fläche, die in jedem Sprachenmännchen eine kleinere Fläche besitzt als Deutsch und Kroatisch.

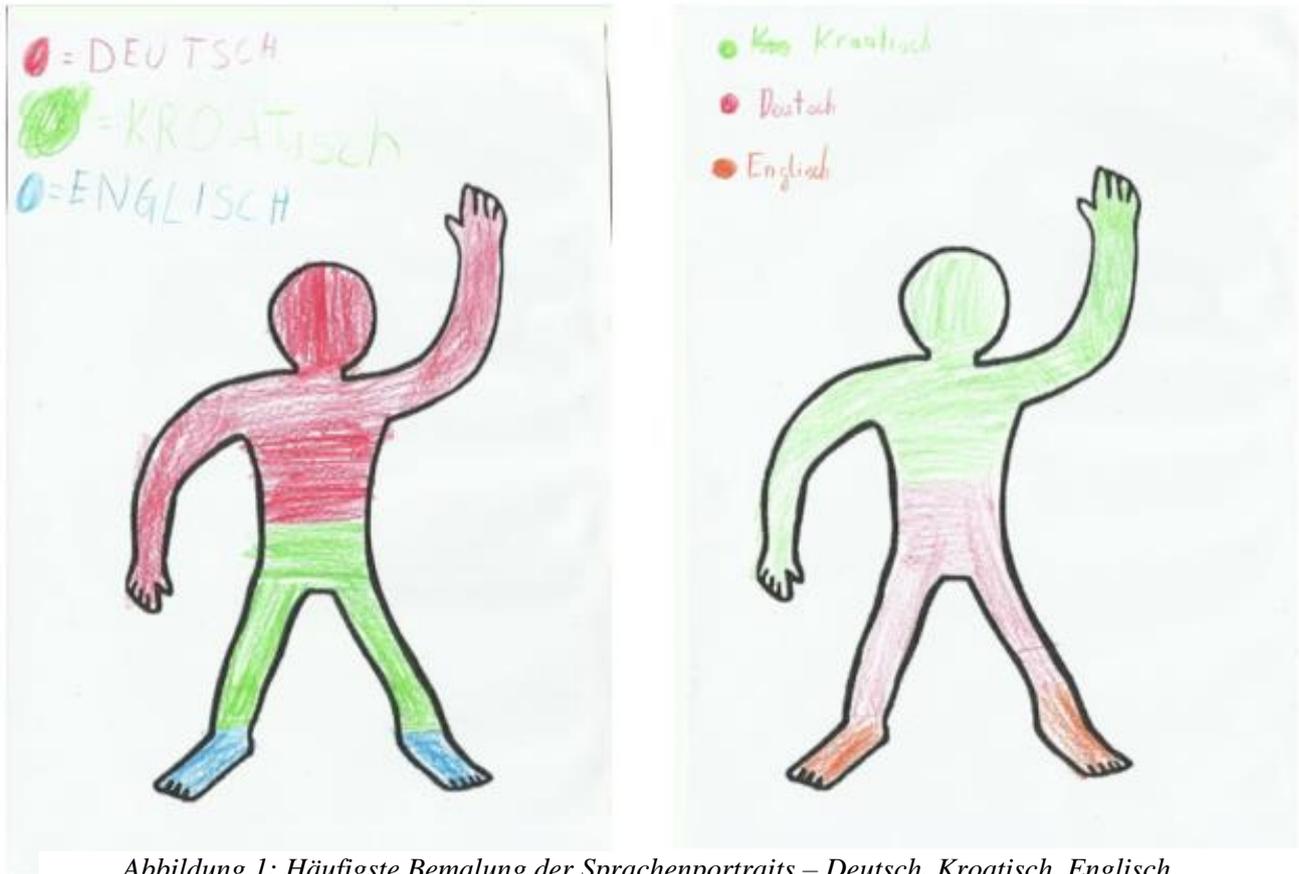


Abbildung 1: Häufigste Bemalung der Sprachenportraits – Deutsch, Kroatisch, Englisch

Alle Kinder, die Ungarisch eingezeichnet haben, haben gleichzeitig eine kleinere Fläche für das Kroatische und das Deutsche eingezeichnet als die meisten anderen Kinder. Dies lässt vermuten, dass es sich hier um Kinder handelt, die erst seit der Schulzeit mit der kroatischen Sprache und eventuell auch mit dem Deutschen konfrontiert werden. Da die Kroatisch und Deutsch bemalten Stellen jedoch trotzdem größer sind, als beispielsweise die Englischen, wird daraus geschlossen, dass auch das Kroatische durch den zweisprachigen Unterricht bereits eine wichtige Rolle für diese Schüler und Schülerinnen eingenommen hat und sie diese auch als eine wichtige Sprache für sich ansehen.

Im Folgenden ein Beispiel eines Sprachenportraits mit den Sprachen Ungarisch, Kroatisch, Deutsch und Englisch, wie es in ähnlicher Form häufiger vorkam.



Abbildung 2: Sprachenportrait mit Ungarisch

Trotz fehlender anschließender Gespräche mit den Kindern, die noch mehr Informationen über die sprachliche Geschichte dieser hätten ergeben können, liefern die durchgeführten Sprachenportraits einen interessanten Beitrag für vorliegende Studie und helfen, die sprachliche Vielfalt der Kinder besser zeigen zu können. Wird nach der Häufigkeit der Nennung und auch nach der Größe der eingezeichneten Farbflächen gegangen, spielen das Kroatische und/oder das Deutsche für alle Kinder eine große Rolle. Dies kommt vermutlich daher, dass diese Sprachen in ihrem sozialen Umfeld am häufigsten gesprochen werden und sie auch im Bildungskontext, durch den zweisprachigen Unterricht, am häufigsten mit diesen Sprachen konfrontiert werden.

Natürlich ist zu erwähnen, dass dies nur eine mögliche Darstellung der Sprachenportraits ist und nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, welche Bedeutungen genau die Sprachen für jedes der Kinder haben oder welche Rolle sie für diese spielen.

Auch der Fakt, dass einige Kinder erst seit kurzem an der zweisprachigen Schule sind und durch ihre Herkunft eine andere Erstsprache aufweisen, muss berücksichtigt werden. In diesen Fällen fällt die Fläche für das Kroatische oder Deutsche vermutlich aus den Gründen der Neuheit dieser Sprachen etwas kleiner aus, wohingegen die jeweiligen Erstsprachen wie beispielsweise das Ungarische oder Rumänische die größten Flächen darstellen.

Allerdings erlauben die Sprachenportraits trotzdem einen kleinen Einblick in die unterschiedlichen Sprachen, die den Kindern in ihrem Alltag bekannt sind, was in vorliegender Untersuchung auch Sinn dieser Sprachenportraits war und eine gute Basis für die Auswertung der anderen Erhebungsmethoden darstellt.

6.2 Unterrichtsbeobachtung

Folgendes Kapitel dient der Darlegung der Erkenntnisse, die im Laufe der Unterrichtsbeobachtung gesammelt wurden. Zuerst wird auf den allgemeinen Ablauf des Unterrichts eingegangen. Auch spezifischere Variablen, wie beispielsweise das Verhalten der LehrerInnen und der Kinder sowie der Ablauf des Sprachwechsels werden beschrieben. Bei der Repräsentation der Ergebnisse wird in den Unterkapiteln immer ein direkter Vergleich zwischen dem immersiven und dem herkömmlichen zweisprachigen Unterricht vorgenommen. Außerdem fließen die Erkenntnisse, die aus den informellen Gesprächen gewonnen wurden, direkt in die Ergebnisrepräsentation ein.

6.2.1 ... zum Unterrichtsverlauf allgemein

Bevor nun die Beobachtungen des allgemeinen Unterrichtsverlaufes besprochen werden, muss zunächst festgehalten werden, dass der Unterricht in Mehrstufenklassen durchgeführt wird. Dies bedeutet, dass an untersuchter Schule die erste und zweite Klasse gemeinsam in einem Raum unterrichtet werden und auch die dritte und vierte Klasse zusammen in einem Klassenzimmer untergebracht sind. Der Unterricht findet somit für jeweils zwei Klassen gemeinsam statt. In manchen Unterrichtsstunden werden die Kinder jedoch mit jeweils unterschiedlichen Aufgaben beschäftigt. Diese getrennte Aufgabebearbeitung findet vor allem in der ersten und zweiten Klasse statt. In der dritten und vierten Klasse werden die Kinder meist alle gemeinsam unterrichtet und bearbeiten zur selben Zeit dieselben Aufgaben. Ein Grund dafür könnte die verhältnismäßig geringe SchülerInnenanzahl der dritten und vierten Klasse sein. Dieses Schuljahr besteht diese Klasse insgesamt aus 8 Kindern.

Was den Unterricht an den sogenannten gemischten Tagen – die Tage, an denen die herkömmliche zweisprachige Unterrichtsmethode durchgeführt wird – betrifft, startet der Unterricht je nach Lehrperson oder auch Situation auf Kroatisch oder auf Deutsch. Auch das Fach kann hierbei eine Rolle spielen, da an diesen Tagen sowohl extra Deutschstunden als auch extra Stunden für den Kroatischunterricht auf dem Stundenplan stehen. In diesen beiden Fächern wird der Unterricht natürlich in der festgelegten Sprache durchgeführt, wobei die jeweils andere Sprache größtenteils vermieden wird. In diesen sprachlichen Stunden wird besonders darauf geachtet, dass auch an den gemischten Tagen nur eine der Sprachen verwendet wird. Bei Bedarf, beispielsweise bei Verständnisschwierigkeiten, wird dennoch die jeweils andere Sprache als Hilfssprache eingesetzt. Dies betrifft vor allem Situationen mit Kindern, die erst seit kurzem mit einer der beiden Sprachen in Kontakt gekommen sind.

Am Immersionstag für Kroatisch wird der Unterricht ausschließlich in kroatischer Sprache gestartet. In der ersten und zweiten Klasse erfolgt der Start in den Schultag mit zwei Handpuppen namens Klepeot und Memo. Zwei der Kinder werden ausgewählt und dürfen die Puppen halten, während ein Lied in kroatischer Sprache gesungen wird. Auf diese Weise wird den Kindern signalisiert, dass an diesem Tag der kroatische Immersionstag stattfindet. In der dritten und vierten Klasse werden diese Handpuppen nicht mehr gebraucht. Der Unterrichtsstart erfolgt mit der Einführung in das jeweilige Unterrichtsthema in kroatischer Sprache.

Was den Immersionstag für die deutsche Sprache betrifft, singen die Kinder der ersten und zweiten Klasse wieder ein Lied – an diesen Tagen in deutscher Sprache. Auch für die immersiven Deutschtage gibt es zwei Handpuppen, mit denen die Kinder sich auf den deutschen Immersionstag einstellen sollen. Die Lehrperson stellt sie mit den Namen Mimi und Kasperl vor. Auch hier werden zwei Kinder ausgewählt, die die Handpuppen während des Singens halten dürfen. Die dritte und vierte Klasse betreffend läuft der Unterrichtsstart, mit Ausnahme der Sprache, genauso ab, wie bei den immersiven Kroatischtagen.

Die im Unterricht eingesetzten Unterrichtsmaterialien variieren je nach Klasse, Lehrperson und Thema. Einige Materialien konnten im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung näher kennengelernt werden. Eingesetzte Lehr- und Lernmaterialien sind beispielsweise Bücher, Arbeitsblätter, das Sprachenportfolio „Klepeto“, die kroatische Kinderzeitschrift „moj novi minimulti“ sowie Websites und sonstige Lehr- und Lernhilfsmittel – alle werden entweder einzeln am Arbeitsplatz mit Hilfe von Stationenbetrieb, in gemeinsamen Gruppen oder auch zusammen mit der Lehrperson bearbeitet.

Die Wahl der Unterrichtsmaterialien kann bei dem Immersionsprojekt eine Herausforderung bezüglich der Umsetzung und der Unterrichtsplanung darstellen. Es wurde beobachtet, dass gewisse Schulbücher, wie zum Beispiel das Mathematikbuch der dritten und vierten Klasse oder das Sachunterrichtsbuch der ersten und zweiten Klasse nur in deutscher Sprache vorhanden sind. Beim immersiven Kroatischtag müssen für diese Fächer andere Lehrmaterialien verwendet werden, die zum Teil von den Lehrpersonen selbst hergestellt werden müssen. Auf diese Herausforderung wird im Verlauf der weiteren Auswertung in Kapitel 6.3 noch näher eingegangen.

Arbeitsblätter

Arbeitsblätter werden häufig mittels Stationenbetrieb bearbeitet. Die Kinder arbeiten meist für sich alleine. Am Anfang der Stunde wird von der Lehrperson der Arbeitsplan erklärt nach dem die Kinder beispielsweise mindestens vier Aufgaben in einer Unterrichtsstunde lösen müssen. Die Anweisungen sind teilweise aber auch schriftlich über den jeweiligen Aufgaben angegeben. Der Stationenbetrieb kann sowohl an immersiven Tagen, als auch an gemischten Tagen stattfinden. Die Sprache der Arbeitsblätter ist dem jeweiligen Tag angepasst. Aus diesem Grund werden die Arbeitsblätter auch häufig von den Lehrpersonen selbst konstruiert und gestaltet. Der Stationenbetrieb und das einzelne Bearbeiten von Aufgaben ist unter anderem eine Möglichkeit, die Klassen einzeln zu beschäftigen. Während Kinder der ersten Klasse zum Beispiel eine Geschichte mit der Lehrperson lesen, arbeiten die Kinder der zweiten Klasse an ihrem Arbeitsplan.

Sprachenportfolio „Klepeto“

Das regionale Sprachenportfolio „Klepeto“ fließt ebenfalls manchmal in den Unterricht mit ein. So haben die Kinder der dritten und vierten Klasse beispielsweise ihre Sprachgeschichte anhand von Sprachenportraits dargestellt. Die Vorlage der Sprachenportraits ist bereits im Sprachenportfolio vorhanden und eine Aufgabe für die Kinder, die von ihnen im Unterricht bearbeitet wird. Auch die bereits genannten Handpuppen, die in der ersten und zweiten Klasse an den immersiven Tagen zum Einsatz kommen, basieren auf der Idee des Sprachenportfolios. Zusätzlich hat jedes Kind der ersten und zweiten Klasse eine Schatzkiste. In diese können sie Zeichnungen aus Bildnerische Erziehung, fertig bearbeitete Arbeitsblätter oder sonstige erledigte Aufgaben und Bastelarbeiten hineinlegen.

Kinderzeitschrift

Die Kinderzeitschrift „moj novi minimulti“ ist ausschließlich in kroatischer Sprache verfasst und ähnelt der österreichischen Kinderzeitschrift „Spatzenpost“. Das Kindermagazin wird in der Kroatischstunde am gemischten Tag oder am immersiven Kroatischtag auch für den Unterricht verwendet. Kinder füllen zum Beispiel einen Lückentext aus oder erzählen eine Bildergeschichte nach, die in der Zeitschrift abgebildet ist. Neben Aufgaben, die gezielt auf das Buchstabenlernen, die Grammatik oder die Produktion von Sprache fokussiert sind, beinhaltet die Zeitschrift beispielsweise auch Bastelanregungen. Im Zeitraum der Unterrichtsbeobachtung wurde eine dieser Bastelanregungen für den kommenden Muttertag im Zeichenunterricht der ersten und zweiten Klasse realisiert.

Website

Die auf Kroatisch geführte Website basiert auf der gerade beschriebenen Kinderzeitschrift „moj novi minimulti“ und wird in den kroatischen Stunden der dritten und vierten Klasse am gemischten Tag oder aber auch am immersiven Kroatischtag als Lehrunterstützung eingesetzt. Diese Website wird beispielsweise zum Aufrufen einer Bildergeschichte genutzt. Die Kinder sollen die durcheinander gekommenen Bilder in die richtige Reihenfolge bringen und diese dann ausschließlich in kroatischer Sprache mündlich nacherzählen. Nach der mündlichen Nacherzählung folgt die schriftliche Zusammenfassung der Geschichte in kroatischer Sprache in die Arbeitshefte.

Sonstige Lehr- und Lernhilfsmittel

Neben den bisher genannten, im Unterricht eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien, greifen die Lehrpersonen der Volksschule auch häufig auf andere Gegenstände zurück. So verwendet die Lehrperson der ersten und zweiten Klasse beispielsweise bunte Holzkugeln, um mit den Kindern das Zählen und Rechnen zu üben. Viele dieser Hilfsmittel sind meist sprachenunabhängig und können daher sowohl an den gemischten Tagen, als auch an den immersiven Deutsch- oder Kroatischtagen im Unterricht eingesetzt werden.

In Mathematik wird in der dritten und vierten Klasse auch gerne mit LÜK gelernt. Hierzu gibt es ein Übungsheft und eine Box mit Legeteilen. Je nach Lösung der Matheaufgaben müssen die Kinder die Legeteile in eine bestimmte Reihenfolge bringen. Am Ende drehen sie die Box mit den Legesteinen um, öffnen sie und sehen die Rückseite der Legeteile. Wenn alle Aufgaben richtig gelöst wurden, ergibt die Rückseite ein symmetrisches Muster – dieses dient den Kindern als Selbstkontrolle. Das Aufgabenheft von LÜK ist ausschließlich in deutscher Sprache vorhanden und wird somit ausschließlich entweder am gemischten Tag oder am Deutschtag der Immersion angewandt.

6.2.2 ... zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und Kindern

Was die Interaktion zwischen den Lehrpersonen und den Kindern betrifft, zeigen sich große Unterschiede zwischen den gemischten Tagen, an denen die herkömmliche zweisprachige Unterrichtsmethode zur Anwendung kommt, und den Immersionstagen. Die im Laufe der Unterrichtsbeobachtung notierten Unterschiede werden im Folgenden dargestellt.

Was die gemischten Tage angeht, wird sowohl einiges an Kroatisch als auch an Deutsch wahrgenommen. Bildergeschichten, die erst auf Kroatisch niedergeschrieben werden, werden im Anschluss mit der Lehrperson auf Deutsch besprochen und diskutiert. Auch in Fächern wie Mathematik oder Sachunterricht wird sowohl von den Lehrpersonen, als auch von den Kindern innerhalb einer Unterrichtsstunde zwischen den Sprachen gewechselt. Dies gilt vor allem in Situationen, in denen Kinder die Instruktionen in einer der beiden Sprachen nicht verstehen. Diesen wird die Instruktion einer Aufgabe im Anschluss nochmals in der jeweils anderen Sprache erklärt.

Oft wird festgestellt, dass die Kinder in der Sprache Fragen stellen, in der zuvor die Instruktion der Lehrperson erfolgte. Allerdings kann dies keinesfalls verallgemeinert werden. So kommt es im Unterricht auch vor, dass Kinder in der jeweils anderen Sprache auf die Lehrperson reagieren. Die Lehrpersonen antworten dann entweder auch in dieser Sprache oder verbleiben in der zuvor gewählten.

Ein großer Unterschied wird vor allem auch zwischen den Klassen gesehen. Während die Kinder der ersten und zweiten Klasse sehr oft in der kroatischen Sprache antworten und Fragen stellen, wählen die Kinder der dritten und vierten Klasse öfter Deutsch als bevorzugte Kommunikationssprache. Dies wurde unabhängig von der gewählten Sprache der Lehrperson beobachtet. So antworten Kinder der dritten und vierten Klasse einer auf Kroatisch gestellten Frage häufiger auf Deutsch, als Kinder der ersten und zweiten Klasse. Diese wiederum wählen häufiger Kroatisch, auch wenn die Lehrperson zuvor Deutsch gesprochen hat. Diese Beobachtungen beziehen sich jedoch nicht auf die extra Deutsch- und Kroatischstunden am gemischten Tag. In diesen ist der Sprachwechsel deutlich weniger häufig zu beobachten.

Interessant ist vor allem das Vorkommen von einzelnen deutschen Wörtern inmitten eines kroatischen Satzes. So kommt es ab und zu vor, dass während eines kroatischen Satzes einer Lehrperson Wörter wie beispielsweise „Tintenkiller“, „Brettspiel“ oder „Kugelschreiber“ herauszuhören sind.

Was die kroatischen und deutschen Immersionstage angeht, sprechen die Lehrpersonen, mit sehr wenigen beobachteten Ausnahmen, nur in der für den jeweiligen Tag festgelegten Sprache. Die Ausnahmen sind meist in Situationen zu sehen, in denen ein Kind eine Frage in der jeweils anderen Sprache stellt. Stellt ein Kind am immersiven kroatischen Tag beispielsweise eine Frage auf Deutsch, beginnen die Lehrpersonen hier manchmal die Frage ebenfalls in deutscher Sprache zu beantworten. Sie wechseln dann aber sofort in die festgelegte Tagessprache zurück oder unterbrechen sich selbst und beginnen die Antwort in dieser Sprache neu zu formulieren. Diese Ausnahmen könnten vor allem daran liegen, dass das Immersionsprojekt erst kürzlich eingeführt wurde und sich sowohl Lehrpersonen, als auch Kinder noch in der Eingewöhnungsphase befinden. Generell ist das Wechseln zwischen den Sprachen im Rahmen der Immersionstage jedoch sehr selten bis fast nie zu beobachten. Fällt die Antwort der Lehrperson dann in festgelegter Immersionssprache aus, wird die zweite Frage der Kinder meist ebenfalls in dieser formuliert.

Was den Sprachwechsel betrifft, sind auch an den Immersionstagen deutliche Unterschiede zwischen den Klassen zu beobachten. Während es in der ersten und zweiten Klasse am kroatischen Immersionstag kaum Zwischenfragen oder Anmerkungen in Deutsch gibt, gibt es in der dritten und vierten Klasse häufiger deutschsprachige Zwischenmeldungen am immersiven Kroatischtag. Umgekehrt verhält es sich am immersiven Deutschtag. Hier werden weniger kroatischsprachige Zwischenmeldungen in der dritten und vierten Klasse gehört, während es den ErstklässlerInnen und ZweitklässlerInnen am Deutschtag etwas schwerer fällt ausschließlich in der deutschen Sprache zu verbleiben. Diese Beobachtungen stimmen mit den Beobachtungen überein, die an den gemischten Tagen gemacht wurden und etwas weiter vorne in diesem Kapitel dargelegt wurden.

Die Lehrpersonen sind jedoch in beiden Klassen und sowohl am deutschen als auch am kroatischen Immersionstag sehr bemüht stets in der Immersionssprache zu verweilen, was, wie bereits festgehalten, in den meisten Situationen sehr gut gelingt. Im Gegensatz zu den gemischten Tagen mit der bisherigen zweisprachigen Unterrichtsmethode werden die Kinder an den Immersionstagen zusätzlich immer sofort darauf aufmerksam gemacht, wenn sie beispielsweise am deutschen Tag in die kroatische Sprache fallen und umgekehrt.

Im Zuge dessen werden sie jedes Mal auf die jeweils festgelegte Tagessprache hingewiesen. Dieses Hinweisen erfolgt an den Immersionstagen regelmäßiger und strikter, als während der extra Deutsch- und Kroatischstunden am gemischten Tag. In den meisten Fällen wechseln die Kinder nach diesem Hinweis sofort in die für den Tag festgelegte Immersionssprache zurück.

Vor allem an den immersiven Tagen wurden Situationen beobachtet, in denen Kinder die Aufgabeninstruktionen nicht verstanden haben. Dies betrifft meist Kinder, die erst seit Schuleintritt mit der kroatischen Sprache in Kontakt sind. Der Umgang mit diesen Situationen unterscheidet sich am Immersionstag vom Umgang am gemischten Tag. Versteht ein Kind die Anweisungen der Lehrperson nicht, werden diese nicht sofort in der jeweils anderen Sprache erklärt, sondern zunächst langsamer, mit Einsatz von Mimik und Gestik, nochmals erläutert. In Ausnahmefällen wird die Erklärung diesem Kind in der anderen Sprache zugeflüstert. Solche Situationen wurden allerdings ausschließlich an kroatischen Immersionstagen und nur bei Kindern beobachtet, die durch eine andere Herkunft oder das spätere Eintreten in die Schule, erst seit kurzem mit der kroatischen Sprache vertraut sind.

Das Zuflüstern ist eine spezielle Regelung für den Anfang des Immersionsprojektes und besagt, dass in bestimmten Situationen die jeweils andere Sprache verwendet werden darf. Voraussetzung ist allerdings, dass diese Sprache nur geflüstert erlaubt ist.

Speziell an den kroatischen Immersionstagen kann es in einigen Unterrichtsfächern etwas schwieriger sein, in der kroatischen Sprache zu verbleiben. In der dritten und vierten Klasse gibt es zum Beispiel kein kroatischsprachiges Mathematikbuch. Hier wird dann ähnlich vorgegangen, wie an den gemischten Tagen. So sind die Angaben aus dem Buch zwar auf Deutsch, die Lehrperson erklärt die Inhalte jedoch in kroatischer Sprache. In diesen Stunden fällt trotzdem auf, dass der Wechsel in die deutsche Sprache sowohl von Seiten der Lehrperson, als auch von Seiten der Kinder leichter und öfters passiert. Auch hier müssen sich die Beteiligten vermutlich erst an die neue Situation der Immersion gewöhnen und zuerst die mathematischen Fachausdrücke in beiden Sprachen näher kennenlernen.

Das Vorkommen von einzelnen deutschen Wörtern innerhalb eines kroatischen Satzes ist am kroatischen Immersionstag ebenfalls merkbar geringer. So werden gar keine der oben genannten Vokabeln, wie zum Beispiel „Tintenkiller“ in die kroatischen Sätze gemischt. Lediglich Füllwörter wie „also“ oder „naja“ werden hin und wieder aus den kroatischen Sätzen herausgehört.

6.2.3 ... zum sprachlichen Verhalten der Kinder untereinander

Was das sprachliche Verhalten der Kinder untereinander angeht, konnten hauptsächlich klassenbezogene Unterschiede beobachtet werden.

Während die Kinder der ersten und zweiten Klasse auch untereinander, sowohl im Unterricht als auch in der Pause beziehungsweise bei relativ freien Fächern wie Turnen oder Zeichnen, bevorzugt Kroatisch sprechen, wählen hier die meisten der Dritt- und ViertklässlerInnen das Deutsche. So wurde zum Beispiel beim gemeinsamen Liedern singen beobachtet, dass die Sprache während der Singpausen bei den älteren Kindern untereinander öfters Deutsch war. Im Vergleich dazu wurde von den jüngeren Kindern eher die kroatische Sprache herausgehört.

Die Wahl der Sprache hängt aber auch stark von der jeweiligen Unterrichtssituation ab. So wählen die meisten Kinder eher die deutsche Sprache, wenn sie gerade deutschsprachige Aufgaben bearbeiten und eher das Kroatische, wenn sie Aufgaben in kroatischer Sprache lösen. Wollen sie anderen Kindern etwas Fachbezogenes erklären, lässt sich bei der Wahl der Sprache kein richtiges Muster erkennen. Die Sprachwahl hängt in solchen Situationen vermutlich davon ab, welche Sprache das jeweilige Kind bevorzugt und ob das andere Kind in der Interaktion die kroatische Sprache gut versteht oder ein niedrigeres Sprachniveau in der kroatischen Sprache aufweist. Im Rahmen der Untersuchung wurde beobachtet, dass Kinder mit ihrem linken Sitznachbarn Kroatisch sprechen und gleich im Anschluss mit dem Sitznachbarn zu ihrer Rechten etwas in deutscher Sprache besprechen. In der Regel wählen die Erst- und ZweitklässlerInnen aber auch in solchen Situationen häufiger das Kroatische als die Kinder der dritten und vierten Klasse. Auch das Einhalten der Flüsterregel ist je nach Kind individuell unterschiedlich und funktioniert je nach Situation und Kind unterschiedlich gut.

Bei der Sprachwahl der Kinder untereinander fallen die Unterschiede zwischen den gemischten Tagen und den immersiven Tagen geringer aus. Viel mehr kommt es, wie bereits erwähnt auf die jeweilige Situation und das jeweilige Sprachniveau der Kinder in den jeweiligen Sprachen an. An Immersionstagen werden die Kinder jedoch sowohl in Unterrichtssituationen, als auch in Freizeitsituationen und den Schulpausen regelmäßig von allen Lehrpersonen an die Immersionssprache des jeweiligen Tages erinnert.

6.3 Experteninterviews

Wie bereits erläutert, wurden die zwei geführten Experteninterviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In diesem Kapitel werden nach einer kurzen Vorstellung der Transkripte nun die Ergebnisse dargestellt, die sich aus den Interviewinhalten in kategorialer Reihenfolge ergaben.

Die Interviews wurden direkt in untersuchter Schule mit zwei der Lehrpersonen durchgeführt. Die Lehrperson der dritten und vierten Klasse ist gleichzeitig auch der Direktor der zweisprachigen Volksschule.

Wie in Anhang C ersichtlich, wurde der Leitfaden der Interviews in insgesamt drei große Themenbereiche gegliedert, die während der Interviews in chronologischer Reihenfolge abgefragt wurden. Diese Themenbereiche sind der zweisprachige Unterricht allgemein, der zweisprachige Unterricht im Rahmen des immersiven Projektes und der sprachliche Hintergrund der Kinder und Lehrpersonen. Durch diese Themenblöcke wurde zuerst die Frage nach der herkömmlichen zweisprachigen Unterrichtsmethode geklärt sowie die gesehenen Vor- und Nachteile thematisiert. Darauf folgend wurde das Immersionsprojekt und die damit einhergehenden gesehenen Vor- und Nachteile, Ziele und Herausforderungen besprochen. Auch Unterrichtsmaterialien wurden hierbei angeschnitten. Zuletzt folgte ein Gespräch über die weiteren Sprachen der Kinder sowie das sprachliche Verhalten dieser in unterschiedlichen Situationen.

Bei der Erstellung der Transkripte wurden auch Pausen, Unterbrechungen und Hörersignale markiert, wobei diese für die ausgewählte Analyse methode der Transkripte keine Rolle spielen. Die Transkriptkonventionen können Anhang D entnommen werden. Was die Auswertung der Interviews angeht, wurde jeweils das komplette Transkript als Datenmaterial herangezogen, um ein möglichst konkretes Bild über die untersuchten Themenfelder zu bekommen und alle relevanten Informationen einzubeziehen. Dadurch, dass es sich bei den Interviews um Leitfadeninterviews handelt, musste fast nichts ausgeschlossen werden, da zum Großteil nur Inhalte besprochen wurden, die für die Beantwortung der Fragestellungen von Bedeutung sind. Nicht vollständig miteinbezogen wurde ein kurzer Abschnitt über die Akzeptanz des Immersionsprojekts auf Seiten der Eltern, da nicht alle Stellen für vorliegende Arbeit wichtig sind.

6.3.1 ... zur herkömmlichen zweisprachigen Unterrichtsmethode

Der zweisprachige Unterricht wird an untersuchter Schule seit Februar 2019 nur mehr an insgesamt drei von fünf Schultagen in der herkömmlichen Unterrichtsmethode durchgeführt. Prinzipiell wird an diesen Tagen zwischen den beiden Sprachen gewechselt. So wird die Sprache beispielsweise bei Fachausdrücken gewechselt. Sind Wörter zu schwierig oder unbekannt, dann wird dieser Teil des Unterrichts in deutscher Sprache unterrichtet. Außerdem spielt das Sprachverhalten der Kinder beim Sprachwechsel ebenfalls eine Rolle. Werden die Lehrpersonen von den Kindern auf Kroatisch angesprochen, antworten diese am gemischten Tag in kroatischer Sprache. Stellt ein Kind eine Frage in deutscher Sprache, reagiert die Lehrperson ebenfalls auf Deutsch.

Auf welche Weise genau der zweisprachige Unterricht an den gemischten Tagen allerdings stattfindet, variiert auch je nach Fach und Klasse. Beispielsweise bietet es sich in der ersten und zweiten Klasse an, den Mathematikunterricht und den Sachunterricht größtenteils in kroatischer Sprache durchzuführen. Dies kommt daher, dass die Erst- und ZweitklässlerInnen, nach Aussagen der interviewten Lehrperson, eine sehr hohe kroatische Sprachkompetenz aufweisen. Gleichzeitig wird hier aber auch erwähnt, dass das hohe Kroatischniveau nicht mehr alltäglich ist. Nachfolgend wird ein Auszug aus dem Transkript des Interviews mit der Lehrperson der ersten und zweiten Klasse angeführt.

01

IN

LP Mathematik · in meiner Klasse bietet sich dass ich Mathematik, Sachunterricht · ziemli/dass ich da

02

IN

mhm ok.

LP ziemlich viel Kroatisches einbau, weil die Kinder eine hohe Kompetenz haben. Ah: sie .. acht/na

03

IN

LP neunzig Prozent der Kinder spricht zuhause auch Kroatisch. Das heißt wir ham eine wirklich hohe

04

IN

mhm.

LP Kompetenz, was normalerweise nicht der Fall ist ah: da die Sprache eigentlich in den anderen

05

IN

LP Ortschaften, oder auch in andren Klassen vielleicht ausstirbt

Bis auf den extra Sprachunterricht an den gemischten Tagen in Deutsch und Kroatisch, wird innerhalb der Stunden zwischen den Sprachen switched (= Wortlaut der interviewten Personen, siehe folgenden Transkriptausschnitt). Auch Englisch wird in diesem Zusammenhang als Sprache erwähnt, die vermehrt versucht werden in die Unterrichtsstunden einzubauen. Den genauen Wortlaut können sie folgendem Transkriptausschnitt entnehmen.

06

IN

DI wo wir · die alte Methode noch anwenden wo zweisprachiger Unterricht und switchen gemacht

07

IN

DI wird. Ah:m · den Sprachunterricht mach ma natürlich alles einsprachig · versuch ma auch englisch

08

IN

DI immer mehr auch durchzuführen. ((einatmen))jo ·

Die Verwendung beider Sprachen im gleichen Ausmaß wird an den gemischten Tagen eher nach Gefühl gemacht, wobei nach Aussagen der Lehrpersonen darauf geachtet wird, dass das Verhältnis ausgewogen ist. So werden beispielsweise im Musikunterricht Lieder abwechselnd in kroatischer oder in deutscher Sprache vorgegeben. Auf welche Weise versucht wird, ein ausgewogenes Verhältnis herbeizuführen, ist aber auch je nach Thema unterschiedlich.

Hierzu erwähnt der Direktor beziehungsweise die Lehrperson der Dritt- und ViertklässlerInnen allerdings, dass in diesen beiden Klassen beim Switchen nie genau ein 50:50-Verhältnis erzielt wird. Laut seiner Aussage überwiegt an den gemischten Tagen in diesen Klassen das Deutsche, da vielen der Dritt- und ViertklässlerInnen dies leichter fällt. Die Kinder antworten oft in deutscher Sprache und so fällt auch die Lehrperson häufig in die deutsche Sprache.

Vorteile der bisherigen zweisprachigen Unterrichtsmethode werden von der Lehrperson der ersten und zweiten Klasse darin gesehen, dass Kinder die eine niedrige oder auch gar keine sprachliche Kompetenz in einer der beiden Sprachen haben, trotzdem zumindest die Hälfte des Unterrichts verstehen können. Dies wird vor allem in Bezug auf die Kinder genannt, die zugezogen sind und daher nicht mit der kroatischen Sprache vertraut sind. Aber nicht nur den fachlichen Unterricht betreffend, wird ein Vorteil von der interviewten Lehrpersonen in dieser Methode gesehen. Kommen Kinder, die eine der beiden Sprachen nicht oder nur wenig beherrschen neu an diese Schule, könnten sie sich ausgeschlossen fühlen, wenn nur eine der beiden Sprachen gesprochen wird. Ein Vorteil der bisherigen bilingualen Methode wird auch darin gesehen, dass das Einfügen in ein soziales Gebilde durch die erleichtert werden könnte.

Was bei der Lehrerin der Erst- und Zweitklässler als Vorteil der gemischten Tage genannt wird, wird hingegen vom Direktor, der gleichzeitig eine Lehrperson der Dritt- und Viertklässler ist, als Nachteil dieser Unterrichtsmethode genannt. Auch hierzu wird im Folgenden ein Ausschnitt des Transkripts dargelegt.

09

IN ja.

DI Kroatisch einsprachig u:nd ah, dass ma vom Switchen halt wegkommt, weil das Switchen hatn

010

IN

DI Nachteil, dass Kinder, die nicht gut Kroatisch können · einfach abwarten was sagtn der Lehrer

011

IN

mhm ja.

DI dann auf Kro/ auf Deutsch. Wo versteh ich wieder etwas?

Laut seiner Aussage hören Kinder, die kein Kroatisch verstehen, erst dann wieder zu, wenn es ihnen auf Deutsch erklärt wird, weil sie sich darauf verlassen, dass es sowieso immer in beiden Sprachen erläutert wird. So nehmen sie seiner Meinung nach die Vokabeln der Minderheitensprache nicht genügend auf, um diese zu erlernen.

6.3.2 ... zum Immersionsprojekt

Das Immersionsprojekt wird derzeit an zwei Tagen der Woche umgesetzt. Jeweils ein Tag fokussiert sich auf den rein kroatischsprachigen Unterricht, der andere Tag wird nur in deutscher Sprache unterrichtet. An den immersiven Tagen wurde der Stundenplan so gelegt, dass am kroatischen Tag keine Deutschstunden angelegt sind und am deutschen Tag keine extra Kroatischstunden. Auf diese Weise wird es möglich, dass der Unterricht an diesen Tagen wirklich nur einsprachig durchgeführt wird.

Ein Unterschied zur bisherigen zweisprachigen Unterrichtsmethode liegt demnach darin, dass am Kroatischtag ausschließlich Kroatisch gesprochen wird und am Deutschtage nur die deutsche Sprache verwendet wird. Dies wird, laut Lehrpersonen, so gut es geht durchgeführt, wobei auch auf Ausnahmen hingewiesen wird.

012

IN Unterschiede zur bisherigen zweisprachigen Methode?

LP

Ah: die Unterschiede liegen eben darin,

013

IN

LP dass an kroatischen Tag nur Kroatisch gesprochen wird. Zumindest so gut es geht. Ah Kinder

014

IN

LP die jetzt zum Beispiel ·· die Sprache nicht sprechen · da gibt's dann natürlich einige Ausnahmen.

Nach Aussagen der Lehrperson der Erst- und ZweitklässlerInnen werden diese Ausnahmen allerdings nur geflüstert und sollen dafür sorgen, dass Kinder, die die Sprache nicht sprechen ebenfalls im Unterricht mitkommen. Die Anwendung der Flüsterregel wurde bereits bei der Darstellung der Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung erläutert und stimmt mit den Ausführungen in den Experteninterviews überein.

Eine weitere Ausnahme wird vom Direktor der Schule genannt und betrifft soziale Probleme oder Konflikte unter den Kindern. Sind Kinder in diese Streitereien involviert, die beispielsweise ein niedriges Sprachniveau in Kroatisch aufweisen, wird auch an kroatischen Immersionstagen in die deutsche Sprache gewechselt um den Streit zu schlichten oder einen Konflikt zwischen Kindern besser bewältigen zu können.

Im Gegensatz zur bisherigen zweisprachigen Unterrichtsmethode beantworten die Lehrpersonen die Fragen der Kinder, laut eigener Ausführung, an den kroatischen Tagen lediglich in kroatischer Sprache. Erfolgt die erste Frage der Kinder auf Deutsch, ist die Lehrperson trotzdem „auf Kroatisch programmiert“ und formuliert die Antwort dementsprechend. Die zweite Frage der Kinder erfolgt durch die konsequente Anwendung des Kroatischen auf Seiten der Lehrpersonen dann meist auch in kroatischer Sprache. Die Lehrpersonen sagen außerdem, dass die Kinder an den kroatischen Tagen viel mehr bemüht sind wirklich nur Kroatisch zu sprechen, als an gemischten Tagen. Dass auch hier die Umstellung von rein gemischten Tagen zu immersiven Tagen vor allem zu Beginn des Immersionsprojektes noch manchmal etwas schwierig war, wird in Kapitel 6.3.4 noch näher thematisiert.

Des Weiteren erzählt die Lehrperson der dritten und vierten Klasse, dass sie an den kroatischen immersiven Tagen versucht so viel wie möglich mit den Kindern in der kroatischen Sprache zu sprechen. So sind einige Stunden extra darauf ausgelegt den Kindern viele Situationen zu ermöglichen, in denen sie eigene Sprachmuster und Sprachstrukturen in die Gespräche einbauen können.

015

IN

DI Kroatischen is ma das Schriftliche viel weniger wert als das als das Sprechen. Eine Sprache lernt

016

IN

DI man ja nur durch Sprechen und da versuch ich halt sehr sehr viele Sprachmöglichkeiten hinein

017

IN

DI zu bauen vom einfac/ einfach beginnen und immer schwieriger werdend.

Um dies zu erreichen, wird der Unterricht so aufgebaut, dass die Kinder beispielsweise möglichst viele Dialoge führen müssen beziehungsweise können. Auch Texte kommen vermehrt zum Einsatz, die von den Kindern im Anschluss mündlich nacherzählt, zusammengefasst oder gemeinsam in kroatischer Sprache besprochen werden.

In Zusammenhang mit den im Unterricht verwendeten Dialogen wird außerdem erwähnt, dass an den immersiven Tagen auch die Plakatgestaltung anders umgesetzt wird. Wird an den gemischten Tagen eher darauf geachtet, dass Kinder ihre Bilder auf Plakaten zweisprachig beschriften, sollten die Plakate an den immersiven Tagen ausschließlich in der jeweiligen Tagessprache präsentiert werden.

In der ersten und zweiten Klasse unterscheidet sich auch der Start in den Unterrichtstag stark von dem der herkömmlichen Methode. Durch das Singen eines Liedes in der jeweiligen Tagessprache und Handpuppen, am Kroatischtag mit Klepeto und mit Memo und am Deutschtage Mimi und Kasperl, stellen sich Lehrperson und Kinder gemeinsam auf die Tagessprache ein. Der Start in den kroatischen Tag wird von der Lehrperson folgendermaßen beschrieben.

018

IN

LP ((einatmen)) also unser Tag zum Beispiel schaut so aus, der kroatische Tag, dass wir zu aller erst

019

IN

LP mal uns mit einem Lied in den kroatischen Tag verzaubern · ah und dann kommen zwei Figuren

020

IN

LP zu Besuch. Am kroatischen Tag ist das eben der Klepeto und der Memo und die beiden helfen

021

IN

LP dann de/ zwei Kindern, die dürfen zwei Kindern/ neben zwei Kindern dann sitzen und ah die

022

IN

LP helfen dann diesen Kindern an diesem Tag. Und ja am deutschen Tag sind das eben zwei andere

Als gesehene Vorteile der Immersion werden mehrere genannt. Zum Beispiel ist es von Vorteil, dass die Kinder viel länger in der Sprache verbleiben. Durch den intensiven Sprachkontakt trauen sich die Kinder ziemlich schnell in dieser Sprache zu sprechen. Außerdem werden Zusammenhänge viel schneller erfasst als in der bisherigen Unterrichtsmethode und die Kinder lernen nicht Wort für Wort, sondern verstehen recht schnell ganze Sätze. Auch bei SchülerInnen, die neu an die Schule kommen, entwickelt sich das Verständnis für die kroatische Sprache recht zügig.

Zusätzlich wird der Wille der Kinder als Vorteil gesehen. Durch die Immersion versuchen die Kinder wirklich viel in dieser Sprache zu sprechen und achten auch darauf, die Lehrpersonen in der jeweiligen Tagessprache anzusprechen. Die Sätze sind zwar, laut interviewten Personen, nicht immer ganz korrekt, aber die vermehrten Versuche der Kinder werden als sehr positiv gesehen.

Als weiterer Vorteil wird das Erlernen der Grammatik und der Vokabeln genannt. Durch die Immersion ist es besser möglich, diese einsprachig zu lehren.

023

IN

DI Vorteil is, is · dass die Grammatik oder so etwas kann man ja auch nur einsprachig machen. Also

024

IN

DI die Verbindung der Sprachen ist viel ·· ah sichtbarer geworden.

Diesen Punkt betreffend führt der Interviewpartner weiters aus, dass die Kinder durch den einsprachigen Grammatikunterricht merken, dass jede Sprache beispielsweise Namenwörter oder Wiewörter besitzt und die Kinder es lernen, beide Sprachen gleichermaßen zu schätzen.

025

IN

DI miteinander vergleichen kann. Und dadurch kommt auch der Gleichwert der Sprachen immer

026

IN mhm.

DI mehr heraus.

Zusätzlich zur besseren Vergleichbarkeit der Sprachen und der einfacheren Umsetzung des Grammatiklernens wird erwähnt, dass die Kinder seit Einführung der Immersion das Kroatische viel mehr schätzen, was ebenfalls als großer Vorteil dieser Unterrichtsmethode angesehen wird.

Allerdings werden in Bezug auf das immersive Projekt auch einige Nachteile genannt. Einer dieser Nachteile ist der vorhin erwähnte Vorteil der bisherigen Methode. Durch die Immersion könnten sich Kinder, die eine der beiden Sprachen nicht gut beherrschen schnell ausgeschlossen fühlen. Zusätzlich werden auch schulbezogene Nachteile gesehen. Haben SchülerInnen große Verständnis- oder Lernprobleme, werden diese nochmals durch die Sprachbarriere verstärkt.

IN

LP damit Probleme hat. Oder wenn ein Kind jetzt wirklich · wenn ich jetzt Mathematik zum Beispiel

027

IN

LP auf Kroatisch erkläre: · kanns halt sein und wenn das Kind jetzt wirklich mathematische Probleme

028

IN

mhm, ja.

Un/

LP hat, dass es jetzt nicht mitkommt.

Das wär vielleicht ein Nachteil, ja.

Zusätzlich entsteht durch die immersiven Tage auch ein Mehraufwand für die Lehrpersonen, da sie sich den Großteil des Unterrichtsmaterials am immersiven Kroatischtag selbst herstellen müssen. Zwar ist einiges an Material in kroatischer Sprache vorhanden, allerdings betont die interviewte Lehrperson, dass das Material auch in die Klasse und zum jeweiligen Thema passen muss. Da dies oft nicht der Fall ist, muss dieses in Form von Arbeitsblättern, Lernkärtchen oder unterschiedliche Stationen von den Lehrpersonen hergestellt werden.

Ebenfalls angesprochen wird in diesem Zusammenhang der Unterschied zwischen dem Standardkroatischen der Republik Kroatien und dem Burgenlandkroatischen.

IN

LP herstellen. Also aus Kroatien könnt ich mir jetzt kein (()) Material nehmen, weil die Sprache

029

IN ja.

Ok.

LP komplett anders is. Ich kanns zwar äh überarbeiten aber die Wörter sind meist anders. Und auch

030

IN mhm.

LP die Grammatik.

Zuletzt wird auch ein weiterer potentieller Nachteil angesprochen. Potentiell, weil es das Immersionssystem an konkret dieser Schule nicht betrifft, jedoch trotzdem ausführlich vom Direktor der Schule aufgegriffen wurde. So sagt er, dass er von den Immersionsmodellen, die eine wochenweise Durchführung forcieren, nicht sehr überzeugt ist. Durch diese findet eine ganze Woche kein Deutschunterricht statt, was der interviewten Lehrperson zu wenig erscheint. Die Immersion, wie sie an dieser Schule durchgeführt wird, betreffend, sieht der Direktor der Schule keine Nachteile.

6.3.3 ... zu den Zielen der immersiven Methode

Das von den Lehrpersonen vermutete Ziel der Immersion ist, dass die Kinder über einen längeren Zeitraum in einer Sprache verharren und somit die Minderheitensprache oder Volksgruppensprache intensiver gebrauchen.

Das Ziel der Immersion wird von beiden Lehrpersonen mit einem Sprachbad beziehungsweise mit dem Eintauchen in eine Sprache beschrieben, wie es auch häufig in der Literatur vorgefunden wird.

IN sind da Ihrer Meinung nach die vermutlichen Ziele?

LP Das Ziel ist, dass dass man lange in einer

031

IN mhm.

LP Sprache verharrt. Dass das Kind in ein Sprachbad eintaucht so quasi

IN im Gegensatz zur herkömmlichen/

DI Ja. Einen intensiven Sprachgebrauch in der Minderheitensprache oder in der Volks

032

IN mhm.

DI gruppensprache · ä:h ((3s)) und einfach durch das Eintauchen in diese Sprache

Je länger eine Person in einer Sprache verweilt, desto eher ist nach Aussagen einer Lehrperson, ein muttersprachlicher (= Wortlaut der interviewten Person) Unterricht möglich, der dem Erstspracherwerb ähnelt. Ziel ist es demnach auch, dass die Sprache von Anfang an mehr spielerisch gelehrt und gelernt wird. Hier wird die Situation mit der Situation von Babies verglichen, denen man Sprachen auch nicht mit Vokabeln und Grammatik lernt, sondern von Anfang an einfach in dieser Sprache mit ihnen spricht.

Das Ziel der untersuchten Schule bezüglich des Immersionsprojektes ist es, dieses auf jeweils zwei immersive deutsche Tage und zwei immersive Kroatischstage auszuweiten. Der Direktor der Schule möchte also an insgesamt vier Tagen die Immersion als Unterrichtsmethode anwenden und lediglich an einem Tag die herkömmliche zweisprachige Unterrichtsmethode mit dem Sprachwechsel beibehalten. An diesem Tag möchte untersuchte Schule aufgrund bereits genannter Nachteile des Switchens, von diesem Abstand nehmen und für jede Stunde eine der beiden Sprachen im Vorhinein festlegen.

6.3.4 ... zu den Herausforderungen bezüglich der Umsetzung der Immersion

Zu den größten Herausforderungen der Immersion zählen laut befragten Lehrpersonen die Umstellung, die Konsequenz bei der praktischen Umsetzung und auch das Sprachniveau der Lehrpersonen. Gerade genannte Punkte werden in diesem Kapitel jeweils näher besprochen.

Nach Aussagen der Lehrperson der ersten und zweiten Klasse, bringen Kinder oft eine Sprache mit einer bestimmten Person in Verbindung. Spricht ein Kind an den gemischten Tagen die Lehrperson bevorzugt auf Kroatisch an, fällt es diesem Kind an den deutschen Immersionstagen meist schwerer sich umzustellen und die Lehrperson in deutscher Sprache anzusprechen. Genauso verhält es sich auch bei den Lehrpersonen. Da an gemischten Tagen die Antwort meist automatisch in der Sprache der Frage zurückgegeben wird, stellt es eine große Umgewöhnung dar, nun in der festgelegten Tagessprache zu verbleiben.

033

IN mhm ja.

LP tun mit da Umstellung an dem einen Tag. Und da passiert halt auch sehr oft, dass mich jetzt

034

IN

LP zum Beispiel kr/kroatische Kinder also eigentlich die Kinder auf Kroatisch auf dem deutschen Tag

035

IN

LP was fragen und ((seufzt)) und da muss ich wirklich konsequent bleiben oder muss mich wirklich

036

IN

ja.

LP bemühen und konzentrieren ((lacht)) und halt auch a gewissen Disziplin is notwendig, damit ich

037

IN

Ja, ja das kann ich mir vorstellen.

LP auch wirklich in der in der Immersionssprache auch reagiere. ((lacht))

Die Konsequenz betreffend führt die zweite interviewte Person zudem weiter aus, dass den Lehrpersonen die Konsequenz und Umstellung manchmal noch etwas schwer fällt. Allerdings wird ebenfalls festgehalten, dass dies im Laufe der Immersion stetig besser wird und sich ein gewisser Automatismus einstellt.

Was das Sprachniveau der Lehrpersonen in der jeweiligen Minderheitensprache betrifft, muss dieses für die Durchführung des Immersionsprogramms ausgesprochen hoch sein. Um beispielsweise auch Fachausdrücke an die Kinder weitergeben zu können, müssen die Lehrpersonen sehr sprachsicher und sattelfest in der Minderheitensprache sein.

Aber nicht nur das Sprachniveau der Lehrpersonen wird als Herausforderung bei der Umsetzung des immersiven Projekts genannt. Auch das unterschiedliche Sprachniveau der Kinder wird als problematisch erkannt. Die Kinder der Schule haben, nach Aussagen des Direktors, bei weitem nicht dasselbe sprachliche Niveau in der kroatischen Sprache. Manche der Kinder kommen auch an die Schule und kennen kein einziges Wort auf Kroatisch.

Aus diesen Gründen ist es unmöglich, alle Kinder gleich zu behandeln. Kinder mit niedriger oder fehlender Sprachkompetenz in Kroatisch müssen Schritt für Schritt an die neue Sprache gewöhnt werden.

038

IN

DI und das is natürlich dann schwer da muss man da aber auch n bisschen m:h fi/ äh sensibel sein

039

IN mhm.

Ja.

DI also man kann sie nicht äh von Anfang an in den Topf werfen und nur Kroatisch sprechen. Also

040

IN

DI da fängt man dann schon leicht an mit Begrüßungsformeln und mit äh ein bisschen/ und das immer

041

IN

mhm.

DI aufbauen · also man muss schon ein Vokabular langsam aufbauen.

Zusätzlich wird von der zweiten interviewten Lehrperson ergänzt, dass durch das unterschiedliche Sprachniveau der Kinder sehr viel mit Bildmaterial gearbeitet wird, um das Verständnis für Kinder mit niedrigem Sprachniveau zu erleichtern. Außerdem wird mit diesen sehr langsam gesprochen und zwischendurch nachgefragt, ob die Anweisungen oder Erklärungen verstanden wurden. Gibt es schwere Verständnisprobleme, wird dem Kind mit Hilfe der Flüsterregel in deutscher Sprache ausgeholfen.

Im Zusammenhang mit dieser Vorgehensweise wurden auch schon Erfolge erzielt und in einem der Interviews erwähnt. Kinder können durch diese Methode nach recht kurzer Zeit bereits Anweisungen verstehen und Aufsätze in kroatischer Sprache verfassen.

6.3.5 ... zum sprachlichen Verhalten der Kinder und Lehrpersonen

Zum Sprachverhalten der Kinder an den immersiven Tagen wird in den Interviews erwähnt, dass sich alle Kinder sehr bemühen, in der jeweiligen Tagessprache zu kommunizieren. Auch anfänglich befürchtete motivationale Schwierigkeiten oder auftretende Ängste auf Seiten der Kinder sind größtenteils nicht eingetroffen.

Dass Kinder negativ gegenüber einer der beiden Unterrichtssprachen eingestellt sind kommt nur vereinzelt vor. So erinnert sich die Lehrperson der Erst- und ZweitklässlerInnen beispielsweise an ein Kind, das immer gesagt hat, es verstehe die Lehrperson nicht, weil diese Kroatisch gesprochen hat. Was jedoch öfter passieren kann ist, dass Kinder Aufgaben nicht lösen wollen, weil sie die Anweisung nicht verstanden haben.

042

IN das auch, dass K/Kinder negativ gegenüber einer Sprache eingestellt sind?

LP

Ich hab schon erlebt

043

IN

LP dass ma ((lacht)) dass ma ein Kind gesagt hat ah ich versteh dich nicht weil du hast jetzt Kroatisch

044

IN ((schmunzelt)) ok.

LP gesprochen. Und ich hab das jetzt nicht verstanden deswegen mac/kann ich das jetzt nicht machen.

045

IN

LP Das passiert oft. Ah, dann versuch ichs ihm nochamal zu erklä:rn

Weiter wird ausgeführt, dass diese Zwischenfälle durch einen intensiven Umgang mit dem Kind und den Einsatz von Bildern, Gestik und Mimik sowie anderen Hilfsstellungen gelöst wurden. Ergänzend wird erwähnt, dass die negative Einstellung meist nicht von den Kindern kommt, sondern von den Eltern. Hier gab es in der Vergangenheit vereinzelt Situationen, in denen die Eltern den Mehrwert einer zweisprachigen Schulerziehung nicht gesehen haben.

046

IN

DI dann wird das anezogen vom Elternhaus also das is, das hamma schon .. dass es/ dass ja das

047

IN

ok.

DI Kroatisch immer noch als eine · slawische als eine Ostblocksprache · äh dargestellt wird, dass es

048

IN

mhm.

DI besser wäre sich zu assimilieren also diese Meinungen gibt es in der Ortschaft. Äh heuer Gott sei

Heuer gibt es diese Probleme mit den Eltern nicht und die meisten Kinder reagieren ebenfalls positiv auf beide Sprachen und das immersive Projekt. Benutzen die Lehrpersonen beispielsweise unabsichtlich die jeweils andere Sprache, erinnern die Kinder die Lehrpersonen sogar an die für den jeweiligen Tag festgelegte Tagessprache.

049

IN

DI vi/ von Schülern sehr oft wenn ich zum Beispiel in die deutsche Sprache leicht ver falle, dass sie

050

IN

((lacht)) mhm ok.

DI mich erinnern heute hamma Kroatischtag. Mhm, also das ä:h sie erinnern mich selber dran ok

051

IN

mhm.

DI u:nd sie bemühen sich dann auch wirklich Kroatisch zu sprechen.

Die Lehrperson der Erst- und ZweitklässlerInnen führt weiter aus, dass der immersive Kroatischtag bei ihren SchülerInnen etwas besser ankommt als der deutsche Tag der Immersion. Muss aufgrund von Projekten oder Krankheit der kroatische Tag verschoben werden, fragen die Kinder nach einem Ersatztermin. Die unterschiedliche Bedeutung der immersiven Tage liegt in diesen Klassen, nach Aussagen der Lehrperson, darin, dass in der ersten und zweiten Klasse, wie bereits erwähnt, sehr viele Kinder gut und viel Kroatisch sprechen. Dass dies in anderen Klassen jedoch umgekehrt sein könnte, wird zusätzlich erwähnt.

Bei den Interviewfragen zum sprachlichen Verhalten der Kinder in den Pausen oder den Freizeitaktivitäten, wird der bereits mehrmals festgestellte Unterschied zwischen den Klassen nochmals festgehalten. So meint die Lehrperson der dritten und vierten Klasse, dass die Kinder dieser Klassen in den Pausen hauptsächlich in deutscher Sprache miteinander kommunizieren, während das Unterhalten auf Kroatisch zwischen den Erst- und ZweitklässlerInnen sehr gut funktioniert.

Auch vom Direktor beziehungsweise der Lehrperson der Dritt- und ViertklässlerInnen wird aber nochmals erwähnt, dass dies nicht in jeder Klasse gleich ist und beispielsweise damit zusammenhängt, auf welchem Niveau die Kinder die jeweilige Sprache sprechen oder ob sie mit der Minderheitensprache vertraut sind.

052

IN

DI Konstellation der Klasse ab. Also wieviele Muttersprachler hamma, wieviele äh wieviele nicht äh

053

IN

DI Angehörige der Minderheitenspr/der Minderheit. Ah ja das is in der zweiten Schulstufe zum

054

IN mhm.

DI Beispiel sehr gut, da hamma fast alles Kroaten drinnen ja. Also da is gar keiner und da funktioniert

055

IN ja.

DI das natürlich ge. In meiner Klasse in da vierten da sind doch drei Kinder die nicht Kroatisch als

056

IN

DI Muttersprache haben · also die aus Ungarn stammen u:nd bei denen · und w/wenn sie dann mit-

057

IN mhm.

DI einander kommunizieren dann überwiegt dort · das Deutsche

Da die Kinder sich in den Pausen sowohl im Garten, als auch in den Klassenräumen aufhalten können, kann natürlich nicht jedes Gespräch mitverfolgt werden. Allgemein werden die Kinder jedoch auch in den Pausen auf die jeweilige Tagessprache hingewiesen und gebeten, wenigstens zu versuchen sich auch auf dieser Sprache miteinander zu unterhalten.

Ziel ist es, die Kinder, die das Kroatische erst mit Eintritt in diese Volksschule erlernen, auch dazu zu bringen, dass sie in den Pausen, aber auch während des Unterrichts öfters auf Kroatisch miteinander kommunizieren. Ob dies geschafft wird, ist nach Aussagen einer der interviewten Personen allerdings fraglich.

6.3.6 ... zum sprachlichen Hintergrund der Kinder und Lehrpersonen

Wie bereits erwähnt weisen nicht alle Kinder eine ähnlich hohe Sprachkompetenz in der Minderheitensprache auf. Auch bezüglich der deutschen Sprache gibt es, laut beider InterviewpartnerInnen, Niveauunterschiede unter den Kindern. Diese kommen daher, dass es zugezogene Kinder gibt oder SchülerInnen, die zuhause bevorzugt andere Sprachen sprechen.

So gibt es beispielsweise einige Kinder aus Kroatien. Diese unterhalten sich zuhause und auch untereinander auf Standardkroatisch. Zusätzlich gibt es auch Kinder aus Rumänien, aus Ungarn und aus Syrien. Genaue Zahlen können aus folgendem Transkript entnommen werden:

058

IN von den Kindern her?

LP

Hm. Standardkroatisch ham wir ziemlich viele hier ah: wir ham auch zwei

059

IN

LP rumänische Kinder, also die sprechen auch Kroatisch, Rumänisch u:nd und ah Deutsch. · Ah, dann

060

IN

LP ham wir ungarische Kinder drei ungarische Kinder an der Schule, ein sy/ein syrisches Kind

Somit ist der sprachliche Hintergrund der Kinder bunt durchmischt und besteht, neben Deutsch und Burgenlandkroatisch, aus dem Kroatischen, dem Rumänischen, dem Ungarischen und dem Arabischen. Durch die Interviews wird außerdem in Erfahrung gebracht, dass eines der Kinder durch seinen familiären Hintergrund zusätzlich auch fließend Englisch und Französisch spricht.

Dass andere Sprachen als das Deutsche und das Burgenlandkroatische gesprochen werden, ist, nach Aussagen einer Lehrperson, dennoch eher selten und kommt vorwiegend bei den Kindern aus Kroatien untereinander vor.

IN dass sie sich untereinander in den Sprachen unterhalten?

LP

Ja. Ja. Also die die standardkroatischen

061

IN

mhm.

LP Kinder sprechen untereinander meistens Standardkroatisch. Ahm · die rumänischen Kinder sind

062

IN

LP Geschwister ah · die weniger, die ham vor mir, muss ich ehrlich gesagt sagen noch n:ie rumänisch

063

IN

LP gesprochen. Sie reden immer nur auch mit da Mama vor mir Kroatisch

Prinzipiell ist es den Kindern an den gemischten Tagen jedoch erlaubt auch diese Sprachen zu gebrauchen. Allerdings muss bei den Kindern, bei denen auch die Kompetenz in Deutsch sehr gering ist besonders darauf geachtet werden, dass das deutschsprachige Niveau gehoben wird. Kinder aus Rumänien, Syrien, Kroatien profitieren, nach Aussagen des Direktors dann vor allem durch den immersiven Deutschtag.

Um als Lehrperson Kroatisch unterrichten zu dürfen, benötigt man eine Kroatischprüfung, die an der pädagogischen Hochschule abgelegt werden kann. Laut Aussagen der Lehrpersonen ist dieses Niveau jedoch für eine Immersion nicht ausreichend.

064

IN

DI Joa · dieses Niveau reicht aber für eine Immersion noch nicht aus ja also si/sie müssten auch noch

065

IN

DI selber daran arbeiten aber das/ in unsrem Bereich is es noch kein Problem ja. Das is eher im

066

IN

DI nördlichen Burgenland der Fall, wo es Lehrer gibt die das sprachliche Niveau noch nicht erreicht

067

IN ok.

Mhm.

DI haben · und dort wird es schwer sein das Modell der Immersion dann auch durchzuführen.

Da die hauptsächlichen Lehrpersonen dieser Schule jedoch alle fließend Kroatisch sowie Deutsch beherrschen, ist dies an untersuchter Schule kein Problem. Die Lehrpersonen, die jeden Tag an der Schule unterrichten, unterhalten sich untereinander täglich in kroatischer Sprache. Probleme mit dem Kroatischniveau der Lehrpersonen gibt es, nach Meinung des Direktors (siehe obiges Transkript), eher im nördlichen Burgenland, in denen die Lehrpersonen teilweise kein hohes Kompetenzniveau in Kroatisch aufweisen.

Lehrpersonen, wie zum Beispiel der Sportcoach oder die Religionsprofessorin sprechen lediglich Deutsch. Somit wird beim Erstellen des Stundenplans darauf geachtet, dass diese Unterrichtsfächer ausschließlich an den gemischten Tagen unterrichtet werden.

6.4 Linguistic Landscape

Kapitel 6.4 widmet sich der Ergebnisdarstellung des durchgeführten Linguistic Landscape, bei dem der Fokus vor allem auf die Gestaltung der Klassenräume und des gesamten Schulgebäudes gelegt wurde.

Gleich am Eingang der Schule wird die Zweisprachigkeit durch die Beschriftung dieser deutlich. Das Wort Schule ist sowohl in deutscher, als auch in kroatischer Sprache angeschrieben. Auch nach dem Betreten des Gebäudes wird die Zweisprachigkeit durch Begrüßungsworte auf Deutsch und Kroatisch deutlich. Allerdings wird das „Willkommen“ nicht nur auf diesen zwei Sprachen, sondern auch auf sechs anderen Sprachen angeschrieben. Dies macht die Akzeptanz der Mehrsprachlichkeit sichtbar und verweist darauf, dass zwar das Kroatische und das Deutsche an dieser Schule fokussiert werden, aber nicht nur diese Sprachen an der Schule vertreten sind.

Was das Sichtbarmachen der Zweisprachigkeit in Bezug auf die Beschilderungen innerhalb des Schulgebäudes angeht, lässt sich feststellen, dass diese ausschließlich sowohl in deutscher, als auch in kroatischer Sprache gestaltet sind. So sind beispielsweise das LehrerInnenzimmer, die Direktion und die Toilettenanlagen für Kinder und Lehrpersonen zweisprachig angeschrieben. Im Folgenden einige Beispiele zur Veranschaulichung:



Abbildung 3: Beschilderung innerhalb des Schulgebäudes

Auch die in der Schule ausgehängten Informationsschilder für Kinder und Eltern sind ohne Ausnahme in beiden Sprachen angeschrieben. Das betrifft zum Beispiel den Speiseplan der Woche, die Fundbox für verlorene Gegenstände und auch Ge- beziehungsweise Verbote. Auch hier ein Beispiel, um die Erkenntnisse zu veranschaulichen:



Abbildung 4: Verbotsschild

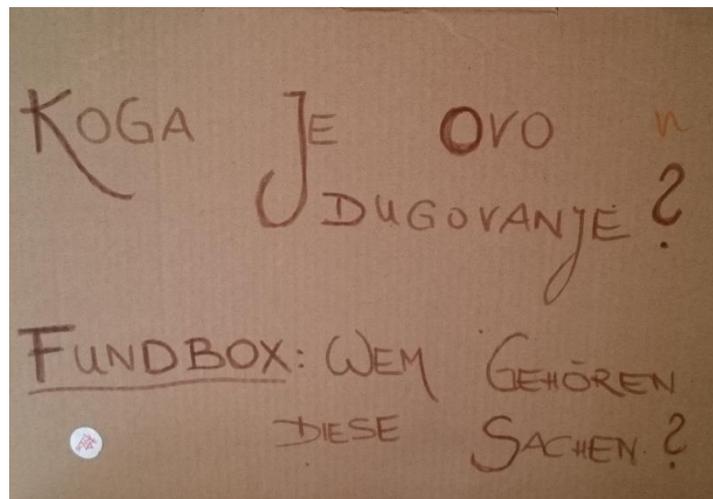


Abbildung 5: Fundbox für die Kinder am Gang der Schule

Bisherige Ergebnisse haben sich auf die zweisprachige Gestaltung außerhalb der Klassenräume begrenzt und betreffen sowohl Eltern, Kinder als auch Lehrpersonen. Was die Gestaltung innerhalb der Klassenräume angeht, wurden sowohl von den Kindern selbst gestaltete Plakate oder Arbeitsblätter, als auch Verhaltensregeln und Lehr- und Lernmaterialien genauer betrachtet.

In allen Klassenräumen wurden die Verhaltensregeln der Kinder sowohl auf Deutsch, als auch auf Kroatisch schriftlich festgelegt und aufgehängt. Es wurde dabei so vorgegangen, dass nicht jeder Satz gleich anschließend in die jeweils andere Sprache übersetzt wurde. Stattdessen wurden die Regeln zuerst auf Deutsch geschrieben und darunter auf Kroatisch aufgelistet. Auch hier eine bildliche Darstellung:



Abbildung 6: Zweisprachige Klassenregeln der 1. und 2. Klasse

Auch was die im Klassenraum aufgehängten Lehr- und Lernmaterialien beziehungsweise Lernunterstützungen angeht, wird festgestellt, dass diese immer sowohl in deutscher Sprache, als auch in kroatischer Sprache beschriftet sind. Dies betrifft unter anderem ausgeschnittene und aufgehängte Zahlenbilder und das Alphabet. Zu jedem Buchstaben sind Bilder und die dazugehörigen Begriffe entweder auf Deutsch oder auf Kroatisch angeführt. Interessant ist, dass bei den Zahlenbildern neben den Zahlen in kroatischer und deutscher Sprache die Zahlen auch auf Englisch geschrieben sind sowie die jeweilige Gebärde der Zahl abgebildet ist.

Um auch die Darstellung des zweisprachigen Alphabets und der mehrsprachigen Zahlenbilder zu veranschaulichen, im Folgenden jeweils ein Beispielbild:



Abbildung 7: Zweisprachige Lehrmaterialien im Klassenraum

Was die Zweisprachigkeit auf den Plakaten und den Arbeitsblättern der Kinder betrifft, kann nicht so eindeutig schlussgefolgert werden, wie bei den bisher gegebenen Beispielen. Denn hierbei gibt es sowohl rein deutsch- oder kroatischsprachige Ausführungen, als auch zweisprachig gestaltete Beispiele von Plakaten und Arbeitsblättern. Wie bei der Auswertung der Interviews bereits erwähnt, hängt dies seit der Einführung des Immersionsprojekts damit zusammen, ob die Plakate an einem gemischten Tag oder an einem immersiven Tag entstehen. An den herkömmlichen zweisprachigen Tagen stehen getrennter Deutsch- und Kroatischunterricht auf dem Stundenplan. In diesen Stunden werden die Plakate und Arbeitsblätter natürlich nur in der jeweiligen Sprache gestaltet beziehungsweise ausgefüllt. Außerdem ist es auch vorstellbar, dass die Gestaltung themenabhängig ist oder die Wahl der sprachlichen Gestaltung an den Tagen des herkömmlichen zweisprachigen Unterrichts, also den gemischten Tagen, den Kindern überlassen wird.

7. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im Folgenden werden nun mit Hilfe der Analyseergebnisse und Rückgriff auf die Theorie die relevanten Schlussfolgerungen dargelegt. Um einen guten Überblick zu verschaffen wird an den Fragestellungen orientierend gearbeitet, die im Laufe dieses Kapitels beantwortet werden sollen.

Die am meisten vertretenen Sprachen der Schule sind Deutsch und Kroatisch. In Anbetracht dessen, dass dies die Hauptunterrichtssprachen sind und fast alle Kinder zumindest eine der beiden Sprachen von Geburt an sprechen, ist dieses Ergebnis nicht verwunderlich. Allerdings ist bei den bemalten Flächen der Sprachenportraits für die kroatische Sprache zu berücksichtigen, dass hier nicht nur das Burgenlandkroatische gemeint ist, sondern sich einige Kinder auch auf das Standardkroatische beziehen. Da sich dieses vom Burgenlandkroatischen unterscheidet, müssen diese getrennt voneinander betrachtet werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Kinder mit einer hohen Kompetenz im Standardkroatischen auch das Burgenlandkroatische schneller erlernen, da trotzdem einige Ähnlichkeiten in den Sprachen zu finden sind. Neben diesen beiden Sprachen wurde von den Kindern auch das Englische häufig als Teil der Sprachenportraits erwähnt. Dieses anfangs überraschende Ergebnis wird durch die Experteninterviews (Fläche 07, S. 58) erklärt und liegt an der zunehmenden Einbeziehung des Englischen in den Unterricht. Im Laufe der Unterrichtsbeobachtung konnte keine englischsprachigen Unterrichtssequenzen beobachtet werden, wodurch keine näheren Aussagen darüber getroffen werden können und die Schlussfolgerungen sich ausschließlich auf die Zweisprachigkeit im Unterricht konzentrieren, die auch im Fokus der Untersuchung liegt.

Andere, ebenfalls genannte beziehungsweise eingezeichnete Sprachen sind das Rumänische, das Ungarische und das Arabische. Den Kindern ist es an der Schule, wie bereits erwähnt, erlaubt diese Sprachen zu sprechen, wobei es den Lehrpersonen wichtig ist, vor allem das Deutsche, als auch das Kroatische zu verstärken. Dies wird vor allem durch die Tatsache sichtbar, dass die Kinder vorwiegend diese beiden Sprachen verwenden und auch in der Freizeit nicht auf andere Sprachen, die ihnen besser vertraut sind, zurückgreifen. Somit herrscht hier Zuversicht, dass die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch und Kroatisch zunehmend verbessert werden können und der getrennte Sprachgebrauch durch die Immersion nochmals verstärkt werden kann.

Durch die Gestaltung der Schule, nicht nur innerhalb der Klassenräume, sondern im gesamten Schulgebäude, wird diese Zweisprachigkeit nochmals verstärkt sichtbar gemacht. Zweisprachige Beschilderungen, Beschriftungen und Plakatgestaltungen sowie auch bilinguale Lehr- und Lernmaterialien zeigen eine gleichermaßen große Wertschätzung, Bedeutung und Forcierung der beiden Unterrichtssprachen. Jedoch wird auch hier nicht nur ausschließlich die Zweisprachigkeit hervorgehoben, sondern ebenfalls eine allgemeine Akzeptanz der Mehrsprachigkeit gezeigt. Dies wird beispielsweise durch Begrüßungsworte am Eingang der Schule in insgesamt acht verschiedenen Sprachen ersichtlich.

Zur Beantwortung der Umsetzung der bisherigen zweisprachigen Umsetzungsmethode wird sowohl auf Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung, als auch auf Informationen aus den Experteninterviews zurückgegriffen. Bereits an dieser Stelle muss gesagt werden, dass viele der Erkenntnisse sehr ähnlich sind und das Beobachtete in der Unterrichtsbeobachtung durch die Experteninterviews oder umgekehrt bestätigt werden kann. Widersprüche finden sich kaum, was darauf schließen lässt, dass die Erkenntnisse der Unterrichtsbeobachtung größtenteils mit den persönlichen Sichtweisen und dem Expertenwissen der Lehrpersonen übereinstimmen.

Das am meisten herausstechende Kennzeichen des herkömmlichen zweisprachigen Unterrichts ist der recht häufige Sprachwechsel zwischen den Sprachen. Wird von den Kindern eine Frage auf Deutsch gestellt, erfolgt die Antwort in den meisten Fällen ebenfalls in deutscher Sprache. Genauso verhält es sich auch bei Fragen in Kroatisch. Auch wenn Unterrichtsinhalte oder Aufgabeninstruktionen von Kindern nicht verstanden werden, werden ihnen diese gleich im Anschluss in der jeweils anderen Sprache erklärt. Diese Beobachtung passt mit der theoretischen Erklärung des zweisprachigen Unterrichts in Kapitel 4.4 überein und stellt nicht nur ein wichtiges Kennzeichen des herkömmlichen zweisprachigen Unterrichts, sondern gleichzeitig auch einen wesentlichen Unterschied zum immersiven Programm dar.

Das Wechseln wird von den Lehrpersonen als „Switchen“ bezeichnet (z.B.: Fläche 06, S. 58) und erinnert daher an das in der Theorie beschriebene Code-Switching, welches im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung oft bemerkt werden konnte. Innerhalb kroatischer Sätze werden häufig einzelne deutsche Wörter herausgehört. Das Auftreten von kroatischen Wörtern inmitten eines deutschen Satzes ist weniger häufig bis gar nicht zu beobachten. Dies ist in Hinblick auf die Erläuterung des Code-Switching in Kapitel 4.2.1 interessant, da laut Literatur meist davon ausgegangen wird, dass die Erstsprache den Satz dominiert, während von der Zweitsprache nur einzelne Wörter in den Satz eingebunden werden. In diesem Fall würde somit das Deutsche als Erstsprache vermutet werden, da es die Landessprache Österreichs ist.

Jedoch zeigen die Ergebnisse, dass das Code-Switching entgegengesetzt auftritt. Dadurch wird ersichtlich, dass zwischen dem Deutschen und dem Burgenlandkroatischen keine klare Abgrenzung von Erst- und Zweitsprache zu herrschen scheint. Das könnte daran liegen, dass dies von Kind zu Kind und in jeder Familie variieren kann und das Burgenlandkroatische zusätzlich als Minderheitensprache gesehen wird.

Auch die Theorie des Translanguaging lässt sich auf die in der Praxis beobachteten Situationen anwenden. So können die Lehrpersonen und auch einige Kinder gleichermaßen in beiden Sprachen kommunizieren und wenden diese, je nach Kontext und Gesprächspartner, unterschiedlich an. Dieses Sprachverhalten zeigt, dass die Kinder ein sprachliches Repertoire haben, das sowohl deutsche als auch kroatische Elemente beinhaltet und auf welches beliebig zugegriffen werden kann.

Der deutlichste Unterschied der bisherigen Methode zum Immersionsprojekt besteht darin, dass an den neu eingeführten immersiven Tagen zum Großteil auf diesen Sprachwechsel verzichtet wird und ausschließlich auf eine Sprache zurückgegriffen wird. Der Verzicht auf den Sprachwechsel funktioniert an untersuchter Schule in der Praxis in den meisten Fällen bereits sehr gut, wobei es natürlich auch Ausnahmesituationen oder „Ausrutscher“ gibt, die sowohl in der Unterrichtsbeobachtung erfasst wurden, als auch von den Lehrpersonen in den Interviews erwähnt werden (Flächen 012-014, S. 60). Ausnahmesituationen sind Konflikte zwischen den Kindern oder Verständnisprobleme, bei denen häufig auf die deutsche Sprache zurückgegriffen wird, um diese besser bewältigen zu können. Die Ausrutscher sind unter anderem zu beobachten, wenn ein Kind am kroatischen Immersionstag eine Frage in deutscher Sprache stellt. Hierbei passiert es manchmal, dass die Lehrpersonen aus Gewohnheit ebenfalls in dieser Sprache antworten. Sobald der Fehler bemerkt wird, wechseln sie aber in die kroatische Sprache und formulieren ihre Antwort nochmals neu. Nach Aussagen der InterviewpartnerInnen erfolgt die anschließende Frage der Kinder dann ebenfalls in der jeweils festgelegten Tagessprache, wodurch der Sprachwechsel in der Praxis merklich verringert werden kann. Auch deutsche Wörter sind an immersiven Tagen kaum mehr innerhalb kroatischer Sätze vorhanden. Wenn deutsche Wörter in kroatische Sätze miteinfließen, sind es größtenteils Füllwörter wie „also“ oder „naja“. Das Benutzen dieser Füllwörter liegt vermutlich an einer Art Automatismus, durch den Gesprächspausen überbrückt werden sollen. Hier ist vor allem die konsequente Umsetzung der Lehrpersonen von Bedeutung, damit auch die Kinder nach und nach konsequent in einer Sprache verbleiben.

Hierzu muss zusätzlich der entdeckte Unterschied zwischen den Klassen erwähnt werden. Während die immersiven Kroatischstage bei den Erst- und ZweitklässlerInnen mit sehr wenigen Ausrutschern in die deutsche Sprache durchgeführt werden können, gelingt bei den Dritt- und ViertklässlerInnen der immersive Deutschtage und der Verzicht auf den Sprachwechsel in die kroatische Sprache besser. Dies liegt vor allem am sprachlichen Umfeld, dem die Kinder außerhalb der Schule ausgesetzt sind und dem daraus resultierenden unterschiedlichen Sprachniveau. Das unterschiedliche Sprachniveau wird gleichzeitig als große Herausforderung des Immersionsprojekts angesehen und als ein weiteres Ergebnis der Untersuchung im Laufe der Schlussfolgerung näher thematisiert. Zudem ist auch die sprachliche Zusammensetzung der Klassen ein Grund, weswegen die Immersionstage und der Verzicht auf den Sprachwechsel, je nach Sprache und Klasse, unterschiedlich gut funktioniert.

Derzeit kostet die konsequente Umsetzung spürbar noch sehr viel Disziplin und Aufmerksamkeit. Da das Immersionsprojekt allerdings erst seit Februar 2019 durchgeführt wird und die Unterrichtsbeobachtung im Mai 2019 stattfand, wird davon ausgegangen, dass dies auf die Umgewöhnungsphase zurückzuführen ist. Sobald die Immersion über einen längeren Zeitraum regelmäßiger und fixer Bestandteil des Unterrichtsplanes ist, wird es den Beteiligten vermutlich nicht mehr schwer fallen, in der festgelegten Tagessprache zu verbleiben.

Als größte Herausforderungen bezüglich der Umsetzung des Immersionsprojektes wurden zum einen das unterschiedliche Sprachniveau der Kinder und zum anderen das Unterrichtsmaterial erkannt. Ersteres wird an untersuchter Schule dadurch deutlich, dass in der ersten und zweiten Klasse ungefähr 90% der Kinder auch zuhause kroatisch sprechen, wohingegen es unter den Dritt- und ViertklässlerInnen einige Kinder gibt, die vor Schuleintritt kein Wort Kroatisch konnten beziehungsweise ein sehr niedriges Sprachniveau in Kroatisch aufweisen. Die häufigsten Gründe für das unterschiedlich hohe Sprachniveau sind zum einen zugezogene Familien aus anderen Ländern, zum anderen aber auch das Absinken der Kroatisch sprechenden Bevölkerung im Burgenland (Flächen 04-05, S. 57), welches bereits in Kapitel 3 thematisiert wurde. Somit wird, wie in Kapitel 2.4 bereits angedeutet, nicht von einer reinen simultanen Zweisprachigkeit im Burgenland ausgegangen. Für einige Kinder an untersuchter Schule stellt das Kroatische eine sukzessiv erworbene Zweitsprache dar. Diese Beobachtung lässt sich mit dem in Kapitel 2.3 beschriebenen Wandel vom simultanen zum sukzessiven Spracherwerb vereinen. Als Fremdsprache ist es in diesem Zusammenhang dennoch nicht zu bezeichnen, da das Kroatische in diesen Ortschaften eine Umgangssprache darstellt und somit als Minderheitensprache zu definieren ist.

Eine Herausforderung stellt das unterschiedliche Sprachniveau deshalb dar, da dadurch nicht alle Kinder in gleicher Weise unterrichtet werden können. An dieser Schule wird jedoch besonders darauf geachtet, dass mit Kindern, die ein niedriges kroatisches Sprachniveau aufweisen sehr langsam gesprochen wird, sie Schritt für Schritt an die Sprache gewöhnt werden (Flächen 038-041, S.67) und das Gesagte durch Bildmaterial, Mimik und Gestik unterstützt wird. Auch die bereits erwähnte Flüsterregel kommt in diesen Fällen zum Einsatz. Diese Ausführungen passen mit der theoretischen Erklärung der Immersion in Kapitel 4.3 überein und die praktische Umsetzung dieser Methoden lässt sich durch die Unterrichtsbeobachtung bestätigen. Das Unterrichtsmaterial stellt dadurch eine Herausforderung dar, da dieses in kroatischer Sprache zwar reichlich vorhanden, jedoch nicht immer zum Thema passend oder in standardkroatischer Sprache verfasst (Flächen 028-030, S. 64) ist. Für die Lehrpersonen bedeutet dies viel Zeitaufwand, da sie sich das Material größtenteils selbst zusammenstellen müssen und auch für die Planung des Unterrichts viel Zeit beansprucht wird. Soll das Immersionsprogramm in mehreren Schulen weiterhin durchgeführt beziehungsweise auch auf mehrere Tage ausgeweitet werden, ist es womöglich sinnvoll, auch vermehrt an der Herstellung von burgenlandkroatischem Unterrichtsmaterial zu arbeiten.

Obwohl die Umsetzung mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden ist, wird mit Hilfe des Datenmaterials festgestellt, dass diese an untersuchter Schule gut bewältigt werden. Außerdem werden einige Vorteile in der immersiven Methode gesehen, wodurch für die Zukunft auch eine Ausweitung des Programmes geplant ist. Durch die Durchführung der Immersion soll ein intensiverer Sprachkontakt in beiden Sprachen erreicht werden und den Kindern ein eher spielerischer Spracherwerb ermöglicht werden. Auch dies passt mit den Ausführungen in Kapitel 4 zusammen und kann durch die Unterrichtsbeobachtung festgestellt werden. Die geplante Ausweitung des immersiven Programms und die damit verbundenen Ziele werden vor allem als Zeichen dafür gesehen, dass das Burgenlandkroatische auch für die Menschen und die Bildung wieder mehr an Bedeutung gewinnt.

Zudem kann angenommen werden, dass die Herausforderungen mit der Zeit immer besser zu bewältigen sind. Je länger das Immersionsprogramm durchgeführt wird, desto eher wird vielleicht die Herstellung von burgenlandkroatischem Unterrichtsmaterial forciert, was zu einer Verringerung der Herausforderungen und einer leichteren Umsetzung des Immersionsprojektes führen kann. Bezüglich des unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder ist es außerdem vorstellbar, dass die Unterschiede durch die weitergeführte Immersion nach und nach verringert werden können.

Vor- und Nachteile werden in beinahe gleichem Ausmaß sowohl bei der bisherigen bilingualen Methode, als auch bei der immersiven Unterrichtsmethode herausgearbeitet. Dies erklärt auch, weswegen diese konkrete Schule keine wochenweise Durchführung des Immersionsprojektes forciert, sondern dieses lediglich an vier Tagen der Woche einführen will, während an einem Tag die herkömmliche Methode bestehen bleibt. Das Switchen innerhalb einer Unterrichtsstunde zwischen den Sprachen soll jedoch auch am gemischten Tag minimiert werden. Dies erscheint aus genannten Nachteilen (Flächen 09-011, S. 59) sinnvoll zu sein, damit ein gedankliches Abschalten der Kinder verringert wird. Die Ergebnisse berücksichtigend scheint dieser Unterrichtsplan eine sinnvolle Methode zu sein, sowohl einen intensiveren Kontakt mit der Minderheitensprache zu gewähren als auch ein gleichermaßen effektives Sprachenlernen in beiden Sprachen zu ermöglichen.

Schlussfolgernd zur Umsetzung und den Zielen der Unterrichtsmethoden sowie den damit einhergehenden Vor- und Nachteilen, lässt sich außerdem sagen, dass das Immersionsprojekt an untersuchter Schule sehr positiv aufgenommen wird und alle sehr bemüht sind dieses auch umzusetzen. Dadurch wurden auch schon sprachliche Fortschritte bei einigen der Kinder festgestellt. Zusätzlich wird die Minderheitensprache durch die immersiven Tage zunehmend von den Kindern geschätzt. Diese Ergebnisse lassen hoffen, dass das Immersionsprojekt nicht nur die Kompetenz in der burgenlandkroatischen Sprache erhöht, sondern auch ein Ansteigen der Kroatisch sprechenden Bevölkerung bewirken kann.

8. FORSCHUNGSAUSBLICK

Natürlich muss auch bei vorliegender Arbeit bedacht werden, dass diese keinesfalls alle Aspekte des untersuchten Gegenstandes darlegt.

Weiterhin von Interesse sind beispielsweise die Langzeitwirkungen des immersiven Unterrichtsprojekts. Aus diesem Grund wäre zum Beispiel eine Sprachstandserhebung interessant. Hierbei könnte untersucht werden, ob sich durch das immersive Projekt die Kroatischkompetenzen in den betreffenden Ortschaften erhöht. Auch eine Untersuchung des Sprachniveaus der Kinder, nach längerer Durchführung der Immersion, wäre spannend. Auf diese Weise könnten nicht nur die Langzeitwirkungen, sondern auch die Vor- oder Nachteile des immersiven Projekts genauer untersucht werden und ein detailliertes Bild über die Auswirkungen dieses Projekts gegeben werden.

Zusätzlich muss angemerkt werden, dass sich die durchgeführte Forschung und deren Ergebnisse auf lediglich eine konkrete Schule beziehen. Somit sind die Ergebnisse der Experteninterviews, der Unterrichtsbeobachtung, des Linguistic Landscapes und der Sprachenportraits keinesfalls generalisierbar oder auf andere Schulen ausweitbar beziehungsweise mit anderen Schulen vergleichbar. Für Aussagen über die Situation und praktische Umsetzung von zweisprachigen Unterrichtsmethoden burgenländischer Schulen im Allgemeinen, ist eine Forschung nötig, die mehrere Schulen als Untersuchungsgegenstände miteinbezieht.

Trotz allem liefert die Untersuchung, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde, einen guten Überblick über die gelebte Zweisprachigkeit und die praktische Umsetzung an untersuchter Schule und erlaubt einen Einblick über mögliche Umsetzungswege von zweisprachigen Unterrichtsmethoden und einem innovativen Projekt sowie den damit einhergehenden möglichen Zielen, Herausforderungen und Problemen.

9. LITERATURVERZEICHNIS

Bickes, H., & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Boeckmann, K.B. (1997). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. *Arbeiten zur Sprachanalyse*, 26, 7-208.

Bonnet, A., Breidbach, S. & Hallet, W. (2009). Fremdsprachlich handeln im Sachfach. Bilinguale Lernkontexte. In G. Bach & J.P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht*. Tübingen, Basel: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, 172-196.

Brede, J. (2014). *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen*. Deutschland: Universität Flensburg.

Breidbach, S. (2007). Geschichte und Entstehung des bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Hannover: Klett|Kallmeyer

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (1955). Staatsvertrag. Betreffend die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreich. *Bundesgesetzblatt*, 39 (152), 725-810.

Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Minderheitenschulwesen*. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/mhsw/minderheitenschulwesen.html>
[Abruf: 16.09.2019]

Bundeskanzleramt (2019). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen/europaische-sprachencharta.html>
[Abruf: 11.09.2019]

Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.wuv.

Coronel-Molina S.M., & Samuelson B.L. (2017). Language contact and translingual literacies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38 (5), 379-389.
doi: 10.1080/01434632.2016.1186681

Decke-Cornill, H. & Küster, I. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG.

- Doleschal, U. & Fischer, G. (2011): Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen – Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen 2011. In R. de Cillia/ E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 68-93.
- Doleschal, U. (2012). Die europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen: Österreich (Republik Österreich). In F. Lebsanft & M. Wingender (Hrsg.), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Ein Handbuch zur Sprachpolitik des Europarats*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 307-326.
- Europäische Union (2006). *Eurydice-Bericht. Content and Language Integrated Learning at Schools in Europe*. Brüssel.
- Fehling, S. (2008). *Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie*. Frankfurt: Peter Lang.
- Finkbeiner, C. (2002). *Bilingualer Unterricht. Lernen und Lehren in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel.
- García, O., & Cole, D. (2014). Deaf Gains in the Study of Bilingualism and Bilingual Education. In H.D.L. Bauman, & J. J. Murray (Eds.), *Deaf Gain. Raising the Stakes of Human Diversity*. *University of Minnesota Press*, 6, 95-111.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García, & A. M. Y. Lin (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, 5. Dordrecht: Springer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallet, W. & Königs, F. (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Hannover: Klett|Kallmeyer.
- Ingenkamp, Karlheinz (1970). *Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I, Teil II und II*. Berlin – Basel: Weinheim.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Universität Siegen: Springer VS.

- Kinda-Berlackovich, A. Z. (2002). Die kroatische Sprache im zweisprachigen Unterricht der Burgenländischkroatischen Volksgruppe. *Wiener Linguistische Gazette*, 70/71, 48-75.
- Kinda-Berlakovich, A. Z. (2005). *Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921-2001*. Wien: Lit Verlag.
- Arth, E. et al. (2013). *Klepeto – das regionale Sprachenportfolio für Volksschulen*. Wien, Eisenstadt: Kreiner Druck.
- Kolonovits, D. (1996). *Minderheitenschulrecht im Burgenland*. Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.
- Kulturministerkonferenz (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Thüringen.
- Larcher, D. et al. (1997). *Evaluation des zweisprachigen Schulwesens im Burgenland. Unterrichtsanalysen, Kontextstudien, Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des kroatischen Schulwesens*. Eisenstadt: Landesschulrat für das Burgenland.
- LSR (2018). *Landesschulrat für Burgenland*. <https://www.bildung-bgld.gv.at/schule-unterricht/minderheitenschulwesen/> [Abruf: 28.12.2018]
- Mackey, W. F. (1968). *The Description of Bilingualism. Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton Publishers.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: DeGruyter.
- Neweklowsky, G. (1992). *500 Jahre Kroatische Schriftsprache im Burgenland. Herkunft- Ansiedelung- Sprache- Literatur. Festschrift zum 500. Geburtstag der Kroatischen Schriftsprache im Burgenland*. Hrvatski akademski klub/Kroatischer Akademikerklub.- Wien.

Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum ÖSZ (2009). *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich – Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report.* Graz/Wien: ÖSZ.

Österreichisches Volksgruppenzentrum (2001). I am from Austria. Volksgruppen in Österreich. *Österreichische Volksgruppenhandbücher, 11.*

RIS (2018). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Minderheitenschulgesetz für das Burgenland.*

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009948> [Abruf: 26.12.2018]

RIS (2019). *Artikel 8 Bundes-Verfassungsgesetz.*

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NO R40066723&ResultFunctionToken=e644a522-b361-472c-9646-0faa172f0e15&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=bvg&Gesetzesnummer=&VonArtikel=8&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=30.10.2009&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=> [Abruf: 21.09.2019]

Shohamy, E., Elizer B. & Barni, M. (Hrsg.). (2010). *Linguistic Landscape in the City.* Bristol u.a.: Multilingual Matters Ltd.

Stangl, W. (2017). *Die Immersionsmethode beim Fremdsprachenerwerb.* <http://paedagogik-news.stangl.eu/die-immersionsmethode-beim-fremdsprachenerwerb/> [Abruf: 14.07.2019]

Tobler, F. (1986). Herkunft und Wanderung. In S. Geosits (Hrsg.), *Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten.* Wien: Edition Tusch.

Reumann, N. (2012). *Sprachstandserhebung im Minderheitenschulwesen.* Universität Wien.

Vlasits, J. (1986). Die Sprache der burgenländischen Kroaten. In N. Reumann (Hrsg.): *Sprachstandserhebung im Minderheitenschulwesen.* Universität Wien.

Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht.* Ismaning: Hueber.

Wolf, W. (1995). Qualitative versus quantitative Forschung. In König, E. & Zedler, P. (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Grundlagen qualitative Forschung.* Weinheim: Beltz, 309-329.

Zydati, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Zydati, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin: Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Häufigste Bemalung der Sprachenportraits – Deutsch, Kroatisch, Englisch.....	47
Abbildung 2: Sprachenportrait mit Ungarisch	48
Abbildung 3: Beschilderung innerhalb des Schulgebäudes	75
Abbildung 4: Verbotsschild	76
Abbildung 5: Fundbox für die Kinder am Gang der Schule	76
Abbildung 6: Zweisprachige Klassenregeln der 1. und 2. Klasse.....	77
Abbildung 7: Zweisprachige Lehrmaterialien im Klassenraum	78

11. ANHANG

Anhang A: Zusammenfassung

Vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Umsetzung der Zweisprachigkeit an einer Volksschule im zweisprachigen Burgenland. In Ortschaften des österreichischen Burgenlands wird neben dem Deutschen auch eine zweite Sprache gesprochen – das Burgenlandkroatische, die Sprache einer in Österreich anerkannten autochthonen Minderheiten- beziehungsweise Volksgruppe. Ziel der Arbeit war es aufzuzeigen, wie der bilinguale Unterricht an untersuchter Schule in der Praxis umgesetzt wird. Im Fokus des Interesses stand nicht nur die herkömmliche Art des zweisprachigen Unterrichts, sondern auch die Umsetzung des neuen Immersionsprojekts, das seit Februar 2019 in Schulen des Burgenlands eingeführt wurde. Um ein möglichst ausführliches Bild über die interessierenden Fragestellungen zu bekommen, wurde ein Forschungsdesign angewandt, das sich aus insgesamt vier verschiedenen Methoden zusammensetzt. Diese sind zum einen die Durchführung von Sprachenportraits und einer Unterrichtsbeobachtung, zum anderen das Durchführen von Experteninterviews und Linguistic Landscapes. Im Rahmen der Untersuchung hat sich gezeigt, dass Kroatisch und Deutsch die am stärksten vertretenen Sprachen der Schule sind und diese Zweisprachigkeit auch deutlich durch Beschilderungen und Gestaltung der Klassenzimmer sichtbar gemacht wird. Während bei der herkömmlichen zweisprachigen Unterrichtsmethode ein Wechsel zwischen den Sprachen, sowohl innerhalb eines Satzes, als auch innerhalb einer Unterrichtsstunde erlaubt und regelmäßig praktiziert wird, versucht man auf diesen Sprachwechsel an den Tagen der Immersion komplett zu verzichten. Durch die Untersuchung konnte festgestellt werden, dass dies an konkreter Schule meist sehr gut funktioniert, wobei sowohl auf Seiten der Lehrpersonen als auch auf Seiten der SchülerInnen Ausnahmen beobachtet werden konnten. Diese Ausnahmen nehmen allerdings stetig ab und werden auf die Umstellung von einer Unterrichtsmethode auf die andere zurückgeführt. Vor- und Nachteile werden sowohl in der herkömmlichen zweisprachigen Methode, als auch in der Immersion gesehen, wodurch das Ziel dieser Schule darin besteht, die Durchführung der Immersion an vier Tagen der Woche und die Durchführung eines gemischten Tages an einem Tag der Woche, umzusetzen. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse ist man zuversichtlich, dass dies eine gute Möglichkeit ist, beide Sprachen im Unterricht zu forcieren und sowohl das Niveau im Kroatischen als auch die Deutschkompetenz der Kinder zu erhöhen.

Anhang B: Vorlage der Sprachenportraits



Anhang C: Leitfaden der Experteninterviews

Leitfaden der Experteninterviews

Gesprächsbeginn:

- Begrüßung & Bedanken für die Teilnahme
- Ziel und Themenrahmen des Interviews erklären
- Freiwilligkeit, Vertraulichkeit & Anonymität betonen + Einverständniserklärung

Zweisprachiger Unterricht allgemein: bisher wurde der zweisprachige Unterricht ohne Immersion durchgeführt, ...

- Wie sieht dieser zweisprachige Unterricht aus?
- Wird darauf geachtet, dass beide Sprachen im selben Ausmaß gesprochen werden?
Wenn ja, wie?
- Wo sehen Sie die Vorteile einer zweisprachigen Unterrichtsmethode?
- Gibt es, Ihrer Meinung nach, neben Vorteilen auch Nachteile, die eine zweisprachige Unterrichtsmethode mit sich bringt?

Zweisprachiger Unterricht – Immersionsprojekt: Nun wird seit Anfang dieses Schuljahres die Immersion als neues Projekt an mehreren deutsch-kroatischen Volksschulen im Burgenland durchgeführt, ...

- Was sind Ihrer Meinung nach die vermutlichen Ziele der Immersion?
- Worin liegen die Unterschiede zur bisherigen zweisprachigen Unterrichtsmethode?
- Worin sehen Sie bisher die Vorteile der Immersion?
- Sehen sie auch Nachteile in der Immersion als zweisprachige Unterrichtsmethode?
- Worin sehen Sie die Herausforderungen, die die Umsetzung dieses neuen Projekts mit sich bringt?
- Wie sieht die Umsetzung der Immersion speziell an dieser Schule aus?
- Werden an diesen Tagen auch spezielle/andere Unterrichtsmaterialien verwendet als an den Tagen, an denen keine Immersion stattfindet?
- Wird auch darauf geachtet, dass Kinder in den Pausen/freien Aktivitäten die Sprache sprechen, die für den jeweiligen Immersionstag festgelegt ist?
- Wie reagieren die Kinder auf das immersive Projekt? Gibt es sprachliche oder motivationale Schwierigkeiten an den Immersionstagen?

Sprachlicher Hintergrund der Kinder und Lehrpersonen:

- Nicht jedes Kind ist bei Schuleintritt bereits zweisprachig bzw. auf gutem Niveau in beiden Sprachen. Wie wird das während des Unterrichts bzw. in den Pausen (speziell an Immersionstagen) gehandhabt?
- Wie wird mit Kindern umgegangen, die eine der beiden Sprachen bevorzugt sprechen wollen und gegenüber einer der beiden Sprachen negativer eingestellt ist?
- Welche Sprachen, neben Deutsch und Kroatisch sind ebenfalls (mehrmals) an dieser Schule vertreten?
- Wie wird mit diesen Sprachen umgegangen? Wird den Kindern Raum gegeben, sich untereinander in 3. Sprachen zu unterhalten?
- Wie sieht der sprachliche Hintergrund der 2 Lehrpersonen dieser Schule aus?

Gesprächsabschluss:

Vielen Dank für das Gespräch. Von meiner Seite wären nun alle Fragen geklärt. Gibt es auf Ihrer Seite noch etwas, das noch nicht erwähnt wurde beziehungsweise etwas, das Sie noch ergänzen wollen?

Anhang D: Transkriptionskonventionen

- Groß- und Kleinschreibung entsprechen der üblichen Rechtschreibung
- Überlappungen sind innerhalb der Partiturfläche durch den zeitlichen Ablauf von links nach rechts räumlich sichtbar

Intonation

- . Aussage-Intonation
- ? Frage-Intonation
- ! Ausrufs-Intonation (betont)
- , Aufzähl-, Erzähl-Intonation

Pausen

- kurze Pause
 - mittellange Pause
 - lange Pause
- ((3s)) geschätzte Pause, ab mehreren Sekunden

Unterbrechungen

/ Abbruch des Wortes oder Satzes, auch bei Selbstkorrektur

Sonstige Konventionen

(()) unverständlicher Wortlaut

Nei:n auffällige Dehnung des vorhergehenden Vokals/Konsonanten

((lacht)) Kommentar zum Geschehen in Kommentar- oder Sprecherzeile

Mhm Rezeptionssignal