

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lernen und Lehren unter den Bedingungen
der doppelten Submersion“

verfasst von / submitted by

Ana Katarina Kinda, BEd

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. İnci Dirim, M.A.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei jenen Menschen von ganzen Herzen zu bedanken, die mich während der Erstellung dieser Masterarbeit motivierten, begleiteten und unterstützten.

In erster Linie gebührt mein Dank Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. İnci Dirim, M.A., die nicht nur meine Masterarbeit gewissenhaft betreute und begutachtete, sondern mich auch durch hilfreiche Anregungen und motivierende Ratschläge während des Schreibprozesses unterstützte.

Des Weiteren danke ich dem Landesschulrat für das Burgenland, der mein Forschungsvorhaben an einer burgenländischen Schule bewilligte und der Schulleiterin, der Lehrperson und den SchülerInnen der Schule, die sich für mich Zeit nahmen und ohne die meine Arbeit nicht hätte entstehen können.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, vor allem meinen Eltern, die mich auf meinem Weg durch das Studium begleitet haben, mich stets gefördert wie auch unterstützt haben und mir in all den Jahren immer ein sehr großes Vorbild waren und mir zeigten, dass mit Wille und Ambition jedes Ziel erreicht werden kann.

Herzlichen Dank auch an meinen Freund Benjamin, der mir eine große Stütze während des gesamten Studiums war, mich in jeder Situation ermutigte, emotional unterstützte und überzeugte, nicht aufzugeben.

Abschließend möchte ich mich bei allen Personen aus meinem Freundeskreis und aus dem Studium bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Arbeit unterstützten und stets ein offenes Ohr für meine Sorgen hatten.

Ohne den Beistand und die Unterstützung der genannten Personen wäre die Entstehung dieser Masterarbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung.....	1
II.	Zielsetzung und Aufbau der Arbeit.....	3
III.	Theoretische Kontextualisierung	5
1	Zweitsprache(n) und Mehrsprachigkeit	5
1.1	Zweitspracherwerbshypothesen	6
1.2	Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs	8
1.3	Mehrsprachigkeit.....	10
2	Zweisprachige oder mehrsprachige Schulmodelle	13
2.1	Bilinguales Lernen – Lernen in zwei Sprachen.....	15
2.2	Sprachbewusstheit.....	20
3	Burgenländische KroatInnen.....	23
3.1	Besiedelung und Siedlungsgebiete.....	23
3.2	Die demographische Entwicklung der burgenländischen KroatInnen.....	27
3.3	Entwicklung der burgenlandkroatischen Schriftsprache	29
3.4	Artikel 7 und das Recht auf zweisprachigen Unterricht	31
3.5	Ausbildung der Lehrkräfte.....	32
IV.	Empirischer Teil.....	35
4	Methodische Überlegungen	35
4.1	Forschungsdesign.....	35
4.2	Gütekriterien	37
5	Feldzugang	41
5.1	Beschreibung der Schule.....	41
5.2	Beschreibung der im Fokus stehenden SchülerInnen	43
5.3	Beschreibung der Lehrperson.....	44
6	Durchführung der Datenerhebung	45

6.1	Beobachtung.....	45
6.2	Interview	48
7	Überblick und Aufbereitung des Datenbestandes	51
7.1	Beobachtung.....	51
7.2	Interview	53
7.3	Inhaltsverzeichnis der Beobachtung.....	54
8	Datenanalyse der Untersuchung	56
8.1	Beobachtung.....	56
8.2	Interview	57
9	Interpretation und Ergebnisse der Untersuchung	58
9.1	Positive Aspekte und Situationen	58
9.2	Schwierigkeiten und Herausforderungen	74
9.3	Ergebnisse der Untersuchung	86
V.	Conclusio	92
VI.	Literaturverzeichnis	96
VII.	Anhang.....	108

I. Einleitung

Mein Interesse für die Thematik der geplanten Masterarbeit wurde mir bereits in die Wiege gelegt, da ich selbst als Angehörige der burgenlandkroatischen Volksgruppe in einer zweisprachigen Familie in Wien aufgewachsen bin. Meine Erstsprachen sind Kroatisch und Burgenlandkroatisch. Dies wurde mir durch meine burgenlandkroatische Mutter und meinen Vater, der gebürtiger Kroat ist, ermöglicht. Da mein Lebensmittelpunkt in Wien ist, war auch Deutsch schon ab dem Ende meines ersten Lebensjahres die dritte Sprache, in der ich kommunizierte. Diese Mehrsprachigkeit interpretierte ich in meiner Pubertät als Chance, entwickelte dadurch eine besonders starke Verbindung zur burgenlandkroatischen Sprache und Identität und begann mich schon früh mit Multilingualismus und Multikulturalität auseinanderzusetzen.

Da die burgenlandkroatische Volksgruppe massiv mit dem Erhalt der Sprache und Kultur zu kämpfen hat und ihre SprecherInnenzahl stetig abnimmt, sehe ich es, als eine dieser wenigen Angehörigen, als Aufgabe, ein Thema zu wählen, welches die burgenlandkroatische Volksgruppe betrifft. Denn ohne das Engagement der BurgenlandkroatInnen selbst gäbe es womöglich nur wenige Forschungen und Publikationen über diese österreichische Volksgruppe.

Bereits während meiner Ausbildung zur Volksschullehrerin in Wien absolvierte ich in Eisenstadt zusätzlich das Lehramtserweiterungsstudium für zweisprachigen Unterricht an Volksschulen im Burgenland. Ich hatte den Wert und die Wichtigkeit dieser Sprachkompetenz erkannt und wollte es mir zur Berufung machen, diese Volksgruppensprache den weiteren Generationen zu vermitteln.

Einen wichtigen Denkanstoß und die notwendige Motivation sich mit der Rolle des zweisprachigen Unterrichts für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auseinanderzusetzen, bot mir die Lehrerfahrung, die ich im Rahmen der Unterrichtspraxis an den zweisprachigen Volksschulen im Burgenland sammeln konnte. Im Burgenland gibt es derzeit (Schuljahr 2016/17) 24 Volksschulen, an denen der Unterricht zweisprachig, deutsch-burgenlandkroatisch gestaltet wird, aber neben Kindern mit burgenlandkroatischer und bzw. oder deutscher Erstsprache besuchen auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und ohne Kroatischkenntnisse den Unterricht an diesen Schulen. Dort erlebte ich oft selbst

die Situation, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auch noch in Burgenlandkroatisch zu unterrichten.

Der letzte, wohl aber auch der bedeutsamste Grund bezüglich der Themenwahl war, einen im Kontext der Institution Schule angesiedelten Forschungsgegenstand zu fokussieren. Essentiell für mich ist es, durch meine Arbeit einen Mehrwert an Erkenntnis nicht nur für mich als zukünftige zweisprachige Lehrerin, sondern auch für meine KollegInnen erzielen zu können. Ich bin davon überzeugt, dass sich der Bereich *Deutsch als Zweitsprache*, aufgrund der immer weiter wachsenden Globalität und Multilingualität dieser Welt, kontinuierlich weiterentwickeln wird und diese Thematik besonders im Rahmen der Bildungsinstitution Schule stetig an Relevanz zunehmen wird. Infolgedessen ist es nicht auszuschließen, dass auch für das zweisprachige Schulwesen diese Entwicklungen von großer Bedeutung sind und ein Umdenken und eine Annäherung des zweisprachigen Unterrichts an die Bedürfnisse der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stattfinden müssen.

Es ist mir ein besonderes Anliegen, mit meiner Arbeit einen zusätzlichen Beitrag zur Erweiterung des aktuellen Forschungsstandes im Fachbereich des zweisprachigen Schulwesens zu leisten.

II. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Dem Thema Erst- und Zweitsprachenerwerb widmeten sich WissenschaftlerInnen und AutorInnen schon aus vielen verschiedenen Perspektiven. Hauptsächlich wurden dabei der Erwerbsprozess, Modelle oder Theorien beschrieben sowie Untersuchungen in Form von Bestandsaufnahmen und Prognosen für die Zukunft des Fachbereichs durchgeführt. Die geplante Masterarbeit *„Lernen und Lehren unter den Bedingungen der doppelten Submersion“* soll sich jedoch spezifisch mit der speziellen Situation des Unterrichts an zweisprachigen Volksschulen im Burgenland und dem damit verbundenen doppelten (simultanen) Zweitsprachenerwerb für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigen. Dieser Thematik wurde bis zu diesem Zeitpunkt nur wenig Beachtung geschenkt und dadurch wurde diese auch nur selten oder gar nicht analysiert. Diesem Desiderat soll nun mithilfe der vorliegenden Arbeit entgegengewirkt werden.

Aufgrund weniger Erkenntnisse in diesem speziellen Gegenstand, räumt sich diese Arbeit die Freiheit ein, das Thema eher breit und allgemein zu beleuchten. Somit soll ein erster Einblick in die aktuelle Situation des zweisprachigen Schulwesens gegeben werden. Die Arbeit beschäftigt sich dabei mit einer zweisprachig geführten Volksschule im mittleren Burgenland wodurch sich die LeserInnen einen realen Eindruck des Unterrichtsalltags verschaffen können. Wie der Titel der Arbeit verrät, soll erforscht werden, wie das Lernen und Lehren unter den Bedingungen der doppelten Submersion erfolgt. Dazu wurden verschiedene Forschungsfragen formuliert, die dabei im Zentrum der Arbeit stehen:

Wie gestaltet sich der zweisprachige Unterricht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?

Welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen begegnen die SchülerInnen bzw. die Lehrperson?

Inwiefern gibt es positive Aspekte und Situationen unter diesen besonderen Unterrichtsbedingungen?

Für die Beantwortung dieser Fragen leitet ein kurzer theoretischer Einblick den Forschungsrahmen ein. Dabei werden dem/r LeserIn der Zweitsprachenerwerb, Formen von Mehrsprachigkeit sowie zwei- und mehrsprachige Schulmodelle

nähergebracht. Außerdem wird auch etwas genauer auf das Thema BurgenlandkroatInnen, deren Herkunft, Sprache und Entwicklung eingegangen, da dies für das Verständnis dieser Arbeit notwendig ist.

Darüber hinaus wird eine empirische Untersuchung in Form einer explorativen Studie vorgestellt, die das Forschungsfeld aus zwei verschiedenen Perspektiven analysiert. Auch wird eine Unterrichtsbeobachtung präsentiert, welche Aufschluss über den zweisprachigen Unterricht geben soll. Dabei wurde einerseits beobachtet, welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sich die Lehrperson sowie die SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache stellen müssen. Andererseits wurden auch positive Aspekte und Situationen von zweisprachigem Unterricht unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit gesammelt und aufgezeigt. Die Ergebnisse der Beobachtung stellten auch die Grundlage für das Interview mit einer Lehrperson aus dem zweisprachigen Schulwesen dar, denn diese bieten reale Gegebenheiten direkt aus dem Unterrichtsalltag, was wiederum eine optimale Bearbeitung der Forschungsfragen ermöglichte. Durch eine präzise Beschreibung der Forschungsschritte soll die Nachvollziehbarkeit der Studie gesichert werden. Mithilfe einer Analyse wurden Antworten und Ergebnisse eruiert, welche die bestehende Forschungslücke zu füllen beginnen sollen. Zudem wird das Ziel angestrebt, einen neuen Wissensgewinn und Nutzen für den Gegenstand Deutsch als Zweitsprache aber auch für das burgenlandkroatische Schulwesen darzustellen.

III. Theoretische Kontextualisierung

1 Zweitsprache(n) und Mehrsprachigkeit

Jene Sprache, die von Geburt an erworben wird und somit parallel zur grundsätzlichen Entwicklung eines Kindes verläuft, wird umgangssprachlich als *Muttersprache* und in der wissenschaftlichen Literatur als *Erstsprache* bezeichnet. Mit diesem Begriff wird indirekt auf die Möglichkeit verwiesen, auch weitere Sprachen erlernen zu können (vgl. Ahrenholz, 2017: 3, 4). Allerdings besteht durchaus auch die Möglichkeit zweier oder mehrerer Erstsprachen, da dies auf Kinder in bilingualen bzw. multilingualen Familien zutreffen kann (vgl. Rösch, 2011: 11). Der Spracherwerbsforscher Klein (1992: 43) nennt diese Umstände mono-, bi- bzw. multilingualer Erstspracherwerb.

Der Erwerb einer *Zweitsprache* ist an verschiedene Erwerbsbedingungen gebunden und erfolgt, indem die Zweitsprache zentrales Kommunikationsmittel im Aneignungsprozess ist. Meist vollzieht sich der Erwerb durch direkte Kommunikation mit bestimmten Interaktions- bzw. KommunikationspartnerInnen oder in gewissen sprachlichen Domänen. Dabei soll der Fachterminus darauf hinweisen, dass diese Sprache zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird. Zum sogenannten Zweitspracherwerb kommt es, wenn ein Kind ab dem dritten bzw. vierten Lebensjahr in Kontakt mit weiteren Sprachen kommt. Denn ab diesem Zeitpunkt verändert sich die Erwerbssituation einer neuen Sprache aufgrund neuronaler und kognitiver Entwicklungen und der bereits angeeigneten Sprachkenntnisse (vgl. Ahrenholz, 2017: 6). Allerdings wird der Ausdruck *Zweitspracherwerb* nicht nur bei Kindern sondern auch bei Jugendlichen und Erwachsenen verwendet, da unabhängig vom Alter der Lernenden vielfältige Ähnlichkeiten im Erwerbsprozess vorhanden sind (vgl. Rösch, 2011: 11). Da aber nichtsdestotrotz auch Unterschiede im Spracherwerb bestehen, findet eine Differenzierung nach verschiedenen Altersgruppen statt. Dabei gehen nicht alle WissenschaftlerInnen gleichermaßen vor: Während Klein (1992) von einer großen Gruppe von 0-7 Jahren spricht, spezifiziert Ehlich (2005) diese in Altersphasen von 0-3 Jahren als *mono-, bi- bzw. multilingualer Erstspracherwerb*, 3-6 Jahren als *früher Zweitspracherwerb* und 6-12 Jahren als *Zweitspracherwerb von Kindern*.

Rösch (2011) und Ahrenholz (2017) gehen dabei noch einen Schritt weiter und differenzieren die Gruppe der 6-12 Jährigen noch in zwei weitere Altersabschnitte (6-8 und 8-12 Jahre), damit institutionelle Rahmenbedingungen, wie die Phase der Alphabetisierung, sowie kognitive und sprachliche Entwicklungen Berücksichtigung finden. Darüber hinaus muss in dieser Phase problematisiert werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund meist einer speziellen Situation ausgesetzt sind, da sie eine österreichische Schule besuchen, in der sie in deutscher Sprache unterrichtet werden. Somit erwerben sie in der Schule die Zweitsprache, sind jedoch im Erwerb ihrer Erstsprache eingeschränkt, da sie diese nicht in gleicher Weise weiterentwickeln können. Im Gegensatz zu Kindern, die ihre bestehende Erstsprachenkompetenz in der Schule erweitern können, erfahren Kinder mit Migrationshintergrund ihre Zweitsprache sogleich als Bildungs- und Fachsprache (vgl. Rösch, 2011: 12). Es ist aber durchaus auch möglich, dass sich die später erworbene Zweitsprache zur dominanten Sprache entwickelt, trotzdem ist die Bezeichnung für die wissenschaftliche Erfassung der Spracherwerbsprozesse unverzichtbar und besonders im schulischen Kontext von großer methodischer Bedeutung (vgl. Ahrenholz, 2017: 7).

1.1 Zweitspracherwerbshypothesen

Der Diskurs über die Frage, ob sprachliche Erwerbsprozesse sowohl bei der Erstsprache als auch bei der Zweitsprache durch dieselben kognitiven Prozesse gelenkt werden und somit identisch verlaufen, hat dazu geführt, dass derzeit unterschiedliche und konkurrierende Erklärungsmodelle für den Zweitspracherwerb existieren. Deswegen werden nun im weiteren Verlauf die zwei antagonistischen Hypothesen der Zweitspracherwerbsforschung, die diese Diskussion ins Rollen gebracht haben, näher beschrieben (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott, 2012: 34).

Die **Kontrastivhypothese** nach Lado (1957) wurde auf der Grundlage eines behavioristischen Erklärungsansatzes formuliert, bezieht dabei auch schulische Lernprozesse ein und besagt, dass der Zweitspracherwerb auf die bereits erworbenen Sprachen aufbaut und somit das sprachliche Vorwissen eine entscheidende Rolle spielt. Dadurch variieren auch die Entwicklungsverläufe im Zweitspracherwerb je nach Erstsprache und sind keines Falls identisch. Während des Konstruierens von Sätzen greifen Lernende auf ihre Erstsprache zurück und

können dabei auch Interferenzen produzieren, die sich wiederum nur sichtbar bzw. hörbar machen, wenn sie auf Basis von Sprachkontrasten zu Fehlern führen (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott, 2012: 34; vgl. Rösch, 2011: 12). Bestehen zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache allerdings Ähnlichkeiten oder sogar Gleichheit in bestimmten Bereichen, kann durchaus auch eine positive Übertragung erfolgen. Dies führt zur Annahme, dass sich der Spracherwerbsprozess von ähnlichen Sprachen einfacher erweist (vgl. Jeuk, 2015: 31). Diese Hypothese entstand hinsichtlich der Erforschung schulischen Fremdsprachenlernens. Dabei lassen sich durchaus Fehlbildungen feststellen, die auf die Erstsprache zurückzuführen sind. Trotzdem ist im Gegensatz auch beobachtbar, dass Ungleichheiten von Sprachen ohne Probleme erlernt werden und zu ähnliche Strukturen sogar Schwierigkeiten hervorbringen können (vgl. Klein, 1992: 38).

Die jüngere **Identitätshypothese** von Corder (1967) beruht auf den kognitivistischen bzw. nativistischen Erklärungsansätzen und besagt hingegen, dass die Erstsprache überhaupt keinen Einfluss auf den Zweitspracherwerbsprozess einnimmt und der Erwerb von Sprache, egal ob Erst- oder Zweitsprache, immer gleich abläuft. Es wird sozusagen ein zweiter Erstspracherwerb durchlaufen, der denselben Prinzipien und Entwicklungsverläufen folgt und nicht vom Alter abhängig ist (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott, 2012: 34; vgl. Rösch, 2011: 12). Klein (1992: 36) ist der Meinung, dass diese Hypothese von kaum jemandem vertreten wird, da sie in ihrer radikalsten Form sogar davon ausgeht, dass es vollkommen bedeutungslos ist, ob schon eine Sprache erlernt wurde oder noch nicht. Dabei ist jedoch bewiesen, dass es sehr wohl einen Unterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb gibt und diese auf keinen Fall identisch ablaufen. Denn die Erwerbsschritte bei einem sukzessiven Erwerb einer Zweitsprache vollziehen sich in einer gänzlich anderen zeitlichen Abfolge als beim Erstspracherwerb (vgl. Jeuk, 2015: 32).

Dass durchaus Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweitspracherwerb bestehen, haben empirische Untersuchungen bereits gezeigt. Doch genauso lassen sich auch deutliche Unterschiede beobachten, die sich nicht allein durch die Gegensätze im sprachlichen Vorwissen begründen lassen. Jedenfalls gelten mittlerweile beide Hypothesen als überholt und es entwickelten sich noch weitere Annahmen darüber, ob und inwieweit identische kognitive Prozesse den sprachlichen Aneignungsprozess jeglicher Sprachen steuern. Die

Interlanguage-Hypothese nach Selinker (1972) etablierte sich und besagt, dass Lernende beim Zweitspracherwerb unterschiedliche Zwischenstadien durchlaufen, die als „Interlanguages“ bezeichnet werden. Diese auch genannten „LernerInnensprachen“, „Zwischensprachen“ oder „Interimssprachen“ enthalten einerseits Merkmale der Erstsprache(n) und der Zielsprache, weisen hingegen aber auch charakteristische Merkmale auf, die sich weder zu den Eigenschaften der Ausgangssprache noch der Zweitsprache zuordnen lassen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott, 2012: 34; vgl. Rösch, 2011: 12). Es wird angenommen, dass Lernende in dieser Phase eigene Hypothesen über die Struktur und Regeln der Sprache bilden und mit diesen in Folge experimentieren. Mit dem Fortschritt des Zweitspracherwerbs entsteht eine immer größere Angleichung von der *LernerInnensprache* zur Zielsprache (vgl. Rösch, 2009: 14, 24; vgl. Rösch, 2017: 188). Die Fehler bzw. Regelabweichungen der Lernenden können dabei Hinweise liefern, welche Strukturen und grammatischen Regeln ihnen bereits bekannt sind und welche noch nicht gänzlich gefestigt sind. In manchen Fällen kann es allerdings auch zu *Fossilisierungen* kommen. Dabei verharrt ein/e LernerIn auf einer Entwicklungsstufe der LernerInnensprache und verliert die Motivation, die Sprachbeherrschung zu verbessern, da bereits ein akzeptables Niveau erreicht wurde (vgl. Jeuk, 2015: 34; vgl. Rösch, 2011: 12).

1.2 Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs

Wie bereits erwähnt, benennt der *Zweitsprachenerwerb* den Typ des Spracherwerbs jeder weiteren Sprache, die zeitlich versetzt zum Erwerb der ersten Sprache erfolgt. Dabei kann der Zweitsprachenerwerb unter unterschiedlichen Bedingungen stattfinden und lässt sich dadurch in verschiedenen Formen unterscheiden: Er kann beispielsweise *ungesteuert* oder auch *gesteuert* verlaufen. Der gesteuerte Zweitspracherwerb findet meist in Lehr- und Lernsituationen statt. Der Erwerb folgt einer methodisch und didaktisch durchdachten Progression, bei der es auch Hilfestellungen beim Les- und Hörverstehen, bei der Aussprache und den Erklärungen pragmatischer Regelhaftigkeiten gibt. Oft wird das Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“ angewandt, um den Lernenden den Spracherwerb zu erleichtern und diesen zu strukturieren. Denn in Unterrichtskontexten werden von den Lernenden meist nur Äußerungen erwartet, die sie bereits in der neuen Sprache erlernt und

verstanden haben. Im Gegensatz dazu läuft der ungesteuerte Zweitspracherwerb ähnlich wie der Erstspracherwerb ab. Der/die SprecherIn muss dabei in alltäglichen Spracherwerbssituationen grammatische sowie lexikalische Einheiten segmentieren und deren semantische und strukturelle Form im weiteren Verlauf analysieren, um diese verstehen zu können. Der/die SprecherIn hat hierfür nur beschränkte sprachliche Mittel, denn meist sind die lexikalischen, phonetischen, morphologischen und pragmatischen Kenntnisse noch nicht ausreichend gefestigt (vgl. Ahrenholz, 2017: 7, 9, 10). Dabei vollzieht sich der Erwerb bei jedem/r LernerIn unterschiedlich und erfolgt ohne systematische und intentionale Absichten, den Prozess zu steuern. (vgl. Klein, 1992: 28).

Zudem entspricht die Unterscheidung in gesteuerten und ungesteuerten Erwerb auch sehr stark der Dichotomie *Lernen* und *Erwerben*, welche wiederum auch häufig mit der Differenzierung von Fremdsprachenlernen und Zweitspracherwerb einhergeht. Während Lernen auf einen absichtsvollen Aneignungsprozess in institutionellen Kontexten und meist in nicht deutschsprachiger Umgebung verweist, fokussiert Erwerben stärker die Kommunikation in sozialen Kontexten in deutschsprachiger Umgebung und Prozesse, die nicht gesteuert sind und keiner Struktur folgen (vgl. Ahrenholz, 2017: 10, 11; vgl. Klein, 1992: 32). Einige WissenschaftlerInnen interpretieren sowohl den ungesteuerten als auch den gesteuerten Erwerb als Facetten bzw. Phasen der Sprachentwicklung, die in einem Lernkontext nicht eindeutig zuzuordnen sind. Eine genaue Trennlinie zwischen erlernten und erworbenen Sprachkenntnissen ist kaum zu ziehen, da Lernprozesse mithilfe impliziter aber auch expliziter Vermittlung erfolgen können. Sie begründen dies damit, dass einerseits bewusstes Lernen auch außerhalb der Schule stattfinden kann, andererseits auch im Unterricht nicht jeder Erwerbsprozess einer Steuerung unterliegt (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott, 2012: 29; vgl. Rösch, 2009: 13).

Ein weiterer Punkt, an dem Kritik ausgeübt wird, ist, dass in den meisten Werken AutorInnen nur über den Begriff Zweitsprache schreiben, dabei lernen die meisten Menschen mehr als nur zwei Sprachen im Laufe ihres Lebens. Einerseits beinhaltet die Zweitspracherwerbsforschung jegliche Sprachen, die nach dem Erwerb der Erstsprache erlernt werden und kategorisiert all diese als „Zweit“-sprachen, andererseits stellt sich die Frage ob beim Erlernen einer dritten oder vierten (u.s.w.) Sprache besondere Bedingungen entstehen. Grundsätzlich kann

angenommen werden, dass bestimmte Sprachaneignungsprinzipien auch beim Erwerb der Tertiärsprache jener der Sekundärsprache ähneln und dass erworbenes Sprachwissen und bereits entwickelte Sprachlernstrategien übernommen und auf den Drittspracherwerb übertragen werden können (vgl. Ahrenholz, 2017: 8).

1.3 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist nicht gleich Mehrsprachigkeit, denn in der Wissenschaft wird dieser Begriff als ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen verstanden, welche

„[...] von der schulischen Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, die durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über durch ungesteuerten Spracherwerb durch Sprachkontakt erworbene Fertigkeiten bis hin zum ausgewogenen Bilingualismus von Menschen, die in Familien mit unterschiedlichsprachigen Eltern aufwachsen“ (De Cillia, 2011: 19)

reichen. Deswegen lässt sich dieser Fachausdruck in drei verschiedene Formen gliedern: Die innersprachliche Mehrsprachigkeit, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit und die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit.

Bei der innersprachlichen Mehrsprachigkeit handelt es sich um SprecherInnen einer Sprache, welche die Sprachkompetenz unterschiedlicher Varietäten beherrschen. Somit ist der Mensch bereits in seiner Erstsprache mehrsprachig. Dies wird damit begründet, dass jede Sprache in sich schon historisch, regional, sozial und fachlich geschichtet ist. Dabei handelt es sich um Umgangssprachen, Dialekte, Regiolekte oder sogar auch nationale Standardvarietäten wie das Österreichische Deutsch, Schweizer Standarddeutsch oder das Standarddeutsch Deutschlands (vgl. Christ, 2009: 31). Aber auch das Burgenlandkroatische ist eine Varietät vom Standardkroatisch Kroatiens (siehe dazu mehr in Kapitel 3.3) (vgl. De Cillia, 2011: 20; vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 12).

Sprachvarietäten lassen sich je nach Reichweite in drei Dimensionen einteilen: Die kommunikative Reichweite (Diatopik) unterscheidet beispielsweise Dialekte, Regiolekte und nationale Varietäten. Je dialektaler und individueller die Varietät ist, umso geringer ist die Verwendungsmöglichkeit und umso weniger Menschen beherrschen diesen. In Bezug auf die soziale Reichweite (Diastratik) werden Jugendsprachen und Gruppensprachen klassifiziert, da sich eine Gruppe durch

ihren eigenen Sprachstil von anderen Gruppen abgrenzt. Zuletzt entscheidet die funktionale Reichweite (Diaphasik) inwieweit eine Sprachvarietät zum Beispiel als Alltags-, Bildungs-, Wissenschafts- oder Fachsprache zählt. Dabei wird in Bezug auf die Diaphasik auch von Sprachregistern gesprochen. Denn es werden unterschiedliche sprachliche Mittel benötigt, die an bestimmte Situationen und RezipientInnen angepasst werden (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 12, 13).

Wenn aber von Mehrsprachigkeit die Rede ist, bei der es um die Beherrschung mehrerer unterschiedlicher Einzelprachen geht, die über eine verbindliche Grammatik und einen kodifizierten Wortschatz verfügen, wird zwischen fremdsprachlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit unterschieden.

Letzteres betrifft die Mehrsprachigkeit der Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch der VertreterInnen der Volksgruppen bzw. autochtonen Minderheiten, beispielsweise auch die Kinder in den zweisprachigen Volksschulen des Burgenlandes. Sie wachsen bilingual oder sogar multilingual auf, sprechen womöglich in ihrem Alltag nicht nur die Mehrheitssprache oder eben die Sprache des Landes, in dem sie sich aufhalten und bringen ihre, zu Hause in der Familie, erlernten Sprachkenntnisse mit in die Schule, in der diese unterschiedlich gefördert werden (vgl. De Cillia, 2011: 20). In den letzten drei Jahrzehnten ist eindeutig eine stärkere Mobilität von Menschen und somit auch eine Dynamik in der Migrationsbewegung beobachtbar, was wiederum zu einem Wechsel in Kommunikationssprachen, besonders auch im Unterricht, führt und gelebte Mehrsprachigkeit zum Schulalltag werden lässt (vgl. Busch, 2006: 12).

Zur dritten und sogenannten fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit können Sprachkenntnisse gezählt werden, die erst in einem späteren Lebensabschnitt, so zum Beispiel in der Schule, in anderen Einrichtungen oder auch ungesteuert erworben wurden. Hierzu gab es in den letzten Jahrzehnten eine durchaus sichtbare Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, denn jede/r SchulabgängerIn lernt mindestens eine Fremdsprache in seiner/ihrer schulischen Laufbahn. Dass dies in den meisten Fällen die Prestigesprache Englisch ist, entspricht weder den EU-Empfehlungen noch dem gesellschaftlichen Bedarf an Sprachen. Denn in österreichischen Berufen besteht eine große Nachfrage auch nach anderen Sprachen, so beispielsweise nach Nachbarsprachen und Migrationssprachen (vgl. De Cillia, 2011: 22, 23).

Es ist klar erkennbar, dass durch die Migrationsbewegungen und die steigende Mobilität der Menschen nicht mehr von einer einheitlich verlaufenden „Normbiographie“ aller SchülerInnen ausgegangen werden kann, denn diese wachsen zum einen meist nicht mehr in einem monolingualen Umfeld auf und zum anderen durchlaufen sie auch nicht mehr einen linear verlaufenden Spracherwerb, in dem eine Sprache nach der anderen erworben wird. Vielmehr werden verschiedene Sprachen ungesteuert und sogar oft gleichzeitig erworben (vgl. Busch, 2006: 12). Dies hat zur Folge, dass sich das ganze Schulsystem und besonders der Unterricht an diese „neuen“ Gegebenheiten anpassen muss. Aus diesem Grund wurden zu diesem Thema schon einige Schulmodelle entwickelt, die nun im weiteren Verlauf näher beschrieben werden.

2 Zweisprachige oder mehrsprachige Schulmodelle

Obwohl eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit mittlerweile in fast jeder schulischen Institution gegeben ist, dominieren noch immer einsprachige Unterrichtsmodelle. Somit ist traditionell nur eine einzige Sprache Unterrichtssprache (vgl. Busch, 2017: 177). Zunehmend finden aber auch mehrsprachige Unterrichtsformen Eingang in das Bildungswesen, die nun im Folgenden kurz erläutert werden.

Immersion

Diese bestimmte Unterrichtsform geht auf einen kanadischen Schulversuch in den 1970er Jahren zurück. Dabei wurden englischsprachige SchülerInnen in den ersten drei Schuljahren in allen Gegenständen ausschließlich in der Minderheitensprache Französisch unterrichtet. Mittlerweile wird der Unterricht an die tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen der Kinder angepasst, wodurch ihnen vorerst die Möglichkeit gegeben wird, rezeptive Fähigkeiten in der Immersionssprache zu erwerben, gleichzeitig aber auch Input in ihrer Erstsprache zu geben, sodass ihre Mitarbeit im Unterricht nicht von ihren sprachlichen Fähigkeiten abhängig ist (vgl. Busch, 2017: 177). Beide Sprachen genießen ein hohes Prestige und werden von allen Lehrpersonen beherrscht, so dass eine problemlose Verständigung erfolgen kann. Auch wenn es dabei nicht das Ziel ist, die Zweitsprache bzw. Immersionssprache perfekt zu beherrschen, kann davon ausgegangen werden, dass am Ende die SchülerInnen die Schule mit besseren Sprachkenntnissen verlassen, als Kinder, die nur einen fremdsprachlichen Unterricht besuchten (vgl. Jeuk, 2015: 118).

Laut Zydatiś (2000: 26) gilt ein schulisches Lernarrangement erst dann als Immersion, wenn mindestens 50 Prozent der Unterrichtszeit nicht in der Erstsprache unterrichtet werden, sondern das Vermitteln und Lehren von Fachinhalten in der Immersionssprache abgehalten wird. Diese Beschreibung ist für viele FachvertreterInnen zu eng formuliert und könne kaum im heutigen Unterricht umgesetzt werden und mit der Vielfalt der Schulrealität mithalten.

Das Einschulen von SchülerInnen anderer Erstsprachen in Regelklassen mit Unterricht einzig in der Mehrheitssprache entspricht dabei nicht einer Immersion. Vielmehr wird erwartet, dass die Unterrichtssprache Mithilfe der MitschülerInnen

und im Unterricht sozusagen „nebenbei“ selbst erworben wird. Dies führt jedoch nur selten zu Erfolgserlebnissen und ist eher als eine Submersion zu beschreiben.

Submersion

In der Regel handelt es sich hier um sprachlich, sozial und pädagogisch gänzlich andere Bedingungen: Kinder von sozial deklassierten Minderheitensprachen werden in einer Zielsprache unterrichtet. Diese sollen sie so schnell und so gut wie möglich erwerben. Das Ziel ist es sogar, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die selben Kompetenzen in der deutschen Sprache erlangen, wie ihre deutschsprachigen MitschülerInnen (vgl. Jeuk, 2015: 117). Allerdings bekommen sie bei dieser Aufgabe keine große bzw. überhaupt keine Unterstützung, wodurch sie sich nur schwer am Unterricht beteiligen können, da sie weder ihre Erstsprache im Unterricht einbringen können, noch die Zielsprache auf einem entsprechend benötigten Niveau beherrschen (vgl. Busch, 2017: 177). Dies kann zur Folge haben, dass sich einige Kinder in gewissen Situationen über einen kürzeren oder aber auch längeren Zeitraum aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen. Dies kann wiederum die SchülerInnen in ihrer kognitiven Entwicklung zurückhalten, da ihnen Lerninhalte aufgrund ihrer begrenzten Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht auf dem entsprechenden Abstraktionsniveau, wie es ihnen in ihrer Zielsprache möglich wäre, zugänglich gemacht werden (vgl. Niedrig, 2011: 94 zit. n. Busch, 2017: 178).

Die nicht-deutschsprachigen SchülerInnen müssen akzeptieren, dass sie in Klassen unterrichtet werden, in denen sie die Unterrichtssprache nicht verstehen und eventuell auch ihre Sprache von keiner Lehrkraft verstanden wird. Damit wird den Kindern das Recht auf Chancengleichheit im Bildungszugang eingeschränkt (vgl. Jeuk, 2015: 117).

Falls zusätzlich zum einsprachigen Unterricht Fördermaßnahmen angeboten werden, deren Ziel es ist, die SchülerInnen möglichst schnell und reibungslos in den Regelunterricht einzugliedern, wird von gestützter Submersion gesprochen. Meist wird dies durch Förderklassen realisiert, in denen Kinder mit anderen Erstsprachen zusammengefasst werden und zusätzlichen Unterricht erhalten (vgl. Busch, 2017: 178). Trotzdem ist nach wie vor die Submersion die häufigste Schulform für Kinder mit Migrationshintergrund, wobei dieses Programm zum Ziel

hat, diese Kinder zu assimilieren anstatt eine mehrsprachige Gesellschaft zu fördern (vgl. Jeuk, 2015: 117).

Im kommenden Abschnitt werden nun Unterrichtsmodelle und Bildungsangebote erläutert, die das Ziel verfolgen, ihren SchülerInnen vertiefte sprachliche und kulturelle Kompetenzen in mehr als einer Sprache zu vermitteln. Damit soll aufgezeigt werden, dass sehr wohl auch schon gute Alternativen zu einer Submersion bestehen.

2.1 Bilinguales Lernen – Lernen in zwei Sprachen

Zweisprachige Unterrichtsmodelle stellen gute Alternativen zu Submersionsmodellen dar. Es stellt sich dabei jedoch immer die Frage, wie beide Unterrichtssprachen eingesetzt werden. In den meisten Fällen bleibt es den Lehrkräften überlassen, wie sie ihren Unterricht gestalten, wodurch größtenteils beliebig zwischen den beiden Unterrichtssprachen durch parallelen ungesteuerten Gebrauch gewechselt wird. Der Trend führt heute allerdings auch zu strukturiertem bilingualem Input in Form von zeitbasierten, personellen oder raumbasierten Modellen, wie es zum Beispiel in Kärnten oder Südtirol der Fall ist. Dort folgt die Sprachaufteilung nach Wochen, Tagen oder auch kleineren Sequenzen oder es herrscht auch das „eine Person – eine Sprache“ Motto, wobei jede Lehrperson im Unterricht nur eine Sprache verwendet. Dieses Modell findet beispielsweise in den bilingualen Schulen in Hamburg Verwendung (vgl. Niedrig, 2011 zit. n. Busch, 2017: 180). Das raumbasierte Modell wird eingesetzt, wenn zwischen Schulzimmern gewechselt wird und in jedem Raum nur eine bestimmte Sprache gesprochen wird (vgl. Garcíá, 2009: 292 zit. n. Busch, 2017: 180). Dabei ist jedoch zu beachten, dass für solche Modelle auch die dementsprechenden personalen oder räumlichen Bedingungen gegeben sein müssen (vgl. Busch, 2017: 180). Aber auch kleinere Projekte und Bildungsangebote tragen schon dazu bei, den Anforderungen einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit gerecht zu werden.

„Wir sind Nachbarn – Mi smo susjedi – Mi szomszedok vagyunk“

So nennt sich das Projekt der burgenländischen Volksschule in Kroatisch Minihof, welches bei der Umsetzung zeigte, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt in einer Grenzregion belebend und verbindend wirken kann. An diesem Schulstandort

wurde ein grenzüberschreitender Austausch mit der Partnervolksschule Altalanos iskola und gebildet. Die gemeinsame Kommunikationssprache ist Burgenlandkroatisch, zudem lernen die SchülerInnen durch mehrsprachige Unterrichtsmaterialien und regelmäßige gemeinsame Ausflüge und Treffen, die von den Lehrpersonen erstellt bzw. geplant werden, auch noch Ungarisch bzw. Deutsch. Das abwechslungsreiche schulische und außerschulische Programm führt somit zu einem erfolgreichen Spracherwerbsprozess der Kinder beider Schulen (vgl. Carnevale, 2011: 66).

„Sprachen verbinden – Gemeinsam lernen“

Ein ähnliches Projekt wurde in der Hauptschule Rechnitz, welche eine Schulpartnerschaft mit der ungarischen Schule Felsőcsatár bildete, durchgeführt. Jedes zweite Schulmonat nahmen die österreichischen SchülerInnen am stundenplangemäßen Unterricht der Partnerschule teil. Alternierend dazu kamen die Kinder der ungarischen Schule jeden zweiten Monat nach Rechnitz in die Hauptschule. Somit entstand ein *Sprachentag*, der jeden Monat stattfand und abwechselnd an beiden Schulstandorten ausgetragen wurde. Mittlerweile ist die Schule eine Neue Mittelschule, die ihr Sprachenangebot durch dieses Projekt erweitern konnte und in der nun seit 2009 auch Ungarisch und Kroatisch unterrichtet wird (vgl. Carnevale, 2011: 66).

Kooperative Mittelschule mit Neusprachlichem Schwerpunkt

Die Schule in der Selzergasse in Wien versucht mit ihrem Projekt „Mehrsprachiger Unterricht in den Realfächern – Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Muttersprache“, die Erstsprachen ihrer SchülerInnen zu fördern. Denn die Schule verzeichnet mit 87 Prozent einen besonders hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In zwei ersten Schulstufen wird durch einen Biologie-, Geographie- und Musikunterricht nicht nur in der deutschen Sprache, sondern auch in Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, Türkisch und Englisch versucht, den am häufigsten verbreiteten Erstsprachen der Kinder einen besseren Stellenwert zu vermitteln und diese mithilfe dieser Initiative gezielt zu fördern (vgl. Carnevale, 2011: 66).

Staatliche Europa-Schule Berlin

Das Schulmodell Zweiwegimmersion (ZWI) kommt aus der englischsprachigen Literatur und wird two-way immersion (Lindholm-Leary/ Howard, 2008) oder dual-

language education (Collier/ Thomas, 2004) genannt. Es ist international und vor allem in den USA bekannt, wo es beinahe schon 400 Projekte gibt (CAL, 2011). Dieses sprachliche Modell der Bildung wird schon seit 1992 in der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) durchgeführt. Dabei werden Kinder und Jugendliche mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen zusammen in zwei Sprachen unterrichtet. Insgesamt gibt es in Berlin 17 Grundschulen und 13 weiterführende Schulen mit zweisprachigen Klassenzügen (vgl. Meier, 2012: 337; vgl. Zydati, 2000: 20). Dieses Schulkonzept verfolgt die Idee, ein neues System der schulischen Integration der Kinder von Zuwanderern und ethnischen Minderheiten einzuführen. Im Zentrum steht die bilinguale schulische Praxis in Form von einem gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit nicht-deutscher und deutscher Erstsprache als Alternative zum gewöhnlichen einsprachigen deutschen Unterricht im Rahmen der öffentlichen Regelschulen (vgl. John, 1997: 74).

Laut Meier (2012: 338) ist das SESB-Modell das größte ZWI-Projekt Europas. Es ist ein Schulmodell, in dem zwei Sprachen von Lehrkräften mit unterschiedlichen Erstsprachen unterrichtet werden. Der Unterricht erfolgt zweisprachig – zur Hälfte Deutsch und zur Hälfte in Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch oder Türkisch. Dabei werden ein Teil der Fächer abwechselnd in jeweils einer der Sprachen für die gesamte Klasse unterrichtet. Einzig der muttersprachliche bzw. erstsprachliche und partnersprachliche Unterricht wird in Gruppen getrennt, da die Alphabetisierung zunächst nur in der Erstsprache und erst im zweiten Jahr auch in der Partnersprache durchgeführt wird (vgl. Siebert-Ott/ Decker, 2017: 636, 637). Bis zum Ende des achten Schuljahres werden alle Gegenstände in der einen oder anderen Sprache für alle SchülerInnen gemeinsam unterrichtet, während der Sprachunterricht separat besucht wird. Ab dem neunten Schuljahr erlangen die SchülerInnen in beiden Sprachen den erstsprachlichen Status und werden somit nun in allen Sachfächern und Sprachfächern gemeinsam unterrichtet. Ab der fünften Klasse kommt noch Englisch als Fremdsprache (bzw. Französisch im Deutsch-Englischen Zweig) hinzu (vgl. Meier, 2012: 339; vgl. John, 1997: 75).

Da die SESB eine staatliche Schule ist, steht sie allen Kindern offen und soll nicht eine Einrichtung nur für Sprachbegabte darstellen, sondern hat vielmehr den Anspruch, offen für all diejenigen zu sein, die einen schulischen Schwerpunkt in zwei Sprachen setzen wollen. Dies spricht sowohl Diplomatenkinder, Kinder von

Fachkräften und Beschäftigten internationaler Organisationen oder Firmen, aber auch Kinder aus binationalen Ehen und Partnerschaften, die ihre Kinder bereits zweisprachig erziehen oder eben Eltern, die ihren Kindern eine schulische Ausbildung in zwei Sprachen ermöglichen wollen, an (vgl. John, 1997: 74). Allerdings müssen diese zum Zeitpunkt des Schuleintritts altersgemäße ersprachliche Kenntnisse in einer Sprache und passive Kompetenzen in der anderen Sprache aufweisen, was durch einen Sprachstandstest überprüft wird (vgl. Meier, 2012: 338-339; vgl. Zydati, 2000: 20).

Um ausreichend Kinder für die Klassen mit den verschiedenen Sprachkombinationen zusammen zu bekommen, wurden die normalerweise geltenden Grenzen des Schuleinzugsgebietes, die entscheiden, welche Schule die Kinder besuchen dürfen, für die SESB aufgehoben. Die Richtgröße für die Klassenstärke der Europaschulen ist mit 24 SchülerInnen beschränkt. Bei der Schuleinschreibung wird darauf geachtet, dass jeweils gleich große Gruppen von muttersprachlichen Kindern derselben Sprachen entstehen. Somit bestehen die Klassen jeweils aus zwölf Kindern mit deutscher Erstsprache und der anderen Hälfte aus Kindern, deren Erstsprache eine Partnersprache ist. In der Vorschulklasse gibt es sogar nur eine Klassenstärke von jeweils acht Kindern. Falls ein Kind bereits zweisprachig ist, wird es der Gruppe der „stärkeren“ Sprache zugeteilt. Bei einer höheren Anzahl an Anmeldungen als Plätzen, wird durch ein Los entschieden, wer einen Platz bekommt (vgl. Meier, 2012: 338-339; vgl. John, 1997: 74,76).

Mithilfe verschiedener Untersuchungen aus den USA (z.B. Howard et al., 2003; Torres-Guzmán, 2002) und Deutschland (Gogolin et al., 2003, 2007; Grevé et al., 2004; Sandfuchs/ Zumhasch, 2002, 2005), unter anderem auch derer der SESB (Doyé, 1998; Gräfe-Bentzien, 2001; Kielhöfer, 2004), wurde gezeigt, dass SchülerInnen, die in einer Schule mit dem ZWI-Modell unterrichtet werden, eine sprachliche Überlegenheit gegenüber SchülerInnen aus konventionellen Sprachschulmodellen aufweisen (vgl. Meier, 2012: 340). Dies hat mehrere Vorteile, denn Kinder und Jugendliche können ihre ersprachige Deutschkompetenz festigen, während auch Kenntnisse in einer weiteren Sprache erlernt werden. Außerdem können SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache ihre Herkunftssprache weiterentwickeln und gleichzeitig Deutschkenntnisse erwerben. Somit wird mit dem ZWI-Modell erreicht, dass beide Gruppen ein hohes Niveau an

Zweisprachigkeit erfassen (vgl. Meier, 2012: 340). Zudem zeigten weitere Ergebnisse auf, dass der zweisprachige Unterricht auch einen positiven Einfluss auf das Zusammenleben unterschiedlicher Sprachgruppen hat, da er die Beziehungen zwischen SchülerInnen verschiedener Herkunft, als auch zwischen Elternhaus und Schule verbessert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Unterricht, wie zum Beispiel an der Oyster School, die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördert. Vergleichbare Beobachtungen konnten auch in der deutsch-italienischen Schule in Wolfsburg (Sandfuchs/ Zumhasch, 2005) und in der hebräisch-arabischen Hand-in-Hand-Schule in Israel/Palästina (Bekerman/ Horenczyk, 2004) gemacht werden. Trotzdem sollte jedoch bedacht werden, dass gesellschaftliche Probleme und Ungleichheiten, die mit ungleicher Chancenverteilung oder Migrationshintergründen im Zusammenhang stehen, nicht allein durch zweisprachige Bildung gelöst werden können (vgl. Meier, 2012: 341).

Die ZWI-Methode, kombiniert mit qualitativ gutem Unterricht und bei einer Mindestdauer von sechs Jahren, stellt laut der internationalen Literatur die erfolgreichste schulische Sprachlernmethode dar. Denn sie erzielt fast in allen Fällen bessere sprachliche Fortschritte als andere Modelle, wie zum Beispiel die konventionelle Fremdsprachendidaktik. Zudem wurde durch verschiedene Untersuchungen nachgewiesen, dass keine anderen Schulleistungen unter der sprachlichen Mehrleistung leiden, vielmehr konnten sogar in manchen Fällen bessere Schulleistungen festgestellt werden. AbgängerInnen der SESB-Schule haben schriftliche und mündliche Kompetenzen in mindestens drei Sprachen. Sie sind somit für das Leben in einem amtlich deutschsprachigen Land gut ausgerüstet, konnten gegebenenfalls ihre nicht-deutsche Erstsprache auf einem guten schulischen Niveau erlernen und zusätzliche berufliche, diplomatische und sozial-integrative Vorteile erlangen. Infolgedessen wird die persönliche und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gefördert (vgl. Meier, 2012: 348).

Der große Unterschied zwischen den SESB-Klassen und den mehrsprachigen Regelklassen, von denen es einige in Berlin gibt, ist, dass in der SESB zwei Sprachen zu Gänze gleichwertig behandelt werden. Bereits bei zu Schulbeginn entsprechen die Kinder den sprachlichen Erwartungen und sprechen somit nicht eine andere bzw. „falsche“ Sprache. Auch ein Umlernen oder Nachlernen wird den SchülerInnen der SESB erspart, da alle Kinder in der Hälfte der Unterrichtszeit zu den sprachlichen ExpertInnen gehören. Dementsprechend können Eltern ihren

Kindern zumindest bei der Hälfte der Hausaufgaben und Schularbeiten Unterstützung anbieten, wodurch eine sprachliche Benachteiligung verhindert wird. Auch können alle Eltern mit zumindest einem Teil der Lehrkräfte kommunizieren, was wiederum die Schulkarriere der Kinder begünstigt, da eine gute Kommunikation ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg und die Sozialisation (Hurrelmann, 2005) ist. Hierauf Bezug nehmend, wird teilweise bestätigt, dass die schulische Mehrsprachigkeit systematisch mit besserem Klassenzusammenhalt und besseren Konfliktresolutionfähigkeiten in Verbindung steht. Hinzukommend fungiert dieses Schulmodell als eine Überbrückung von Unterschieden in Sachen Sprache, Kultur und sozialer Status zwischen Schule und Elternhaus. Dahingehend leistet die SESB einen großen Beitrag zur Integration von Kindern und Familien (vgl. Meier, 2012: 348,349).

Abschließend ist sprachenpolitisch zu erwähnen, dass nicht nur in der SESB, sondern auch in den anderen erwähnten Projekten, auch Minderheiten und Migrationssprachen die Rolle der Schulsprache einnehmen. Dadurch werden die Sprachen der Kinder bei Schuleintritt als Kompetenz anerkannt und gefördert anstatt sie als Defizit zu behandeln. Auf diese Weise wird allen Kindern und Eltern signalisiert, dass nicht nur Deutsch, sondern verschiedene Sprachen und die dazugehörigen Kulturen auf institutioneller Ebene anerkannt und geschätzt werden (vgl. Meier, 2012: 349). Dies ist als Schritt zur Gleichberechtigung der Sprachen und Kulturen, aber auch als Zweiwegintegration und Aufbau bzw. Förderung der Sprachbewusstheit zu werten. Die Wichtigkeit des Konzepts *Sprachbewusstheit* wird im nächsten Punkt erläutert.

2.2 Sprachbewusstheit

Jeder Unterricht braucht eine Sprache als Mittel der Kommunikation, um den Lernstoff, Wissen und Kompetenzen, zu vermitteln. Dabei fungiert Sprache meist nicht nur als Mittel, sondern auch als Ziel schulischer Bildung. So ist es auch in den zweisprachigen Volksschulen des Burgenlandes, in denen sowohl Deutsch als auch Burgenlandkroatisch offizielle Unterrichtsprachen sind. Dabei ist eine adäquate Sprachkompetenz eine unerlässliche Notwendigkeit für den schulischen und fachunterrichtlichen Bildungserfolg (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 7).

Language Awareness heißt das sprachdidaktische Konzept, welches in den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum bekannt wurde und mit dem ein

stärkeres Interesse und eine größere Sensibilisierung für Sprachen und den Umgang mit Sprachen und sprachlichen Phänomenen geweckt werden soll. Vor allem im Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenunterricht, bilingualen Unterricht aber auch im gewöhnlichen Deutschunterricht sollen vorhandene metalinguistische Interessen und Kompetenzen bzw. Fähigkeiten vertieft werden (vgl. Luchtenberg, 2017: 150).

Die *Language Awareness* bzw. Sprachbewusstheit charakterisiert sich durch unterschiedliche Anwendungsbereiche:

1. Die kognitive Domäne: bewusster Umgang mit Regeln und Systemen einer Sprache; Kontraste und Muster einer Sprache entwickeln.
2. Die Domäne der Performanz: Bewusstsein für die Verarbeitung von Sprache und Verständnis für das Lernen und insbesondere das Sprachlernen bilden.
3. Die affektive Domäne: Einstellung zur Sprache; Entwickeln von Aufmerksamkeit, Neugier und Interesse an der Sprache.
4. Die soziale Domäne: Verständnis für andere Sprachen und Sprachgebrauch entwickeln.
5. Die Domäne der Macht: Einsichten in das Vermögen der sprachlichen Macht und in die Möglichkeiten, sprachliche Macht auszuüben (vgl. Luchtenberg, 2017: 151; vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 9).

Das Konzept der *Language Awareness* wurde im Laufe der Jahre von Fairclough durch einen kritischen Ansatz namens *Critical Language Awareness* erweitert (vgl. Luchtenberg, 2017: 152), da die sozialen und machttheoretischen Aspekte von Sprache sonst zu wenig Beachtung bekämen. Jedenfalls war die LernerInnenautonomie von Anfang an ein Teil der Sprachbewusstheitskonzeption, da das selbstbestimmte Lernen wichtige Einsichten in das Lernverfahren und in die Sprachlernstrategien ermöglicht. Darüber hinaus wird mit der Umsetzung dieses Konzeptes auch eine Brücke zur interkulturellen Erziehung geschlagen, da Mehrsprachigkeit und Diversität sowie soziales Lernen und Toleranz eine starke Berücksichtigung finden.

Das Konzept der Sprachbewusstheit hat sich auch in den deutschsprachigen Lehrplänen für Volksschulen im Lernbereich *Reflexion über Sprache* bzw. *Sprachbetrachtung* etabliert und die Kenntnis über einen bewussten kognitiven

Erwerbsprozess wurde durch den Bereich *Vermittlung von Sprachwissen* im Unterricht umgesetzt (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 10). Seit die kommunikative Handlungsfähigkeit als ein dominantes Lernziel im Erwerbsprozess gilt, wird das Language Awareness-Konzept in die Deutschdidaktik integriert, um der Sprachreflexion und dem Beschäftigen mit Kommunikationssituationen mehr Gewichtung zu verleihen (vgl. Luchtenberg, 2017: 153).

Anfangs wurde *Language Awareness* als Konzept für die Kompetenzen der SchülerInnen diskutiert. Erst in weiterer Folge bildeten sich Ansätze der Sprachbewusstheit von Lehrenden, die davon ausgehen, dass bereits die Lehrpersonen über eine bestimmte *Language Awareness* verfügen müssen, um Sprache und Sprachbewusstheit effektiv vermitteln zu können. Dazu gehören Kenntnisse eines holistischen Sprachzugangs, das Bewusstsein über den Zusammenhang von Sprache und Kultur, fächerübergreifende Sprachsensibilisierung, Einbeziehung sprachlicher und kultureller Vielfalt und natürlich eine linguistische Ausbildung (vgl. Luchtenberg, 2017: 159). Kroatisch ist, so wie Deutsch, eine plurizentrische Sprache, die über mehrere Zentren, welche standardsprachliche Normen festlegen, verfügt. Somit ist das Burgenlandkroatische nicht eine andere Sprache, sondern eine nationale Varietät. Lehrkräfte müssen sich dessen bewusst sein und dieses Wissen auch in den Unterricht miteinfließen lassen, denn nur dadurch wird ein sprachbewusster Unterricht ermöglicht (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 14, 15).

3 Burgenländische KroatInnen

In diesem Abschnitt werden die für das Verständnis der vorliegenden Arbeit notwendigen Informationen über die burgenlandkroatische Volksgruppe kurz zusammengefasst. Die ethnische Gruppe der burgenländischen KroatInnen lebt seit mehr als 5 Jahrhunderten in Österreich, heute vor allem im Burgenland. Diese Volksgruppe konnte bis in die heutige Zeit ihre Mutter- bzw. Erstsprache und einen großen Teil ihrer Kultur bewahren.

3.1 Besiedelung und Siedlungsgebiete

Die Vorfahren der burgenländischen KroatInnen stammen aus dem heutigen Kroatien sowie Nordwesten Bosniens und besiedelten im Laufe des 16. Jahrhunderts Gebiete des damaligen Westungarns und Niederösterreichs (vgl. Valentić, 1974: 148). Laut Valentić (1974: 145f) siedelten

„in einer einzigen nordwestlichen Richtung in einigen Dutzend Auswanderungswellen an die 200.000 Kroaten [sic!] fort. Sie besiedelten hauptsächlich im Raum vom heutigen Südburgenland bis nach Brünn und zu den Weißen Karpaten im Norden, zwischen Győr im Osten und Wien im Westen an die 200 Dörfer“.

Die UmsiedlerInnen suchten im Habsburgerreich Schutz vor den Osmanen, welche auf die Balkanhalbinsel vorgedrungen waren. Sie kamen aber nicht nur als Flüchtlinge, sondern wurden auch gezielt als Arbeitskräfte von österreichischen und ungarischen Adeligen angeworben, deren Gebiete nach zahlreichen Epidemien sowie durch die erste Türkenbelagerung von Wien (1533) verödet und verwüstet waren (vgl. Kinda-Berlakovich, 2005: 48). Diese multikulturelle Region des „damaligen Westungarns“ wurde schließlich 1921, nach dem Zerfall der Donaumonarchie, auf mehrere Staaten aufgeteilt und umfasst heute Teile

- Österreichs (vor allem das Burgenland aber auch Wien),
- des angrenzenden Ungarns,
- der angrenzenden Slowakei sowie
- die angrenzenden Gebiete in Niederösterreich und Mähren (Tschechien) (vgl. Neweklowsky, 1995: 432)

In der Historiographie wurden diese SiedlerInnen als „westungarische KroatInnen“ bezeichnet, da sie vorwiegend westungarische Gebiete besiedelt hatten. In der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts setzte sich in der wissenschaftlichen Literatur der

Terminus „burgenländische Kroaten“ (vgl. Geosits, 1986; Kinda-Berlakovich, 2005, Berlaković, 2011) und in jüngerer Zeit auch „Burgenlandkroaten“ (vgl. Ivancsics, 2013: 34; Stern-Pauer, 2015: 4,5) durch.¹ Der Ausdruck Burgenland (kroatisch: Gradišće), als Bezeichnung für das neugegründete und jüngste österreichische Bundesland, welches die ehemals westungarischen Gebiete in Österreich in einem Bundesland vereinte, stammt aus dem Jahre 1921.

In der heutigen Slowakei leben die Kroatinnen nur noch in vier² Dörfern. Die übrigen kroatischen Siedlungen wurden zwischenzeitlich slowakisiert, da auch hier der Assimilationsprozess stetig voranschritt.

Ein beachtlicher Teil der Angehörigen dieser Volksgruppe lebt im heutigen Ungarn entlang der burgenländischen Grenze in insgesamt 13 Dörfern (vgl. Neweklowsky, 1995: 431-464). Die freundschaftlichen, aber auch teilweise verwandtschaftlichen, Beziehungen, die auch nach der Gründung des Burgenlandes bis zum 2. Weltkrieg andauerten, wurden nach dem Fall des Eisernen Vorhangs wieder aufgenommen. Heute gibt es zahlreiche Schulpartnerschaften und bilaterale kulturelle Projekte (vgl. Mühlgaszner, 2011: 277, 290-292, 302f, 327, 329, 339, 341).

Der Großteil der BurgenlandkroatInnen lebt in Österreich, vor allem im heutigen Burgenland, aber auch in Wien. Die 44 zweisprachigen kroatisch-deutschen burgenländischen Ortschaften (27 zweisprachige Gemeinden) sind in 5 Sprachinseln unterteilt (vgl. Kinda-Berlakovich, 2005: 50), die sich über die burgenländische Landesgrenze erstrecken.

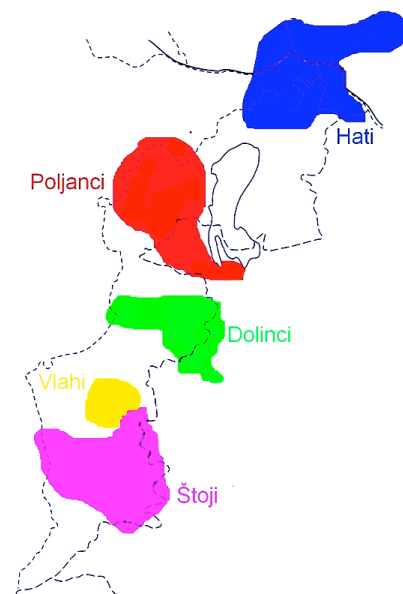


Abbildung 1: Sprachinseln
(Berlaković, 2011: 16)

¹ In dieser Arbeit wird der Ausdruck „burgenländische KroatInnen“ verwendet, da nur die KroatInnen im Burgenland das Thema der Forschung dieser Arbeit sind. Der Terminus „BurgenlandkroatInnen“ umfasst neben den burgenländischen KroatInnen auch KroatInnen aus den angrenzenden Gebieten in der Slowakei und Ungarn, welche die gleichen kroatischen Dialekte wie die burgenländischen KroatInnen sprechen und sich dieser ethnischen Gruppe zugehörig fühlen.

² Berlaković (2011: 15) und Neweklowsky (1995: 432) sprechen noch von fünf kroatischen Dörfern in der Slowakei. Im Jahre 2013 verlor jedoch die Ortschaft Rusovce (kroatisch: Rusvar) ihren zweisprachigen Status, da sie als Vorort an Bratislava angeschlossen wurde.

Die Kenntnis der kroatischen Sprache ist nach wie vor das stärkste Zeichen der Identität, obwohl Burgenlandkroatisch nicht mehr für alle SprachträgerInnen Erstsprache ist. Der zweisprachige, kroatisch-deutsche, früher kroatisch-ungarische, Unterricht im Burgenland hat jahrhundertlange Tradition. Seit der Ansiedelung wurden jedoch viele kroatische Ortschaften germanisiert, magyarisiert oder slowakisiert. Es gibt heute auch keine Ortschaft mehr, in der alle EinwohnerInnen Angehörige der burgenlandkroatischen Volksgruppe sind. In allen Ortschaften, in denen vor einigen Jahrzehnten ausschließlich zweisprachige BewohnerInnen gelebt haben, schritt die Assimilierung voran, wodurch all diese Dörfer nun neben den burgenlandkroatischen Volksgruppenangehörigen auch zugezogene anderssprachige Familien zu ihren EinwohnerInnen zählen können (vgl. Kinda-Berlakovich, 2005: 28).

Zwecks besserem Überblick des Siedlungsgebiets wird im folgenden Verzeichnis der Name jeder Ortschaft zweisprachig (kroatisch-deutsch, kroatisch-ungarisch oder kroatisch-slowakisch) angeführt und die politische Zugehörigkeit zum jeweiligen Staat angegeben (vgl. Kinda, 2014: 14ff). Alle burgenländischen Ortschaften mit zweisprachigen (kroatisch-deutschen) Volksschulen (insgesamt 24 im Schuljahr 2016/17) werden durch Unterstreichen markiert.

Die Sprachinsel im Bezirk Neusiedl, genannt **Hati** (von Heide: HeidebodenkroatInnen) besteht aus insgesamt zehn Dörfern, davon vier auf österreichischer Seite. Zu ihnen werden sprachlich und kulturell auch die KroatInnen in der Slowakei und auch zwei Dörfer in Ungarn entlang der slowakischen Grenze gezählt (vgl. Berlaković, 2011: 50).

Die einzelnen Dörfer dieser Sprachinsel bilden:

in Österreich: Pandrof - Parndorf, Novo selo - Neudorf, Bijelo selo - Pama, Gijeca - Kittsee;

in der Slowakei: *Hrv. Jandrof - Jarovce, Čunovo - Čunovo, Devinsko Novo Selo – Devinska Nova Ves, Hrvatski Grob – Chorvatsky Grob;*

in Ungarn: *Bizonja - Bezenye, Hrvatska Kemlja - Horvátkimle*

In den Bezirken Eisenstadt und Mattersburg befindet sich die zahlenmäßig größte Sprachinsel an kroatischer Bevölkerung im Burgenland, die westlich des

Neusiedlersees lebt. Die BewohnerInnen dieser Sprachinsel werden **Poljanci** genannt. Hierzu zählt auch ein ungarisches Dorf in der Nähe von Sopron.

Die heutigen kroatischen Ortschaften heißen:

in Österreich: Vorištan - Hornstein, Štikapron - Steinbrunn, Celindof - Zillingtal, Cikleš - Sigleß, Prodrštof - Wulkaprodersdorf, Trajštof - Trausdorf, Uzlop - Oslip, Cindrof - Siegendorf, Cogrštof - Zagersdorf, Klimpuh - Klingenbach, Otava - Antau, Rasporak - Draßburg, Pajngrt - Baumgarten

in Ungarn: *Koljnof - Kopháza*

Zu den ersten beiden Sprachinseln gehörten in linguistischer Sicht auch die bereits assimilierten Gebiete in Niederösterreich, Tschechien und der Slowakei (vgl. Neweklowsky, 1995: 437).

Im Bezirk Oberpullendorf befindet sich die Sprachinsel der **Dolinci**. Zu dieser Sprachinsel zählen auch die KroatInnen aus dem benachbarten Westungarn vom Günser Gebirge bis zum Ödenburger Gebirge.

Die einzelnen Ortschaften dieser Sprachinsel lauten:

in Österreich: Veliki Borištof - Großwarasdorf, Mali Borištof - Kleinwarasdorf, Filež - Nikitsch, Gerištof - Kroatisch Geresdorf, Mjenovo - Kroatisch Minihof, Šuševo - Nebersdorf, Longitolj - Langental, Dolnja Pulja - Unterpullendorf, Pervane - Kleinmutschen, Mučindrof - Großmutschen, Frakanava - Frankenau, Bajngrob - Weingraben, Kalištof - Kaisersdorf

in Ungarn: *Unda - Und, Prisika - Peresznye, Hrvatski Židan - Horvátzsídan, Plajgor - Ólmod, Temerje - Tömörd*

In den bis jetzt aufgezählten Sprachinseln sprechen die burgenländischen KroatInnen einen čakavischen Dialekt.

Im Bezirk Oberwart leben die **Vlahi** in kleinen Ortschaften um Weiden bei Rechnitz, die einen štokavischen Dialekt sprechen.

Die einzelnen Ortschaften der Sprachinsel der *Vlahi* bilden:

Rorigljín - Rauhriegel, Marof - Mönchmeierhof, Rupišće - Rumpersdorf, Podgorje - Oberpodgoria, Parapatičev Brig - Parapatitschberg, Stari Hodas - Althodis,

Bošnjak Brig - Unterpodgoria, Širokani - Allersgraben, Hrvatski Cikljin - Spitzzicken, Ključarevac - Allersdorf, Poljanci - Podler, Bandol – Weiden bei Rechnitz

Südlich der Sprachinsel der *Vlahi* liegt in den Bezirken Oberwart und Güssing die Sprachinsel der **Štoji**. Die BewohnerInnen sprechen im Gegensatz zu den KroatInnen aus dem nördlichen und mittleren Burgenland einen štokavischen Dialekt wie die *Vlahi*. Zu dieser Sprachinsel zählen auch die benachbarten kroatischen Dörfer in Ungarn.

Die heutigen Ortschaften der Štoji sind:

im Bezirk Oberwart: *Sabara - Zuberbach, Čemba - Schandorf, Čajta - Schachendorf, Vincjet - Dürnbach im Burgenland*

im Bezirk Güssing: *Hrvatska Čenča - Kroatisch Tschantschendorf, Pinkovac - Güttenbach, Nova Gora - Neuberg im Burgenland*

in Ungarn: *Mala Narda - Kisnarda, Velika Narda - Nagynarda, Dolnji Čatar - Alsócsatár, Gornji Čatar - Felsőcsatár, Hrvatske Šice - Horvátlövö, Petrovo Selo - Szentpeterfa*

Zu dieser Gruppe werden auch Ortschaften im Bezirk Güssing gezählt, in welchen jedoch der čakavische Dialekt gesprochen wird:

Veliki Medveš - Gromürbisch, Žamar - Reinersdorf, Žarnovica - Heugraben, Santalek - Stegersbach, Stinjački vrh - Hackerberg, Stinjaki - Stinatz

Laut Kinda-Berlakovich (2005: 50) erfolgte der Sprachwechsel ins Deutsche schon fast zur Gänze in all diesen Ortschaften, mit Ausnahme von Stinatz.

3.2 Die demographische Entwicklung der burgenländischen KroatInnen

Laut den online veröffentlichten Volkszählungsergebnissen (vgl. Statistik Austria, 2007) lebten 2001 in Österreich 19.374 Personen (davon 16.245 im Burgenland), die Burgenlandkroatisch als Umgangssprache benützen. Diese Zahlen bestätigen einen weiteren Abnahmetrend. Die nachstehend aufgelisteten Zahlen beziehen sich auf die Zahl der KroatInnen im heutigen Burgenland während des 20. Jahrhunderts und zeigen - mit Ausnahme des Jahres 1991 - eine stetige Abnahme

der Volksgruppenangehörigen (vgl. Österr. Volksgruppenhandbücher, 1993, zit. nach Kinda-Berlakovich, 1995: 52).

Volkszählung	Kroatisch³
1910	43.633
1920	44.753
1923	41.761
1934	40.151
1939	35.482
1951	34.427
1961	28.126
1971	24.332
1981	18.648
1991	19.400

Tabelle 1: Volkszählung (Kinda-Berlakovich, 2005: 52)

Volkszählungs-ergebnisse zwar immer wieder von VertreterInnen der burgenländischen KroatInnen angezweifelt und Beeinflussungen durch Zählkommissare vermutet wurden, ist eine Abnahme der Kroatisch-SprecherInnen in zweisprachigen Ortschaften unumstritten: Laut den Angaben aus der o.a. Tabelle sprachen im 1921, zur Zeit des Anschlusses des Burgenlands an Österreich, 44.753 Personen und 2001 nur noch 16.245 Personen Kroatisch. Das bedeutet, dass sich die Zahl der SprecherInnen im 20. Jahrhundert allein im Burgenland um zwei Drittel (65%) verringert hat.

Lt. Kinda-Berlakovich (2005: 49) dürfte die Zahl derjenigen, die neben Deutsch auch Kroatisch sprechen, höher sein, als in den Volkszählungen angegeben, da kirchliche Aufzeichnungen aus dem Jahre 1991 von einer Zahl bis zu 30.000 KroatInnen ausgehen. Die von Kinda-Berlakovich (ebd.) geschätzten Zahlen für die außerhalb des Burgenlands lebenden Volksgruppenangehörigen – ca.15.000 in Wien, ca. 10.000 in Westungarn, ca. 5.000 in der Slowakei und ca 1.000 in Tschechien – sind heute gewiss viel niedriger. Einerseits wird Burgenlandkroatisch immer seltener an die jüngste SprecherInnengeneration weitergegeben, andererseits verleugnen die SprecherInnen auch diese, da sie keinen Bezug mehr zu ihrer ethnischen Gruppe haben (vgl. Kinda-Berlakovich, 2005: 171ff).

³ Bei der Volkszählung der Nationalsozialisten 1939 wurden erstmals auch die Kombinationen Kroatisch-Deutsch und Deutsch-Kroatisch eingeführt und in der Nachkriegszeit beibehalten (vgl. Kinda-Berlakovich, 1995: 52)

3.3 Entwicklung der burgenlandkroatischen Schriftsprache

Für das Verständnis dieser Arbeit muss erwähnt werden, dass an den zweisprachigen Volksschulen kein Standardkroatisch aus Kroatien, sondern Burgenlandkroatisch unterrichtet wird. Vlasits (1896: 266) führt an, dass gerade die Kenntnis der burgenländischkroatischen Schriftsprache das Weiterbestehen der kroatischen Volksgruppe im Burgenland gewährleistet, da sich die burgenländischen KroatInnen vor allem wegen ihrer čakavischen Dialekte als Sprachgemeinschaft identifizieren. Die kroatische Standardsprache in Kroatien basiert nämlich, aufgrund sprachlicher Umbrüche im Laufe des 19. Jahrhunderts, auf dem štokavischen Dialekt. Diese standardsprachlichen Änderungen konnten jedoch, wegen fehlender territorialer aber auch kultureller Verbindungen „zur alten Heimat“ bis ins 20. Jahrhundert, im Burgenland kaum Fuß fassen. Der Entwicklungsverlauf der čakavischen Literatursprache im Burgenland begünstigte schließlich den Kodifizierungsprozess des Burgenlandkroatischen als regionale Standardsprache ab den 1980-er Jahren (vgl. Kinda-Berlakovich, 2003: 118).

Die wichtigsten sprachlichen Unterschiede zum Standardkroatischen, die dadurch auch Burgenlandkroatisch als Unterrichtssprache etablierten, werden an dieser Stelle aufgezeigt und stützen sich auf die Ausführungen von Kinda (vgl. 2014: 23f):

Phonologische Unterschiede

In der Aussprache kommt es im Burgenlandkroatischen zu erheblichen Abweichungen vom Standardkroatischen, da der urslawische Laut ě ikavisch-ekavisch (vgl. Neweklowsky, 2010: 46) und nicht ijekavisch wie im Standardkroatischen realisiert wird:

Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
dite	dijete	Kind
lipo	lijepo	schön
mesto (Aussprache: miesto)	mjesto	Ort

Das Burgenlandkroatische kennzeichnen čakavische Merkmale des 16. und 17. Jahrhunderts, die im Standardkroatischen verloren gegangen sind. Die wichtigsten sind (vgl. Kinda-Berlakovich, 2003: 114):

- aus dem urslawischen Halblaut entwickelte sich der Vokal „a“:

Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
malin	mlin	Mühle
tajedan	tjedan	Woche
zamem	uzmem	ich nehme

- der urslawische Nasal ergibt nach einem Palatal ein „a“:

Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
žajan	žedan	durstig
žatva	žetva	Ernte
jatra	jetra	Leber

- die Konsonantengruppe „šč“ wird bewahrt:

Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
plašč	plašt	Mantel, Überwurf
kršćen	kršten	getauft
ognjišće	ognjište	Feuerstelle, Herd

Morphologische Unterschiede:

In der Morphologie ist die Bewahrung der alten Endungen für den Dativ, Lokativ und Instrumental im Plural am auffälligsten, da es keine Vereinheitlichungen dieser Fälle gibt, wie im Standardkroatischen.

Fall	Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
Dativ	ovim selam	ovim selima	(zu) diesen Dörfern
Lokativ	ovi seli	ovim selima	(in) diesen Dörfern
Instrumental	ovimi seli	ovim selima	(mit) diesen Dörfern

Lexikalische Unterschiede:

Der čakavische (burgenlandkroatische) Wortschatz unterscheidet sich wesentlich vom štokavischen (standardkroatischen), da altkroatische Ausdrücke nicht verloren gegangen sind:

Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
svenek	uvijek	immer
najpr	naprijed	vor, vorwärts
stelja	krevet	Bett
kot	kao	wie

Aufgrund der geographischen Nachbarschaft zum Ungarischen, Deutschen und Slowakischen gibt es im Burgenlandkroatischen viele lexikalische Interferenzen mit diesen Nachbarsprachen.

Die Übernahme aus dem Deutschen wird zur Illustration kurz angeführt:

Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
cigla	opeka	Ziegel
falinga	greška	Fehler
farba	boja	Farbe

Orthographischer Unterschied:

In der Orthographie wurden anfangs ungarische oder deutsche Buchstaben für kroatische Laute verwendet. Zwar wurden nach der Orthographiereform in Kroatien Ende des 19. Jahrhunderts die neuen Grapheme mit diakritischen Zeichen aus der kroatischen Orthographie übernommen, aber nicht der Buchstabe *đ*, der auch heute noch im Burgenlandkroatischen als *dj* wiedergegeben wird:

Burgenlandkroatisch	Kroatisch	Deutsch
andjeo	anđeo	Engel

3.4 Artikel 7 und das Recht auf zweisprachigen Unterricht

Der kroatischen Minderheit im Burgenland wurden 1955 im Artikel 7 des Staatsvertrags (BGBl. Nr. 152/1955) Rechte betreffend eigene Organisationen, Presse, Amtssprache, topographische Aufschriften aber auch das Recht auf eigene Schulen zugesichert:.

„2. Sie haben Anspruch auf Elementarunterricht in (...) kroatischer Sprache und auf eine verhältnismäßige Zahl eigener Mittelschulen; in diesem Zusammenhang werden Schullehrpläne überprüft und eine Abteilung der Schulaufsichtsbehörde wird für (...) kroatische Schulen errichtet werden.“ (Gradišćansko-hrvatski Centar, o.J.a)

Die Anzahl der zweisprachigen Volksschulen ist zufriedenstellend, doch in weiterführenden Schulen ist das Angebot sehr stark begrenzt (vgl. Wolf, 2011: 13), da hier lediglich zwei Schulen - die *Neue zweisprachige Mittelschule Veliki Borištof/ Großwarasdorf* (seit dem Schuljahr 1991/92) und das *Zweisprachige Gymnasium Oberwart/ Borta/ Felsőőr* (seit dem Schuljahr 1992/93) - zweisprachig geführt werden. Weiters wird an der NMS Stegersbach, der NMS Großpetersdorf, dem BG Kurzwiese in Eisenstadt und dem BG Oberpullendorf Kroatisch als Wahlpflichtfach angeboten. VolksgruppenvertreterInnen bemängeln das zu

geringe Angebot. Eine gesetzliche Regelung für zweisprachige Kindergärten erfolgte erst 1989. In 25 (vgl. Ivancsics, 2013: 34) zweisprachigen Kindergärten gibt es eine mindestens sechs Stunden in der Woche umfassende zweisprachige Kinderbetreuung (vgl. Gradišćansko-hrvatski Centar, o.J.b).

Obwohl ein Drittel der Volksgruppenangehörigen während der Woche in Wien lebt, gibt es dort keine zweisprachigen Schulen, da sich das Minderheitenschulgesetz nur auf das Burgenland beschränkt. In Wien ist lediglich der private zweisprachige Kindergarten *Viverica-Eichhörnchen* ansässig.

3.5 Ausbildung der Lehrkräfte

„Die rechtlichen Vorgaben aus dem Burgenländischen Pflichtschulgesetz 1995 bedingen, dass zur Aufrechterhaltung des zweisprachigen Schulwesens auch die entsprechenden Möglichkeiten für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen gewährleistet sein müssen.“ (Jugovits-Csenar, 2011: 133) Aufgrund dieses Gesetzes besteht derzeit an der Pädagogischen Hochschule Burgenland ein Lehrgang „Zweisprachiger Unterricht an Volks- bzw. Hauptschulen mit deutscher und kroatischer Unterrichtssprache sowie Kroatischunterricht an Volks- bzw. Neuen Mittelschulen“, welcher allen Studierenden, aber auch schon ausgebildeten LehrerInnen offen steht. Allerdings werden kroatische Sprachkenntnisse in Wort und Schrift auf dem Niveau B2 des GERS⁴ vorausgesetzt, da die Vortragssprache in den Lehrveranstaltungen hauptsächlich Kroatisch ist. Dieser Lehrgang ist im Ausmaß von 34 ECTS-Credits innerhalb sechs Semestern zu absolvieren. Da sich viele LehrerInnen erst im Laufe ihrer beruflichen Karriere entscheiden, die zweisprachige Ausbildung zu absolvieren, ist der Lehrgang an einigen Freitagen im Semester geblockt. Da ein Mangel an zweisprachigen Lehrkräften besteht, dürfen Studierende dieses Lehrgangs, die das Volksschullehramt bereits abgeschlossen haben, schon während des Absolvierens in zweisprachigen Schulen unterrichten. Sie werden zudem für die Ausbildung freigestellt, damit ein berufsbegleitendes Studieren möglich ist. Es wird angenommen, dass die Sprachkompetenz bis zum Ende des vierten Semesters auf das Niveau C1 steigt. (vgl. Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Burgenland, 2012: 8)

⁴ GERS ist die Abkürzung für *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*.

2014 gaben ungefähr 23 Prozent der Lehrpersonen im Burgenland an, bilingual zu sein. Sechs Prozent davon sprechen Deutsch und Ungarisch und 17 Prozent davon entfallen auf die BurgenlandkroatInnen. Die Sprachkompetenz dieser Personen sollte somit nach Absolvierung der Ausbildung mindestens auf dem Niveau C1 nach GERS liegen, was jedoch nicht immer der Wahrheit entspricht. Einige Lehrpersonen erlebten die burgenlandkroatische Sprache meist nur passiv und beginnen erst in der Ausbildung sich die Sprache auch aktiv anzueignen (vgl. Buchholz, 2014: 103). Darüber hinaus ist kein tatsächlicher Sprachunterricht in der Ausbildung vorgesehen, da eigentlich eine bestehende Sprachkompetenz von den Studierenden erwartet wird. Da jedoch generell die Kompetenz der Minderheitenangehörigen stetig sinkt, sollte die Ausbildung unbedingt überarbeitet werden und an die aktuellen Bedingungen angepasst werden.

Darüber hinaus ist auch zu kritisieren, dass das Thema Migration, Kinder mit anderen Erstsprachen als Burgenlandkroatisch oder Deutsch sowie das Unterrichten heterogener Klassen im gesamten Curriculum kaum bis gar nicht Erwähnung findet. Einzig im Modul 6 wird das Interkulturelle Lernen thematisiert. Dabei wird jedoch in der Beschreibung des Moduls klar ersichtlich, dass damit nur die multilinguale bzw. multikulturelle Gesellschaft des Burgenlandes und somit nur die „eigenen“ autochthonen Minderheiten angesprochen werden. (vgl. Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Burgenland, 2012: 27) Aufgrund dessen besteht ein großes Defizit im Bereich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in der Ausbildung der Lehrenden, denn es existiert auch in der regulären LehrerInnenausbildung nur ein sehr geringes Angebot an Lehrveranstaltungen, die Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bzw. Interkulturelles Lernen als Inhalt haben. Eine tatsächlich formelle LehrerInnenausbildung in diesem Bereich ist nicht vorhanden. Lediglich freiwillig wählbare Zusatzstudien oder Zusatzqualifikationen können eine Ausbildung in diesem wichtigen Gegenstand sichern (vgl. De Cillia, 2011: 22). Erst in kleinen Schritten und durch die Umstellung der neuen LehrerInnenausbildung wurde dem Umgang mit Multilingualität und kultureller Pluralität in der Ausbildung mehr Wert beigemessen. Die Erstellung und Implementierung des Curriculums Mehrsprachigkeit für die Ausbildung der LehrerInnen brachte eine Weiterentwicklung der Professionalisierung im Kontext sprachlicher Bildung und Kompetenz. Die angehenden Lehrpersonen lernen nun didaktische und

pädagogische Konzepte kennen, mit denen sie sich wissenschaftlich fundiert, reflektierend und forschungsbasiert auseinandersetzen, um so einen fruchtbaren mehrsprachigen Unterricht durchführen zu können (vgl. Wegner, 2014: 156). Trotzdem ist dieses theoretische Wissen in der Praxis oft schwer umzusetzen, weswegen sich viele Lehrkräfte, vor allem Junglehrende, überfordert fühlen. Diese Information konnte die Forscherin in vielen Gesprächen mit unterschiedlichen Lehrkräften in ihren eigenen Unterrichtspraktika während ihrer Ausbildung sammeln.

IV. Empirischer Teil

4 Methodische Überlegungen

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden die empirische Studie und das Forschungsvorgehen vorgestellt und erklärt. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Untersuchung an einer zweisprachigen Volksschule im Burgenland durchgeführt, die Aufschluss über den Unterricht unter der besonderen Situation der doppelten Submersion liefern soll.

4.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign erläutert die methodische Vorgehensweise einer Studie. Dabei hängen die Aussagekraft und der Erkenntniswert wissenschaftlicher Forschungsbefunde erheblich davon ab, welches Untersuchungsdesign bzw. welche Untersuchungsstrategie dafür gewählt wird. Dabei unterscheiden sich die Forschungsdesigns im Wesentlichen in ihrem forschungsökonomischen Aufwand und in ihrer Umsetzbarkeit bei unterschiedlichen Zielgruppen und Sachverhalten (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 182).

Die Forschung für diese Masterarbeit wird mithilfe einer empirischen Untersuchung durchgeführt. Da das zu untersuchende Feld bislang noch wenig beziehungsweise gar nicht erforscht wurde, wird die Untersuchung in Form einer explorativen Studie durchgeführt (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 193). Dabei dient die empirische Forschung „der genaueren Erkundung und Beschreibung eines Sachverhaltes mit dem Ziel, wissenschaftliche Forschungsfragen, Hypothesen und Theorien zu entwickeln.“ (Döring/ Bortz, 2016: 192)

Die Aufgabe dieser explorativen Studie ähnelt vielen anderen empirischen Untersuchungsarten und dient der Beantwortung offener Forschungsfragen. Speziell für diese Studie soll das Lernen und Lehren unter der Bedingung der doppelten Submersion erforscht werden. Zeitgleich sollen neue Theorien und Hypothesen generiert werden und die Forschung soll dabei auch offen für neue Erkundungen bleiben, weshalb sie auch in diesem Fall als nur wenig strukturierte, qualitative Untersuchung ausgeführt wird (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 192).

Die geplante Untersuchung lässt sich als eine Einzelfallstudie beschreiben, da nur eine bestimmte Materie sehr intensiv und eingehend erforscht wird. In diesem Fall ist es der Unterricht für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache in einer burgenländischen Volksschulklasse, in der zweisprachig unterrichtet wird. Die Einzelfallstudie ermöglicht, den Gegenstand in seiner Ganzheit und mit all seinen Facetten detaillierter zu untersuchen womit ein tieferes Eintauchen in die Komplexität des Falles realisierbar ist (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 74).

Zudem kann die Studie als Feldforschung eingeordnet werden, zumal sich die Forscherin in die natürliche Lebensumwelt des Forschungsobjekts begibt, um sie dort vor Ort zu studieren (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 71). Durch eine qualitative Beobachtung, die in der natürlichen Umgebung der beobachteten TeilnehmerInnen stattfindet, und ein episodisches Interview sollen die Daten in einem möglichst authentischen Rahmen erhoben werden (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 332). Mithilfe dieser Vorgehensweise müssen die zu untersuchenden Aspekte nicht schon vorab zur Gänze festgelegt werden und die Untersuchung kann vorerst offen für jegliche Eindrücke bleiben. Dies bietet Gelegenheit, auch solche Aspekte zu analysieren, denen andere Forschungsarten sonst nur wenig Aufmerksamkeit zollen (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 78).

Die wissenschaftliche Beobachtung dient dieser Studie als „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen mithilfe menschlicher Sinnesorgane und/oder technischer Sensoren zum Zeitpunkt ihres Auftretens.“ (Döring/ Bortz, 2016: 324) Es soll eine natürliche und alltagstaugliche Unterrichtssituation beobachtet und dokumentiert werden. Durch die Feldforschung wird der Forscherin die Chance eröffnet, näher an die Realität der Betroffenen heran zu kommen und dabei Verzerrungen, die durch das Labor und die künstliche Testsituation entstehen würden, zu eliminieren (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 78). Die Fülle der, für die Forschung relevanten, Daten überfordert die menschlichen Sinnesorgane und ist teilweise unmöglich in Gänze zu erfassen, da sie zum Zeitpunkt des Geschehens nur einmalig beobachtet werden können und gleichzeitig erfasst werden müssen. Deshalb wird diese Untersuchung durch mediale Unterstützung aufgezeichnet und ermöglicht folglich eine zeitversetzte Analyse und Interpretation (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 324). Gründe, weshalb für diese Untersuchung die Beobachtung einer Befragung

vorgezogen wurde, sind beispielsweise die begrenzte Verbalisierungsfähigkeit bei Kindern, die für eine Befragung hinderlich wirken könnte oder aber auch die Möglichkeit, unbewusste und automatisierte Verhaltensweisen zu beobachten, welche die befragten Personen selbst nicht angeben würden (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 325).

Zusätzlich zur Beobachtung wird ein episodisches Interview durchgeführt, da dieses die Erforschung zweier Perspektiven ermöglicht. Zum einen können durch Erzählungen der interviewten Person Erfahrungen dargestellt werden und zum anderen besteht die Möglichkeit, auch abstrakte und verallgemeinernde Annahmen und Zusammenhänge abzufragen. Das problemzentrierte Interview erwies sich für diese Forschung als nicht so gut geeignet, da der ausgewählte Untersuchungsgegenstand noch einen zu starken explorativen Charakter trägt (vgl. Bässler, 2014: 44).

Durch diese Methodentriangulation soll versucht werden, die Validität von Forschungsergebnissen zu sichern, indem mehrere Messinstrumente verwendet werden. Die Schwächen einer Methode sollen durch ein komplementäres Verfahren ausgeglichen werden. Gerade weil jedes Verfahren einen bestimmten Aspekt bzw. eine andere Facette des zu untersuchenden Gegenstandes offenlegt, kann ein triangulierendes Vorgehen den jeweiligen Untersuchungsbereich umfassender und weitreichender beschreiben und erklären. Dabei wird in dieser Arbeit auch der Ansatz der *between-method triangulation* befolgt. Denn es werden durch die Verwendung verschiedener Methoden – Beobachtung und Interview – einerseits Antworten auf dieselben Forschungsfragen erhoben und andererseits Erkenntnisse aus verschiedenen Perspektiven gesucht (vgl. Knorr/ Schramm, 2016: 92)

4.2 Gütekriterien

Damit die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung für alle VertreterInnen des Faches akzeptabel sein können, wird bei der Durchführung der qualitativen Forschung und beim Verfassen der Arbeit mit bestmöglichem Gewissen versucht, die allgemeinen Gütekriterien und Qualitätsaspekte einer wissenschaftlichen Forschung einzuhalten.

Im Fall dieser Arbeit wird die Anerkennung der Wissenschaftlichkeit und damit der Geltung von den erlangten Forschungsergebnissen durch die Einhaltung der nachfolgenden dargelegten übergreifenden Gütekriterien nach Schmelter (2014) erreicht:

Transparenz: Die empirische Untersuchung wird mit dem Wissen durchgeführt, dass Erkenntnisse standortabhängig sind und der Wert nicht objektiv ist, sondern durch gemeinschaftliche Normen bestimmt wird. Es ist anzunehmen, dass die erhobenen Daten in anderen Volksschulen und anderen Bezirken beziehungsweise Regionen Österreichs anders ausfallen könnten. Auch die Aussagen der interviewten Person sind meinungsabhängig und werden von verschiedenen Einflüssen geprägt (vgl. Schmelter, 2014: 35).

Nachvollziehbarkeit: Erkenntnisse werden nicht als fertiges Produkt präsentiert, vielmehr wird auch das Entstehen beschrieben, um dadurch die Feststellungen für die LeserInnen aber auch für KollegInnen des Forschungsgegenstandes besser nachvollziehbar zu gestalten. Somit wird in der Masterarbeit deutlich erklärt, unter welchen Umständen die Beobachtung und das Interview erhoben und ausgewertet beziehungsweise interpretiert wurden (vgl. Schmelter, 2014: 35-36).

Praxisbezug: Durch die Beobachtung einer Unterrichtseinheit werden reale Gegebenheiten aus dem Kontext Schule in die Arbeit eingeflochten. Ebenso sollen die Informationen, die dem Interview entnommen werden, Kenntnis über die derzeitige Unterrichtssituation erbringen. Durch die Erläuterung des Entstehungsprozesses der Daten wird versucht, einen unmittelbaren Praxisbezug herzustellen (vgl. Schmelter, 2014: 36).

Anschlussfähigkeit an vorhergehende beziehungsweise nachfolgende Forschung: Dieses Gütekriterium ist stark mit dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit verbunden. Nur durch eine lückenlose Beschreibung und Begründung des Forschungsvorgehens kann der Untersuchungsgegenstand verständlich und nachvollziehbar interpretiert werden und die Anschlussfähigkeit etwaiger nachfolgender Studien an diese Arbeit geleitet werden (vgl. Schmelter, 2014: 35).

Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses: Durch die theoretische Einführung in das Thema sollten sich benötigtes Vorwissen und schon im Vorfeld formulierte Annahmen für die LeserInnen klären. Zusätzlich wird auch im empirischen Teil der Arbeit jeder Schritt begründet und analysiert, um

somit die Verständlichkeit des Gegenstandes zu gewährleisten (vgl. Schmelter, 2014: 35).

Berücksichtigung und Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion: Im theoretischen Teil werden verschiedene sprachliche Modelle, bestehende bilinguale Unterrichtsmodelle und die Situation der BurgenlandkroatinInnen beschrieben. Somit werden bereits wissenschaftliche Fakten und Hypothesen berücksichtigt und die, aus der Untersuchung erworbenen, Erkenntnisse bestmöglich in die Faktorenkomplexion eingebettet (vgl. Schmelter, 2014: 38).

Einhaltung ethischer Standards: Speziell bei der Datenerhebung und –analyse empirischer Studien müssen sich Forschende im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit an ethischen Richtlinien orientieren (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 123). Die womöglich größte Gewichtung der Ethik-Kodizes wird der Vertraulichkeit der Daten zugeschrieben. Deshalb ist es von enormer Bedeutung eine Anonymisierung oder Pseudonymisierung durchzuführen. Im Fall dieser empirischen Forschung werden sowohl die beteiligten Personen der Beobachtung und das Interview anonymisiert. Da die Verfasserin der Arbeit diese selbst durchführen und transkribieren wird, werden nur ihr die Namen und die Aussagen jeweiliger Personen bekannt sein. Die LeserInnen der Arbeit werden die Textpassagen nicht zuordnen können (vgl. Legutke/ Schramm, 2016: 113).

Da die Arbeit mit Kindern aus der Volksschule auch gesetzlich erlaubt werden muss, wurde im Vorfeld ein Antrag an den Landesschulrat für das Burgenland gestellt. Dieser beinhaltet obendrein ein Informationsschreiben, das von den Eltern beziehungsweise von den Erziehungsberechtigten unterzeichnet wurde. Bereits in diesem Formular wurde den Eltern und Erziehungsberechtigten bekannt gegeben, dass die Daten vertraulich behandelt und anonymisiert werden. Erst nach Erhalt eines positiven Bescheids des Landesschulrats für das Burgenland und der unterschriebenen Informationsschreiben konnte die empirische Forschung durchgeführt werden.

Im letzten Punkt dieses Kapitels wird noch auf die Relevanz eingegangen. Durch eine Begründung des Forschungsvorhabens soll die Relevanz des Themas ersichtlich gemacht werden. Die Ergebnisse werden zudem in einer Weise präsentiert, die sie für alle verständlich und zugänglich macht. Dies soll in dieser Arbeit so ermöglicht werden, indem offengelegt wird, an welchen Forschungsstand

und an welche vorliegenden Theorien und Erkenntnissen die Forschung anknüpft (vgl. Schmelter, 2014: 38).

5 Feldzugang

Bevor nun die empirische Untersuchung schrittweise erklärt und präsentiert wird, muss für ein besseres Verständnis zuerst noch auf das Forschungsfeld und die betroffenen Personen eingegangen werden.

5.1 Beschreibung der Schule

Die empirische Studie wurde in einer zweisprachigen Volksschule im mittleren Burgenland durchgeführt. Zur Zeit der Untersuchung (Juni 2017) bestand die Schule aus zwei Klassen, die jeweils zwei Schulstufen umfassten. Insgesamt besuchten zu der Zeit 25 SchülerInnen diese Schule, wovon 14 Kinder in der Klasse, in der die Forschung durchgeführt wurde, unterrichtet wurden. Diese Klasse bestand aus der dritten und vierten Schulstufe und die Kinder wurden laut dem Minderheitenschulgesetz in zwei Sprachen – Deutsch und Burgenlandkroatisch – unterrichtet.

Bereits beim Eintreten in das Schulgebäude ist zu erkennen, dass es sich um eine zweisprachige Volksschule handelt, da alle Räume zweisprachig gekennzeichnet sind. Der Klassenraum, in dem die Forschung durchgeführt wurde, ist sehr hell und freundlich eingerichtet und bietet reichlich Platz für offene Sozialformen und jegliche Sitzkreisaktivitäten. Neben verschiedenen Plakaten für den Deutsch- und Englischunterricht hängen auch viele kroatische Materialien an den Wänden.⁵

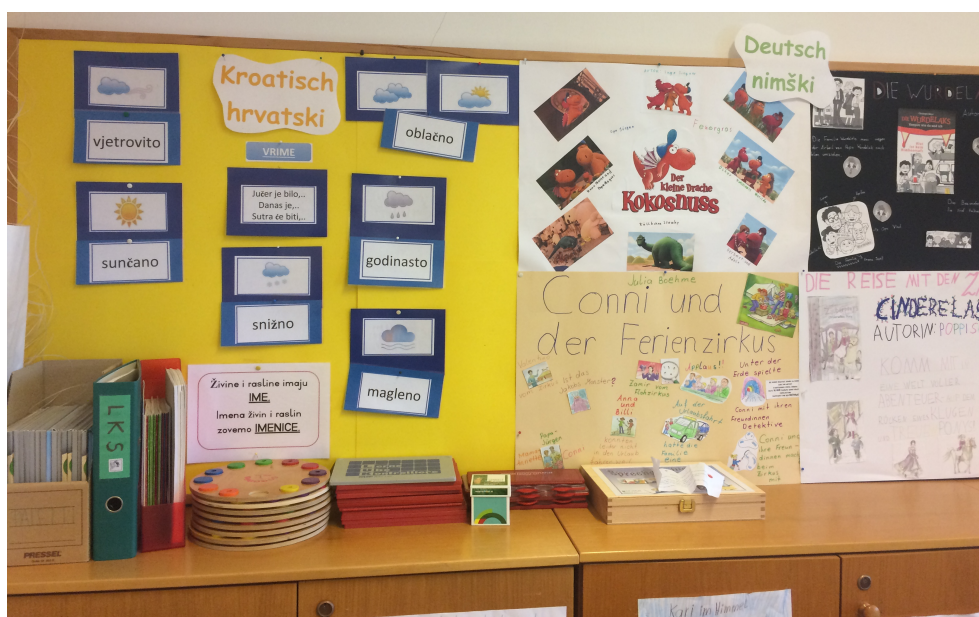


Abbildung 2: Plakate über das Wetter im Klassenraum*

⁵ Die folgenden Abbildungen (Nr. 2-5) sind Fotos, welche die Forscherin selbst während ihres Aufenthalts in der Schule aufnahm.

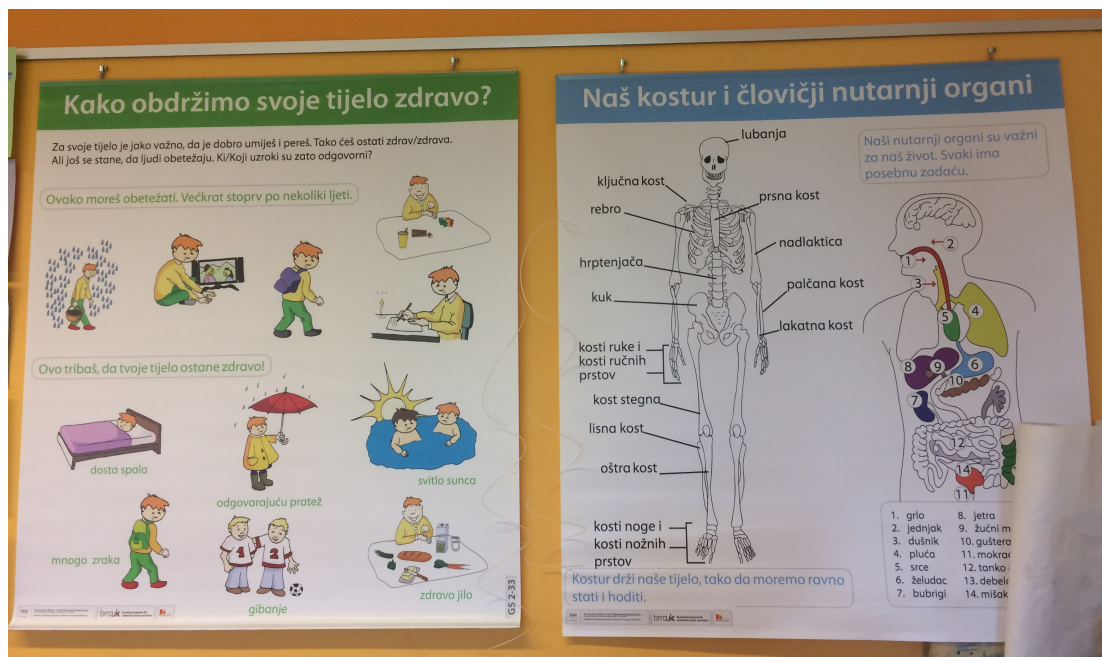


Abbildung 3: Plakate über die Gesundheit und das Skelett des Menschen



Abbildung 4: Bilder zu den Klassenregeln und ein Plakat mit kroatischen Beschriftungen

Für den Kroatischunterricht werden zwei verschiedene Schulbücher (*Zdravo!* von Berlaković/ Karazman/ Mesner/ Palatin und *Hrvatski kroz ljeto* von Bauer/ Marlovits/ Özcan/ Varga) (siehe Angang, Beilage 1.3), eine Arbeitsmappe (*Govorimo i vježbamo* von Arth) und von der Lehrperson verschiedene selbsterstellte bzw. übersetzte Materialien verwendet.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00 - 8.50	REL	WE	GU	GU	GU
8.50 - 9.40	BC	BE	GU	GU	GU
10.00 - 10.50	GU	GU	GU	GU	GU
10.50 - 11.40	GU	BSP	GU	BSP	GU
11.40 - 12.30	GU	GU	GU	GU	REL
12.30 - 13.15	MP	MP	MP	MP	MP
13.15 - 14.05	LG	LG	LG	LG	STB
14.05 - 16.30	STB	STB	STB	STB	STB bis 15.00

GU = Gesamtunterricht (Deutsch, Mathematik, Kroatisch, Musik, Sachunterricht)
 REL = Religion WE = Werkstoff
 BE = Biologie
 BSP = Bewegung und Sport
 LG = Lernzeit STB = schulische Tageliste

Abbildung 5: Stundenplan

Obwohl alle SchülerInnen für den zweisprachigen Unterricht angemeldet sind, spricht kaum ein Kind noch Burgenlandkroatisch. Somit entwickelte sich aus dem eigentlich zweisprachigen Unterricht in allen Gegenständen ein fremdsprachlicher Sprachunterricht, der nur noch ein bis zwei Mal pro Woche stattfindet.

Neben den Kindern, die Burgenlandkroatisch als Zweit- bzw. Fremdsprache erlernen, besuchen auch Kinder mit nicht deutscher Erstsprache den burgenlandkroatischen Unterricht. Diese sind somit einer Situation ausgesetzt, in der ihnen teilweise eine Fremdsprache (Burgenlandkroatisch) auf einer Zweitsprache (Deutsch) gelehrt wird. Diese drei SchülerInnen wurden für die Untersuchung besonders ins Visier genommen. Da jedoch am Tag der Durchführung eine Schülerin erkrankte, standen nur zwei Kinder im Fokus. Diese werden nun im nächsten Punkt kurz beschrieben.

5.2 Beschreibung der im Fokus stehenden SchülerInnen

Für die Forschung der Arbeit war es wichtig, genauer auf den zweisprachigen Unterrichtsalltag für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache einzugehen. Dafür bot sich diese Klasse besonders gut an, da ein Mädchen⁶ und ein Bub⁷ diese Anforderungen erfüllten. Beide haben eine andere Erstsprache als Deutsch, das Mädchen Slowakisch und der Bub Ungarisch. Obwohl beide weder

⁶ Wird im weiteren Verlauf der Arbeit als *Mädchen M* gekennzeichnet.

⁷ Wird im weiteren Verlauf der Arbeit als *Bub B* gekennzeichnet.

burgenlandkroatische Sprachkenntnisse noch burgenlandkroatische Vorfahren besitzen, haben sich ihre Eltern bewusst für den zweisprachigen Volksschulunterricht entschieden und meldeten ihre Kinder nicht vom Kroatischunterricht ab.

Beide SchülerInnen besuchen die dritte Schulstufe und lernen erst seit ihrem Eintritt in die Volksschule (also ca. 3 Jahre) die deutsche Sprache. Während der Bub bis Februar 2017 eine andere österreichische und einsprachige Volksschule besuchte und davor keine burgenlandkroatischen Sprachkenntnisse erwerben konnte, besuchte das Mädchen bereits ab der ersten Klasse den zweisprachigen Unterricht. Beide Kinder bekommen nur für den Deutschunterricht zusätzliche Förderung, wie beispielsweise eine Lesepatin, die mit ihnen das Lesen verstärkt übt oder die Förderstunde, in der jener Unterrichtsstoff nochmals genauer erklärt wird, der noch nicht verstanden wurde. Ein ähnliches Angebot für die burgenlandkroatische Sprache gibt es allerdings nicht. Hier sind die Kinder einer ungestützten Submersion ausgesetzt.

5.3 Beschreibung der Lehrperson

Die Lehrperson ist eine sehr junge Lehrkraft, für die das Schuljahr 2016/17 das erste Dienstjahr war, zumal sie ihr Studium zum/r VolksschullehrerIn erst im Juni 2016 abgeschlossen hatte. Das Lehramt für die zweisprachigen Schulen des Burgenlandes hat sie noch nicht vollkommen abgeschlossen. Doch wegen des akuten LehrerInnenmangels ist es erlaubt, während der Vollendung der Ausbildung bereits zu unterrichten. Für die Lehrkraft selbst ist die burgenlandkroatische Sprache eine Zweitsprache, die sie nur passiv durch ihre Großeltern erwarb. Ihre Eltern sprachen nur deutsch mit ihr. Allerdings besuchte sie selbst einen zweisprachigen Kindergarten, eine zweisprachige Volksschule und auch das zweisprachige Gymnasium in Oberwart, wodurch sie gute Sprachkenntnisse erworben hatte. Die Lehrperson war sehr offen für diese Untersuchung und stellte ihre Klasse und ihren Unterricht gerne zur Verfügung.

6 Durchführung der Datenerhebung

In diesem Kapitel werden nun die Methoden der Datenerhebung beschrieben. Durch eine methodologische Triangulation wird versucht, Antworten aus zwei verschiedenen Perspektiven auf dieselbe Forschungsfrage zu erlangen. Dabei sollen die unterschiedlichen Sichtweisen durch eine teilnehmende Unterrichtsbeobachtung einer Schulklasse und ein episodisches Interview mit der Lehrperson erhoben werden. Durch die Verbindung der verschieden erhobenen Daten soll eine umfassende Darstellung aus einerseits natürlichen und konkreten Unterrichtsgeschehnissen und andererseits der individuellen Meinung und Erfahrung der Lehrperson ermöglicht werden.

6.1 Beobachtung

Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist ein Einblick in den realen Unterrichtsalltag von großer Bedeutung. Um solch eine Einsicht zu erreichen, bietet sich die Beobachtung als eine gute Methode an, methodisch kontrollierte und intersubjektiv nachvollziehbare empirische Daten zu erheben. Zu beachten ist dabei, dass die Beobachtung ein klares Ziel verfolgt und systematisch durchgeführt wird (vgl. Ricard Brede, 2014: 137).

Für die Untersuchung dieser Arbeit wird die Beobachtung mittels eines Audiomitschnittes aufgenommen. Dies beinhaltet einige positive Aspekte. So wird beispielsweise eine spätere genaue Auswertung und Transkription ermöglicht. Überdies besteht durch die Iteration bzw. Reproduzierbarkeit die Option, unsichere Szenen in Bezug auf die Auswertung nochmals zu wiederholen (vgl. Ricard Brede, 2014: 139).

Zur Untersuchung ist zu sagen, dass eine offene, teil-strukturierte Fremdbeobachtung durch eine teilnehmende Beobachterin durchgeführt wird. Vor allem aus rechtlichen und ethischen Gründen, aber auch wegen der benötigten Technik, wird die Beobachtung offen durchgeführt. Dies bedeutet, dass den TeilnehmerInnen bewusst ist, dass sie beobachtet werden. Dabei ist zu bedenken, dass sich durch das Wissen über die Erhebungssituation das Verhalten der beobachteten Personen verändern kann. Dies nennt Labov *Beobachterparadoxon*, da die Natürlichkeit der Situation durch den Prozess der Beobachtung beeinflusst und beeinträchtigt wird (vgl. Labov, 1971 zit. nach Ricard Brede, 2014: 138).

Da sich die Untersuchung kaum auf vorab festgelegte Kategorien stützt, sondern vielmehr auf allgemeinen Richtlinien mit groben Hauptkategorien basiert, zählt sie als eine teil-strukturierte Beobachtung (vgl. Lamnek, 2010: 509). Die Erfassung der Beobachtungsdaten orientiert sich dabei ausschließlich an den konkreten Forschungsfragen und theoretischen Konzepten (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 328). Dazu wird im Vorfeld ein Raster für die verschiedenen Arbeits- und Organisationsphasen des Unterrichts erstellt, um während der Beobachtung die Notizen besser gliedern zu können. Allerdings wird während des Beobachtungsverfahrens tatsächlich nur protokolliert, welche Person wann eine Aussage tätigt, um für die spätere Transkription die nötige Identifikationsinformation der Lernenden zu erhalten. Zudem wird das Verhalten der Lernenden und der Lehrperson beobachtet und niedergeschrieben. Darüber hinaus wird das Tafelbild fotografiert und notiert, welche Materialien im Unterricht verwendet werden, da auch dies aufschlussreiche Daten für die spätere Auswertung liefern kann (vgl. Schramm, 2014: 248).

In der Literatur (Mayring, 2016; Hug/ Poscheschnik 2010; Ricard Brede, 2014; Schramm/ Schwab, 2016) wird die Unterscheidung zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung nicht immer kongruent gesetzt. Somit wird diese nicht als dichotome Differenz, sondern vielmehr als ein Kontinuum verstanden, mit Hilfe derer zum Ausdruck gebracht wird, in welchem Ausmaß der/die Beobachtende in die beobachtete Situation involviert ist. Da die Forschende in diesem Fall nicht Gegenstand der Untersuchung ist und sie die beobachtete Situation lediglich als Außenstehende erfasst, gilt dieses Verfahren laut Ricard Brede als nicht-teilnehmende Beobachtung (vgl. 2014: 138). Im Gegensatz dazu sind Hug und Poscheschnik der Meinung, dass es bereits als eine teilnehmende Beobachtung zählt, sobald der/die Forschende „bis zu einem gewissen Grad selbst am Alltag der beforschten Subjekte teil [Anm. -nimmt], um deren Handlungen wahrnehmen zu können.“ (Hug/ Poscheschnik, 2010: 108). Auch im Werk von Döring und Bortz wird bereits von einer teilnehmenden Beobachtung gesprochen, sobald die Forschenden mit den beobachteten Personen in Kontakt treten. Dabei wird zusätzlich noch zwischen passiver und aktiver Teilnahme unterschieden (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 328). Demzufolge ist dies eine teilnehmende Beobachtung, da die Forschende bereits im Vorfeld den Unterricht hospitiert, um sich somit ein Bild über die Situation zu schaffen. Des Weiteren ist

die Forschende während der Beobachtung durchgehend im Klassenraum anwesend. Um den Einfluss jedoch so minimal wie möglich zu halten, weicht die Forschende Kommunikationen mit den Akteuren des Klassenzimmers nach Möglichkeit aus (vgl. Schramm, 2014: 248), was wiederum eine passive Teilnahme generiert (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 329). Der Partizipationsgrad der Forscherin ist dabei mit dem Begriff *observer-as-participant* nach Johnson/ Christensen zu präzisieren (vgl. 2012: 209). Dieser trägt die Bedeutung, dass die forschende Person nur eine begrenzte Zeit mit der Beobachtung der TeilnehmerInnen verbringt und die UntersuchungspartnerInnen über die Beobachtung in Kenntnis gesetzt werden (vgl. Johnson/ Christensen, 2012: 209). Eine tatsächlich aktive Teilnahme der Beobachterin könnte zu einer Veränderung der Situation führen und demnach den Grad der Invasivität deutlich erhöhen (vgl. Ricard Brede, 2014: 138). Während aber in dieser Untersuchung das Zeitfenster, welches die Forschende mit den TeilnehmerInnen verbringt, begrenzt ist, kann eine für die Auswertung benötigte Distanz zum Beobachtungsgegenstand gewahrt werden (vgl. Schramm/ Schwab, 2016: 143).

Da für diese Untersuchung Merkmale und Verhaltensweisen der Lehrperson und der Lernenden sowie auch die Interaktionen zwischen den Lernenden untereinander und mit der Lehrperson im Zentrum stehen, ist klar als eine Fremdbeobachtung zu kategorisieren (vgl. Schramm/ Schwab, 2016: 144 und vgl. Döring/ Bortz, 2016: 328f).

Zusätzlich zu den explizierten Systematisierungen wird zum Schluss noch unterschieden, ob eine Beobachtung offline oder online erfolgt (vgl. Ricard Brede, 2014: 139). Wie bereits erwähnt, wird die Beobachtung für diese Untersuchung durch eine digitale Aufzeichnung auch als Tonband bestehen, wodurch sie auch im späteren Ablauf der Untersuchung abspielbar ist, und zählt somit als online durchgeführte Beobachtung. Diese Audioaufnahme ist für die genaue Transkription unerlässlich und dient auch als Grundlage für das Interview. Döring und Bortz unterscheiden die Offline- bzw. Online-Beobachtung nach einem anderen Kriterium. Sie interpretieren die Beobachtung als online, sobald sie in der virtuellen Umgebung beobachtet wird. Nach diesem Ansatz wäre es als eine Offline-Beobachtung zu beschreiben, da sie in physischer Umgebung durchgeführt wird (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 329).

6.2 Interview

Die im Vorfeld durchgeführte Beobachtung dient nicht nur als wichtige Datenerhebungsmethode, sondern gleichzeitig auch als sinnvolle Ergänzung für das in weiterer Folge durchgeführte Interview, denn meist profitiert eine Datenerhebung per Interview von einer Beobachtung, da die Forschenden das betreffende Handlungsfeld bereits explorativ beobachtet haben (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 325).

Das wissenschaftliche Interview strebt nach einer zielgerichteten, systematischen und regelgeleiteten Generierung und Erfassung verbaler Äußerungen zu ausgewählten Aspekten eines bestimmten Untersuchungsgegenstandes. Dabei können subjektive Erfahrungen und Erlebnisse sowie nicht direkt beobachtbare Ereignisse zugänglich gemacht werden (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 356; vgl. Bässler, 2014: 43). Diese Erzählungen ermöglichen ein Heranführen an die tatsächliche lebensweltliche Erfahrung einer betroffenen Person und spiegeln auftretende Handlungsprobleme und mögliche Lösungsversuche wider (vgl. Matthes, 1985: 312 zit. nach Bässler, 2014: 41).

Das episodische Interview eignet sich für die Untersuchung dieser Arbeit besonders gut, da die Fragen sehr offen und flexibel formuliert werden und somit auch ungeplante und spezielle Sachverhalte thematisiert werden können. Dadurch, dass der Gesprächsverlauf von den Befragten durch ein möglichst ungehindertes Sprechen mitgestaltet wird, können individuelle Sichtweisen und subjektive Standpunkte zu einem Themenbereich nicht nur oberflächlich, sondern detailliert und vertieft erschlossen werden. (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 365; vgl. Bässler, 2014: 41; vgl. Hug/ Poscheschnik, 2010: 102). Zudem besteht die Möglichkeit, spontane Rückfragen zu stellen, die für ein besseres und ganzheitliches Verständnis von großer Bedeutung sind (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 365). Wie offen sich das Interview jedoch tatsächlich gestaltet, hängt von der Bereitschaft der interviewten Person ab und der Fähigkeit des/der InterviewerIn, den/die Befragte in ein Gespräch zu verwickeln (vgl. Riemer, 2016: 163).

Durch ein episodisches Interview können zwei Formen des Wissensbestandes einer Person erfragt werden. Zum einen ist es das narrativ-episodische Wissen, welches Erinnerungen an bestimmte Situationen beinhaltet und zum anderen sind

es allgemeine und abstrakte Zusammenhänge, die zum semantischen Wissen zählen (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2010: 104).

Aus diesen Gründen wird für diese Untersuchung ein episodisches Interview durchgeführt, dem ein halb-strukturierter Interviewleitfaden zugrunde liegt, in dem die zu erhebenden Aspekte angeführt und teilweise auch als Fragen formuliert sind (vgl. Bässler, 2014: 42). Dieser Leitfaden dient als Stütze für den/die Forscherin während des Interviews und enthält all die Themen, die für die Forschungsfrage von Relevanz sind und im Laufe des Gesprächs zur Sprache gebracht werden sollen (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2010: 100). Da bereits durch die Beobachtung im Vorfeld ein fundierter Überblick angesichts des zu untersuchenden Phänomens besteht, kann der Interviewleitfaden schon im Vorfeld erstellt und ein Fragenkatalog festgelegt werden, welcher jedoch keinerlei vorgefertigte Antwortmöglichkeiten beinhaltet (vgl. Mempel/ Mehlhorn, 2014: 111). Er dient als Instrument der Datenerhebung, da er die Struktur und Richtung des Interviews vorgibt, kann und soll aber der Interviewsituation flexibel angepasst werden (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 372; vgl. Mempel/ Mehlhorn, 2014: 111).

Der Leitfaden hat zudem noch eine weitere Aufgabe vor der Durchführung des Interviews, denn er dient der Wissensexplizierung und –organisation. Es werden vorab möglichst viele Fragen gesammelt, die in Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen. In einer anschließenden Prüfung dieser Fragensammlung werden unpassende und doppelte Fragen eliminiert, Formulierungen überarbeitet und die bleibenden Fragen inhaltlich und chronologisch gegliedert (vgl. Daase et al., 2014: 111).

Bei der Durchführung des episodischen Interviews kann der/die ForscherIn den/die InterviewpartnerIn durch bestimmtes Nachfragen zu weiteren Äußerungen stimulieren. Durch diese, dem Thema angepassten Fragen, kann die Richtung und der Verlauf des Gesprächs besser kontrolliert und geleitet werden. Durch das nicht komplett geschlossene bzw. standardisierte Format des Interviews kann es aber ebenfalls zu einer höheren Aktivität der befragten Person kommen, da die offenen Fragen zu eigenen Antwortformulierungen führen und somit auch ein großer Teil an Verantwortung über die Gesprächsthemen an die interviewte Person abgegeben wird (vgl. Bässler, 2014: 42). Es gilt ein Gleichgewicht zwischen dem eben erwähnten direktiven Stil (Eingreifen zur Sicherstellung einer

halbstrukturierten Interviewsituation) und einem nondirektiven Stil (Laufenlassen zur Förderung der Authentizität) zu finden, welches sich als große Herausforderung darstellt und deshalb durchgehend in der Interviewsituation berücksichtigt und im Hinterkopf behalten werden sollte (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 366).

7 Überblick und Aufbereitung des Datenbestandes

Die Datenaufbereitung gilt als ein wichtiger Teil des Forschungsprozesses und liegt zwischen Erhebungs- und Auswertungsphase. Dieser Phase „[...] kommt eine besondere Bedeutung bei der vorbereitenden Zusammenstellung und Auswahl der bereits erhobenen Daten für die weitere Datenanalyse und Datenauswertung zu.“ (Hug/ Poscheschnik, 2015: 133) Denn das Rohdatenmaterial einer empirischen Untersuchung enthält oft Lücken oder Unvollständigkeiten und ist in uneinheitlichen Formaten und Formen nur schwer zu überblicken (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 580). Deswegen werden während der Aufbereitung die Daten „sorgfältig sortiert, kommentiert, formatiert, anonymisiert, bereinigt und oft auch transformiert“ (Döring/ Bortz, 2016: 580), so dass sie mit einem sehr geringen Aufwand und mit optimalem Ertrag an Ergebnissen dargestellt, interpretiert und ausgewertet werden können (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 134). Somit ist zu sagen, dass die Datenaufbereitung drei Funktionen zu erfüllen hat: Erstens sollen fehlerhafte Ergebnisse durch eine Prüfung und Sicherstellung der Datenqualität vermieden werden, zweitens sollen Schwierigkeiten und Verzögerungen bei der späteren Datenanalyse eingespart werden und zuletzt sollen durch eine qualitative Aufbereitung der Daten die Einhaltung der Forschungsethik und des Datenschutzes gewährleistet werden (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 581).

7.1 Beobachtung

Da die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung auf einem Tonband aufgenommen wird, müssen als erstes die mündlichen Aussagen von der Audioaufnahme transkribiert und somit in eine schriftliche Form übertragen werden. Ziel dabei ist es, „die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zu überwinden, Mündlichkeit mit all den für sie typischen Phänomenen schriftlich festzuhalten und somit für Analysen zugänglich zu machen.“ (Mempel/ Mehlhorn, 2014: 147) Dabei wird aus forschungsökonomischen Gründen nicht ein vollständiges Transkript der beobachteten Einheit angefertigt, sondern nur von ausgewählten Schlüsselszenen, die für die Forschung von Relevanz sind (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 367). Für einen besseren und verständlichen Überblick, wird ein grobes Inhaltsverzeichnis der beobachteten Einheit erstellt.

Während dieses Verfahrens werden die Namen der beteiligten Personen auch zeitgleich pseudonymisiert, um eine Identifizierung von Untersuchungsteilnehmenden zu vermeiden (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 580). Wie schon weiter oben erwähnt, werden die im Fokus stehenden Personen kodiert⁸

Die Transkription soll mit Hilfe des Transkriptionstools EXMARaLDA (Extensible Markup Language for Discourse Annotation) erfolgen. Die Vorteile an diesem computergestützten Tool sind einerseits das Erfassen überlappender Sprech- und Handlungsanteile durch eigene Partiturspuren für jede beteiligte Person, zum anderen die übersichtliche und gut nachvollziehbare Präsentation von SprecherInnenwechsel und unmittelbaren Anschlüssen in den Redebeiträgen. Weiters gewährleistet eine integrierte Zeilennummerierung einen guten Überblick bei der Analyse, erwähnenswert ist auch, dass durch die mögliche Kombination mit verschiedenen Formaten ein Datenaustausch mit anderen Tools sowie eine flexible Verarbeitung und eine nachhaltige Nutzung der Daten ermöglicht wird (vgl. Hamburger Zentrum für Sprachkorpora, o.J.). Zudem beinhaltet das Transkript neben der Verschriftlichung der getätigten Aussagen der beobachteten Personen auch eine Zeile für Übersetzungen und für Anmerkungen, welche Platz für weitere Beobachtungsaspekte, wie beispielsweise non-verbale Handlungen, schaffen soll und einen tieferen und genaueren Einblick in die beobachtete Situation ermöglicht. Dabei muss jedoch der Fokus auf die relevanten Aspekte der jeweiligen Untersuchung gesetzt werden, denn zu viele Details und Informationen würden das Transkript überfluten, schwer lesbar machen und die Auswertung erschweren (vgl. Mempel/ Mehlhorn, 2014: 148).

Da bei dieser Beobachtung die sprachlichen Handlungen der Lehrkraft und der SchülerInnen im Fokus stehen, wurde für diese Transkription das Vorgehen der Partiturnotation nach der HIAT-Konvention gewählt, da durch dieses Verfahren die „Multidimensionalität natürlicher Interaktionen“ (Rehbein et al., 2004: 6) angemessen wiedergegeben werden kann. Bei der Verschriftlichung der akustischen Daten wird auf die „literarische Umschrift“ zurückgegriffen, welche eine Verknüpfung zwischen phonetischer Transkription und Standardorthographie darstellt. Somit können phonetisch/phonologische Aspekte der flüchtigen

⁸ L= Lehrperson, M= Mädchen mit Slowakisch als Erstsprache, B= Bub mit Ungarisch als Erstsprache, alle anderen SchülerInnen werden mit einem A abgekürzt.

Kommunikation berücksichtigt, aber trotzdem gleichzeitig auch die Lesbarkeit des Transkripts gewährleistet werden (vgl. Rehbein et al., 2004: 11).

7.2 Interview

Auch nach dem durchgeführten Interview ist der erste Schritt der Datenaufbereitung eine Transkription, da diese für eine formale Auswertung notwendig ist. Dementsprechend soll aus der elektronischen Gesprächsaufzeichnung eine wortwörtliche Niederschrift erstellt werden (vgl. Bässler, 2014: 49). Weiters gehört zu einer Aufbereitung des erhobenen Interviews auch die Prüfung der vorliegenden Daten auf Plausibilität und Sinnhaftigkeit. Dabei soll kontrolliert werden, ob die Daten vollständig sind, ob widersprüchliche oder unklare Aussagen bestehen oder ob es sonstige Auffälligkeiten gibt. Es gilt auch zu prüfen, ob alle Daten erhoben wurden, die für eine Analyse benötigt werden (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 134).

Die Forscherin wird die Transkription und Aufbereitung selbst durchführen, um auf diese Weise mit den Inhalten stärker vertraut zu werden und sich die spätere Bearbeitung und Analyse zu erleichtern (vgl. Bässler, 2014: 50).

Da es sich hierbei um eine rein inhaltliche Analyse handelt, wird aus forschungsökonomischen Gründen auf eine phonetische oder literarische Umschrift verzichtet. Es wird eine simple Transliteration (Übertragung in die Schriftsprache und Orthographie des Deutschen) erfolgen, um somit eine eingängige Lesbarkeit zu sichern und die Arbeit der Datenbearbeitung zu verringern (vgl. Bässler, 2014: 49). Zudem liegt die Priorität auf einer nicht zu umfangreichen Umsetzungsdauer und Erleichterung der späteren Auswertung. Dementsprechend werden ebenfalls Umgangssprache und Dialekt in den Texten geglättet und keine Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen bzw. nicht-sprachlichen Äußerungen (Mimik, Gestik, Pausen, etc.) festgehalten (vgl. Mempel/ Mehlhorn, 2014: 149). Die Interviewtranskription wird in einem gängigen *Word*-Dokument erstellt, da die speziellen Funktionen eines computergestützten Transkriptionstools, wie EXMARaLDA, nicht benötigt werden und die weitere Arbeit mit dem Interview unnötig erschweren könnte. Eine Zeilennummerierung am linken Rand des Textes wird trotzdem beigelegt, da dies dazu verhilft, jede Bezugnahme auf eine Interviewpassage präzise und nachprüfbar anhand der Originalaussage in der Analyse zu belegen (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 135).

Für die Wahrung der Anonymität der interviewten Person und um dem Datenschutz gerecht zu werden, wird beim Transkribieren anonymisiert und pseudonymisiert. Dies umfasst das Kodieren der interviewten Person und die Veränderung der Namen und Orte, welche im Laufe des Gesprächs Erwähnung finden (vgl. Bässler, 2014: 51; vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 136).

7.3 Inhaltsverzeichnis der Beobachtung

Für einen besseren Überblick folgt nun ein kleines Inhaltsverzeichnis, welches den Ablauf der beobachteten Einheit auflistet. Für die spätere Interpretation und Analyse wurden nur ein paar für die Forschung relevante Ausschnitte aus der Kroatischstunde herausgenommen. Um diese jedoch auch in das gesamte Unterrichtsgeschehen einbetten zu können, sind die Sequenzen mit einem * und der dazugehörigen Nummer markiert.

„Signalwörter-Strategie“ und pantomimische Hilfe*¹

Vereinfachte Grammatikregel*²

Verständnisprobleme*³

Ausspracheschwierigkeiten*⁴

Missverständnis*⁵

Beobachtungsstunde am 19.06.2017 – Unterrichtseinheit „zvanja – Berufe“		
Zeit (ca.)	Ereignis	Material/ Tafelbild
10:00 Uhr	<i>Unterrichtsbeginn</i> Kinder räumen ihre Tische auf und setzen sich in einem Kreis auf den Boden. Lehrperson versucht, Ruhe herzustellen.	
10:01 Uhr	<i>Arbeit im Plenum – Erarbeitung von Begriffen</i> Lehrperson erklärt das Thema der Einheit und bittet die Kinder die deutsche Übersetzung zu nennen.* ¹ Lehrperson erklärt die Aufgabe: Wortkarten vorlesen und zu den Bildkarten ordnen.* ⁴	Wort- und Bildkarten
10:09 Uhr	<i>Arbeit im Plenum – Wiederholung von Begriffen</i> Lehrperson sammelt alle Wortkarten wieder ein. Kinder sollen nun die Bilder ohne Wortkarten benennen.	Bildkarten
10:12 Uhr	Kinder gehen zurück zu den Tischen und setzen sich wieder auf ihre Plätze. <i>Arbeit im Plenum – Sicherung der Begriffe durch spielerische Übungen</i> Lehrperson erklärt die nächste Aktivität: Hangman	Tafelanschrieb: Unterstriche für

	<p>Kinder werden in zwei Gruppen geteilt. Kinder suchen sich selbst Begriffe aus und lassen die MitschülerInnen raten. Jeweils ein Kind darf einen Buchstaben raten. Für ein erratenes Wort bekommt die zuletzt ratende Gruppe einen Punkt.*5</p> <p>Lehrperson beschreibt die neue Aktivität: Pantomime/ Activity</p> <p>Kinder suchen sich einen Begriff aus und stellen ihn pantomimisch vor. Das Kind, welches den Begriff errät, darf nach vorne kommen und den nächsten Begriff darstellen.</p>	jeden einzelnen Buchstaben und die Illustration des Hangmans
10:31 Uhr	<p>Kinder holen das Arbeitsbuch heraus</p> <p><i>Einzelarbeit/ Arbeit im Plenum – Aufgabe im Arbeitsbuch</i></p> <p>Kind liest die Aufgabenstellung und die erste Aufgabe aus dem Buch laut vor.</p> <p>Lehrperson schreibt die ersten Sätze an die Tafel.</p>	<p>Arbeitsbuch S. 94/ 2</p> <p>Tafelanschrieb „94“</p> <p>Tafelanschrieb: „ 1. vječitelj/ vječiteljica djela u bolnici“, „2. pekar/ pekarija djela u pekarnici“</p>
10:40 Uhr	Lehrperson erklärt die Hausübung: S. 96/1,2*2*3	Arbeitsbuch S. 96
10:42 Uhr	<p>Kinder räumen die Bücher weg.</p> <p><i>Partnerarbeit/ Arbeit im Plenum – Präsentation des Wissens</i></p> <p>Lehrperson öffnet die Tafel und zeigt das Tafelbild: Dialog.</p> <p>L gibt den Kindern das Mikrophon.</p> <p>Jeweils zwei Kinder kommen nach vorne und sprechen den Dialog zusammen vor. Danach gibt es Applaus.</p>	<p>Tafelanschrieb: „Gdo sam ja?</p> <p>A: Zdravo!</p> <p>B: Zdravo!</p> <p>A: Ča kaniš biti kad budeš odrastao/ odrastala?“</p> <p>B: Ja kani biti _____. A ti?</p> <p>A: Ja kani biti _____. B: Zbogom!</p> <p>A: Zbogom! “</p>
10:49 Uhr	<p><i>Unterrichtsende</i></p> <p>Kinder räumen alles in ihre Schultaschen ein und bereiten sich auf die nächste Einheit vor.</p>	

8 Datenanalyse der Untersuchung

Die Datenanalyse dient dazu, eine systematische Verbindung zwischen der untersuchten Erfahrungswirklichkeit und bereits bestehenden Theorien herzustellen. Dabei ist die qualitative Analyse meist theoriebildend und folgt bestimmten Kriterien der Wissenschaftlichkeit. Dementsprechend muss jeweils die zu den Daten passende Auswertungsmethode sachgerecht umgesetzt werden. Dabei werden in dieser Arbeit die Arbeitsschritte dieses Vorganges und die Interpretation der Ergebnisse genau begründet, dokumentiert und kritisch reflektiert, damit die interpersonale Nachvollziehbarkeit garantiert wird (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 598).

8.1 Beobachtung

Da mittels Beobachtungen grundsätzlich nur das äußerliche Verhalten, wie beispielsweise Sprachproduktionen oder -interaktionen und nonverbale Handlungen, wahrnehmbar ist, kommt es gezwungenermaßen zu einer Mischung aus Erhebungs- und Interpretationsprozessen (vgl. Schramm/ Schwab, 2016: 141). Für die Untersuchung dieser Arbeit eignet sich dabei die ethnomethodologische Konversationsanalyse, da das Augenmerk darauf liegt, „wie die verschiedenen Personen in ihrem nonverbalen und paraverbalen Verhalten sowie in ihren Wortbeiträgen wechselseitig aufeinander reagieren (z.B. Sprecherwechsel, Unterbrechungen).“ (Döring/ Bortz, 2016: 601) Dabei wird zuerst die beobachtete Unterrichtseinheit auf Situationen analysiert, die bestimmte negative bzw. positive Elemente aufweisen. Gespräche und Sprecherwechsel werden mithilfe feiner und unbewusster Zeichen, wie Betonung oder Pausen reguliert. Während der Unterhaltung müssen alle InteraktionspartnerInnen Signale für ihr Gegenüber senden und auch die Signale des Gegenübers interpretieren, um darauf reagieren zu können. Eine Aufgabe dieser Untersuchung ist auch, diese impliziten Konversationsregeln zu identifizieren (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 160). Deswegen werden für ausschlaggebende Sequenzen äußerst genau angefertigte Transkriptionsausschnitte herausgearbeitet, welche jede Pause, jedes Füllwort aber auch etwaige Betonung beinhalten. Anschließend werden die Äußerungen und Geschehnisse dieser Textstellen von der Forscherin paraphrasiert, damit sie für den/die LeserIn verdeutlicht werden und die spätere

Interpretation aus der Perspektive der Forscherin nachvollziehbar wird. Dabei wird auch das Unterrichtsgeschehen vor bzw. nach dem transkribierten Ausschnitt rekonstruiert, denn nur so kann eine möglichst genaue Interpretation der eingebetteten Sequenz angefertigt werden. Um nach den ethnomethodologischen Prinzipien zu analysieren, werden auch Materialien wie Arbeitsblätter und Bücher aber auch das Tafelbild einbezogen. Darauf folgt eine Deutung seitens der Autorin, die möglichst nachvollziehbar und objektiv verfasst wird, um zu einer Interpretation der sprachlichen Interaktion zu gelangen.

8.2 Interview

Bei der Interpretation des Interviews wurde lange nach einer passenden Methode gesucht. Da jede Untersuchung individuell ist, muss eine zu den erhobenen Daten passende Auswertungsmethode gefunden werden. Oftmals kann dabei nicht auf bereits vorgefertigte Methoden zurückgegriffen werden, da diese nicht sachgerecht umgesetzt werden könnten (vgl. Döring/ Bortz, 2016: 598). Allerdings haben alle qualitativen Auswertungsmethoden die Aufgabe, Texte, Gespräche, Situationen, usw. zu verständlichen Interpretationen umzuwandeln. Dabei erfolgt die Auswertung einem angepassten und regelgeleiteten Prozess (vgl. Hug/ Poscheschnik, 2015: 152). In dieser Untersuchung handelt es sich nur um ein einziges episodisches Interview, wodurch viele Methoden, wie beispielsweise die qualitative Inhaltsanalyse, wegfallen. Da das Interview aber auf Grundlage der Beobachtung durchgeführt wurde, fungiert es sehr wohl zur Generierung und Verifizierung bzw. Falsifizierung von Thesen. Dabei wird die Umsetzung namens *Modellierung* von Mecheril (2003) in seinem Werk *Präkerer Verhältnisse* als Vorbild herangezogen. Er entwickelt Ideen, Spekulationen und Vermutungen anhand seiner Interviewtranskripte und generiert somit einen neuen Interpretationstext. Der Inhalt des Interviews führt durch „Vorgänge der Analyse, der Verdichtung und Ausweitung, der Interpretation, Generalisierung und Selektion“ (Mecheril, 2003: 41) zu einem Erkenntnisgewinn. Dabei möchte er die Nähe und das Verhältnis zum Ausgangstext bzw. zu den Interviews durch ein Einfügen der Transkriptpassagen betonen. Durch eine ähnliche Vorgangsweise soll es auch in der vorliegenden Arbeit gelingen, von den Daten zur Theorie zu gelangen, indem passende Aussagen der interviewten Lehrkraft in die Interpretation miteinfließen und als direktes Zitat hinzugefügt werden. Dabei wird ausschließlich induktiv

vorgegangen, denn die Aussagen sollen beobachtete Aspekte beschreiben und erklären sowie die Interpretationen der Forscherin stützen und die Nachvollziehbarkeit generieren.

9 Interpretation und Ergebnisse der Untersuchung

Für diese Forschung stand eine zweisprachig geführte Volksschule im mittleren Burgenland im Fokus. Obwohl nach dem Artikel 7 des Staatsvertrags von Wien die Möglichkeit besteht, Elementarunterricht in kroatischer Sprache anzubieten, können dies viele zweisprachige Volksschulen nicht mehr erfüllen. Dies hat mehrere Gründe, die nun auch im weiteren Verlauf geklärt werden sollen. Trotzdem findet nach wie vor in verschiedenen Arten und Weisen, Unterricht in der burgenlandkroatischen Sprache statt und dies für alle angemeldeten SchülerInnen. So auch beispielsweise für Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die somit tagtäglich in einer besonderen Unterrichtssituation lernen.

Mithilfe eines Einblickes in den Unterrichtsalltag werden nun Situationen geschildert, die den Unterricht unter einer sogenannten doppelten Submersion dem/r LeserIn näher bringen sollen. Es stellen sich verschiedene Fragen, worauf Antworten durch eine ethnomethodologische Konversationsanalyse einer Unterrichtsstunde und einer Interpretation eines Interviews, welches mit einer Lehrperson aus dem zweisprachigen Schulwesen geführt wurde, gesucht werden.

Wie gestaltet sich der zweisprachige Unterricht mit SchülerInnen, die weder die eine, noch die andere Unterrichtssprache als Erstsprache sprechen? Welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen begegnen dabei die SchülerInnen bzw. die Lehrperson und inwiefern gibt es positive Aspekte und Situationen unter diesen besonderen Unterrichtsbedingungen?

9.1 Positive Aspekte und Situationen

Der zweisprachige Unterricht im Burgenland ist gesetzlich verankert und räumt dem Minderheitenschulwesen besondere Rechte ein. Generell sollte der Unterricht in allen Gegenständen in beiden Sprachen erteilt werden, dies ist jedoch oft nicht zu hundert Prozent umsetzbar, da es laut der interviewten Person teils an personellen Engpässen, teils an fehlenden Materialien oder auch an der geringen

Sprachkompetenz der Kinder scheitert (vgl. Interviewtranskript im Anhang: Zeile 35, 342, 522, 658, 780)⁹. Auch in der Schule, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, ähnelt der zweisprachige Unterricht immer mehr und mehr einem einsprachigen Unterricht mit zusätzlichen Kroatischeinheiten. Die burgenlandkroatische Unterrichtssprache wird kaum noch in anderen Gegenständen außer im Kroatischunterricht verwendet und dient meist nur noch als kleine Ergänzung oder wird sogar ganzheitlich als Fremdsprachenunterricht angesehen. Für die SchülerInnen bestehen keine weiteren Fördereinheiten in kroatischer Sprache und somit sind sie dem Kroatischunterricht ohne Hilfe „ausgesetzt“ (vgl. IT: Z. 102). Für die Kinder, welche nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, kommt zudem noch die Schwierigkeit hinzu, dass ihnen teilweise sogar im Kroatischunterricht Erklärungen in ihrer Zweitsprache Deutsch vermittelt werden. Durch diese besondere Situation der Submersion, haben Lehrkraft aber auch SchülerInnen verschiedene Methoden und Strategien entwickelt, wie sie den zweisprachigen Unterricht bewältigen können. Um einen Einblick in diese Handlungsstränge zu erlangen, werden im Folgenden einige Ausschnitte dargestellt und interpretiert.

„Signalwörter-Strategie“ und pantomimische Hilfe

Der erste Ausschnitt ist zu Beginn des Kroatischunterrichts und zeigt, wie die Einheit von der Lehrperson eröffnet wird. Dabei entstehen einige Situationen, in denen die Lehrperson durch bestimmte Vorgehensweisen sich selbst und den Kindern den zweisprachigen Alltag erleichtert.

[1]

	0 [00:00.0] 1 [00:03.6]	2 [00:08.1]	3 [00:12.9]
L [v]	psch((2,5s))sve kraj prosim		okay dojdí sad
L [Ü]	pscht((2,5s))alles weg bitte		okay komme jetzt in den
[k]		dt.Stimmengewirr, Kinder räumen ihre Plätze auf	

[2]

	4 [00:15.4]	5 [00:19.5]	6 [00:21.1]	7 [00:24.6]
L [v]	prosim u kolobar	ali tíhò		sch sch
L [Ü]	Kreis	aber leise		
[k]		Stimmengewirr, Kinder kommen in den Kreis	Stimmengewirr im Hintergrund	Stimmengewirr L fordert

⁹ Interviewtranskript wird im weiteren Verlauf mit IT und Zeile mit Z. abgekürzt. Somit werden Vergleiche aus dem Interviewtranskript im weiteren Verlauf beispielsweise so (vgl. IT: Z. 1) angeführt.

[3]

	..	8 [00:25.6]	9 [00:27.8]
L [v]	sch sch	sch sch sch sch sch sch sch sch es ist viel zu laut	
[k]	Stille, KK sprechen miteinander Stimmgewirr	(flüsternd)	

[4]

	..	11 [00:33.9]	12 [00:35.5]	13 [00:41.2]
L [v]		poj najzad prosim		dobro((1,1s))ja kanim danas ponoviti
L [Ü]		Bitte geh nach hinten		gut((1,1s))ich möchte heute die Wörter der Berufe
[k]	Stimmgewirr	KK sind noch nicht aufmerksam		

[5]

	..	14 [00:51.1]	15 [00:52.5]
L [v]	ili učiti riči zvánjà•što znači zvanja•gdo to zna	•••zvánjà što je zvanje (Name von	
L [Ü]	wiederholen oder lernen•was bedeutet "zvanja"-Berufe•wer weiß das	••"zvanja"-Berufe was ist "zvanje"-ein Beruf	
A [v]		öh, Memory-	

[6]

	..	16 [00:55.9]	17 [00:57.7]	18 [00:58.3]	19 [00:58.8]	20 [01:00.0]	21 [01:02.7]
L [v]	M)						sch sch sch
M [v]	•öh((0,9s))Lesesp íel						
A [v]		so heißt das (...)/ -- Bauernhof((1,3s))-Memory hier (...)					

[7]

	..	22 [01:04.4]	23 [01:05.5]	24 [01:09.1]	25 [01:11.0]
L [v]	nē	((1,3s))ja sam učiteljica i to je moja zvánjà			
L [Ü]		((1,3s))ich bin eine Lehrerin und das ist mein Beruf			
M [v]	(...)				
A [v]		Béruf Béruf Beruf Beruf			

[8]

	..	26 [01:13.4]	27 [01:17.9]	28 [01:18.3]
L [v]	•Berufe((0,4s))dōbro	sch sch((2,2s))ovo vidite sliké((2,6s))a mi ćemo sad		
L [Ü]	gut	((2,2s))hier seht ihr Bilder((2,6s))und wir werden jetzt((4,1s))jedes		
[k]	Stimmengewirr	In den Redepausen legt die L die Bilder auf den Boden. Die KK flüstern		

[9]

	..	29 [01:36.7]	30 [01:37.1]
L [v]	podiliti((4,1s))sváku rič na pravo mjesto((1,2s))ili na pravu kip	pscht hej muči	
L [Ü]	Wort auf den richtigen Platz zuteilen((1,2s))oder zum richtigen Bild	pscht hej sei jetzt leise	
M [v]		das ist/	
[k]	derweilen.		

[10]

	..	31 [01:38.5]
L [v]	sad((2,2s))dobro((1,4s))ovo imam((1,8s))sad riči((1,1s))(Name von M)••prosim	
L [Ü]	((2,2s))gut((1,4s))hier habe ich((1,8s))jetzt Wörter((1,1s))(Name von M)••bitte lese dein Wort vor	
[k]	L gibt M eine Wortkarte.	

[11]

..	32 [01:50.7]	33 [01:54.6]	34 [01:57.8]	35 [01:59.0]
L [v]	pročitaj tvoju rič	vrtljár vrtljarca što je to		
L [Ü]		<i>Gärtner Gärtnerin was ist das</i>		
M [v]		• •vrtljar vrtljarica	• • •äh	
M [Ü]		• •Gärtner Gärtnerin		
A [v]				- ich glaub ich
[k]		<i>M liest die Wortkarte laut vor.</i>		<i>M denk nach. ein anderes KK</i>

[12]

..	36 [01:59.9]	37 [02:02.4]	38 [02:03.3]
L [v]	pscht äh •(Name) je na redu		ah,
A [v]	(...)	- (Name von M)	
[k]	<i>möchte helfen.</i>	<i>KK bessern die L aus, da sie den falschen Namen nannte.</i>	

[13]

..	39 [02:03.9]	40 [02:10.7]
L [v]	(Name von M)	(Name)((0,9s))što je vrtljar
L [Ü]		<i>Name((0,9s))was heißt "vrtljar"-Gärtner</i>
M [v]	((1,8s))äh((2,6s)) ich hab keine Ahnung	
[k]	<i>M überlegt. flüsternd</i>	

[14]

41 [02:13.4]	42 [02:16.2*]	43 [02:18.5]	44 [02:19.2]	45 [02:19.9]
L [v]		što je vrt vrt		
L [Ü]		<i>was ist "v rt vrt"-Garten Garten</i>		
A [v]	•äh • •spen/ - ah• • • -äh ich glaub ich weiß es		vrt - vrt - vrt - Sportler -	
A [Ü]			<i>Garten Garten</i>	
[k]	<i>ein K überlegt ein anderes K sagt etwas</i>		<i>verschiedene K antworten</i>	

[15]

..	46 [02:25.0]	47 [02:27.5]
L [v]	• •Gärtner vrt je der Garten genau onda je vrtljar i vrtljarica((1,1s))der	
L [Ü]	• •Gärtner "vrt"-Garten ist der Garten genau dann ist "vrtljar i vrtljarica"-Gärtner und Gärtnerin((1,1s)) der	
M [v]	uh	
A [v]	Gärntner	

[16]

..	48 [02:28.3]	49 [02:33.5]	50 [02:38.2]	51 [02:39.4]
L [v]	Gärnter •dōbro		äh, (Name von B)	
L [Ü]	<i>Gärtner•gut</i>			
M [v]	(...)			
B [v]			• •m̄h((1,0s))kuhar	
B [Ü]			• •m̄h((1,0s))Koch	
[k]		<i>M legt die Wortkarte zum passenden Bild. L gibt B eine Wortkarte</i>		<i>B liest die Wortkarte laut vor.</i>

[17]

..		52 [02:43.0]	53 [02:47.4]
L [v]			• • •kúhàr• • •
L [Ü]			• • •Koch• • •
B [v]	kuharica		
B [Ü]	Köchin		
A [v]	ah das ist - das ist einfach - das ist leicht - so leicht		
[k]	KK sprechen gleichzeitig in die Runde.		L pantomimisch: rührt in einem Topf

[18]

..		54 [02:48.5]	55 [02:52.0]	56 [02:53.3] 57 [02:53.6]	58 [02:54.4]
L [v]			ja• • •dóbrò		
L [Ü]			ja• • •gut		
B [v]	ist was/•Koch• • •		und kuhari/		
A [v]			bei dir ist das - nein - nein - das ist pekar		
[k]	um.	B sucht das passende Bild dazu KK versuchen ihm zu helfen und suchen zusammen das Bild.			

[19]

59 [02:57.9]		60 [03:00.5] 61 [03:07.5]
[k]	B legt die Wortkarte zum passenden Bild.	

Paraphrasierung

Die Lehrperson sagt den SchülerInnen bereits in der Pause, dass anschließend eine kroatische Unterrichtseinheit folgt. Zu Beginn dieser fordert die Lehrkraft die Kinder in kroatischer Sprache auf, leise zu sein und ihre Plätze aufzuräumen. Diese Anweisungen werden von den Kindern befolgt. Danach werden die SchülerInnen in den Sitzkreis geholt. Als das Stimmengewirr dabei immer lauter wird, ermahnt die Lehrperson die Kinder auf Kroatisch und bittet diese nochmals leise zu sein. Da die Gespräche zwischen den SchülerInnen jedoch nicht aufhören, wiederholt die Lehrkraft ihre Forderung nochmals auf Deutsch (Z. 3). Als sich die Kinder langsam in der Mitte der Klasse zu einem Sitzkreis auf dem Boden formieren, bittet die Lehrperson noch einen einzelnen Schüler sich weiter nach hinten, und somit in die Kreisform, zu setzen. Diese Bitte erfolgt wieder in kroatischer Sprache. Nach einer kurzen Pause, in der die Lehrkraft wartet, dass alle Kinder still und ruhig sitzen, leitet diese die neue Unterrichtssequenz ein, indem sie den SchülerInnen erzählt, welchen Stoff sie heute mit ihnen wiederholen bzw. erlernen will (Z. 4-5). Als sie danach „što znači zvanja, gdo to zna“ (Übersetzung: Was heißt Berufe, wer weiß das) fragt, werfen ein paar Kinder verschiedene Ausdrücke in den Raum. Daraufhin fragt die Lehrperson direkt eine Schülerin, ob sie weiß, was dieser Begriff bedeutet (Z. 5). Diese Schülerin antwortet nach kurzem Überlegen mit der falschen Antwort: „öh, Lesespiel“ (Z. 6).

Andere Kinder beginnen wieder mitzuraten und sprechen ohne Aufforderung der Lehrkraft, was wiederum dazu führt, dass sie nochmals Stille fordert (Z. 6). Danach gibt die Lehrperson den Kindern eine kleine Hilfestellung und sagt: „ja sam učiteljica i to je moja zvanja“ (*Übersetzung: ich bin Lehrerin und das ist mein Beruf*) (Z. 7). Mit diesem Tipp kommt ein Schüler zur richtigen Übersetzung und ruft diese sogleich in den Kreis hinein: „Beruf, Beruf, Beruf, Beruf“ (Z. 7). Die Lehrkraft schenkt dieser Aussage Beachtung und nimmt Wort- und Bildkarten in die Hand. Da es in der Zwischenzeit wieder zu lauterem Stimmengewirr zwischen den Kindern kommt, versucht die Lehrperson durch eine indirekte Aufforderung „sch, sch“ die Ruhe im Klassenraum wieder herzustellen (Z. 8). Im Anschluss daran erklärt sie die folgende Aktivität: „ovo vidite slike, a mi ćemo sad podiliti svaku rič na pravo mjesto“ (*Übersetzung: hier seht ihr Bilder und wir werden jetzt jedes Wort auf den richtigen Platz zuteilen oder zum richtigen Bild*) (Z. 8-9). Dabei macht sie kurze Redepausen, in denen sie die Bildkarten auf dem Boden verteilt. Die Kinder sind teilweise etwas abgelenkt und tratschen flüsternd. Als ein Kind aus dem Nichts „das ist“ in den Kreis ruft, wird dieses von der Lehrkraft unterbrochen: „pscht hej muči sad“ (Z. 9-10). Gleich anschließend darauf erklärt die Lehrperson, dass sie nun die Wortkarten in der Hand hält, teilt danach eine einem Kind zu und fordert dieses das Wort auf der Karte vorzulesen (Z. 10-11). Das Mädchen liest die Wortkarte laut vor, hinterher wiederholt die Lehrkraft die vorgelesenen Begriffe und fragt direkt was dieser Begriff bedeutet (Z. 11). Das Mädchen denkt einen kurzen Moment nach und ist dabei etwas zu sagen, doch im selben Moment unterbricht ein weiteres Kind es und ruft: „ich glaub, ich“ (Z. 11). Die Lehrperson versucht diesen Zwischenruf sofort zu unterbinden und weist das Kind darauf hin, dass nun das Mädchen an der Reihe ist. Dabei nennt die Lehrkraft einen falschen Namen. Gleich daraufhin rufen die Kinder den richtigen Namen des Mädchens (Z. 12). Infolgedessen verbessert sich die selbst, indem sie den richtigen Namen wiederholt. In der Zwischenzeit dachte die Schülerin nach und sagte schließlich flüsternd: „äh, ich hab keine Ahnung“ (Z. 13), woraufhin die Lehrkraft einen anderen Schüler nach der Antwort fragt. Dieser antwortet zögerlich, wird dabei jedoch sofort von zwei seiner Mitschüler unterbrochen (Z. 14). Da die richtige Antwort noch nicht gefallen ist, fragt die Lehrperson nun etwas differenzierter: „što je vrt, vrt“ (*Übersetzung: was heißt Garten, Garten*). Einige SchülerInnen wiederholen das burgenlandkroatische Wort und stellen zudem auch

Vermutungen auf „Sportler – Gärtner“ (Z. 14-15). Die Lehrkraft wiederholt die richtige Antwort und fügt eine Erklärung bei: „Gärtner, vrt je der Garten genau onda je vrtljar i vrtljarica der Gärtner, dobro“ (*Übersetzung: Gärtner, Garten ist der Garten genau dann ist Gärtner und Gärtnerin der Gärtner, gut*). Schlussendlich legt das Mädchen die Wortkarte zum passenden Bild. Hieraufhin teilt die Lehrperson gleich die nächste Wortkarte einem Buben zu. Dieser liest die Wortkarte laut vor (Z. 16-17). Die anderen Klassenkinder rufen in die Runde: „ah, das ist – das ist einfach – das ist leicht – so leicht“ (Z. 17). Während der Schüler noch überlegt, wiederholt die Lehrkraft das Wort und stellt zudem noch eine pantomimische Illustration dar, indem sie in einem Topf umrührt. Daraufhin sagt der Bub die richtige Übersetzung (Z. 18). Die Lehrperson lobt den Schüler. Im darauffolgenden Moment sucht der Schüler das passende Bild dazu und ergänzt dabei noch seine Übersetzung (Z. 18). Die Aussage wird jedoch von seinen MitschülerInnen unterbrochen, die ihm bei der Suche der richtigen Bildkarte helfen möchten: „bei dir ist das – nein – nein – das ist pekar“ (*Übersetzung: bei dir ist das – nein – nein – das ist Bäcker*) (Z. 18). Zu guter Letzt findet der Schüler das passende Bild und legt die Wortkarte dazu.

Deutung

Durch diesen Ausschnitt aus dem Unterrichtsalltag wird gezeigt, dass sich die Lehrkraft bemüht, die burgenlandkroatische Sprache zu benützen sobald der Kroatischunterricht beginnt. Dieser Meinung ist sie selbst auch im Interview: „[...] in Deutsch [=Deutschunterricht] spreche ich nur deutsch und in den zweisprachigen Fächern/ oder in Kroatisch, nur kroatisch so gut es geht. Und im zweisprachigen Unterricht versuche ich beides.“ (IT: Z. 93) Bereits die ersten organisatorischen Anweisungen in der beobachteten Einheit werden kroatisch vermittelt. Da die Kinder auf diese in den meisten Fällen reagieren, ist davon auszugehen, dass die kroatischen Aufforderungen von den SchülerInnen verstanden werden. Auch wenn teilweise nicht sofort die erwünschte Situation erfolgt, kann dafür nicht sogleich die sprachliche Kompetenz der Kinder verantwortlich gemacht werden, da auch den deutschsprachig formulierten Bitten der Lehrperson nicht immer nachgegangen wird. Trotzdem greift die Lehrkraft hin und wieder auch auf deutsche Anweisungen im Kroatischunterricht zurück. Dies könnte einerseits durch die Vermutung der Lehrperson, dass die Kinder den deutschen Anweisungen besser folgen oder mit

einem „turn-bezogenen“ Sprachwechsel begründet werden. Letzteres ist ein in der Sprachwissenschaft bekanntes Sprachphänomen, was bereits Poplack 1980 unter dem Namen *Codeswitching* so beschrieb: „[...] the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituents.“ (Poplack, 1980: 583), welches auch in ihren späteren Werken eine zentrale Rolle spielt. Özdil spezifiziert zudem den Begriff „turn-bezogener“ Sprachwechsel und spricht von „turn-internem“ und „turn-externem“ Sprachwechsel. Während Sprachhandlungssequenzen zwischen mehreren Personen, die nach dem Schema Person₁ spricht Sprache_x, Person₂ spricht Sprache_y verlaufen, als „turn-externer“ Sprachwechsel realisiert werden, beschreibt der „turn-interne“ Sprachwechsel das Handeln eines/r einzelnen AktantIn, der/die die Sprache innerhalb seines/ihrer Redebeitrags wechselt. Die hier beschriebene Situation ist deutlich als „turn-interner“ Sprachwechsel zu klassifizieren, da die Lehrkraft innerhalb ihrer Aussage von der burgenlandkroatischen zur deutschen und wiederum zur burgenlandkroatischen Sprache überwechselt (Z. 3-4). Noch konkreter ist zu beobachten, dass die Lehrperson hier einen äusserungsübergreifenden Sprachwechsel prozessiert, indem sie ihre Äußerungen in einer Sprache beendet und erst den nächsten Gedanken in der anderen Sprache äußert (vgl. Özdil, 2010: 76-77). Jedenfalls ist deutlich festzustellen, dass die Lehrkraft danach strebt, den Unterricht in Burgenlandkroatisch zu halten, obwohl die Kinder untereinander deutsch sprechen und auch etwaige Antworten eher deutsch gehalten sind. Dieses Muster zieht sich durch die ganze beobachtete Stunde und kann, wie eben vorhin erwähnt, dem „turn-externen“ Sprachwechsel zugeordnet werden, da die Lehrkraft ihre Redebeiträge meistens in burgenlandkroatischer Sprache verfasst. Sobald der Diskurs von den SchülerInnen fortgeführt wird, sprechen diese deutsch (vgl. Özdil, 2010: 78). Die beobachteten und eben analysierten Sprachanwendungen können auf den gesamten Unterricht übertragen werden. Denn auch im Interview bestätigt die Lehrperson, dass die Kinder hauptsächlich deutsch sprechen: „Ja, sie sprechen deutsch im Unterricht. Auch im Kroatischunterricht.“ (IT: Z. 195) Wie in der Beobachtung ersichtlich, formuliert die Lehrperson umgehend die erste Arbeitsanweisung auf Burgenlandkroatisch. Sie versucht die Aufforderungen im Kroatischunterricht immer kroatisch zu formulieren und im Sachunterricht gelingt es ihr auch teilweise (vgl. IT: 153) Dabei spricht sie langsam und sehr deutlich. Vermutlich will sie damit die Verständlichkeit sichern. Obwohl sie der Meinung ist,

dass das folgende Thema „Berufe“ bereits erlernt wurde und teilweise nur wiederholt werden muss, verstehen die Kinder die Aufgabenstellung und insbesondere den Titel „zvanja“ nicht. Dies wird zwar nicht durch deklarative, direktive oder interrogative Fragen seitens der Kinder geäußert, aber durch Stille und falsche Vermutungen, die die SchülerInnen aufstellen und in den Raum schreien, deutlich (vgl. Kameyama, 2004: 133). Um den Kindern zu helfen, greift die Lehrkraft auf verschiedene Methoden zurück. Dazu wendet die Lehrperson verschiedene reparative Handlungsmuster an, die in der LehrerInnen-SchülerInnen-Kommunikation ein Rezeptionsdefizit bearbeiten und eliminieren können (vgl. Kameyama, 2004: 132). Zuerst formuliert sie die Frage nochmals anders (Z. 5), denn eventuell sind die Kinder das Wort „znači“ (*Übersetzung: bedeutet*) nicht gewohnt. Somit erleichtert sie die Frage durch ein gängigeres Wort und formuliert um: „što je zvanje“ (*Übersetzung: was ist ein Beruf?*). Das verständnissichernde Umformulieren wird hier durch das Austauschen des Verbes realisiert, denn die Lehrperson versucht, ihr sprachliches Handeln mittels anderer sprachlicher Mittel den Kindern näher zu bringen (vgl. Bührig, 1996: 287; Kameyama, 2004: 139). Als diese erste Hilfestellung jedoch auch keine Früchte trägt, versucht sie es noch auf eine andere Weise. Mit einer Erklärung, die bereits bekannte Wörter, wie „ja sam učiteljica“ (*Übersetzung: ich bin eine Lehrerin*), enthält, versucht die Lehrperson den Kindern den gesuchten Begriff zu verdeutlichen. Auch Bührig (vgl. 1996: 188) ist der Meinung, dass durch zusätzliches Wissen eine Verbindung zum Vorwissen des Hörers hergestellt werden kann. Gerade durch eine Erklärung bzw. durch das Erläutern wird nachträglich Wissen in den Diskurs eingebracht, welches für das hörerseitige Verständnis notwendig ist (vgl. Bührig, 1996: 176). Dabei bleibt sie in all diesen Versuchen immer standhaft und probiert die gesuchte Übersetzung durch kroatische Erläuterungen zu finden. Diese zwei Methoden verständnissichernden Handelns unterscheiden sich darin, dass das Umformulieren die Aufrechterhaltung des Fokus (in diesem Fall das gesuchte Wort „zvanja“) beinhaltet, während beim Erläutern versucht wird, durch einen neu gesetzten Fokus anhand Verbalisierung zusätzlichen und bekannten Wissens (das bekannte Wort „učiteljica“) den Diskurs verständlich zu machen (vgl. Kameyama, 2004: 141). Mit diesem zweiten Versuch erreicht die Lehrkraft die Kinder. Dies geschieht hier höchstwahrscheinlich nur durch das bereits bekannte Signalwort „učiteljica“ (*Übersetzung: Lehrerin*).

Die Antwort eines Schülers, die jedoch nicht zu hundert Prozent richtig ist, wird durch eine indirekte mündliche Korrektur verbessert. Die Lehrperson greift die fast richtige Antwort auf, wiederholt diese jedoch nochmals in richtiger Form und lobt auch sogleich das Kind (Z. 7-8). Generell ist zu sagen, dass die mündliche Fehlerkorrektur von der Lehrkraft meist ohne Fehleranalyse durchgeführt wird. Dabei stellt sich die Frage, wie der Fehler korrigiert wird. Grundsätzlich wird zwischen zwei Typen von Korrekturen unterschieden. Zum einen gibt es die „indirekte, verdeckte Korrektur“ und die „implizite und modulierte Korrektur“, bei denen meist die Lehrperson, aber auch ein/eine MitschülerIn die fehlerhafte Äußerung in korrigierter Form wiederholt oder in ihre eigene Aussage einbezieht, ohne dass direkt auf den Fehler hingewiesen wird. Zum anderen besteht auch die „explizite Korrektur“, bei welcher der Fehler ausdrücklich thematisiert und von außen korrigiert wird. Oftmals wird dabei auch eine Erklärung oder eine Grammatikregel beigelegt, welche die Lernenden sofort umsetzen sollen (vgl. Chlosta/ Schäfer/ Baur, 2017: 364). In der beobachteten Einheit wurden die meisten Regelabweichungen indirekt, verdeckt bzw. implizit von der Lehrkraft korrigiert. Dabei achtet sie auf ein pädagogisch-didaktisch wertvolles Umgehen mit den fehlerhaften Aussagen der SchülerInnen, indem sie die Kinder nicht nur auf ihre Fehler reduziert, sondern diese ganzheitlich wahrnimmt und auch Lob ausspricht. Diese Anerkennungen von Leistungen in burgenlandkroatischer Sprache sollen motivieren, anspornen und fördern (vgl. Hägi/ Müller/ Ziebell, 2007: 16). Neben den Aufgabenstellungen, Korrekturen oder dem Lob spricht die Lehrperson aber auch Ermahnungen in burgenlandkroatischer Sprache aus. Somit wird dieser Sprache die selbe Stellung wie der deutschen Sprache verliehen.

Als ein weiterer Begriff von den Kindern nicht verstanden wird, versucht die Lehrperson zuerst diesen nochmals in einer anderen Form wiederzugeben. Danach erprobt sie es wieder mit der „Signalwörter-Strategie“, indem sie die Kinder nach einem bereits bekannten und verwandten Wort fragt. Ein Kind erschließt sich durch diese Hilfestellung zwar die richtige Übersetzung, aber eigentlich nicht von „vrt“ (*Übersetzung: Garten*), sondern des eigentlich ersten gesuchten Begriffes „vrtljar“ (*Übersetzung: Gärtner*). Darum wiederholt die Lehrkraft zuerst das erschlossene Wort, klärt dann jedoch auf, dass „vrt“ eigentlich Garten heißt und von „vrtljar, vrtljarica“ (*Übersetzung: Gärtner, Gärtnerin*) die gesuchte Übersetzung somit Gärtner, Gärtnerin ist. Dabei kommt es zu einem

„äußerungsinternen“ Sprachwechsel, der beide Sprachen in nur einer Äußerung beinhaltet. Dies ist bestimmt auch in vielen Situationen auf die gesuchten Übersetzungen zurückzuführen, allerdings kann davon nicht immer ausgegangen werden. So auch hier „Gärtner, vrt je der Garten, genau, onda je vrtljar i vrtljarica der Gärtner!“ (Z. 15). Denn das Wort „genau“ ist somit ein deutscher Einschub in einer mehrheitlich burgenlandkroatisch geführten Äußerung.

Eine weitere Strategie der Hilfestellung ist in diesem Ausschnitt auch noch zu beobachten – denn als ein Kind die Übersetzung eines weiteren gesuchten Wortes nicht weiß, wiederholt die Lehrperson das Wort und stellt dabei pantomimisch die Tätigkeit des gesuchten Berufes dar (Z. 17). In diesem Fall rührt sie wie ein Koch mit der Hand in einem Kochtopf um. Daraufhin erkennen die Kinder sofort den gesuchten Begriff und können sich eventuell auch diese Konnotation für weitere Situationen merken. Eine ähnliche Methode benützt die Lehrperson nach eigenen Angaben auch öfters bei Aufforderungen oder Anweisungen. So zeigt sie beispielsweise auch gerne mit der Hand zum Fenster, wenn sie die Kinder auf kroatisch bittet, das Fenster zu schließen. „Ja, ich zeige dann auch immer mit. Also/ ich denke, dass ist dann leichter für die Kinder, wenn wer etwas nicht versteht, wenn man mitzeigt [...]“. (IT: Z. 354)

Es ist verständlich, dass sich unter solch besonderen Unterrichtsbedingungen verschiedene Strategien und Methoden entwickeln, sei es, wie eben gezeigt, von der Lehrperson oder aber auch von den Kindern selbst. Dazu wird im Folgenden ein Ausschnitt transkribiert, der eine solche Strategie einer Schülerin mit Deutsch als Zweitsprache aufzeigt.

Vereinfachte Grammatikregel

Schon bevor es zu dieser oben dargestellten Situation kam, machten die Kinder gemeinsam mit der Lehrperson Übungen aus dem Schulbuch (siehe Anhang, Beilage 1.1). Dazu ließ die Lehrkraft zuerst ein Kind die bevorstehende Aufgabenstellung und auch gleich ein Beispiel laut vorlesen. Diese mündlich besprochene Übung schreibt die Lehrperson auch an die Tafel. Dabei ist einigen Kindern nicht klar, wieso sich eine Wortendung an der Tafel mit der aus dem Buch unterscheidet. Daraufhin erklärt die Lehrperson den auf der Tafel stehenden Satz nochmals auf Deutsch: „...arbeitet im Krankenhaus, djela u bolnici“. Danach werden die Übungen von den einzelnen SchülerInnen der Reihe nach im

Klassenplenum gemacht. Bei einem weiteren Beispiel beschreibt die Lehrkraft dann zusätzlich noch kurz die Grammatikregel, die anzuwenden ist, indem sie jedoch nur: „aus a wird i und aus nichts wird u. Restoran, to je muški rod...“ (*Übersetzung: Restaurant, das ist ein männliches Wort...*) sagt. Dabei meint sie den Lokativ, welcher bei weiblichen und männlichen Nomen unterschiedlich gebildet wird. Bei den weiblichen Substantiva, die im Nominativ mit einem a enden, wird im Lokativ ein i statt dem a gesagt und geschrieben. Männliche Nomina enden mit einem Konsonanten oder mit einer sogenannten Nullendung und bekommen im Lokativ ein u angehängt. Doch bei der Erklärung der Lehrperson wird weder eine Fallbezeichnung noch eine Zahl für einen Fall (1. Fall bzw. 6. Fall) genannt. Einzig das Fragewort „wo“ wird von der Lehrkraft benutzt, um den Kindern die Deklination zu erläutern. Diese Art der Grammatikvermittlung fällt der Lehrperson vermutlich leichter und ist schneller zu erklären. Auch bei den Kindern kommt diese Methode gut an, da sie die darauffolgenden Beispiele besser bearbeiten. Als im Interview nachgefragt wurde, ob die Fälle auch grammatikalisch erklärt werden und ob die Kinder auch die tatsächlichen Fachbegriffe erlernen, antwortet die Lehrkraft: „[...] ich sage oft „a wird zu u“/ also sie kennen männlich, weiblich, sächlich. Das wissen sie seit Anfang an und die Fälle haben wir nicht gelernt im Kroatischen, so nach erster Fall, zweiter Fall, dritter Fall, vierter Fall, sondern wirklich nur: im weiblichen wird a zu u, jetzt wird aus *majka*, *majku* oder a wird zu i.“ (IT: Z. 531) Sie begründet ihr Vorgehen mit: „[...] wenn das Sprachniveau [der Kinder] höher wäre, dann würde ich es [die grammatischen Fachbegriffe] vielleicht schon thematisieren. Aber ich glaube, jetzt ist es noch eine Überforderung, wieso jetzt die Fälle im Kroatischen anders heißen oder wieso es da jetzt mehr Fälle gibt. Theoretisch ist es ja nur eine andere Sprache.“ (IT: Z. 552)

Nach dieser Sequenz wurde die Hausübung besprochen. Dieser Ausschnitt wird nun genauer betrachtet.

[1]

0 [00:00.0]1 [40:22.7]	
L [v] L [Ü] [K]	<p>dobro za treći stepen• • •domaća zadaća• • •je• na stran devedeset i šest• • <i>gut, für die dritte Schulstufe• • •Hausaufgabe• • •ist• auf der Seite sechsundneunzig• • •sechsundneunzig</i> <i>Lehrerin hält das Buch in der Hand und blättert zur richtigen Seite</i></p>

[2]

	..	2 [40:34.6]	3 [40:42.9]
L [v]	•devedeset i šest (Name eines Kindes)		nek ovo• •
L [Ü]			nur das• •
[K]		Stimmengewirr, M macht verzweifelte Laut Lehrerin hält das Buch vor	

[3]

	..
L [v]	•mehaničar((1,6s))ovo je dičak ovo vidite divičica• mehaničarka djela u djelaonici • •
L [Ü]	•Mechaniker((1,6s)) das ist ein Bub, hier seht ihr ein Mädchen• die Mechanikerin arbeitet in der Werkstatt• dann Arzt/
[K]	der Brust zu den SchülerInnen gerichtet und erklärt, was dort zu sehen und auszufüllen ist. Kinder blättern zum Teil noch in den

[4]

	..	4 [40:56.5]	5 [40:58.5]
L [v]	onda vračitelj/	vračiteljica djela u • • •kade	
L [Ü]		die Ärztin arbeitet in• • •wo	
M [v]		• •vračiteljica	äh
M [Ü]		• •Ärztin	
[K]	Büchern herum.	Lehrerin übergibt durch ein Kopfnicken und einen Blick das Wort an ein Kind.	

[5]

	..	7 [41:07.0]	8 [41:07.8]	9 [41:09.8]	10 [41:11.8]
L [v]		vračitelj		u	
L [Ü]		Arzt		in	
M [v]	(...) ((1,5s)) äh • • •djela u v/			was ist vračitelj	
M [Ü]	• • •arbeitet in v/			Arzt	
B [v]		• • •varičitelj			
B [Ü]		(das ist kein kroatisches Wort)			
A [v]					• •
A [Ü]					• • •Arzt
[K]		K spricht das Wort falsch aus.			

[6]

	..	12 [41:14.2]	13 [41:15.9]	14 [41:19.5]
L [v]		bolnici dobro okey ovde je domača zadaća((1,8s))domača zadaća		
L [Ü]		im Krankenhaus, gut, oke, hier ist die Hausaufgabe	((1,8s)) Hausaufgabe	
M [v]		bolnica		warte ich schreib das hin
M [Ü]		Krankenhaus		
A [v]	•vračitelj			
A [Ü]				
[K]		Kind schreibt sich Notizen auf den Aufgabenzettel.		

[7]

	..	15 [41:21.4]	16 [41:22.6]	17 [41:26.6]
L [v]				ovde je
L [Ü]				hier ist die
M [v]				a (...) a in i und nichts o
[K]	Lehrerin geht derweilen zu den Kindern aus der vierten Schulstufe.	Kind schreibt und spricht mit.		

Paraphrasierung

Da die Klasse, in der die Beobachtung stattfand, aus zwei Schulstufen besteht, wendet sich die Lehrkraft zuerst den Kindern aus der dritten Schulstufe zu, um die Hausübung zu erklären. Dazu nimmt sie das Buch in die Hand und blättert auf die Seite 96, auf der sich die Hausaufgabe befindet. Dies erklärt sie währenddessen auch den SchülerInnen in burgenlandkroatischer Sprache. Sie spricht deutlich, aber etwas abgehakt. Sie wiederholt die Seitenzahl und nennt ein Kind bei Namen (Z. 2). Dieses Kind reagiert jedoch nicht und somit entsteht eine Sprechpause von ungefähr acht Sekunden, in der ein kleines Stimmengewirr aufkommt. Dies entsteht vermutlich, da die Kinder noch teilweise die richtige Buchseite suchen oder schlicht etwas unruhig sind. Die Lehrperson hält nun das Buch vor ihre Brust und zeigt den Kindern die Aufgabe. Dazu sagt sie „nek ovo“ (*Übersetzung: nur das*) und beginnt die Aufgabe zu erklären (Z. 2-3). Dazu beschreibt sie auch, was bei dieser Aufgabe zu sehen ist „ovo je dičak ovo vidite divičica“ (*Übersetzung: das ist ein Bub, hier seht ihr ein Mädchen*) (Z. 3). Dies soll den Kindern zeigen, dass bei der Aufgabe sowohl die männlichen als auch die weiblichen Berufsbezeichnungen erwähnt werden. Derweilen ist es teilweise noch sehr unruhig im Klassenraum. Obwohl die Lehrkraft versucht, ein Beispiel von der Hausübung mit den Kindern durchzumachen, haben einige SchülerInnen noch nicht einmal die Bücher auf der richtigen Seite aufgeschlagen. Die Lehrperson spricht jedoch über die Geräuschkulisse hinweg und sagt die Lösung des ersten Beispiels. Gleich im Anschluss nennt sie die männliche Berufsbezeichnung des zweiten Beispiels. Ein Kind (M) reagiert nach kurzer Bedenkzeit und erwidert den weiblichen Berufsnamen (Z. 4). Diese Aussage nimmt die Lehrkraft auf, wiederholt und vervollständigt sie „vračiteljica djela u, kade?“ (*Übersetzung: die Ärztin arbeitet in, wo?*). Mit einer anschließenden Frage, einem Blick und einem auffälligen Kopfnicken übergibt die Lehrperson das Wort an das Kind, welches bereits den Begriff „Ärztin“ in den Raum warf. Dieses Kind reagiert nach einer kurzen Pause, in der es etwas nachdenkend wirkt mit einem „äh, äh, djela u v!“ (Z. 4-5). Die Lehrkraft wiederholt nochmals den männlichen Berufsnamen „vračitelj“ (*Übersetzung: Arzt*), dabei spricht ihr ein anderes Kind nach – jedoch mit einer fehlerhaften Buchstabenfolge – „varičitelj“ (Z. 5). Gleich im Anschluss fragt das Kind (M) „was ist vračitelj?“. Die Lehrkraft reagiert nicht, wartet noch immer auf die richtige Antwort und spricht weiter „u“ (*Übersetzung: in*). Darauf wird vorerst von

den Kindern nicht eingegangen, sie sind noch mit dem Begriff „vračitelj“ beschäftigt. Erst kurz darauf antwortet das Kind (M): „bolnica“ (*Übersetzung: Krankenhaus*) (Z. 6). Die Lehrperson ergreift die richtige Antwort und setzt diese in den richtigen Fall. Zudem geht sie weiter zu den Kindern der vierten Schulstufe und erklärt dort mit leiserer Stimme die Hausaufgabe. Währenddessen macht sich die Schülerin (M) eigenständige Notizen auf ihren Aufgabenzettel und spricht dazu „a in i und nichts o“ (Z. 7).

Deutung

Die Lehrkraft möchte mit den Kindern ein Beispiel von der Hausübung machen, um den Kindern einen „Vorbild-Satz“ zu zeigen. Dabei erklärt sie zuerst, was bei der Aufgabe zu sehen ist. Sie spricht deutlich aber etwas abgehakt, die Satzstellung folgt nicht den Grammatikregeln, außerdem verwendet sie den falschen Fall (Z. 3). Dies ist hier grundsätzlich weiters nicht schlimm, da es einerseits den Kindern nicht aufgefallen ist und vielleicht nur ein Schnelligkeitsfehler war, andererseits der Fokus der Hausübung auf dem 6. Fall (Lokativ) liegt. Als sie danach den „Vorbild-Satz“ ausspricht und den nächsten, richtig deklinierten Satz von den Kindern erwartet, sind diese jedoch noch mit der Berufsbezeichnung „vračitelj“ beschäftigt, obwohl diese schon mehrmals in dieser Unterrichtseinheit besprochen wurde. Die Kinder sprechen teilweise die Bezeichnung falsch aus oder äußern sich sogar laut und fragen, was das überhaupt bedeutet. Dies sollte aber den Kindern schon längst bekannt und gefestigt sein. Darum bleibt die Lehrperson hartnäckig und erklärt dies nicht noch einmal, sondern fordert noch immer die richtige Antwort. Erst nach einigen Aufforderungen, sagt ein Kind die gesuchte Antwort, trotzdem aber noch nicht richtig dekliniert. Die Lehrperson nimmt diese Aussage auf und dekliniert sie (bolnica - Nominativ; u bolnici - Lokativ) ohne jedoch die grammatische Regel direkt zu erklären oder die Theorie zu beschreiben. Diese indirekte Art der Grammatikerklärung könnte auf den *Kommunikativen Ansatz* angelehnt sein und findet laut dem Interview mit der Lehrperson ausschließlich in dieser Form im Kroatischunterricht statt. Diese „kommunikativ-pragmatische Methode“ hat das Ziel, Lernende zur Kommunikation in realen Situationen zu befähigen (vgl. Neuner/ Hunfeld, 1993: 84). Somit stehen die kommunikative Kompetenz und die kommunikative Funktionalität der Sprechhandlung im Fokus und nicht die

Grammatikalität (vgl. Karagiannidou, 2000: 30). Bei diesem *Kommunikativen Ansatz* werden für gewöhnlich die Grammatikregeln nicht deduktiv – also zuerst die Regel, danach die Beispiele – erklärt, sondern induktiv – erst Beispiele, dann die Regel – erarbeitet (vgl. Kalaitzi, 2016: 34). Doch in der beobachteten Klasse werden die grammatischen Regeln im Kroatischunterricht gänzlich ausgelassen. Lediglich die Veränderung des Wortes wird thematisiert, was jedoch für das grammatische Verständnis der Sprache nicht sinnvoll ist. Den Kindern wird die Möglichkeit genommen, die burgenlandkroatische Sprache selbstentdeckend und problemlösend zu erlernen und sich bewusst mit den Formen der Grammatik auseinanderzusetzen. Denn für eine bildungssprachliche Kompetenz ist es notwendig, Wörter und Sätze auch mit grammatischen Informationen zu lehren und lernen (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 38). Die Lehrperson geht womöglich von ihrem eigenen kognitiven Sprachbewusstsein aus und erwartet dieses auch von ihren SchülerInnen. Dies trifft jedoch nur in den seltensten Fällen zu, da die meisten Kinder selbst in ihrer Erstsprache noch kein gefestigtes grammatisches Wissen haben und somit keinen intuitiven Vergleich erstellen können. Trotzdem ist es in dieser Klasse so üblich und es scheint auch so, als ob die Kinder die Aufforderung nach der Deklination sofort verstanden. Ob allerdings durch diese Methode ein langfristiges Verständnis und Erlernen der grammatischen Struktur gelingt, bleibt offen.

Besonders interessant ist in dieser Situation zu beobachten, wie sich eine Schülerin mit nicht deutscher Erstsprache selbst eine Hilfestellung notierte. Sie schrieb sich die zuvor besprochene grammatische Regel in simpler Form auf, um sich womöglich bei der späteren Erledigung der Hausaufgabe zu helfen. Sie schrieb: „a - i -ll- = u“ (siehe Anhang; Beilage 1.2) und sprach dazu: „a in i und nichts o“. Solch eine ähnliche Schreibweise wurde schon mehrmals im Unterricht aufgeschrieben und zudem wurde das grammatische Phänomen nur so erlernt. Trotzdem ist es interessant zu beobachten, dass die Schülerin schon ein eigenes Zeichen für die Nullendung entwickelt hatte und sich dieses für ihre eigene Erleichterung notiert. Sie versteht demnach jedenfalls, höchstwahrscheinlich durch die vorigen Beispiele, dass der Nominativ bei weiblichen Nomen auf a endet und sich die Endung im Lokativ zu einem i ändert und eine Nullendung (männliche Nomen) im 6. Fall ein i angehängt bekommt.

9.2 Schwierigkeiten und Herausforderungen

Der heutige zweisprachige Unterricht im Burgenland verfolgt selbstverständlich das Ziel, die SchülerInnen nicht nur in Deutsch, sondern auch in der burgenlandkroatischen Sprache zu bilden. Ursprünglich richtete sich der Unterricht an Kinder, deren Erstsprachen Burgenlandkroatisch und Deutsch waren. Heutzutage besuchen jedoch mehr monolingual deutschsprachige Kinder den zweisprachigen Unterricht als Kinder, die auch Burgenlandkroatisch beherrschen. Hinzu kommen auch Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder Burgenlandkroatisch, wodurch alle Lehrpersonen mit der Aufgabe konfrontiert sind, äußerst heterogene mehrsprachige Gruppen zweisprachig zu unterrichten. Obwohl in der beobachteten Klasse für alle SchülerInnen ähnliche Voraussetzungen im Kroatischunterricht gegeben sind und somit die Situation wohl noch weniger komplex ist, als in anderen Schulklassen, in denen die Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache größer sind, weil einige Kinder viel bessere Burgenlandkroatischkenntnisse mitbringen, können auch hier Probleme beobachtet werden. Der helfende Einbezug des Deutschen kann beispielsweise für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache weniger hilfreich sein, als für Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist. Womöglich erschwert es sogar den Lernprozess, da ein zweifaches Umdenken (von der kroatischen Sprache in die deutsche Sprache und danach noch in die eigene Erstsprache) stattfinden muss. Diese Bedingungen führen zu einigen Schwierigkeiten und Herausforderungen, welche auch in dieser Forschung zu beobachten waren.

Verständnisprobleme

Gleich im Anschluss zu der eben beschriebenen Unterrichtssequenz lässt sich noch ein sehr interessanter Aspekt beobachten, der auch Außenstehenden einen guten Einblick in die alltägliche Situation des zweisprachigen Unterrichts und die damit verbundenen Schwierigkeiten und Herausforderungen erlaubt. Wie bereits auch bei den anderen Ausschnitten erkennbar, bemüht sich die Lehrperson stets, die kroatische Sprache für jede Erklärung, Frage und Antwort im Kroatischunterricht zu benützen. Oft ist dies allerdings nicht einfach – wie es hier bei der Erklärung der Hausaufgabe ersichtlich wird.

[1]

	..	15 [41:21.4]16 [41:22.6]	17 [41:26.6]
L [v]			ovde je
L [Ü]			hier ist die
M [v]		a (...) a in i und nichts o	
[K]	Lehrerin geht derweilen zu den Kindern aus der vierten Schulstufe.	Kind schreibt und spricht mit.	

[2]

	..	18 [41:28.6]19 [41:34.0]	20 [41:34.9]	21 [41:36.1]	22 [41:37.0]23 [41:37.6]
L [v]	domća zadaća	(...) zadaća	nek ovo	da • • • mehaničar	
L [Ü]	Hausaufgabe	(...) Aufgabe	nur das hier	ja • • • der Mechaniker, die	
M [v]					
A [v]		die oder die (...)	nur die		

[3]

	..	24 [41:43.3]	25 [41:45.3]26 [41:46.0]
L [v]	mehaničarka djela u djelaonici	nek to	
L [Ü]	Mechanikerin arbeitet in der Werkstatt	nur das	
M [v]		Frau Lehrerin nur das da	
A [v]			vračitelj/ vračitelj/
A [Ü]			Arzt/ Ärtzi/
[K]			Stimmengewirr

[4]

	..	27 [41:50.8]
A [v]	Frau Lehrerin das da oder die ganze Seite ((2,8s))das gehört zur nächsten Nummer	
A [Ü]		
[K]		Stimmengewirr L nickt mit dem Kopf

[5]

	28 [41:54.9]29 [41:55.4]	30 [41:58.1]
L [v]	da	
L [Ü]	ja	
M [v]	also Nummer eins Nummer zwei	

Paraphrasierung

Die Lehrkraft wendet sich nun zu den SchülerInnen der 4. Schulstufe und erklärt die Hausaufgabe, obwohl einige Kinder noch nicht verstanden hatten, welche Aufgabennummer die Hausaufgabe nun ist und teilweise noch nachfragen: „die oder die?“, „nur die?“ bzw. „Frau Lehrerin das da oder die ganze Seite?“. Dabei antwortet die Lehrkraft jedes Mal mit „nek ovo“ (*Übersetzung: nur das hier*) oder „nek to“ (*Übersetzung: nur das*) und gibt zudem auch noch ein fertiges „Vorbild-Beispiel“. Trotzdem sind sich die Kinder bis zum Schluss nicht ganz sicher, was nun als Hausaufgabe erledigt werden soll.

Deutung

In dieser transkribierten Sequenz ist zu beobachten, dass sich die Kinder ausschließlich in deutscher Sprache äußern. Nur die gesuchten Begriffe werden kroatisch kommuniziert. Auch bei Nachfragen bleiben die SchülerInnen in der ihnen vermutlich näheren deutschen Sprache, aber die Lehrkraft bleibt standhaft und beantwortet diese immer auf Kroatisch, was wiederum als „turn-externer“ Sprachwechsel zu klassifizieren ist (vgl. Özdil, 2010: 78). Sie variiert ihre Äußerungen und hofft so auf besseres Verständnis. Auch wenn es vermutlich leichter und schneller wäre, die Hausaufgabe in deutscher Sprache zu besprechen, besteht die Lehrperson darauf, dass weiterhin Kroatisch gesprochen wird. Auch wenn meistens nur sie die einzige Person ist, welche die kroatische Sprache aktiv benutzt. Dies war nicht immer so, wie die Lehrkraft selbst sagt: „Am Anfang habe ich oft übersetzt, dann habe ich mir gedacht: „Nein, Stopp. Ich übersetzte nichts mehr.“ Manchmal kommt dann [von manchen SchülerInnen] das Wort „Häh“ oder „Ich verstehe nichts!“, aber wenn sie dann sehen, die anderen Kinder machen das auch dann, dann schaffen sie das auch.“ (IT: Z. 157) Doch nun bemüht sich die Lehrperson sehr, der burgenlandkroatischen Sprache den selben Stellenwert, wie der deutschen Sprache zu verleihen und sieht ein, dass ihr früheres Handeln womöglich nicht die beste Methode war, den Unterricht zweisprachig zu führen. „Vielleicht war das auch ein Fehler von früher oder auch von mir in der Anfangszeit, dass ich nicht gleich nur alles auf Kroatisch gesprochen habe, sondern übersetzt habe, weil ich mir gedacht habe, sie verstehen nichts aber/ ja.“ (IT: Z. 171) sagt sie selbst dazu. Nun ist sie hartnäckiger geworden und spricht Kroatisch, auch wenn die Kinder sie nicht sofort verstehen. So auch in der gerade beschriebenen Situation: Theoretisch sollten die Kinder längst verstanden haben, was genau die Hausaufgabe ist, denn die Lehrkraft gibt ihr Bestes, um es den SchülerInnen in der kroatischen Unterrichtssprache zu erklären. Es ist allerdings möglich, dass die sprachliche Kompetenz der Kinder für solch ein Gespräch noch nicht ausreichend ist. Dies wäre indes sehr verwunderlich, da die Beobachtung am Ende des Schuljahres stattfand und bis dahin sicherlich solche Hausaufgabenerklärungen und vor allem dieser Wortschatz schon erwähnt und besprochen wurde. Eine andere Erklärung wäre, dass die Kinder am Ende der Einheit nicht mehr konzentriert waren und dadurch nicht mehr aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt waren.

Möglicherweise hatten die SchülerInnen die bereits gestellten Fragen ihrer MitschülerInnen überhört und waren zu sehr abgelenkt, sodass sie sich einzeln noch einmal vergewissern wollten, was nun wirklich die Hausaufgabe ist. Die Lehrperson weiß sich jedoch schon zu helfen und ihre eigenen Tricks entwickelt. Oft sichert sie das Verständnis mithilfe von Gesten, so auch hier teilweise mit Kopfnicken oder manches Mal auch mit Zeigegesten.

Ausspracheschwierigkeiten

Dieser Ausschnitt ist aus der ersten Übung der Unterrichtseinheit. Die SchülerInnen sitzen in einem Sitzkreis mitten im Klassenraum und die Lehrkraft hat bereits das Übungsspiel erklärt. Es liegen schon Bildkarten auf dem Boden und den Kindern werden Wortkarten mit Berufsbezeichnungen ausgeteilt, die sie den richtigen Bildkarten zuteilen sollen. Es wurden bereits einige Begriffe vorgelesen und zugeordnet. Nun folgen weitere:

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:02.0]2 [05:08.7]	3 [05:13.7]	4 [05:16.6]5 [05:17.4]
L [v]	mehaničar što je mehaničar		
L [Ů]	<i>Mechaniker, was ist ein Mechaniker?</i>		
M [v]			da hab ich
A [v]	mehantica/ čar mehan••• ničar• ka		
A [Ů]	<i>Mechaniker, Mechanikerin</i>		
[K]	<i>ein K liest die Wortkarte laut vor.</i>		

[2]

	6 [05:17.4]	7 [05:19.6]	8 [05:21.6]	9 [05:23.7]
L [v]	((1,1s))dobro (Name von B)			
L [Ů]	((1,1s))gut			
M [v]		••• Automechaniker		
A [v]	das ist mein Papa als Beruf			((1,5s)) na
[K]		<i>L gibt B eine Wortkarte</i>		

[3]

	10 [05:25.5]	11 [05:27.7]	12 [05:28.8]	13 [05:29.8]
L [v]	frizer			
L [Ů]	[frizer] Friseur			
B [v]	((1,5s))fricer			frizer frizer/
B [Ů]	((1,5s)) [fritser] das ist kein kroatisches Wort			[frizer] [frizer] Friseur,
A [v]		oh das geht ja leicht		
[K]		<i>L betont die Aussprache</i>		

[4]

	..	14 [05:31.1]	15 [05:31.6]16 [05:32.6]	17 [05:35.7]
L [v]			((2,5s))	ne
M [v]			((1,6s))und du bist Friseur	
B [v]			ä ja	
B [Ü]	Friseur/			
A [v]	au			
[K]	andere Kinder ärgern sich gegenseitig im Hintergrund			Stimmengewirr,

[5]

	..	18 [05:38.4]	19 [05:40.4]
A [v]		pekar pekarica	
[K]	M lacht laut, L gibt eine Wortkarte einer weiteren Schülerin K ruft über das Stimmengewirr der anderen Kinder		

Paraphrasierung

Die Lehrperson gibt die nächste Wortkarte einer Schülerin, ohne dabei eine Anweisung zu vermitteln. Dem Kind ist bereits klar, dass es die auf der Karte stehenden Berufsbezeichnungen laut vorlesen soll. Beim Vorlesen unterläuft ihm ein Aussprachefehler im Wort „mehaničar“ (*Übersetzung: Mechaniker*), indem es den kroatischen Buchstaben „č“ [t͡ɕ] als deutsches „c“ [ts] ausspricht. Es korrigiert sich dabei sofort selbst und liest die weibliche Berufsbezeichnung, die ebenfalls ein „č“ beinhaltet, noch etwas zögerlich vor. Die Lehrkraft wiederholt nochmals den männlichen Begriff und fragt im Anschluss daran, was dieser Begriff bedeutet. Damit erfragt sie die deutsche Übersetzung, doch die Kinder sind vorerst anderswertig beschäftigt. Ein Kind sagt auch „das ist mein Papa als Beruf“ (Z. 2). Kurz darauf sagt das Mädchen mit nicht-deutscher Erstsprache die richtige Übersetzung. Die Lehrperson spricht ein Lob aus und nennt einen weiteren Namen, dabei gibt sie dem Buben (B) auch gleich die nächste Wortkarte in die Hand. Ohne eine Anweisung liest das Kind das Wort laut vor, dabei spricht er das kroatische „z“ [z] als deutsches „c“ [ts] aus. Den anderen MitschülerInnen scheint es nicht aufzufallen, denn ein Kind ruft sogar heraus: „oh das geht ja leicht“ (Z. 3). Erst danach bessert die Lehrperson den Begriff aus und wiederholt ihn nochmals richtig. Daraufhin wiederholt auch der Bub den Begriff mit der richtigen Aussprache. Als er dazu noch die weibliche Berufsbezeichnung aussprechen möchte, wird er von einem Mitschüler unterbrochen, der sich im Hintergrund mit einem anderen Kind in einer Auseinandersetzung befindet. Außerdem ruft das Mädchen (M) eine Äußerung laut heraus, welche die Lehrkraft jedoch sofort unterbindet. Nach kurzem Lachen und Stimmengewirr gibt die Lehrperson die

nächste Karte einer Schülerin, die diese über die Unruhe hindurch laut vorliest. Danach wird die Übung nach demselben Muster fortgesetzt.

Deutung

Interferenzen sind Beeinflussungen von Sprachen, indem grammatische, lexikalische oder phonetische Regeln und Einheiten einer Sprache in eine andere Sprache übernommen bzw. übertragen werden (vgl. Conrad, 1985: 103; Müller et al. 2011: 22; Jeuk, 2015: 43,44). Dieses Phänomen zwischen verschiedenen Sprachen ist eine Komponente des Lernprozesses, die kaum zu vermeiden ist. Wenn ein Kind dazu noch eine dritte Sprache als Erstsprache spricht – wie es in dieser Untersuchung der Fall ist, ist die Wahrscheinlichkeit bzw. die Möglichkeit noch höher, einen Interferenzfehler zu begehen. Dies fällt auch der Lehrperson in ihrem eigenen Unterricht immer wieder auf. Sie meint dazu, dass sie teilweise Interferenzen beobachten kann, die den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zwischen Kroatisch und ihrer Erstsprache passieren (vgl. IT: Z. 309) Diese interlingualen Interferenzen können auf allen Ebenen der Sprache eintreten, sind somit oftmaliger Bestandteil des Unterrichts und müssen dementsprechend auch wahrgenommen, berücksichtigt und eventuell korrigiert werden (vgl. Chlosta/ Schäfer/ Baur, 2017: 355). In diesem Transkriptionsausschnitt sind zwei Transferleistungen zu beobachten. Beide Fehler können jedoch auf eine Diskrepanz der Aussprache zurückgeführt werden. Da die Kinder fast ausschließlich die deutsche Sprache verwenden und kroatische Begriffe womöglich nur ganzheitlich erlernen, kommt es beim Lesen bzw. beim Aussprechen zu phonetischen Interferenzen. Verständlicherweise haben die Kinder bereits auch die kroatischen Buchstaben erlernt und gefestigt. Trotzdem kann es bei der flüchtigen mündlichen Sprache immer wieder zu kleinen inkorrekten Äußerungen kommen. Wie in diesem Ausschnitt dokumentiert, gibt es dabei verschiedene Methoden der Fehlerkorrektur. Das Mädchen, welches das Wort „mehaničar“ (*Übersetzung: Mechaniker*) falsch ausgesprochen hatte, verbesserte sich sofort im Anschluss eigenständig. Vermutlich ist es ein Performanzfehler, der ihr selbst im Moment der Äußerung aufgefallen ist und den sie durch eine selbstinitiierte Selbstkorrektur verbesserte. Diese Art von Fehler können „passieren“ und sind nicht auf ein noch nicht (ausreichend) erworbenes Sprachphänomen zurückzuführen, sondern können sogar Erst- bzw.

Muttersprachlern unterlaufen (vgl. Chlosta/ Schäfer/ Baur, 2017: 358, 363). Bei dem Buben, der „fricer“ [fritsɐ] anstatt „frizer“ [frizer] vorgelesen hatte, handelte es sich womöglich um einen Kompetenzfehler, da ihm im ersten Moment seine regelabweichende Äußerung nicht bewusst war und diese erst durch eine fremdinitiierte Fremdkorrektur ausgebessert wurde (vgl. Chlosta/ Schäfer/ Baur, 2017: 358, 363). Folglich reagierte er auf die Korrektur und wiederholte nochmals das Wort mit der richtigen Aussprache. Dabei musste er nicht dazu aufgefordert werden, sondern er tat es aus eigenem Willen. Dies könnte auf den eingespielten Ablauf des Unterrichts zurückzuführen sein.

Missverständnis

Vor diesem Transkriptionsausschnitt wurden bereits bekannte Berufsbezeichnungen durch zwei verschiedene Übungen nochmals wiederholt. Nach den Aufgaben setzen sich die Kinder wieder auf ihre Plätze und die Lehrperson beschreibt das folgende Spiel.

[1]

	0 [00:00.0]1 [13:04.5]	2 [13:08.4]3 [13:09.7]4 [13:10.4]	5 [13:11.4]6 [13:12.6]
L [v]	mi ćemo sad igrati hangman • to poznate	hangman	
L [Ü]	wir werden jetzt Hangman spielen • das kennt ihr		
M [v]		ah ja	ja
A [v]		e was	aso das ist

[2]

	7 [13:13.3]8 [13:14.0]	9 [13:14.4]10 [13:14.4]	11 [13:19.3]	12 [13:21.5]
L [v]	dobro	ali mi pravamo sad dvi grupe vi ste grupa a	ti si grupa a	
L [Ü]	gut	aber wir brauchen jetzt zwei Gruppen, ihr seid Gruppe a	du bist Gruppe a	
M [v]			ja jej	
A [v]	das was falsches (...)		oh	

[3]

	13 [13:22.3]	14 [13:23.2]	15 [13:24.3]16 [13:25.0]	17 [13:27.1]18 [13:27.9]19 [13:28.3]	20 [13:29.1]
L [v]		a sch sch sch sch i vi ste grupa b	okey		
L [Ü]		und ihr seid Gruppe b			
A [v]	nein		yeah	- ein zwei - (Name eines K)	
[K]	K schreit laut			K schreit laut den Namen einer	

[4]

	..	21 [13:30.2]	22 [13:35.8]23 [13:36.7]
L [v]			eins zwei dr/
L [Ü]			eins
A [v]		eins zwei drei vier fünf sechs sieben (...) sieben zu vier - nein	
[K]	Mitschülerin		

[5]

L [v]	jedan dva tri četiri pet jedan dva tri četiri pet šest sedam ok bis zum (Name eines K)
L [Ü]	<i>zwei drei vier fünf sechs sieben</i>

[6]

	24 [13:43.5]	25 [13:44.4]	26 [13:45.8]	27 [13:47.8]	28 [13:48.9]	29 [13:51.5]
L [v]	sch sch sch sch vi ste grupa/ vi ste grupa a a vi ste grupa					
L [Ü]	<i>ihr seid Gruppe/ ihr seid Gruppe a und ihr sied</i>					
M [v]	(hadru)					
A [v]	oje - oke ah ni	eins zwei drei vier fünf sechs				

[7]

	30 [13:54.3]	31 [13:55.1]	32 [13:55.7]	33 [13:56.7]	34 [13:58.2]
L [v]	b	dobro	• okey		
L [Ü]	<i>Gruppe b</i>	<i>gut</i>			
A [v]	(...)	• ja			
[K]	<i>Stimmengewirr</i>	<i>Stimmengewirr, M blödeln und gibt verschiedene Laute von sich</i>			

[8]

	35 [14:02.6]	36 [14:04.0]	37 [14:04.7]	38 [14:06.9]	39 [14:08.9]	40 [14:20.1]
M [v]	du weißt nix	Friseur und pekar ge			aber ich	
M [Ü]		<i>Bäcker</i>				
B [v]		oja				
[K]		<i>Stimmengewirr Stimmengewirr im Hintergrund Stimmengewirr, L bereitet Tafel vor</i>				

[9]

	41 [14:22.2]	42 [14:24.3]
L [v]	((1,4s))ja počnem	
L [Ü]	<i>((1,4s))ich beginne</i>	
M [v]	seh nix das ist Problem	
[K]	<i>L schreibt für jeden Buchstaben des gesuchten Wortes einen Strich</i>	

[10]

	43 [14:28.9]	44 [14:30.9]	45 [14:32.9]	46 [14:38.4]
L [v]	l • • oke l i j • • • sind extra oke			
L [Ü]	<i>l • • ok l und j</i>			
M [v]	o ((3,7s)) bolnic/			
A [v]	oh ist das lang			
[K]	<i>an die Tafel</i>	<i>Stimmengewirr</i>		

[11]

	47 [14:43.5]	48 [14:44.1]	49 [14:45.5]	50 [14:47.6]	51 [14:48.7]	52 [14:53.0]	53 [14:53.6]
L [v]	scht • grupa a počne		((2,2s))dobro ((1,2s)) sad grupa b				
L [Ü]	<i>Gruppe a beginnt</i>		<i>((2,2s)) gut ((1,2s)) jetzt Gruppe b</i>				
M [v]	hm						
A [v]	h a	• a		darf ich			
A [Ü]		• [a]					
[K]	<i>M zeigt auf K zeigt auf</i>		<i>L schreibt „a“ an die Tafel</i>				

[12]

	54 [14:53.6]	55 [14:54.1]	56 [14:55.9]	57 [14:57.9]	58 [14:59.9]	59 [15:01.4]
L [v]	(Name eines K)	nein nek slova	f ili vogel v			
L [Ü]		<i>nur Buchstaben</i>	<i>[f] oder [fogəl fau]</i>			
M [v]				w w a a ich weiß das w w		
M [Ü]				<i>[v] [v]</i>	<i>[v] [v]</i>	
A [v]		fra/	f vogel v			
A [Ü]			<i>[ɛf fogəl fau]</i>			

[13]

	60 [15:04.6]	61 [15:05.8]	62 [15:06.3]	63 [15:06.7]	64 [15:07.4]	65 [15:10.2]	66 [15:12.5]
L [v]	sch	r	dobro	a • (Name eines K)			
L [Ü]		<i>[r]</i>	<i>gut</i>				
M [v]			wir wissen das				
A [v]		r -				• ich	
[K]	<i>manche K rufen etwas hinaus</i>				<i>mit a meint die L die Gruppe a</i>		

[14]

	67 [15:14.0]	68 [15:15.4]	69 [15:16.4]	70 [15:18.7]
L [v]		l		
L [Ü]		<i>[l]</i>		
A [v]	habs auch - ((1,2s)) l			
[K]		<i>L schreibt „l“ auf einen Strich viele Kinder zeigen auf und geben Laute von sich</i>		

[15]

	71 [15:20.7]	72 [15:22.7]	73 [15:24.9]	74 [15:26.9]	75 [15:29.6]
L [v]	ah grupa b (Name von B)	w ne			
L [Ü]	<i>Gruppe b</i>	<i>[v] nein</i>			
M [v]			((0,9s))h boa (Name von B)		
B [v]		mh ((1,1s)) w			
B [Ü]		<i>[v]</i>			
[K]			<i>schlägt dabei mit den Händen auf den Tisch</i>		

[16]

	76 [15:31.4]	77 [15:31.7]	78 [15:32.1]	79 [15:32.5]	80 [15:33.6]	81 [15:34.3]
L [v]	(Name eines K)				• da	
L [Ü]					• ja	
B [v]		(nicht) meine Schuld				
A [v]	ich weiß das ganze Wort	(...)			ja	
[K]		<i>ein K sagt einen Buchstaben</i>			<i>K freut sich über richtige Antwort, L</i>	

[17]

	82 [15:36.3]	83 [15:37.9]	84 [15:39.9]	85 [15:42.2]	86 [15:42.9]
L [v]	(Name von M)				
M [v]		äh vogel v			
M [Ü]		<i>[fəgl fau]</i>			
A [v]				genau	
[K]	<i>schreibt Buchstaben an die Tafel</i>		<i>L schreibt den „v“ auf einen Strich</i>		

Paraphrasierung

Die Lehrperson erzählt den SchülerInnen, dass nun als nächstes *Hangman* gespielt wird und dass sie dieses Spiel bereits kennen. Einige Kinder freuen sich laut, andere wiederum fragen sich, was das für ein Spiel ist. Nach einer kurzen Klärung teilt die Lehrperson die Kinder in zwei Gruppen – die Kinder, an der Türseite sitzend, sind die Gruppe A und die an der Fensterseite sind die Gruppe B. Diese Einteilung funktioniert jedoch nicht ganz so reibungslos, da an diesem Tag zwei SchülerInnen fehlen und somit die Gruppen nicht gleichgroß wären. Darüber äußern sich zwei Kinder, die nochmals die SchülerInnen der einzelnen Gruppen laut durchzählen. Daraufhin möchte sich die Lehrkraft nochmals vergewissern, zählt selbst erneut durch und teilt die Gruppen so ein, dass sie einer gleichen und fairen Größe entsprechen. Immer wieder kommen deutschsprachige Zwischenrufe der Kinder bis die Lehrperson diese unterbindet und nochmals mit ruhiger Stimme wiederholt, wer in welcher Gruppe ist. Während sich die Lehrkraft im vorderen Teil an der Tafel für das Spiel vorbereitet, flüstern zwei Kinder miteinander. Das Mädchen (M) behauptet, dass ihr Sitznachbar (B) nichts wisse. Dieser verteidigt sich und entgegnet mit einem „oja“ (Z. 8). Daraufhin sagt das Mädchen nur „Friseur und pekar ge“ [gœ] (Z. 8). Dabei spricht sie das erste Wort, welches auch im Kroatischen ein französisches Lehnwort ist, nach der deutschen Aussprache aus. Im Hintergrund kommt es zu einer höheren Lautstärke, da die Kinder mit Gesprächen und Tratschereien beginnen und die Lehrperson noch mit der Vorbereitung beschäftigt ist. Das Mädchen (M) beschwert sich noch kurz über die schlechte Sicht auf die Tafel, dies wird jedoch nicht beachtet und die Lehrperson beginnt für jeden Buchstaben einen Strich an die Tafel zu schreiben. Ein Kind ruft heraus „oh, ist das lang“ (Z. 10), das Mädchen (M) versucht wiederum flüsternd schon ein Wort aus. Bei der Strichsetzung an der Tafel erklärt die Lehrkraft noch, dass jeder Strich für einen extra Buchstaben zählt. Daraufhin beginnen schon einige Kinder aufzuzeigen und machen dabei verschiedene Laute, um wahrgenommen zu werden. Die Lehrperson fordert auf, die Geräusche zu beenden und bittet die Gruppe A, zu beginnen. Ein Kind aus dieser Gruppe ruft den Buchstaben „a“ heraus, welcher auch richtig ist und somit von der Lehrkraft an die Tafel geschrieben wird. Danach folgt die Gruppe B, in der ein Kind gleich ein ganzes Wort raten wollte. Die Lehrperson unterbricht es noch rechtzeitig und ermahnt die Kinder nur Buchstaben zu verwenden. Infolgedessen sagt es „f vogel

v“ [ɛf fogəl fau] (Z. 12) woraufhin die Lehrkraft nochmals nachfragt „f ili vogel v?“ [f] ili [fogəl fau] (*Übersetzung: f oder Vogel v*). Das eigentliche Kind kommt gar nicht zu einer Antwort, da es schon von seiner Mitschülerin (M) unterbrochen und überschrien wird „w, w, a, a, ich weiß das w, w!“ [v, v,...] (Z. 12). Da es der Lehrperson zu laut wird, beendet sie den Zwischenruf mit einem „sch!“ (Z. 12) und richtet sich zu einem anderen Kind, welches vermutlich bereits einen anderen Buchstaben vorgeschlagen hat, dies jedoch auf der Aufnahme nicht zu hören war, da das Mädchen (M) so nah an dem Mikrofon geschrien und somit das restliche Gespräch übertönt hatte. Der nächste erratene Buchstabe war „r“ und immer wieder ruft das Mädchen (M) ohne Aufforderung in den Klassenraum. Die Lehrkraft ruft nach und nach Kinder aus den Gruppen im Wechseltakt auf, bis es zum Buben (B) kommt, der den Buchstaben „w“ [v] ratet. Diesen verneint die Lehrperson, woraufhin sich das Mädchen (M) beschwert. Es scheint so, als ob das Wort von einigen Kindern schon erraten wurde, denn ein Schüler ruft „ich weiß das ganze Wort!“ (Z. 15). Erst nun reagiert der Bub (B) auf die Beschwerde seiner Sitznachbarin (M) und beteuert, dass es nicht seine Schuld wäre. Als die Lehrkraft zum Schluss dieses Ausschnittes noch das Mädchen (M) an die Reihe nimmt, sagt dieses „äh, *Vagel v.*“ [fɛgl fau] (Z.17) und errät somit den nächsten Buchstaben.

Deutung

Bei diesem Ausschnitt spielt ein Missverständnis die zentrale Rolle und ist nun Gegenstand dieser Analyse. Doch vorerst ist der Unterrichtsrahmen zu beschreiben. Wie eben weiter oben erklärt, wird gerade das Spiel *Hangman* mit bereits erlernten burgenlandkroatischen Worten gespielt. Die Lehrperson hat dazu für jeden Buchstaben, eines derzeit noch unbekannten Wortes, einen Strich an die Tafel geschrieben. Dabei fällt schon die erste Besonderheit auf: denn sie schreibt für das gesuchte Wort „vračitelj“ neun Striche. Die gängige Weise in der Volksschule ist jedoch Wörter nicht in Buchstaben, sondern in Laute zu unterteilen. Da im Kroatischen „lj“ ein eigener Laut (und eigentlich auch ein eigener Buchstabe) ist, stellt sich hier die Frage, wieso neun anstatt acht Strichen gezeichnet wurden und wieso die Lehrperson diese Methode verwendet. In der heutigen Ausbildung des Volksschullehramtes wird immer wieder betont, wie wichtig es sei, Laute (z.B. sch, st, sp, ck, usw.) ganzheitlich zu lehren, da dies das

Verständnis der Sprache sichert und einen wichtigen Kompetenzpunkt im Bereich *Sprachbetrachtung* darstellt. Ebenfalls für die *Sprachbewusstheit* ist es von großer Bedeutung den Kindern zu verdeutlichen, dass es im Kroatischen auch Laute gibt, die aus zwei Buchstaben gebildet werden (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead, 2017: 9). Eine persönliche Vermutung der Forscherin ist, dass sich die Lehrkraft in dem Moment auf das deutsche Alphabet und auf die deutschen Laute stützte, um eventuell den Kindern das Rätsel zu erleichtern. Es ist aber durchaus auch möglich, dass die burgenlandkroatischen Laute im Unterricht noch nicht thematisiert wurden. Zweifellos ist es die Entscheidung der Lehrperson, trotzdem gilt es solche Punkte auch in einer Unterrichtsreflexion zu bedenken.

Ein weiterer Forschungsaspekt spielt sich im weiteren Verlauf dieser Sequenz ab. Denn beim weiteren Raten tritt ein Missverständnis ein, welches die Forscherin zum Nach- und Überdenken anregte. Als ein Schüler den Buchstaben bzw. Laut „f Vogel-v“ in den Raum wirft, stellt sich die Frage, ob den Kindern bereits bewusst ist, dass das „v“ im kroatischen Alphabet nicht als „f“ [f] ausgesprochen wird, sondern wie das deutsche „w“ [v] klingt. Die Lehrperson reagiert jedoch gar nicht und fragt nur nochmals nach, ob er nun „f“ [f] oder „Vogel-v“ meint, anstatt die Kinder aufzuklären, dass im Kroatischen eine andere Unterscheidung zwischen diesen Buchstaben besteht. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrkraft in diesem Moment schlicht nicht daran gedacht hatte, den Kindern diese Information zu geben. Dabei reagiert das Mädchen (M) bereits völlig richtig und ruft „[v], „[v], a, a, ich weiß das „[v], „[v]!“ (Z. 12). Es ist anzunehmen, dass dem Kind – eventuell auch durch seine Erstsprache Slowakisch – bewusst ist, dass der gesuchte Buchstabe „v“ weder wie das „f“ [f] noch wie das deutsche „v“ [f] ausgesprochen wird, sondern wie das deutsche „w“ [v] lautet. Doch vorerst wird dem Mädchen und ihrer eigentlich richtigen Aussage keine Beachtung geschenkt. Kurz darauf ist ein Bub (B) an der Reihe, der nun als Rätselvorschlag [v] (wäre im Kroatischen „v“) sagt. Die Lehrperson reagiert prompt mit einem „[v], ne!“ (Übersetzung: w, nein!) (Z. 15). Dabei wäre diese Aussage auch richtig zu interpretieren, denn wie vorhin erwähnt, wäre das ausgesprochene [v] laut dem kroatischen Alphabet durchaus richtig gewesen. Doch auch hier löst die Lehrkraft die Situation nicht durch eine Erklärung auf, sondern bewertet die Antwort als falsch. Dies ist im Kroatischunterricht nicht nachvollziehbar, denn auch wenn die Lehrperson das ausgesprochene [v] wie ein deutsches „w“ anstatt eines

kroatischen „v“ interpretiert hat, wäre es beispielsweise möglich gewesen, den SchülerInnen in dieser Situation zu erklären, dass es gar kein „w“ im kroatischen Alphabet gibt und dass es nur ein „v“ gibt, welches jedoch vom Klang her mit dem deutschen „w“ [v] gleichzusetzen ist. Nichtsdestotrotz wurde dieses sprachliche Phänomen nicht aufgegriffen und ohne weitere Erklärung im Raum stehen gelassen. Erst als eine weitere Schülerin (M) ausdrücklich das „Vogel-v“ als nächsten Buchstaben vorschlug, fasste die Lehrperson diese Antwort als richtig auf. Dabei wäre dies in der kroatischen Sprache gar nicht möglich, da diese Benennung für diesen Buchstaben gar nicht besteht.

Dass es zu solchen Situationen bzw. Sprachmischungen kommt, ist wohl unter solch besonderen Unterrichtsbedingungen nicht zu vermeiden. Denn das Wechseln der Sprache ist zweifelsfrei ein alltägliches und häufiges Phänomen in mehrsprachigen Kommunikationsräumen (vgl. Krefeld, 2004: 91). Trotzdem gilt es, diese Sprachphänomene den Kindern sachgerecht zu präsentieren und zu erklären. Denn sie sind nicht nur für die vier Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen), sondern auch für ein ganzheitliches Sprachverständnis wichtig.

9.3 Ergebnisse der Untersuchung

Das zweisprachige Schulwesen im Burgenland hat stark damit zu kämpfen, dass die burgenlandkroatische Sprachkompetenz der Kinder, aber auch der Lehrkräfte stetig sinkt. Während noch vor einigen Jahren fast alle Kinder zweisprachige Kenntnisse in die Volksschule mitbrachten und der Unterricht tatsächlich in allen Gegenständen zweisprachig erfolgen konnte, sprechen heute die meisten Schulkinder nur noch deutsch und haben oftmals auch keinen familiären Bezug mehr zur kroatischen Sprache. Hinzu kommt auch noch der Aspekt der Migrationsbewegung in den letzten Jahrzehnten. Immer mehr Kinder mit nicht deutscher Erstsprache besuchen auch den zweisprachigen Unterricht und das Unterrichten heterogener Klassen wird somit zum Schulalltag. Viele LehrerInnen fühlen sich allein gelassen, in der Ausbildung nicht gut genug vorbereitet und in der Praxis überfordert.

Laut Wilmes (2011) besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Schulen mit mehreren Unterrichtssprachen und Schulen, die Sprachen als Unterrichtsfach anbieten. Vor allem ist eine deutliche zeitliche Differenz damit verbunden, denn wenn eine Sprache nur als Gegenstand unterrichtet wird, ist die Lernzeit

wesentlich begrenzter als wenn eine Sprache in grundsätzlich allen Fächern die Unterrichtssprache darstellt. Durch das Ausdehnen einer Sprache als Unterrichtssprache wird auch eine Erhöhung des Sprachprestiges erreicht, was gerade für autochthone Minderheitensprachen von enormer Bedeutung ist, da dies eminente Umstände für ihren Erhalt mit sich bringt (vgl. Wilmes, 2011: 68). Viele der Volksschulen im Burgenland werden zwar als zweisprachige Volksschulen geführt, oftmals ist es aber nur noch ein burgenlandkroatischer Fremdsprachenunterricht, der auf einige Unterrichtseinheiten pro Woche reduziert wird. Trotzdem werden sie als zweisprachige Volksschulen geführt, was auch gewisse administrative und finanzielle Vorteile mit sich bringt. Dies ist auch wichtig, da der zweisprachige Unterricht einer der ausschlaggebenden Faktoren im Bezug auf den Erhalt der Sprache ist. Dessen ist sich die interviewte Lehrperson auch bewusst und beschreibt die Begünstigungen so: „Das wir kleine Klassen haben. Wir haben/ die Teilzahl liegt bei neunzehn, deshalb sind wir zweiklassig und im Deutschunterricht/ also in/ in einer einsprachigen Schule liegt sie bei fünfundzwanzig und in der Nachbarortschaft haben sie sogar mit acht Kindern die Schule wieder eröffnet. Das wäre in einer einsprachigen Gemeinde nie möglich, was auch bei uns für große Aufregung sorgt. Ja, wir haben sehr, sehr viele Lehrer, sehr, sehr viele Lehrer [...]“. (IT: Z. 805)

Nun war die Aufgabe dieser Arbeit zu erforschen, wie sich der heutige zweisprachige Unterricht unter den Umständen heterogener Klassen und mehrerer unterschiedlicher Erstsprachen der SchülerInnen gestaltet. Aus der beobachteten Einheit ging hervor, dass viele Situationen entstehen, welche viel Kreativität und Engagement von Lehrkräften abverlangen und somit eine Herausforderung für diese sind. Bereits im Deutschunterricht müssen viele Übungen und Aufgaben für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vereinfacht oder abgeändert werden. Darüber hinaus gibt es jedoch keine Möglichkeit, die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache noch gezielter durch eine weitere Lehrkraft zu fördern. Die einzige Option ist in der zusätzlichen Förderstunde, was jedoch keineswegs ausreichend ist. Somit kann auch kaum von einer gestützten Submersion ausgegangen werden. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind in der meisten Zeit auf sich allein gestellt und müssen ihr Bestes geben, um im System Schule nicht zu „ertrinken“ und alle Schwierigkeiten zu meistern. Aber auch kroatische Materialien müssen von den Lehrkräften selbst erstellt werden

und an das Sprachniveau der Kinder angepasst werden. Die Lehrperson sagt dazu: „Ja also ich mache sehr viel mit Bildern, Bild- und Wortkarten, mache ich fast immer, bei jedem neuen Thema. Ja oder, oder auch/ ich habe auch schon probiert auf/ im Internet ist es sehr schwer etwas auf Kroatisch zu machen, weil/ da können die Kinder nicht schreiben, weil es ja eben mit dem/ mit den č, ć und so weiter ist schwer für sie die Tasten zu finden. Im Internet machen wir ganz, ganz wenig. Aber sonst auf Plakaten, auf Arbeitslisten, zum Teil kopiere ich auch etwas aus da/ aus anderen Schulbüchern für alle Kinder.“ (IT: Z. 420) Die Lehrkraft muss das meiste Material selbst erstellen, da fast alle bestehenden Schulbücher nicht an die geringe Sprachkompetenz der SchülerInnen angepasst sind. Gerade wenn ein neues Thema erarbeitet wird, greift die Lehrperson gerne auf Bildkarten zurück, da diese für die Erschließung neuer Vokabel sehr hilfreich sind. Die bestehenden Materialangebote aus Kroatien (so zum Beispiel Internetseiten oder Arbeitsblätter) können kaum übernommen werden, da es nicht der burgenlandkroatischen Varietät entspricht und auch vom Niveau zu hoch wäre. Somit entsteht ein enormer Mehraufwand für die zweisprachigen LehrerInnen. Denn sie müssen all die Differenzierungsarbeit in zwei Sprachen gleichzeitig leisten. Auch die Lehrperson gibt im Interview ihren leichten Unmut zu diesem Thema preis: „Es ist sehr, sehr viel Mehraufwand. Wir müssen auch zusätzlich noch kroatische Fortbildungen besuchen, also/ und es ist/ mein Problem ist es eher, dass es zum Beispiel im Sachunterricht/ es gibt keine zweisprachigen Materialien, also man muss wirklich alles übersetzen aufs Kroatische und das ist wirklich ganz, ganz viel Aufwand und für mich auch zum Teil schwierig, weil ich/ weil ich mir noch schwer tue beim Grammatikalischen und die Fachsprache wirklich auf/ ins Kroatische zu übersetzen, das ist oft unmöglich und ja, das ist auch ein Fehler, dass man das/ dass uns das nicht/ also das wir keine zweisprachigen Materialien haben. Oder für Sp/ also es gibt wirklich nur für den Kroatischunterricht und/ und da auch nicht wirklich viel Material, aber für die anderen [Fächer], Musik, gibt es/ ja natürlich Lieder. Aber so wie die Notenlehre auf Kroatisch gibt es gar nicht.“ (IT: Z. 706) Aus dieser Aussage ist auch eine leichte Verärgerung im Bezug auf die Ausbildung herauszuhören. Obwohl für die zweisprachige LehrerInnenausbildung ein Sprachniveau von mindestens C1 verlangt wird, werden wegen des akuten LehrerInnenmangels viele Studierende aufgenommen, die diese Kriterien gar nicht erfüllen. Da jedoch in der Ausbildung

keine tatsächliche Sprachenlehre bzw. kein Sprachunterricht vorgesehen ist, fehlt es den AbsolventInnen an Sprachkompetenz, die sie aber dringend für den Unterricht und die Vorbereitung und Erstellung der Materialien benötigen würden. Zusätzlich werden auch kaum Materialien während des Studiums erstellt, was aber laut der interviewten Lehrkraft wünschenswert wäre und die Vorbereitung enorm erleichtern könnte.

Dies ist jedoch nicht das einzige Problem, welches Schwierigkeiten und Herausforderungen für die Lehrpersonen und SchülerInnen im zweisprachigen Schulwesen darstellt. Das geringe Ansehen der Minderheitensprache außerhalb der Volksgruppenangehörigen birgt auch negative Kritik am zweisprachigen Unterricht (vgl. IT: Z. 829) Dadurch muss die Lehrperson sich selbst und den zweisprachigen Unterricht immer wieder in Auseinandersetzungen mit Eltern beweisen und verteidigen. Dazu erzählt sie im Interview: „[...] ja, die [Eltern] haben das Kroatische abgelehnt, sie wollten die Kinder auch schon zwei Mal abmelden. Wir haben es dann immer geschafft, sie zu überreden, dass das/ dass das eben besser ist, eine zusätzliche Sprache noch zu können. Ja und heuer wollten sie sie wieder abmelden/ haben es auch wieder geschafft [sie zu überreden] und beim Elternsprechtag sind dann so Meldungen gekommen, wie, „Ja, das dumme Kroatische.“, „Scheiß Kroatisch, das braucht keiner!“ und „Die Hefte werden nachher eh nur weggeschmissen und sie [die Schulkinder] gehen ins Gymnasium weiter und da haben sie dann eh kein Kroatisch.“ und „Wir ziehen das jetzt nur in der Volksschule durch und dann braucht es keiner mehr.“ (IT: Z. 260) Dieses niedrige Sprachprestige führt auch dazu, dass die Kinder solche abwertenden Aussagen übernehmen und in späterer Folge im Unterricht wiedergeben. Die Lehrperson bemüht sich, diesen Eltern und SchülerInnen klar zu machen, dass es wertvoll ist, mehrere Sprachen zu sprechen und dass durch diese Sprache auch viele schulische Vorteile genossen werden können und sie deswegen solche Aussagen unterlassen sollen und auch das Abmelden vom zweisprachigen Unterricht überdenken sollen. Ob dies der richtige Zugang zu dieser Problematik ist, darf bezweifelt werden. Denn nur die vorteilhaften Ressourcen (kleinere Klassengröße, finanzielle Unterstützung,...) zu genießen, während die Sprache insgeheim nicht wertgeschätzt wird, bedeutet auf lange Sicht gesehen eine Ausbeutung des Systems und der Sprachkultur.

Trotzdem gibt es durchaus auch positive Aspekte an der heutigen Unterrichtssituation. Viele Kinder, vor allem aber auch Kinder mit nicht deutscher Erstsprache, schätzen es sehr, Burgenlandkroatisch lernen zu dürfen. Die Lehrperson schildert dazu Situationen aus dem Alltag: „Sie freuen sich, [...] grundsätzlich machen wir das immer sehr viel spielerisch, dass sie etwas tun können dabei, das wir Dialoge oder Rollenspiele einbauen und das taugt ihnen dann super und dann sagen sie immer „der Unterricht vergeht so schnell!“ Und dann lernen sie das nebenbei, dass es ihnen nicht auffällt.“ (IT: Z. 227) Darüber hinaus stellt es einen großen Faktor der Integration für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dar. Denn im Burgenland sind viele Ortstafeln, Verkehrsschilder sowie andere Beschilderungen zweisprachig oder zum Teil sogar nur kroatisch. Auch Veranstaltungen oder Freizeitangebote für Kinder werden im mittleren Burgenland oftmals in beiden Sprachen angeboten. Somit werden Kinder mit Migrationshintergrund durch den zweisprachigen Unterricht indirekt auch in die Gesellschaft eingebunden und ein Ausschließen aus dem Ortsleben wird unterbunden. Außerdem können sie sich im Kroatischunterricht vieles durch die Ähnlichkeiten zu ihren Erstsprachen erschließen, was wiederum das Interesse fördert und eine erhebliche Motivation und Erleichterung für die Kinder bedeutet. Laut der interviewten Lehrperson nehmen diese Kinder den zweisprachigen Unterricht sehr positiv auf: „Sie finden es sogar sehr, sehr positiv, weil in Kroatisch/ also, so, wie es in unserer Klasse ist/ Slowakei ist/ also Slowakisch ist ähnlich wie Kroatisch oder Albanisch hat Ähnlichkeiten und da verstehen sie zum Teil in Kroatisch mehr. Sie können zwar schon einigermaßen gut Deutsch, aber sie verstehen im Kroatischen mehr als im Deutschen und sie haben die Übungen auch schneller heraußen und das steigert auch das Selbstbewusstsein, wenn sie dann oft aufzeigen oder etwas wissen.“ (IT: Z. 766) Ein weiterer positiver Aspekt ist das Einbinden der Kultur in den Unterricht. Es gibt viele Vereine und Gruppen, die kulturelle Traditionen pflegen und aufrechterhalten. Diese Bräuche sind Teil der Minderheit und spielen einen wichtigen Faktor für den Zusammenhalt dieser Volksgruppe. Durch eine kulturelle Auseinandersetzung im Unterricht werden die Sitten der BurgenlandkroatInnen den Kindern näher gebracht, was wiederum eine Identifizierung mit der Volksgruppe begünstigen kann. Darüber hinaus geht mit der Wahrung der Kultur auch der Spracherhalt einher. Die Lehrperson schildert im Interview, dass auch in ihrem Unterricht die burgenlandkroatische Kultur Eingang

findet. Es werden beispielsweise verschiedene Volkstänze für das Schulfest eingeübt, für die sich die Kinder sogar mit Elementen der Tracht, wie einem Hut oder einer Schürze, schmücken dürfen. Dies bereitet den Kindern besonders viel Spaß und stellt somit einen Motivationsfaktor für das Erlernen der burgenlandkroatischen Sprache dar. Es wird sogar überlegt, ob eine Tamburizzagruppe als unverbindliche Übung an der Schule angeboten werden soll. Somit könnten Freizeitinteressen mit der Kultur verbunden werden und eine Brücke zu außerschulischen Aktivitäten geschlagen werden. Denn wie bereits gesagt, bieten viele verschiedene Vereine, darunter auch Tamburizzavereine, Möglichkeiten die burgenlandkroatische Sprache aktiv zu gebrauchen. Dadurch könnten die Kinder ihre, in der Schule erworbenen, sprachlichen Kompetenzen auch mit ihren Hobbies verbinden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass zweisprachige Schulen nicht nur eine große Arbeit in Hinblick auf den Erhalt der Sprache und Kultur der burgenlandkroatischen Volksgruppe leisten, sondern dass sie auch einen wichtigen Faktor für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft des Burgenlandes darstellen. Auch wenn sich die SchülerInnen und Lehrkräfte hin und wieder großen Herausforderungen stellen müssen, überwiegen die positiven Aspekte. Eines ist das Wichtigste: jede Form von Schule soll allen Kindern offen stehen und ihnen den Zugang zur Bildung ermöglichen.

V. Conclusio

Die bestehenden Forschungen und Werke, welche sich mit der Thematik des Zweitspracherwerbs und mehrsprachiger Schulen beschäftigen, vernachlässigten bis jetzt die Umstände eines doppelten bzw. simultanen Zweitspracherwerbs für Kinder mit Migrationshintergrund in multilingualen Schulen im deutschsprachigen Raum. Auch wenn diese eben genannten Umstände schwer vorstellbar sind, ist es der Alltag für Lehrende und SchülerInnen in einer zweisprachig geführten Volksschule im mittleren Burgenland.

Aufgrund des Artikel 7 des Staatsvertrages aus dem Jahre 1955 (BGBl. Nr. 152/1955) besteht für die burgenlandkroatische Volksgruppe das Recht auf zweisprachigen Volksschulunterricht. Derzeit wird dieses Recht in 24 Volksschulen des Burgenlandes in Anspruch genommen. Trotzdem kämpft die Minderheit, wie auch andere Volksgruppen, mit einer drastischen Verringerung ihrer Angehörigen. Während im Burgenland die Nachkriegsgenerationen fast ausnahmslos zweisprachig, die älteren Generationen sogar noch dreisprachig (deutsch, kroatisch, ungarisch) waren, sind die Assimilationstendenzen in den letzten Jahrzehnten sehr gewachsen. Besonders heutzutage wird das Burgenlandkroatische immer seltener an die Nachfolgegeneration weitergegeben. Unbestritten ist, dass ersprachliche Institutionen wie eben Schulen, aber auch Vereine oder Organisationen begünstigende Faktoren für den Erhalt einer Minderheitensprache sind.

Heutzutage ist die Situation nun aber folgende: Während die Minderheitensprachkompetenz der Kinder und Jugend der burgenlandkroatischen Volksgruppe stetig sinkt und sich der ursprünglich zweisprachige Unterricht immer mehr und mehr zu einem Fremdsprachenunterricht entwickelt, muss sich nicht nur der Kroatischunterricht, sondern auch zusätzlich der Deutschunterricht verändern. Grund für diese Annahme ist die gesellschaftliche Migrationsbewegung, die zur Folge hat, dass immer mehr Kinder, die weder Deutsch noch Burgenlandkroatisch als Erstsprache sprechen, den zweisprachigen Unterricht besuchen. Somit sind diese Kinder einer doppelten Submersion ausgesetzt und das Lehren solch neuer heterogener Klassenkinder entwickelt sich zu einer neuen Aufgabe des zweisprachigen Schulwesens.

Laut Kinda-Berlakovich (2005: 23) kann von einer positiven Sprachentwicklung nur dann ausgegangen werden, wenn die Zahl der SprecherInnen konstant bleibt. Aber, wie eben erläutert, verringert sich die Zahl der BurgenlandkroatInnen stetig. Gründe dafür sind einerseits das eben dargestellte Sprachverhalten der kroatischen Volksgruppe, andererseits die immer größere Abwanderung und damit verbundene sprachliche Assimilation. Die Zuwanderung und die Sprachlernmotivation dieser zugezogenen Menschen kann hingegen dem Aussterben der Sprache entgegenwirken. Denn es ist ein großes Interesse am zweisprachigen Volksschulunterricht seitens der Kinder mit Migrationshintergrund zu beobachten. Dennoch haben sich die zweisprachigen Volksschulen für die wachsende Globalität und Multilingualität noch nicht ausreichend geöffnet. Dies führt dazu, dass einige Schwierigkeiten entstehen und sich die SchülerInnen und Lehrkräfte verschiedenen Herausforderungen im Schulalltag stellen müssen.

Während kleine Verständnisprobleme in den *Lehrende-Lernende-Interaktionen* bei Aufgabenstellungen und Aufforderungen, Ausspracheschwierigkeiten der SchülerInnen sowie Missverständnisse bei der Differenzierung der Sprachen zu den kleinen Problemen zählen, ist die fehlende Unterstützung und sprachliche Förderung viel folgeschwerer und somit wichtiger zu thematisieren. Kinder mit Deutsch und Burgenlandkroatisch als Zweitsprachen, müssen sich im System Schule alleine zurechtfinden. Es gibt nur wenige zusätzliche Einheiten, die für die Deutschförderung in Anspruch genommen werden können. Eine zusätzliche Hilfe für den Kroatischspracherwerb wird in den zweisprachigen Schulen keinem Kind geboten. Auch für eine weitere Lehrkraft, die eine bessere Differenzierung im Sprachunterricht ermöglichen könnte, bestehen keine Ressourcen. Somit muss die Lehrkraft den Unterricht sehr zeitintensiv vorbereiten, da sie den Unterricht zweier Sprachen an verschiedene Sprachniveaus anpassen muss. Zudem werden kaum vorgefertigte Materialien für den „*Burgenlandkroatisch als Zweitsprache-Unterricht*“ zur Verfügung gestellt, was für die Lehrperson wiederum einen erheblichen Mehraufwand in der Vorbereitung und Planung bedeutet.

Da jedoch keine positive Veränderung in Sicht ist und die SchülerInnen und Lehrpersonen tagtäglich mit diesen Herausforderungen umgehen müssen, wurden von ihnen verschiedene Methoden und Strategien entwickelt, die ihnen den Alltag erleichtern sollen. Es ist beeindruckend zu sehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund gelernt haben, sich selbst zu helfen, um im doppelten

Submersionsunterricht nicht unterzugehen. Sie trainieren sich beispielsweise mit einfachen Mitteln grammatische Strukturen aus der Zweitsprache ein, die sie sich bereits im Unterricht notieren, um auf diese zu Hause bei der Erledigung der Hausübung zurückgreifen zu können. Auch die Lehrperson entwickelte verschiedene Handlungsstrategien zur Verständnissicherung von Lerninhalten. Mit verschiedenen Erklärungen und Erläuterungen versucht sie, eine durchgängige Sprachbildung aufrecht zu erhalten. Im Laufe der Zeit hat sie Methoden gefunden, die ihr selbst das Unterrichten und den Kindern das Lernen erleichtern. All diese Bemühungen der SchülerInnen und Lehrpersonen tragen Früchte: Denn während durch die sprachinteressierten SchülerInnen die Möglichkeit besteht, das Ansehen bzw. Prestige der burgenlandkroatischen Sprache wieder zu steigern, bietet der zweisprachige Unterricht für die Kinder mit Migrationshintergrund auch eine Form von Integration in die multilinguale Gesellschaft des Burgenlandes. Sie werden durch die weitere Sprachkompetenz aus keinem Gesellschaftsbereich ausgeschlossen und können sich verschiedenen Vereinen und Organisationen, wie zum Beispiel Tamburizza- und Volkstanzgruppen, anschließen, wodurch sie ihre Sprachkenntnisse auch bei außerschulischen Aktivitäten anwenden können. Infolgedessen lernen die Kinder ihre Sprachkenntnisse zu schätzen und realisieren, dass jede Sprache, auch ihre eigene Erstsprache, wertvoll ist – was wiederum eine Steigerung des Sprachbewusstseins bzw. der sogenannten *Language Awareness* hervorrufen kann (vgl. Luchtenberg, 2017: 153).

Trotz dieser positiven Faktoren wären eine Umstrukturierung und ein Umdenken im zweisprachigen Volksschulwesen erfreulich. In erster Linie ist eine Entlastung der SchülerInnen anzustreben. Durch ein angepasstes Immersionsmodell, bei dem der Unterricht an die tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen der Kinder angepasst wird, könnte den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden, ohne Druck und Zwang vorerst rezeptive Fähigkeiten in der deutschen und kroatischen Sprache zu erwerben und erst nach und nach die produktiven. Dabei sollen sie jederzeit auf ihre Erstsprache zurückgreifen können, um somit auch ihr Wissen preisgeben zu können und ihrer Motivation, am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben, nachgehen zu können.

Ob und wie sich das zweisprachige Schulwesen für neue Methoden und Modelle öffnen wird, bleibt abzuwarten. Jedenfalls ist zu hoffen, dass durch die

Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit ein stärkeres Bewusstsein für diese aktuelle Situation hervorgerufen werden kann.

VI. Literaturverzeichnis

- AHRENHOLZ**, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider. 3-20. (4. Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9)
- BÄSSLER**, Roland (2014): *Qualitative Forschungsmethoden. Leitfaden zur Planung und Durchführung qualitativer empirischer Forschungsarbeiten*. Horn: RB Research&Consulting. (3. Auflage)
- BEKERMANN**, Zvi/ **HORENCZYK**, Gabriel (2004): *Arab-Jewish bilingual coeducation in Israel: A long-term approach to intergroup conflict resolution*. Journal of Social Issues, 60(2), 389–404.
- BERLAKOVIĆ**, Marin (2011): *100 ljet Hrvatske novine - 100 Jahre Hrvatske novine. Entstehung und Entwicklung der burgenländischkroatischen Wochenzeitung und ihre Bedeutung für die Sprache, Kultur und Identität der burgenländischen Kroaten*. Eisenstadt: Hrvatsko štamparsko društvo/ Kroatischer Presseverein.
- BOECKMANN**, Klaus-Börge (1997): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 26)
- BUCHHOLZ**, Barbara (2014): Mehrsprachigkeit in der Volksschule – eine Bestandsaufnahme. In: Wegner, Anke/ Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen, Berlin, Toronto: Budirch UniPress. 97-113.
- BÜHRIG**, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- BUSCH**, Brigitta (2006): Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und „muttersprachlicher“ Unterricht in Österreich. In: Cichon, Peter: *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005*. Wien: Praesens.

- BUSCH**, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas. (2.Auflage)
- CARNEVALE**, Carla (2011): Innovative Wege mehrsprachiger Bildung am Beispiel des ESIS- Wettbewerbs. In: Mühlgaszner, Edith (Hrsg.): *Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Put k večjezičnosti. Az út a többnyelvűség felé. O drom uso but tschibtschengere tschibtscha*. Ein Projekt des Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland. Eisenstadt: HKDC - Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum. 63-69.
- CASPARI**, Daniela/ **HALLET**, Wolfgang/ **WEGNER**, Anke/ **ZYDARI**, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 29)
- CHLOSTA**, Christoph/ **SCHÄFER**, Andrea/ **BAUR**, Rupprecht S. (2017): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider. 353-368. (4. Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9)
- CHRIST**, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 31-49.
- COLLIER**, Virginia/ **THOMAS**, Wayne (2004): *The astounding effectiveness of dual language education for all*. NABE Journal of Research and Practice, 2(1).
- CONRAD**, Rudi (1985): *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- CORDER**, Pit (1967): The significance of learners' errors. In: Jordens, Peter/ Roberts, Leah (Hrsg.): *IRAKL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Heft 5. 161-170.
- DAASE**, Andrea / **HINRICHS**, Beatrix / **SETTINIERI**, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. 110-115.
- DE CILLIA**, Rudolf (2011): „Einsprachigkeit ist heilbar“. Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen und deren Förderung. In: Mühlgaszner, Edith (Hrsg.):

Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Put k večjezičnosti. Az út a többnyelvűség felé. O drom uso but tschibtschengere tschibtscha. Ein Projekt des Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland. Eisenstadt: HKDC - Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum. 19-25.

DIRIM, İnci (1998): *"Var mı lan Marmelade?"*. *Türkisch - deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster u.a.: Waxmann. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 3)

DIRIM, İnci (2003): Bedeutung von Sprachmischungen. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache, Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung*. Hannover: Schroedel. 81 – 83.

DIRIM, İnci (2009): Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht. In: Röhner, Charlotte/ Henrichwark, Claudia/ Hopf, Michaela (Hrsg.): *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 95 – 102.

DIRIM, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik. 25 – 48. (Sprache – Rassismus – Professionalität, Bd. 2)

DIRIM, İnci/ **GOGOLIN**, Ingrid/ **KNORR**, Dagmar/ **KRÜGER - POTRATZ**, Marianne/ **LENGYEL**, Drorit/ **REICH**, Hans H./ **WEIßE**, Wolfram (Hrsg.) (2015): *Impulse für die Migrationsgesellschaft . Bildung, Politik und Religion*. Münster u.a.: Waxmann. (Bildung in Umbruchsgesellschaften, Bd. 12)

DIRIM, İnci/ **OOMEN - WELKE**, Ingelore (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Filibach bei Klett.

DÖRING, Nicola/ **BORTZ**, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer. (5. Auflage)

DOYÉ, Peter (1998): Eine Untersuchung zum Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europa-Schule Berlin. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): *Beiträge zur Schulentwicklung. Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied: Hermann Luchterhand. 53–65.

- ERNST**, Peter (2011): *Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: Facultas. (2. Auflage)
- FRANCESCHINI**, Rita/ **MIECZNIKOWSKI**, Johanna (Hrsg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen, Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien, Biographies langagères*. Bern, u.a.: Peter Lang.
- GARCÍA**, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- GEOSITS**, Stefan (1986): *Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten*. Wien: Edition Tusch.
- GOGOLIN**, Ingrid/ **NEUMANN**, Ursula (Hrsg.) (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster u.a.: Waxmann. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 1)
- GOGOLIN**, Ingrid/ **NEUMANN**, Ursula/ **ROTH**, Hans-Joachim (2003): *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg.
- GRÄFE-BENTZIEN**, Sigrid (2001): *Evaluierung bilingualer Kompetenzen. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)*. Doktorarbeit, Freie Universität Berlin.
- HÄGI**, Sara/ **MÜLLER**, Jürgen Eugen/ **ZIEBELL**, Barbara (2007): *Ressourcenorientiertes Korrigieren*. In: Newsletter Kompetenzzentrum Sprachförderung. Februar 2007. 15-18.
- HAMM**, Josip (1974): Stellung und Bedeutung des Burgenländisch-Kroatischen innerhalb der slawischen Sprachefamilie. In: Palkovits, Franz (Hrsg.): *Symposion Croaticon - Die Burgenländischen Kroaten*. Wien: Universitätsverlag Braumüller. 169-177.
- HOWARD**, Elizabeth/ **SUGARMAN**, Julie/ **CHRISTIAN**, Donna (2003): *Trends in two-way immersion education: A review of the research*. Center for Applied Linguistics, Report 63. Baltimore: CRESPAR/Johns Hopkins University.
- HUG**, Theo/ **POSCHESCHNIK**, Gerald (2015): *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien: Huter & Roth. (2. Auflage)

- HURRELMANN, Klaus** (2005): *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- IVANCSICS, Martin** (2013): Burgenland. Vielfalt von Beginn an. In: Wolf, Willi/ Sandrieser, Sabine/ Vukman-Artner, Karin/ Domej, Theodor (Hrsg.): *Natürlich zweisprachig. Studentexte*. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft. 21-40.
- JANICH, Nina/ THIM-MABREY, Christiane** (Hrsg.) (2003): *Sprachidentität – Idenität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- JEUK, Stefan** (2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer. (3. Auflage)
- JOHN, Barbara** (1997): Die Berliner Europaschulen. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit. In: Anweiler, Oskar/ Ewert, Otto/ Frey, Karl u.a. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung, 50. Jahrgang*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag. 73-78.
- JOHNSON, Burke/ CHRISTENSEN, Larry** (2012): *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. (4. Auflage)
- JUGOVITS-CSENAR, Anita** (2011): Ausbildung und Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Mühlgaszner, Edith (Hrsg.): *Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Put k većezičnosti. Az út a többnyelvűség felé. O drom uso but tschibtschengere tschibtscha*. Ein Projekt des Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland. Eisenstadt: HKDC - Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum. 133-143.
- KALAITZI, Eleni** (2016): *Lehrerfragen – Schülerantworten. Deutsch und Griechisch im DaF-Unterricht. Eine funktional-pragmatische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 61)
- KAMEYAMA, Shinichi** (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster u.a.: Waxmann. (Mehrsprachigkeit, Bd. 14)

- KARAGIANNIDOU**, Evangelia (2000): *Deutsch als Fremdsprache für Griechen. Gesprochenes Deutsch als Kommunikationsmittel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KIELHÖFER**, Bernd (2004): *Strukturen und Entwicklungen in der zweisprachigen Grundschule – eine Evaluation an der Berliner Europa-Schule*. Judith Kerr. Neusprachliche Mitteilungen, 57(3). 168–176.
- KINDA-BERLAKOVICH**, Andrea Zorka (2003): Gradišćanskohrvatski prema hrvatskom standardu. In: Neweklowsky, Gerhard (Hrsg.): *Bosanski, hrvatski, srpski. Međunarodni skup „Aktuelna pitanja jezika Bošnjaka, Hrvata, Srba i Crnogoraca“* (Sonderband 57). Wien: Wiener Slawistischer Almanach. 111-122.
- KINDA-BERLAKOVICH**, Andrea Zorka (2005): *Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921-2001*. Wien: LIT Verlag, Interkulturelle Pädagogik. Band 2.
- KINDA**, Ana Katarina (2014): *Musik und Brauchtum der burgenländischen KroatInnen. Inwiefern finden Lieder kroatischen Ursprungs und Bräuche der burgenländischen KroatInnen Eingang im Unterricht zweisprachiger Volksschulklassen?* (unveröffentlichte BA-Arbeit, KPH Wien/ Krems)
- KLEIN**, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Frankfurt am Main: Anton Hain. (3. Auflage)
- KNIFFKA**, Gabriele/ **SIEBERT-OTT**, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- KNORR**, Petra /**SCHRAMM**, Karen (2016): Triangulation. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr. 90-97.
- KREFELD**, Thomas (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Gunter Narr.
- LABOV**, William (1971): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, Wolfgang/ Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum. 111-194.

- LADO**, Robert (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- LAMNEK**, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. Weinheim: Beltz. (6. Auflage)
- LEGUTKE**, Michael K./ **SCHRAMM**, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr. 108-117.
- LINDHOLM-LEARY**, Kathryn/ **HOWARD**, Elizabeth (2008): Language development and academic achievement in two-way immersion programs. In: Williams Fortune, Tara/ Tedick, Diane (Hrsg.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters. 177–200.
- LUCHTENBERG**, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider. 150-162. (4. Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9)
- MAYRING**, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- MECHERIL**, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster u.a.: Waxmann. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13)
- MEIER**, Gabriele (2012): Zweiwegintegration durch zweisprachige Bildung? Ergebnisse aus der Staatlichen Europa-Schule Berlin. In: *International Review of Education*, Vol.58(3). o.O.: Springer Science+Business Media B.V. 335-352.
- MEMPEL**, Caterina/ **MEHLHORN**, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. 147-166.

- MÜHLGASZNER**, Edith (Hrsg.): *Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Put k večjezičnosti. Az út a többnyelvűség felé. O drom uso but tschibtschengere tschibtscha.* Ein Projekt des Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland. Eisenstadt: HKDC - Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum.
- MÜLLER**, Natascha/ **KUPISCH**, Tanja/ **SCHMITZ**, Katrin/ **CANTONE**, Katja (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch.* Tübingen: Narr . (3. Auflage)
- NELDE**, Peter H./ **RINDLER-SCHJERVE**, Rosita (Hrsg.) (2001): *Minorities and Language Policy – Minderheiten und Sprachenpolitik – Minorités et l'aménagement linguistique.* St. Augustin: Asgard.
- NEUNER**, Gerhard/ **HUNFELD**, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* München: Langenscheidt.
- NEWEKLOWSKY**, Gerhard (1995): Hrvatska narječja u Gradišću i susjednim krajevima, In: Kampuš, Ivan (Hrsg.): *Povijest i kultura gradišćanskih Hrvata.* Zagreb: Globus. 431-464.
- NEWEKLOWSKY**, Gerhard (2010): *Jezik gradišćanskih Hrvatov. Izabrani članci. - Die Sprache der burgenländer Kroaten. Ausgewählte Aufsätze.* Eisenstadt: ZIGH - Wissenschaftliches Institut der Burgenländischen Kroaten.
- NIEDRIG**, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag. 89-106.
- OHM**, Udo/ **BONGARTZ**, Christiane (Hrsg.) (2012): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Ansätze zur Verbindung zweier Forschungsparadigmen.* Frankfurt am Main: Peter Lang. (Inquiries in Language Learning, Bd. 6)
- ÖZDİL**, Erkan (2010): *Codeswitching im zweisprachigen Handeln. Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation.* Münster u.a.: Waxmann. (Mehrsprachigkeit, Bd. 24)
- POPLACK**, Shana (1980): *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching.* Linguistics 18. 581-618.

- REHBEIN, Jochen/ SCHMIDT, Thomas/ MEYER, Bernd/ WATZKE, Franziska/ HERKENRATH, Annette** (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit/ Working Papers In Multilingualism*. Folge B 56/2004. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich 538. 1-90.
- RICARD BREDE, Julia** (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. 137-146.
- RIEMER, Claudia** (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr. 155-173.
- RÖSCH, Heidi** (2009): Strategien im Zweitspracherwerb: Zwischen Sprachwachstum und Fossilierung. In: Rösch, Heidi (Hrsg.)/ Ahrens, Ruth/ Dirim, İnci/ Pepho, Hans-Eberhard/ Röhner-Münch, Karla/ Tschachmann, Uta: *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Westermann Schroedel. 16-18.
- RÖSCH, Heidi** (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- RÖSCH, Heidi** (2017): *Deutsch in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Springer, J. B. Metzler.
- SANDFUCHS, Uwe/ ZUMHASCH, Clemens** (2002): *Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-italienische Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse*. Interkulturell, 1(2), 104–139.
- SANDFUCHS, Uwe/ ZUMHASCH, Clemens** (2005): Die Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg – Konzept und ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung. In: Hamburger, Franz/ Hummrich, Merle/ Badawia, Tarek (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 159–186.

- SCHMELTER**, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. 33-45.
- SCHNITZER**, Anna (2017): *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- SCHRAMM**, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. 243-254.
- SCHRAMM**, Karen/ **SCHWAB**, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr. 141-154.
- SEUKWA**, Louis Henri (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster, u.a.: Waxmann. (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 5)
- SIEBERT-OTT**, Gesa/ **DECKER**, Lena (2017): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider. 633-643. (4. Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9)
- TAJMEI**, Tanja/ **HÄGI-MEAD**, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster u.a.: Waxmann. (FörMig Material, Bd. 9)
- TORRES-GUZMÁN**, Maria (2002): *Dual language programs: Key features and results (No. 14)*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Program.
- VALENTIĆ**, Mirko (1974): 500 Jahre kroatische Diaspora im österreichisch-ungarisch-slowakischen Grenzraum. In: Palkovits, Franz (Hrsg.):

Symposion Croaticon - Die Burgenländischen Kroaten. Wien: Universitätsverlag Braumüller. 145-160.

VLASITS, Josef (1986): Die Sprache der burgenländischen Kroaten. In: Geosits, Stefan (Hrsg.): *Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten.* Wien: Edition Tusch. 254-267.

WEGNER, Anke (2014): Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Lehrerbildung, Professionalisierung und die Perspektive des Subjekts. In: Wegner, Anke/ Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich.* Opladen, Berlin, Toronto: Budirch UniPress. 155-170.

WILMES, Sabine (2011): Mehrsprachigkeitsdidaktik in Minderheitenregionen. In: Hoffmann, Ludger/ Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider. 66-79.

WOLF, Willi (2011): Mehrsprachigkeit – What else? – Većjezičnost – Ča/Što drugo? – Mi más, mint a többnyelvűség? – But tschibtschengere tschibtscha – pal so ar? In: Mühlgaszner, Edith (Hrsg.): *Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Put k većjezičnosti. Az út a többnyelvűség felé. O drom uso but tschibtschengere tschibtscha.* Ein Projekt des Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland. Eisenstadt: HKDC - Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum. 11-17.

ZYDARIß, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme.* Ismaning: Max Hueber Verlag.

Internetquellen

CAL (Center for Applied Linguistics) (2011): *Directory of two-way bilingual immersion programs in the U.S.*
<http://www.cal.org/twi/directory/> [30.08.2017]

GOGOLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula/ ROTH, Hans-Joachim (2007): *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg: Wissenschaftliche Begleitung – Bericht 2007.*

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2007.pdf> [30.08.2017]

GRADIŠČANSKO-HRVATSKI CENTAR (o.J.a): Staatsvertrag - Artikel 7.
<http://www.hrvatskicentar.at/deutsch/staatsvertrag.htm> [14.04.2017]

GRADIŠČANSKO-HRVATSKI CENTAR (o.J.b): *Kurzer Abriss der Geschichte der kroatischen Volksgruppe in Österreich.*
<http://www.hrvatskicentar.at/deutsch/geschichte.htm> [15.04.2017]

GREVÉ, Anette/ NEUMANN, Ursula/ ROTH, Hans-Joachim (2004): *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg: Wissenschaftliche Begleitung – Bericht 2004.*
<http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2004.pdf> [30.08.2017]

HAMBURGER ZENTRUM FÜR SPRACHKORPORA (o.J.): EXMARaLDA.
<http://exmaralda.org/de/ueber-exmaralda/> [12.05.2017]

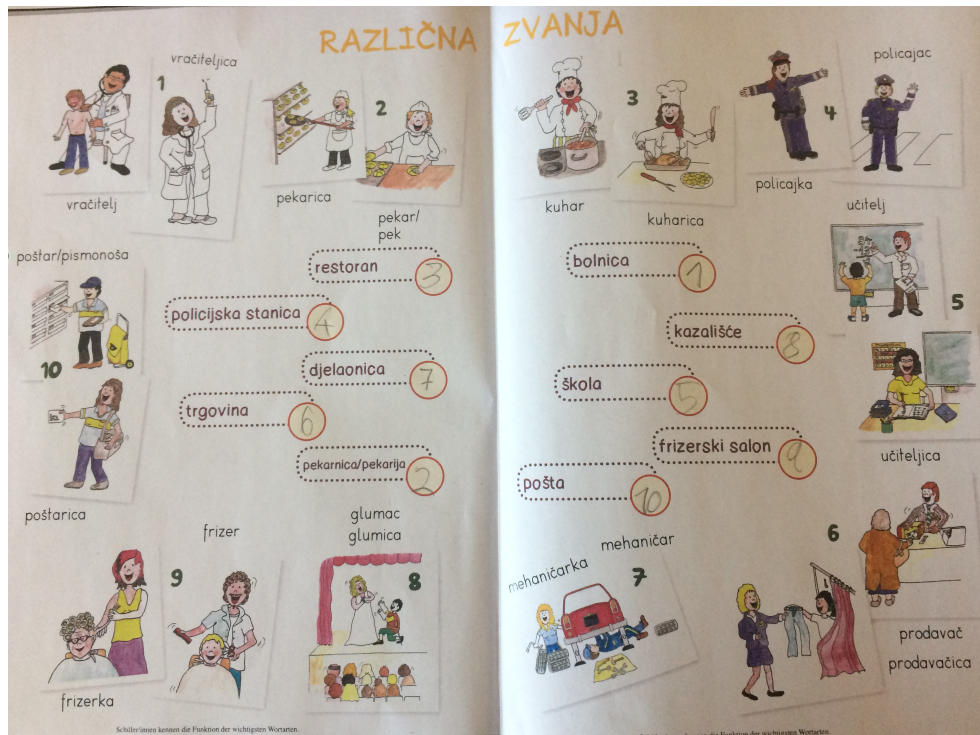
STATISTIK AUSTRIA (2001): Bevölkerung nach demographischen Merkmalen.
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022886.html
[17.04.2017]

STUDIENKOMMISSION DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE BURGENLAND (2012): *Beschluss der Studienkommission.*
https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/information-ueber/hochschule/institute/ausbildung-schulpraktische-studien/studienangebote/Curriculum_Zweisprachiger_Unterricht__Kroatisch.pdf [29.11.2017]

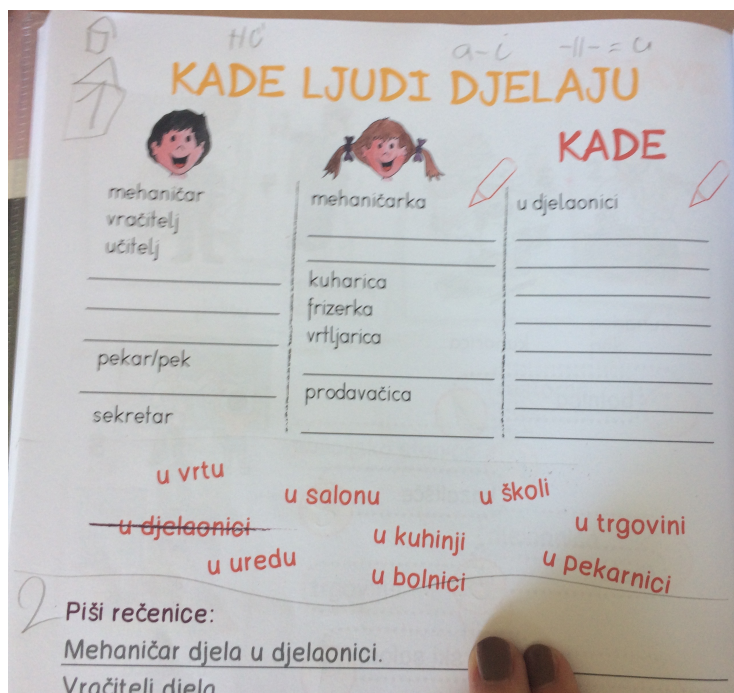
VII. Anhang

Beilage 1: Unterrichtsmaterial

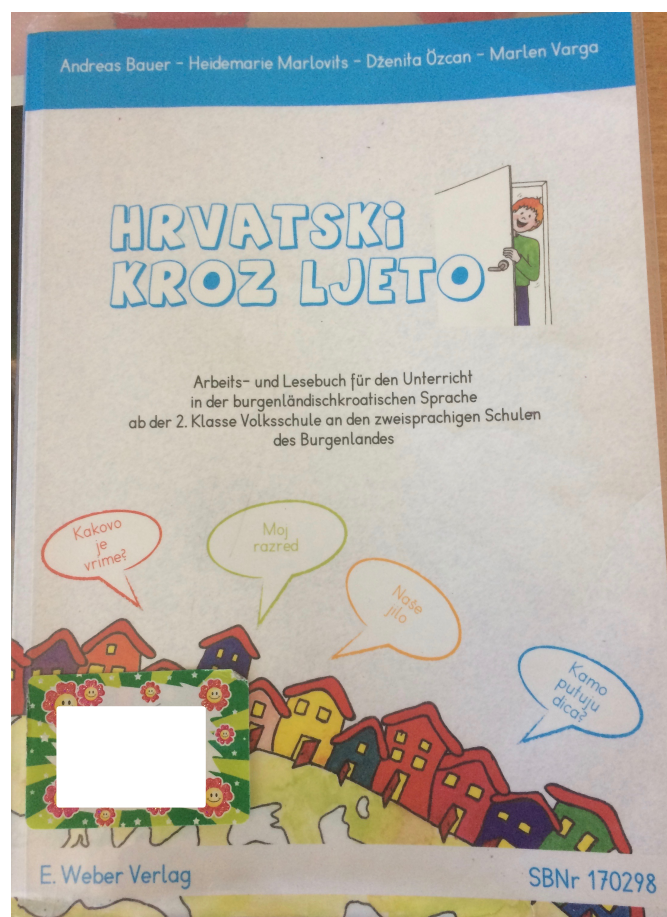
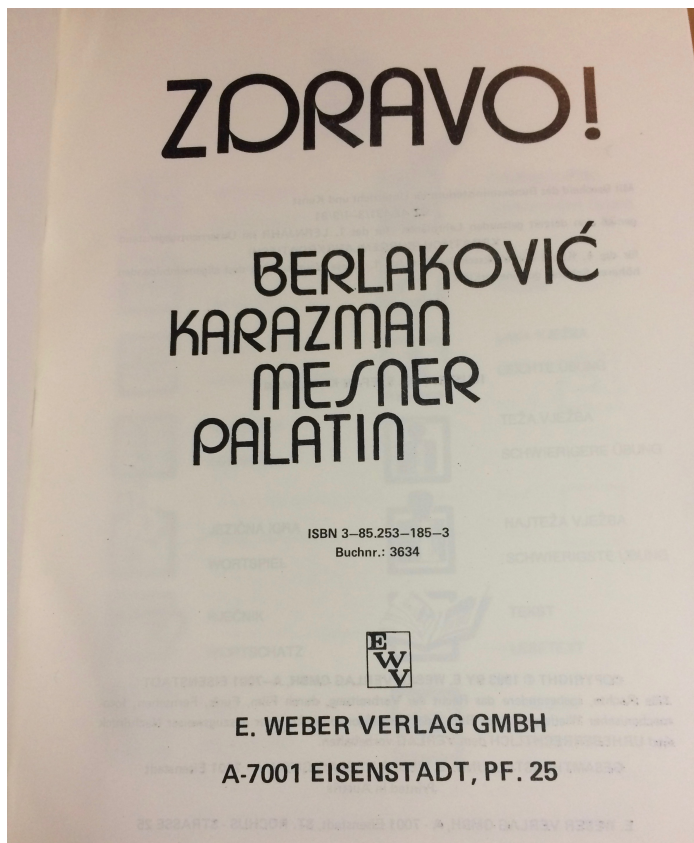
Beilage 1.1: Schulübung, S. 94



Beilage 1.2: Hausübung und Notiz des Mädchens (M)



Beilage 1.3: Schulbücher



Beilage 2: Tanskription des Interviews

- 1 F: So, okay. Seit wann unterrichtest du?
- 2 L: Seit September 2016, also im ersten Dienstjahr.
- 3 F: Genau. Wieso hast du dich entschieden den zweisprachigen/ also die
- 4 zweisprachige Ausbildung zu absolvieren oder zu machen?
- 5 L: Ja, aufgrund der Jobchancen, also das ist schon viel besser, wenn man
- 6 eine zweite Sprache noch kann. Ich habe auch zusätzlich noch Religion dazu
- 7 genommen und auch da merke ich, also mit Kroatisch, zweisprachige
- 8 Religion bekommt man viel besser oder viel schneller einen Job.
- 9 F: Das heißt für dich war es eher die Jobchance oder auch so vielleicht das
- 10 Innere weil du weißt, okay, ich bin eine von den Wenigen.
- 11 L: Ja. Auch das, ja also ich habe mir schon eigentlich lange gedacht, dass
- 12 ich sicher einmal Kroatisch dazu nehmen werde, weil ich ja in einem
- 13 zweisprachigen Dorf wohne. Ja.
- 14 F: Das heißt das ist auch für dich wichtig, dass du die Sprache weiter gibst?
- 15 L: Genau ja, ja.
- 16 F: Hast du selbst zweisprachigen Unterricht besucht?
- 17 L: Ja, ja, Kindergarten und Volksschule und dann auch zweisprachiges
- 18 Gymnasium.
- 19 F: Okay und wie war für dich damals der zweisprachige Unterricht? Hast du
- 20 den als positiv empfunden?
- 21 L: Sehr positiv, ja. Ich habe mir dann auch durch die Volksschule viel leichter
- 22 getan im Gymnasium. Ja es war sehr viel Spielerisches dabei, man hat
- 23 einfach im/ nebenbei gelernt. Also/
- 24 F: Und für dich war aber beim Schuleintritt oder beim Kindergarteneintritt/
- 25 war für dich Kroatisch schon zu Hause Familiensprache oder hast du das
- 26 eher im Kindergarten dann gelernt?
- 27 L: Familiensprache nicht direkt, aber ja im Dorf sprechen sie Kroatisch, also
- 28 die Großeltern haben auch Kroatisch gesprochen – fast ausschließlich
- 29 Kroatisch, nur mit uns haben sie immer Deutsch gesprochen.
- 30 F: Okay, das heißt du hast das schon gehört/
- 31 L: Ja, ja.
- 32 F: Aber aktiv hast du es davor nicht verwendet?
- 33 L: Nein, nein.

34 F: Super, das heißt eigentlich für dich war das dann auch ein
35 Erlernungsprozess.

36 L: Ja, eine zweite Sprache.

37 F: Okay. Gut. Woher kommen denn das Mädchen (M) und der Bub (B)? Und
38 seit wann lernen sie denn Deutsch?

39 L: Ja, das Mädchen (M) kommt aus der Slowakei und der Bub (B) aus
40 Ungarn. Sie lernen Deutsch seit der Volksschule, sie waren noch nicht im
41 Kindergarten. Und der Bub (B) ist jetzt erst seit dem/ seit diesem Semester,
42 also seit Februar 2017 jetzt in der Schule bei uns, er war vorher (in einem
43 anderen Ort des mittleren Burgenlandes) und hat nicht Kroatisch gesprochen
44 und spricht erst jetzt.

45 F: Okay. Das heißt, das Mädchen (M) spricht/ also lernt schon länger
46 Kroatisch als der Bub (B) eigentlich?

47 L: Ja, das Mädchen (M) und (ein weiteres Mädchen), ja

48 F: Okay. Super! Dann, gibt es Kinder die sonst/ also in der Klasse, die die
49 Klasse besuchen, die Burgenlandkroatisch oder Kroatisch als Erstsprache
50 haben/ als Muttersprache?

51 L: Nein, niemand.

52 F: Nein, also für alle Kinder ist es eigentlich ein Fremdsprachenunterricht.

53 L: Ja genau.

54 F: Okay und bist du der Meinung, dass irgendjemand, ohne Namen zu
55 nennen, vielleicht nicht ganz integriert ist in der Klasse und woran das liegen
56 könnte eventuell?

57 L: Ja, nicht immer, nicht in jeder Situation, aber es gibt schon Situationen, wo
58 ich das Gefühl habe, dass es nicht ganz klappt mit dem Klassenklima. Es
59 war jetzt auch ganz wichtig/ wir waren jetzt erst auf Projekttag und da gibt
60 es tolle Übungen zum Gruppenklima oder zur Gruppenzusammensetzung
61 und das kann man ganz super trainieren. Und das werde ich ab September
62 noch intensiver machen. Und vielleicht auch im September gerade für den/
63 für das neue Schuljahr. Jetzt war es schon ein bisschen zu spät. Aber für das
64 neue Schuljahr dann, dass das von Beginn an so trainiert wird.

65 F: Und war der Grund glaubst du? Waren das sprachliche Kenntnisse oder
66 etwas ganz vollkommen anderes im Sinne von sozialer Kompetenz eventuell
67 oder so etwas?

68 L: Teils, teils - Ja, teils, teils, also speziell bei einem Kind fällt mir auf, dass
69 es sich mit einem Erwachsenen gut unterhalten kann in dieser/ in seiner
70 Muttersprache und das taugt den anderen Kindern, glaube ich, nicht so. Weil
71 dann bekommen sie nicht mit, was er gerade spricht. Ob er vielleicht über die
72 anderen Kinder spricht. Ja, aber auch sozi/ vorwiegend soziale
73 Kompetenzen.

74 F: Und was sagen dann die anderen Kinder? „Sprich deutsch!“, „Hör auf!“?

75 L: „Sprich deutsch.“ Ja genau.

76 F: Ja

77 L: Auch die/ die beiden Mädels sprechen/

78 F: Teilweise untereinander die Erstsprache/

79 L: Ja, wenn sie glauben, wir hören nicht zu, die Erstsprache und dann wird
80 darauf hingewiesen: „Bitte jetzt in Deutsch sprechen.“

81 F: Von den Kindern oder auch von dir?

82 L: Vorzüglich von mir. Ja. Die Kinder wenden sich dann ab, wenn sie sehen,
83 die beiden reden in der Erstsprache. Dann wenden sie sich ab und drehen
84 sich um oder gehen weg.

85 F: Okay. Das heißt, du versuchst auch so mög/ so gut wie möglich eher
86 Deutsch als Erstsprache im Unterricht zu verwenden und dass die
87 Erstsprachen der Kinder eher im Hintergrund gehalten werden?

88 L: Naja ich habe/ jetzt im Schuljahr war es ein bisschen schwierig, weil ich
89 habe gerade in allen vier Schulstufen Deutsch und nur in der dritten und
90 vierten habe ich Kroatisch und Sachunterricht-Burgenland, was zweisprachig
91 unterrichtet wird. Aber sonst habe ich nur Deutsch.

92 F: Nur Deutsch (gleichzeitig)

93 L: Ja und die Lernstunde eben, am Nachmittag. Und in Deutsch spreche ich
94 nur deutsch und in den zweisprachigen Fächern/ oder in Kroatisch, nur
95 kroatisch so gut es geht. Und im zweisprachigen Unterricht versuche ich
96 beides.

97 F: Okay.

98 L: Beides, ja, zu sprechen.

99 F: Das leitet eh schon auf die nächste Frage. Welche Sprachen sprichst du
100 vorzugsweise in der Schule, also im Unterricht jetzt speziell? Das heißt je
101 nach Gegenstand?

102 L: Je nach Gegenstand, genau. Bei mir war es jetzt so, dass ich - mehr
103 Deutsch gesprochen habe, weil ich eben Deutsch als Fach gehabt habe als/
104 aber sonst in den zwei/ in allen anderen Fächern zweisprachig.

105 F: Und gibt es bestimmte Situationen, wo du eben dann eine Sprache
106 bevorzugst? Also jetzt nicht nur im Unterricht, sondern vielleicht auch bei
107 irgendeinem Gespräch mit den Kindern?

108 L: Ja.

109 F: Also vermutlich/

110 L: Wenn wir in die Pause gehen, dann sage ich, dass sie alles zusammen
111 räumen müssen oder die Hefte, die Bücher in die Schultasche oder zurück
112 bringen in den Kasten. Das versuche ich manchmal auch in Deutsch also
113 jetzt in letzter Zeit sehr oft in Deutsch dazu/ also auf Kroatisch zu sprechen,
114 oder „wir gehen jetzt in die Pause“, „stellt euch an bei der Tür“. So Phrasen
115 werden immer...

116 F: Aufforderungen?

117 L: Genau.

118 F: Okay. Das heißt, die sind schon auch eintrainiert und eingelernt vermutlich
119 und das heißt, die Kinder verstehen das sehr gut.

120 L: Oder auch wie/ wenn wir einmal von der Pause zurück in die Klasse
121 kommen, oder „stellt euch bei der Turnsaaltür an“. Diese Phrasen.
122 „Mahlzeit“, „Mahlzeit“, „guten Appetit“ - alles auf Kroatisch.

123 F: Okay. Gut. Okay. Sprichst du mit allen Schülern beide
124 Unterrichtssprachen? Also zum Beispiel im kroatischen Unterricht. Oder gibt
125 es irgendwo Ausnahmen? Ist jemand abgemeldet zum Beispiel oder so
126 etwas.

127 L: Nein es ist niemand abgemeldet. Nur jetzt mit diesem Fall, dass der Bub
128 (B) erst seit Februar dazu ist/ aber er hat eigentlich von Anfang an alles
129 verstanden. Ich habe mir am Anfang gedacht, ich übersetzte oftmals etwas
130 auf Deutsch, aber das war eigentlich gar nicht nötig, habe ich dann gemerkt.
131 Der hat das sehr, sehr schnell gelernt.

132 F: Super. Okay.

133 L: Und hat dann auch schon die zweite Schularbeit/ bei der ersten
134 Schularbeit habe ich/ das war vielleicht mein Fehler/ habe ich ihm nichts
135 Kroatisches gegeben, sondern etwas Deutsches, weil ich mir gedacht habe,

136 er kann keine Schularbeit schreiben. Und die zweite habe ich ihm eine
137 Differenzierung hingelegt - und dann habe ich gesagt „du schaffst/ also du
138 kannst das machen, was du schaffst oder was du weißt noch.“ Und er hat
139 dann fast alles ausgefüllt.

140 F: Super. Das heißt er hat sich eigentlich viel/ also sehr schnell/
141 L: Sehr schnell.

142 F: Akklimatisiert und ist jetzt auch auf dem Niveau von den anderen
143 Schülern. Kann man das so messen?

144 L: Ja, überhaupt die Zahlen und Farben/ also das hat er sehr schnell
145 herausen gehabt.

146 F: Sehr gut. Und er ist aber nur Ungar? Nicht Burgenlandkroate eben.
147 L: Nein, nein.

148 F: Okay, er hat eigentlich keine Vorkenntnisse. Okay.
149 L: Nein. Muttersprache ist Ungarisch.

150 F: In welcher Sprache äusserst du dann Aufgabenstellungen an die Schüler?
151 Also wir haben schon ähnlich/ halt mit den Phrasen, aber
152 Aufgabenstellungen vermutlich im Kroatischunterricht immer kroatisch.

153 L: Ja, im Kroatischunterricht kroatisch, im Sachunterricht teils, teils.

154 F: Wird das auch verstanden von den Kindern?
155 L: Auch teils, teils.

156 F: Oder musst du oft dann übersetzen?
157 L: Am Anfang habe ich oft übersetzt, dann habe ich mir gedacht: „Nein,
158 Stopp. Ich übersetzte nichts mehr.“ Manchmal kommt dann das Wort „Häh“
159 oder „Ich verstehe nichts!“, aber wenn sie dann sehen, die anderen Kinder
160 machen das auch dann, dann schaffen sie das auch.

161 F: Ja.
162 L: Dann probieren sie es auch, weil sonst/
163 F: Ja stimmt in der Unterrichtsbeobachtung habe ich auch gesehen, dass du
164 auch Seite vierundneunzig, glaube ich, auf Kroatisch gesagt und manche
165 Kinder haben einmal zuerst so „Häh, welche Seite?“
166 L: Ja genau. Obwohl sie es eh wissen. Die Zahlen können sie schon seit der
167 ersten Schulstufe.

168 F: Genau du hast es dann auch noch einmal wiederholt auf Kroatisch und
 169 dann ist es eh gegangen. Es ist oft vielleicht auch einfach so: „Was, ich
 170 versteh nicht?“

171 L: Ja genau. Vielleicht war das auch ein Fehler von früher oder auch von mir
 172 in der Anfangszeit, dass ich nicht gleich nur alles auf Kroatisch gesprochen
 173 habe, sondern übersetzt habe, weil ich mir gedacht habe, sie verstehen
 174 nichts aber/ ja

175 F: Aber wieso ist das ein Fehler? Weil es dir jetzt mehr Arbeit ist, oder weil
 176 es dir/ für dich schade ist, dass die Kinder oft nicht gleich das verstehen.

177 L: Nein, weil ich/ weil das ein Fehler von mir war vielleicht, weil ich mir
 178 gedacht habe, sie verstehen es nicht, obwohl sie es/ obwohl sie es eh
 179 verstanden hätten und dafür habe ich es übersetzt.

180 F: Okay. Und bei Korrekturen und Feedback gibt es da irgendwie eine
 181 vorzugsweise Wahl/ eine Wahl der/ der Sprache also ist, dass du im
 182 Kroatischen auch immer kroatisch korrigierst?

183 L: Ich korrigiere in Kroatisch nur kroatisch, im zweisprachigen Unterricht gibt
 184 es Stempel oder ich schreibe auch etwas Kroatisches dazu. Auch in Deutsch
 185 habe ich schon öfters, äh, „jako lipo“ oder so ein paar Phrasen auf Kroatisch
 186 geschrieben.

187 F: Sogar auf/ im Deutschunterricht?

188 L: Sogar in Deutsch, ja!

189 F: Das heißt es vernetzt sich wirklich dann dadurch.

190 L: Genau, ja, ja. In Deutsch ist halt meistens auf Deutsch, aber manchmal
 191 schreibe ich schon etwas Kroatisches hin.

192 F: Sehr gut. Welche Sprachen sprechen die Kinder im Unterricht? Also du
 193 hast vorhin erwähnt, dass die Kinder mit einer anderen Erstsprache oft auch
 194 ihre eigene Erstsprache verwenden.

195 L: Ja, sie sprechen deutsch im Unterricht. Auch im Kroatischunterricht.

196 F: Ihr habt ja auch Englisch, vermutlich/ wird das auch irgendwie in den
 197 Unterricht eingebunden? Habt ihr englische Lieder, die ihr teilweise/

198 L: Ja. Englisch ist eine unverbindliche Übung bei uns und in der ersten,
 199 zweiten integrativ und es/ es kommen auch so wie/ in der ersten, zweiten
 200 wenig, aber in der dritten, vierten kommen so Phrasen, entweder „Wir singen

201 Lieder“ oder ich sage „Stand up!“, so ein paar Phrasen auf Englisch auch
202 schon inzwischen.

203 F: Sehr gut.

204 L: Aber leider zu wenig!

205 F: Ja, also mir ist auch zum Beispiel aufgefallen, dass bei der Beobachtung,
206 die Kinder halt auch im Kroatischunterricht eigentlich hauptsächlich auf
207 Deutsch gesprochen haben.

208 L: Ja.

209 F: Nur wenn eben etwas Kroatisches erwartet wurde, dass sie das dann auf
210 Kroatisch gesagt haben. Aber so zum Beispiel, dass die Kinder jetzt
211 untereinander kroatisch reden ist selten, oder?

212 L: Ja, ganz selten, ja.

213 F: Okay, auch wenn sie Fragen stellen, die Kinder, an/ an dich als Lehrerin,
214 sind die auch meistens deutsch formuliert?

215 L: Ja, ja.

216 F: Wie gehst du damit um? Fragst du dann/ also stellst du nochmal die Frage
217 auf Kroatisch, damit sie es zumindest passiv hören, oder?

218 L: Entweder das oder ich sage, „Ich verstehe dich nicht, wir haben jetzt
219 kroatischen Unterricht, versuche das auf Kroatisch!“ und wenn dann wieder
220 etwas Deutsches kommt, dann sage ich, „was möchtest du denn sagen? Ich
221 probiere/ also ich übersetze es dir und du sagst es dann nochmal auf
222 Kroatisch.“

223 F: Aha, sehr gut, okay. Welche Sprachen sprechen die Kinder
224 untereinander? Das haben wir eh schon erledigt, tut mir leid und dann wollt
225 ich noch fragen, wie die Kinder auf den Kroatischunterricht reagieren. Sind
226 sie interessiert, freuen sie sich oder ist es eher etwas Negatives?

227 L: Sie freuen sich grundsätzlich, es gibt auch manche Momente, da/ ich habe
228 schon erlebt „na, nicht schon wieder Kroatisch!“. Aber/ wenn wir zum Beispiel
229 ein bisschen etwas Theoretisches durchgenommen haben. Aber
230 grundsätzlich machen wir das immer sehr viel spielerisch, dass sie etwas tun
231 können dabei, dass wir Dialoge oder Rollenspiele einbauen und das taugt
232 ihnen dann super und dann sagen sie immer „der Unterricht vergeht so
233 schnell!“ Und dann lernen sie das nebenbei, dass es ihnen nicht auffällt.

234 F: Gibt es das auch manchmal bei Mathematik „ma, nicht schon wieder!“

235 L: Ja, genau, genau.

236 F: Also das ist jetzt nicht nur auf diese Sprache fixiert, dass sie diese
 237 Sprache ablehnen, sondern halt wie auch/ der Zustand auch ist?

238 L: Ja, genau.

239 F: Aber sonst nehmen sie den Unterricht auch gerne an und/
 240 L: Ja.

241 F: Und freuen sich.

242 L: Sie freuen sich immer, wenn sie einmal etwas Neues lernen.

243 F: Super. Gut. Bei den Eltern noch kurz/ ich weiß nicht, wie viel Kontakt die
 244 Eltern zu dem Kroatischunterricht haben. War da irgendwann einmal
 245 vielleicht eine Ablehnung oder das jemand sagt, „Wieso, warum, weshalb?“?

246 L: Ja. Also die Eltern/ , es kann kein Elternteil Kroatisch, leider, habe ich
 247 mitbekommen, bei den letzten Elternabenden. Und eine Situation hat es
 248 gegeben bei dem letzten Elternsprechtag, ja, eine Familie hat das komplett
 249 abgelehnt, die sind auch nicht seit erster/ seit der ersten Schulstufe in
 250 (Schule), sondern waren zuerst wo anders.

251 F: Betrifft das ein DaZ-Kind?

252 L: Nein, nein. Und ja, die haben das Kroatische abgelehnt, sie wollten die
 253 Kinder auch schon zwei Mal abmelden. Wir haben es dann immer geschafft,
 254 sie zu überreden, dass das/ dass das eben besser ist, eine zusätzliche
 255 Sprache noch zu können. Ja und heuer wollten sie sie wieder abmelden/
 256 haben es auch wieder geschafft und beim Elternsprechtag sind dann so
 257 Meldungen gekommen, wie, „Ja, das dumme Kroatische.“, „Scheiß
 258 Kroatisch, das braucht keiner!“ und „Die Hefte werden nachher eh nur
 259 weggeschmissen und sie gehen ins Gymnasium weiter und da haben sie
 260 dann eh kein Kroatisch.“ und „Wir ziehen das jetzt nur in der Volksschule
 261 durch und dann braucht es keiner mehr.“

262 F: Färbt das auch auf die Kinder ab teilweise?

263 L: Ja, die Kinder haben mir zum Teil das gleiche im Unterricht gesagt, weil zu
 264 Hause so gesprochen wird. Ich habe dann eh auch die Eltern darauf
 265 hingewiesen, dass die Kinder genau so sprechen, wenn sie das zu Hause
 266 vorleben, ja.

267 F: Wie gehst du persönlich damit um? Ist das für dich eine Beleidigung, eine
 268 Kritik oder sagst du einfach, ich versteh das, aber schade.

269 L: Ja, es ist sehr, sehr schade. Wir haben sehr viele Ressourcen durch das
270 Kroatische. Wir haben kleine Klassen, viele Lehrer und das hätten wir alles
271 nicht, wenn wir eine einsprachige Schule wären und das habe ich ihnen dann
272 auch mitgeteilt. Für sie ist das Englische am wichtigsten, weil Englisch ist die
273 Weltsprache und Kroatisch braucht niemand mehr und ja. Ich habe ihnen
274 dann versucht zu erklären, sie sollen das jetzt, bitte zu Hause ein bisschen
275 ändern, also nicht so reden zu Hause, weil die Kindern nehmen sehr viel
276 wahr, auch wenn man glaubt die Kinder hören nicht zu. Aber sie hören es
277 dann doch im Unterbewusstsein, ja und dann sprechen sie das auch in der
278 Schule aus.

279 F: Ja. Kommt es manchmal grad/ also jetzt auf die DaZ-Kinder betroffen.
280 Kommt es manchmal zu Sprachüberlappungen, dass sie vielleicht nicht
281 gleich erkennen das ist Deutsch das ist Kroatisch, weil es ja zwei
282 Fremdsprachen für die Kinder sind.

283 L: Ja.

284 F: Tun sie sich da irgendwo schwer?

285 L: Also mit Deutsch und Kroatisch nicht, da kennen sie den Unterschied gut.
286 Das ist Deutsch, das Kroatisch. Aber vielleicht zwischen Kroatisch und ihrer
287 Muttersprache dann.

288 F: Aha. Okay.

289 L: Ja, wir haben jetzt erst vor Kurzem ein Lied auf Kroatisch gesungen, über
290 den Körper und dann hat der, der/ dieser Bub das Lied am nächsten Tag auf,
291 auf Albanisch gebracht und dann haben wir es auf Albanisch noch einmal
292 gesungen.

293 F: Ah, schön, das heißt, es gibt auch ähnliche Melodien in anderen
294 Sprachen.

295 L: Ja genau. Oder in Slowakisch ist es sehr ähnlich/ da sind viele Wörter
296 gleich und dann zeigen sie auch immer auf und wollen das sagen, dass ist in
297 ihrer Sprache das gleiche Wort.

298 F: Und das nimmst du auch an/

299 L: Ja, ja!

300 F: Und findest das positiv?

301 L: Ja, ja.

302 F: Oder stört es den Unterricht?

303 L: Nein, das ist/ das nehme ich immer an. Sie dürfen dann auch sagen, was
304 das heißt und was in ihrer Sprache das heißt oder wie man das ausspricht.

305 F: Das heißt, sie/ es wäre dir jetzt noch nicht aufgefallen, dass irgendwer
306 sagt „Daj mi Bleistift!“ oder vielleicht eher dann mit der Erstsprache des
307 Kindes. Eher, dass sie etwas Slowakisches oder Ungarisches reinbringen –
308 oder Albanisches?

309 L: Mh, nein, nicht direkt. Nur vielleicht, wenn ein Wort gleich klingt, dass sie
310 das eher auf Slowakisch aussprechen, wie eben im burgenlandkroatischen
311 Dialekt. Das/ wie sagt man da/ Sprachfärbung oder der Klang einfach/ die
312 Betonung.

313 F: Okay und sonst siehst du/ oder konntest du bis jetzt beobachten, dass die
314 Kinder irgendwo in der Lernaltersprache Kroatisch verwenden, also für
315 irgendwelche Aufgaben oder für irgendetwas Spezielles, dass sie da immer
316 auf das Kroatische zurückgreifen? Gibt es so/ solche Situationen?

317 L: Ja, aufgefallen ist mir jetzt/ wir haben einen Dialog gehabt über/ beim Arzt
318 und dann hat sich ein Kind draußen wirklich verletzt – ein Kind von der
319 ersten Klasse, glaube ich war es – und dann ist ein Kind von der vierten
320 Klasse hingekommen und hat gesagt, „Wir haben das gerade auf Kroatisch
321 gelernt. Wenn du jetzt zum Arzt musst, musst du sagen: Boli me kolena ili
322 boli me glava!“ Das haben sie dann übersetzt.

323 F: Okay, das heißt, sie vernetzen das auch.

324 L: Ja, diese Situation haben sie vernetzt.

325 F: Sehr schön. Wie gehen die Kinder mit den Kroatischkenntnissen
326 außerhalb des Unterrichts um. Also du hast gerade ein schönes Beispiel ges/
327 genannt, aber weißt du, ob vielleicht Kinder irgendwelche außerschulischen
328 Aktivitäten besuchen, die/ zum Beispiel eine Tamburizzagruppe oder so
329 etwas, die auch zweisprachig geführt wird?

330 L: Nein, ist mir nichts bekannt.

331 F: Nicht bekannt, gut. Und gibt es vielleicht in den Pausen/ dass du
332 beobachten kannst, dass sie/ wenn ihr jetzt zum Beispiel irgendein
333 kroatisches Lied oder irgendein Gedicht oder so etwas eingeübt habt, dass
334 das vielleicht die Kinder auch in der Pause noch weiter für sich/

335 L: Lieder, Lieder üben sie sehr oft. Lieder/ wenn wir ein kroatisches Lied
336 singen, dann/ eh das Lied über den Körper, das haben sie den ganzen Tag,

337 die ganze Woche eigentlich gesungen. Und die Eltern haben dann auch
338 gesagt, das singen sie zu Hause.

339 F: Sehr schön. Und zum Beispiel, wie du vorhin gemeint hast, es gibt so
340 eingelernte Phrasen oder Aufforderungen. Wenn du das manchmal auf
341 Deutsch sagst, reagiert dann irgendein Kind „Hä, das heißt eigentlich vrata
342 otpriti und nicht die Tür aufmachen!“ oder so etwas? Also dass sie dich
343 ausbessern oder so etwas?

344 L: Ist mir noch nicht passiert/ nein, auf Deutsch/

345 F: Das heißt, sie nehmen beide Aufforderungen an.

346 L: Beide, ja.

347 F: Okay, zum Beispiel bei der beobachteten Stunde war, dass du gemeint
348 hast, ja „mach die/ also macht die Bücher zu!“ – „zapri knjigu“ und du hast es
349 noch einmal wiederholt und weil du in Gedanken warst, hast du gesagt,
350 „zapri vrata“, also schließ die Tür!

351 L: Aja, stimmt, stimmt.

352 F: Und dann hat dich sogar ein Kind ausgebessert, „Frau Lehrerin das heißt
353 knjiga!“. Also man sieht, dass sie auch aktiv die Aufforderungen aufnehmen.

354 L: Ja, ich zeige dann auch immer mit. Also/ ich denke, dass ist dann leichter
355 für die Kinder, wenn wer etwas nicht versteht, wenn man mitzeigt/ oder zur
356 vrata zeige ich immer zur Tür, Fenster und so weiter.

357 F: Na aber das ist gut, dass sie das auch dann gleich/

358 L: Ja, stimmt.

359 F: Also das ist kein Fehler, sondern einfach schön, dass das dem Kind
360 auffällt. Also ich hätte das gar nicht mitbekommen.

361 L: Ja, nein, das war im Unterbewusstsein.

362 F: Genau, ja. Wie schätzt du allgemein die Sprachkompetenz der Kinder ein?
363 Ist es für dich/ also muttersprachlich vermutlich nicht. Das können wir jetzt
364 schon aus dem Gespräch entnehmen. Aber sagst du/ ist es vergleichbar mit
365 anderen Klassen? Hast du vielleicht bei irgendeinem Ausflug oder beim
366 Austausch mit anderen Lehrern. Weißt du wie der Stand wo anders ist?

367 L: Beim Austausch mit anderen Lehrern/ ist schon die Sprachkompetenz
368 weniger in der Ortschaft, also speziell in dieser Ortschaft, weil ja im Dorf
369 nicht/ die Sprache ja nur mehr ganz selten angewendet wird. Nur bei den
370 alten Leuten. Zum Teil können nicht einmal mehr die Großeltern der Kinder

371 Kroatisch, nur noch ein paar, wirklich nur vereinzelt und die Kinder hören die
372 Sprache nicht wirklich außerhalb der Schule oder verwenden sie gar nicht
373 außerhalb der Schule.

374 F: Wenn du dich jetzt selbst vergleichen würdest: Damals in deiner
375 Volksschulzeit –war dein Sprachniveau besser als das von deinen Kindern
376 jetzt in der Schule? Oder vergleichbar?

377 L: Vergleichbar, vielleicht bisschen besser.

378 F: Okay und warum schätzt du den/ oder warum ist deiner Meinung der
379 Sprach/ die Sprachkompetenz gesunken? Weil das ist ja ein Phänomen, was
380 wir eigentlich überall beobachten können. Das ist jetzt nicht nur an diesem
381 Standort, sondern allgemein die burgenlandkroatische Kompetenz der
382 SprecherInnen.

383 L: Ja weil die Sprache nicht weitergegeben wurde. Die/ die Alten sprechen
384 noch Kroatisch, aber wenn/ genauso ist es in unserem Dorf/ wenn, wenn die
385 alten Menschen zum Beispiel am Bankerl sitzen, sprechen sie untereinander
386 Kroatisch und wenn dann irgendeine jüngere Frau kommt oder Mann/
387 sprechen sie gleich Deutsch weiter mit dem/ sie versuchen gar nicht
388 Kroatisch zu sprechen. Oder ich sehe es ja auch bei mir/ ich rede fast immer
389 Deutsch zurück oder habe immer Deutsch zurück gesprochen. Ja, genau so
390 ist es bei den anderen. Sie sprechen oft Deutsch zurück, weil sie glauben/
391 oder vielleicht genießen sie sich auch Kroatisch zu sprechen, weil sie
392 glauben, sie machen Fehler, weil sie einfach nicht so einen Sprachgebrauch/
393 so einen Sprachgebrauch mehr haben, die Sprache den ganzen Tag
394 verwenden.

395 F: Hast du irgendwann einmal ein negatives Erlebnis gehabt, weil du
396 zweisprachig aufgewachsen bist, dass dich irgendwer gehänselt hat,
397 gemobbt hat oder, dass/

398 L: Ja, ja.

399 F: Wie war das bei dir?

400 L: Einfach weil die Sprache nicht so angesehen wird, wie Englisch zum
401 Beispiel. Wenn man jetzt Deutsch und Englisch/ also Englisch vermehrt
402 sprechen würde, dann wäre das, glaube ich, nicht so ein Problem, wie jetzt
403 Kroatisch. Weil es gibt nicht mehr viele burgenlandkroatische Ortschaften im

404 Burgenland und ja. Eine Ortschaft ist zum Beispiel kroatisch, die nächste ist
405 schon wieder deutsch und/
406 F: es gibt nicht mehr diesen Teppich, dass man überall sprechen kann.
407 L: Ja genau.
408 F: Aber dir ist noch nicht passiert, dass/ ich meine, weil du sagst selbst, dass
409 du nicht so viel Kroatisch gesprochen hast, aber dass du jetzt irgendwo
410 vielleicht unterwegs warst, Kroatisch gesprochen hast und irgendwer hat
411 gesagt, „He, was ist mit dir!“ oder „Red´ deutsch!“
412 L: Nein, aber aufmerksam haben sie mich schon darauf gemacht.
413 F: Also gerade so bei Freundesgruppen vielleicht?
414 L: Ja, genau bei Freundesgruppen vermehrt.
415 F: Okay. Dann jetzt zum Unterricht speziell: Wie bereitest du dich für den
416 Unterricht vor, hast du irgendwas, was du gerade beim Kroatisch/
417 L: Kroatischunterricht?
418 F: Zum Beispiel, ja. Also musst du da viel differenzieren, musst du viel
419 vorbereiten?
420 L: Ja also ich mache sehr viel mit Bildern, Bild- und Wortkarten, mache ich
421 fast immer, bei jedem neuen Thema. Ja oder, oder auch/ ich habe auch
422 schon probiert auf/ im Internet ist es sehr schwer etwas auf Kroatisch zu
423 machen, weil/ da können die Kinder nicht schreiben, weil es ja eben mit dem/
424 mit den č, ć und so weiter ist schwer für sie die Tasten zu finden. Im Internet
425 machen wir ganz, ganz wenig. Aber sonst auf Plakaten, auf Arbeitslisten,
426 zum Teil kopiere ich auch etwas aus da/ aus anderen Schulbüchern für alle
427 Kinder. Wir arbeiten/ am Anfang haben wir vermehrt/ da haben wir noch im
428 Team gearbeitet, mit der vorherigen Direktorin, da haben wir immer nur eine
429 Schulstufe gehabt und haben dann im Buch weiter gearbeitet oder neue
430 Wörter. Da haben sie zum Teil etwas anderes gemacht. Aber jetzt, wenn ich
431 die ganze Klasse habe, mache ich das gleiche, immer.
432 F: Das heißt, dritte und vierte Schulstufe ist ziemlich/ auch vom Level.
433 L: Ja, nur wenn wir im Buch arbeiten, dann haben sie verschiedene Themen,
434 oft.
435 F: Und gibt es vielleicht ein paar Schüler, die ein bisschen besser Kroatisch
436 sprechen, die auch gerne so eine Herausforderung haben?
437 L: Ja, ja, genau.

438 F: Wie reagierst du da? Hast du da irgendwas vorbereitet?

439 L: Also diesen Kindern, denen helfe ich fast gar nicht, die/ die lesen sich das
 440 im Buch oder auf der/ auf dem Arbeitsblatt selbstständig durch und sie/ die
 441 können das auch ausfüllen, beziehungsweise ist immer ein Beispiel dabei.
 442 Im Buch ist es sogar das auf Deutsch erklärt, dann ist ein Beispiel dabei und
 443 dann musst du das üben oder aufschreiben und die Kinder checken das
 444 sofort/ also haben das heraußen. Da gibt es ein paar und ein paar, die
 445 können das Beispiel überhaupt nicht auf die Übung anwenden, also obwohl
 446 das Beispiel dort ist und man nur ein anderes Wort einsetzen muss,
 447 verstehen die das gar nicht und mit diesen Kindern arbeite ich dann immer
 448 zusammen, weil da setzen wir uns wo anders hin oder ich sage auch euer
 449 Nachbar/ weil die sind ja meistens früher fertig, dann helfen die den anderen
 450 Kindern.

451 F: Das heißt eigentlich, das Buch ist von der/ vom Level sogar für die
 452 Besseren und du/

453 L: Ja. Das Buch der vierten ist auf jeden Fall für die Besseren und das Buch
 454 der dritten ist unser Level. Da steht darauf ab der zweiten Schulstufe, man
 455 kann es aber auch in der dritten, vierten verwenden und dieses Buch ist
 456 genau das Level.

457 F: Das heißt, jeder Schüler aus der dritten hat auch das dritte Buch und jeder
 458 aus der vierten hat das vierte Buch oder nach Sprachniveau?

459 L: Nein, derweilen noch so und dann haben wir noch die Mappen, Govorimo i
 460 vježbamo-Mappen und die Kalender. Ja, im Kalender haben sie auch schon
 461 etwas/ die gibt es jetzt leider nicht mehr, die laufen schon aus, aber die vierte
 462 Klasse hat es jetzt noch gehabt und da habe ich oft schon zwei, drei Kindern,
 463 die schneller fertig waren/ die haben dann im Kalender weiterarbeiten dürfen.

464 F: Was ist das für ein Kalender, darf ich nur fragen?

465 L: Burgenlandkroatischer Kalender.

466 F: Für Kinder?

467 L: Ja, ja. Da sind Übungen drinnen, Spiele, Wörter fehlen oder Buchstaben
 468 müssen sie einsetzen/ und zu jedem Thema.

469 F: Ist dann vielleicht auch gerade beim Kroatischunterricht oft eben, wie du
 470 gesagt hast, mit Liedern, die singen sie gern. Woher nimmst du die Lieder?

471 Sind das dann typisch burgenlandkroatische oder nimmst du auch etwas
472 vom Standardkroatischen vielleicht, weil sich das ja auch anbietet?

473 L: Beides. Wir haben sehr viele Mappen mit Burgenlandkroatisch, da nehme
474 ich sehr viel heraus. Aber es waren auch schon welche dabei auf Standard.

475 F: Fällt das den Kindern auf, dass da irgendwas anders ist oder nehmen sie
476 es auf als wäre es burgenlandkroatisch?

477 L: Dem einen Burschen, der Albanisch spricht, dem fällt das auf, dass das
478 eher nach seiner Muttersprache klingt, aber den anderen eher nicht.

479 F: Okay und für die Kinder eben mit Deutsch als Zweitsprache/ musst du da
480 den Unterricht dann anders gestalten? Also gibt es da irgendwie Sachen
481 oder Themen, die du mit ihnen noch nicht durchmachen kannst, weil sie
482 noch nicht diesen Wortschatz haben.

483 L: In Deutsch jetzt?

484 F: Ja, auch in Deutsch, ja.

485 L: Ja, da machen wir sehr vieles/ sehr viel anders.

486 F: Und da bist du aber meistens allein oder hast du da jemanden, eine
487 Lehrkraft, die dich unterstützt?

488 L: Bis Dezember waren wir da auch immer zu zweit im Team, aber jetzt ist
489 die dritte Lehrerin meistens in der ersten, zweiten, weil sie dort mehr
490 gebraucht wird, als in der dritten, vierten. Und dann versuche ich immer,
491 diesen Kindern eine Diff/ etwas anderes zu geben. Aber das klappt natürlich
492 nicht immer.

493 F: Das heißt, sie haben dann andere Zettel oder andere Übungen im Buch.

494 L: Meistens, wenn es geht, zum gleichen Thema, aber das geht auch nicht
495 immer.

496 F: Okay.

497 L: Oder so Themen, wie Satzglieder, da haben wir das gleiche gemacht, weil
498 die Satzglieder haben sie sofort heraußen gehabt und da haben sie dann
499 mitgemacht. Ganz normal.

500 F: Okay.

501 L: Oder wenn wir etwas zum Einsetzen haben, machen sie auch nicht immer
502 etwas anderes, sondern vereinfacht. Nur abschreiben den Text.

503 F: Ein bisschen haben wir es schon erwähnt: Verwendest du dann spezielle
504 Materialien für den Deutschunterricht oder für den Kroatischunterricht für

505 diese Kinder. Also du differenzierst im Sinne von Arbeitsblättern oder
 506 anderen Übungen. Hast du irgendwie so typische DaZ/ DaF-Materialien auch
 507 für die Kinder zur Verfügung von der Schule?

508 L: Ja, wir haben DaZ-Mappen, DaZ-Bücher für jede Schulstufe, da nehme
 509 ich das meiste heraus. Dann haben wir auch in/ am Dienstag die ersten zwei
 510 Stunden/ habe ich integrativ Fördern/ Deutsch-Fördern, da nehme ich auch
 511 diese DaZ-Kinder speziell heraus und mache Übungen mit ihnen aus dem
 512 DaZ-Material.

513 F: Und du könntest jetzt nicht sagen, dass das Sprachlevel im Deutschen
 514 jetzt daran leidet, dass die Kinder eben auch Kroatisch im Unterricht lernen.

515 L: Nein, überhaupt nicht.

516 F: Also ist das jetzt kein Nachteil, dass sie jetzt vielleicht überfordert sind.

517 L: Nein, ein Vorteil!

518 F: Okay, erarbeitest du speziell gewisse Lernstrategien für die Kinder, egal
 519 jetzt, ob Deutsch- oder Kroatischunterricht, also zum Beispiel/ es gibt ja so
 520 kleine Sätze zum Einprägen von grammatischen Regeln „Nach zum und
 521 beim schreib´ niemals klein!“, zum Beispiel oder eben gibt es irgendwelche
 522 Aussprachehilfen, vielleicht gerade im Kroatischunterricht, weil da ja auch
 523 andere Buchstaben sind.

524 L: Ja, Aussprachhilfen haben wir schon oft

525 F: Also generell für alle Kinder?

526 L: Ja genau oder Lernstrategien/ was haben wir noch?

527 F: Ich habe zum Beispiel gesehen, dass das Mädchen (M) sich zu ihrer
 528 Hausaufgabe geschrieben hat, im Kroatischunterricht: a wird zu i.

529 L: Genau, das wollte ich sagen. Die Fälle/ nein, nicht die Fälle, wie?

530 F: Oja, das sind die Fälle.

531 L: Die Fälle, ja. Das merken sie sich immer. Oder ich sage oft „a wird zu u“/
 532 also sie kennen männlich, weiblich, sächlich. Das wissen sie seit Anfang an
 533 und die Fälle haben wir nicht gelernt im Kroatischen, so nach erster Fall,
 534 zweiter Fall, dritter Fall, vierter Fall, sondern wirklich nur: im weiblichen wird
 535 a zu u, jetzt wird aus majka, majku oder a wird zu i.

536 F: Und die verwenden sie dann auch von sich selbst teilweise. Weil das
 537 Mädchen (M) hat sich das/

538 L: Ja, genau. Sie vertauschen sie sehr oft. Wenn zum Beispiel ein anderer
539 Fall jetzt ist, aber das wissen sie. Ich glaube, das war eh bei deiner
540 Beobachtung, da haben sie auch/ aus a wird u und das schreiben sie sich
541 auch dazu, dass sie es bei der Hausübung dann wissen.

542 F: Aber du thematisierst dann nicht, das ist eigentlich der Lokativ?

543 L: Nein, nein, das mache ich nicht.

544 F: Weil es war ja u bolnici.

545 L: Oder kupi/

546 F: Genau. Also indirekt sagst du, das a wird zum u oder das a wird zum i.
547 Okay. Im Deutschunterricht machst du das schon mit erster Fall, zweiter
548 Fall?

549 L: Ja.

550 F: Schon so auch aktiver/ Grammatikwissen. Okay. Wieso machst du das im
551 Kroatischunterricht weniger? Ist es, glaubst du, überfordernd?

552 L: Ja, ja zum Teil schon und es wär/ also wenn das Sprachniveau höher
553 wäre, dann würde ich es vielleicht schon thematisieren. Aber ich glaube, jetzt
554 ist es noch eine Überforderung, wieso jetzt die Fälle im Kroatischen anders
555 heißen oder wieso es da jetzt mehr Fälle gibt. Theoretisch ist es ja nur eine
556 andere Sprache.

557 F: Das ist ja auch das positive beim Englischen, das es dort so etwas gar
558 nicht gibt, das heißt, man muss es gar nicht thematisieren. Okay, du hast
559 vorhin erwähnt, du hast bis Dezember noch eine zusätzliche Hilfe gehabt.
560 Aber hast du sonst noch irgendwie Unterstützung beim Deutsch- oder
561 Kroatischunterricht? Also beim Deutsch, DaZ-Unterricht oder beim
562 Kroatischunterricht. Kommt jemand sonst noch so irgendwie ein paar Mal
563 vorbei, nimmt sich Kinder heraus oder/

564 L: Im Kroatischunterricht nicht, jetzt nicht mehr. Nur wir haben eben die dritte
565 Lehrerin, aber die wird jetzt in der ersten, zweiten nur eingesetzt. Und im
566 Deutschunterricht schon, da haben wir eine Lesepatin, die nimmt die Kinder
567 heraus und übt mit ihnen Lesen.

568 F: Ist das nur für die DaZ-Kinder oder für alle?

569 L: Für alle, aber speziell für die DaZ-Kinder. Aber/ aber im Förderdeutsch
570 nehme ich nur die DaZ-Kinder heraus. Und in Deutsch/ nein, weil, wenn sie
571 nicht herein kommt.

572 F: Bist du auf dich selbst gestellt. Nur kurz, wie/ welches System verwendest
573 du für die Benotung? Ganz normales Notensystem und das gilt auch für die
574 Kinder, die erst jetzt im Schuljahr dazugestoßen sind oder halt allgemein für
575 die DaZ-Kinder/ werden alle/
576 L: Ja, wir versuchen ab nächstem Jahr umzusteigen.
577 F: Auf was?
578 L: Auf verbale Beurteilung oder Pensenbuch.
579 F: Nächstes Jahr hast du eine erste?
580 L: Nein, das ist noch nicht fix, aber wahrscheinlich wieder dritte vierte. Naja,
581 das ist eigentlich schon fix, weil die Kollegin bekommt die erste, zweite.
582 F: Weil erste, zweite hat man ja oft noch verbale und dritte und vierte/
583 L: Ja vierte muss Noten sein und bis zur dritten kann man verbal. Ja.
584 F: Okay, das heißt, nächstes Jahr wird dann die dritte vielleicht auf verbale
585 umgestellt und die vierte bekommt weiter Benotung.
586 L: Ja, heuer ist es nicht mehr gegangen, weil das wird gleich beim ersten
587 Elternsprechtag gewählt und dann haben sie sich für Noten entschieden und
588 beim Direktorenwechsel ist das dann nicht mehr gegangen.
589 F: Wie benotest du im Kroatischunterricht, hast du da irgendeine Norm/ sagst
590 okay, das ist das Mindeste, was die Kinder ma/ können müssen, um positiv
591 zu sein oder um einen Einser zu bekommen, kein Ahnung, also/
592 L: Mitarbeit ist ganz, ganz wichtig oder dass sie die Hausübungen bringen, ja
593 dass sie im Unterricht selbstständig sind, ja oder nicht faul. Also Mitarbeit ist
594 das wichtigste.
595 F: Das heißt, auch wenn sie vieles vielleicht nicht können/
596 L: Ja, in Kroatisch schau ich nicht so auf das Können.
597 F: Und Schularbeiten?
598 L: Schularbeiten werden in der vierten geschrieben und in der dritten haben
599 wir Lernzielkontrollen.
600 F: Auch im Kroatischunterricht?
601 L: Ja, aber ohne Noten.
602 F: Ah, ohne Noten. Die Lernzielkontrollen oder auch die Schularbeiten?
603 L: Nein, die Schularbeiten bekommen Noten.
604 F: Okay. Gut. Gibt es irgendeinen Unterschied, also die Themen im
605 Deutschunterricht werden, schätze ich einmal, nach dem Schulbuch gewählt/

606 nach dem Lehrplan. Und beim Kroatischunterricht, es gibt ja auch einen
607 kroatischen Lehrplan/
608 L: Ja, da geht es auch nach dem Lehrplan.
609 F: Kann man/ ist es realistisch, dass man alle Themen unterbringt im
610 Schuljahr?
611 L: Nein, nein ist nicht realistisch. Ich habe mir jetzt auch für diese
612 Jahresplanung, weil es die erste war, zu viel vorgenommen und jetzt im
613 Endeffekt habe ich gemerkt, das kann man nicht alles durchbringen.
614 F: Woran liegt das? Am Sprachniveau der Kinder oder einfach zeitliche
615 Gründe?
616 L: Beides! Man kann/ umso weniger man sich vornimmt, umso besser kann
617 man an einem Thema arbeiten. Sonst hat man zum Teil/ habe ich eingeplant
618 nur zwei, drei Tage für ein Thema und dann wieder Wechsel. Aber jetzt habe
619 ich manchmal auch zwei Wochen an einem Thema gearbeitet, weil das
620 dann/ dann kann man das intensiver machen.
621 F: Ja, sonst wird nur so rübergefahren.
622 L: Ja und dann merken sie sich auch nichts, habe ich gemerkt.
623 F: Okay und was sind so spezielle Themen, die du so im Kroatischunterricht
624 machst?
625 L: Aus dem Alltag! Themen aus dem Alltag, was sie auch wirklich brauchen
626 können. Beim Arzt oder Essen, Trinken, die Zahlen, Farben, Berufe.
627 F: Aber es ist jetzt nicht mit dem Deutschunterricht irgendwie kombiniert.
628 Also wenn du jetzt zum Beispiel im Deutschunterricht Berufe machst, dass
629 du das auch im Kroatischunterricht machst.
630 L: Manchmal schon, aber es klappt nicht immer.
631 F: Ist das vorteilhaft oder nachteilhaft, weil oft wird dann auch zu viel über
632 Berufe gesprochen/
633 L: Es wäre leichter, wenn man nur den ganzen Tag in einer Klasse wäre,
634 dann könnte man es regeln, so, wie man es möchte, aber das ist ja bei uns
635 nicht der Fall, weil wir ja oft sehr viel Klassen wechseln und deshalb ist es
636 nicht ganz möglich. Es wäre natürlich ein Wunschziel, dass man das so
637 macht. Deutsch, Kroatisch und auch im Sachunterricht das gleiche Thema.
638 Ja, aber nach Wochenthema versuchen wir schon zu arbeiten.

639 F: Okay, die Kultur der Burgenlandkroaten ist ja immer ein großer Faktor.
640 Manche sagen, dass ist eh schon eingestaubt und alt. Manche sagen, es ist
641 trotzdem noch wichtig, weil es das einzige ist, was wir haben. Wie stehst du
642 persönlich dazu?

643 L: Es ist/ es ist ganz, ganz wichtig, dass das weitergelebt wird und erlebt.
644 Viele Kinder können sich das gar nicht vorstellen, was das war oder welche
645 Sprache da jetzt die/ ein paar alte Menschen vom Dorf noch sprechen oder
646 wie das überhaupt alles zustande gekommen ist. Ja, aber es wird einfach
647 nicht mehr gelebt und es wird jedes Jahr weniger, kommt mir vor.

648 F: Mhm. Hast du vielleicht noch Tamburizzagruppen besucht oder kannst du
649 Tamburizza spielen?

650 L: Ja, ich spiele Tamburizza, aber auch in dieser Gruppe merkt man: es sind
651 immer nur die gleichen und wir schrumpfen von Jahr zu Jahr und die Neuen/
652 es beginnen zwar ein paar Kinder neu zu spielen, aber die hören bald wieder
653 auf.

654 F: Also das Interesse/

655 L: Ja, das Interesse, aber auch, wenn sie dann ins Jugendalter kommen, in
656 die Pubertät, dann ist es ganz aus. Das war bei uns auch nicht anders, aber
657 wir haben uns irgendwie durchgekämpft.

658 F: Bindest du diese Kultur auch teilweise in den Kroatischunterricht ein? Ist
659 das ein Bestandteil und wie machst du das?

660 L: Ja! Wir haben überlegt, ob wir die unverbindliche Übung Tamburizza
661 anbieten sollen, aber aufgrund/ wir haben ja keine Instrumente/ haben dann/
662 oder weil es im Dorf ja auch nicht möglich wäre, so viele Instrumente
663 aufzutreiben, haben wir es dann gelassen. Ja aber sonst, ich habe es zwar
664 heuer nicht geschafft, aber ab nächstem Jahr will ich dann die Tamburizza
665 mitnehmen, dass sie das Instrument kennen lernen und dass man vielleicht
666 so ein Projekt macht.

667 F: Das heißt/ ist den Kindern jetzt noch nicht/ also den Kindern jetzt/ die
668 haben nichts über Tamburizza gehört?

669 L: Bei der Kollegin haben sie etwas gehört.

670 F: Aso. Vielleicht auch über Trachten und Tänze?

671 L: Ja, genau. Volkstänze haben sie jetzt beim Schulfest gemacht, Volkstänze
672 sind ihnen bekannt, die burgenlandkroatischen.

673 F: Wie reagieren da die Kinder? Ist es eher etwas Uncooles?
674 L: Nein, nein, ganz cool. Also da haben sie sich auch verkleidet und eine
675 Tracht angezogen, also Tracht nicht wirklich, aber Schürze und ein Tuch und
676 einen Hut haben die Burschen gehabt.
677 F: Also es hat ihnen Spaß gemacht. Gut. Das heißt, für dich hat das
678 Kroatische schon einen hohen Stellenwert, weil du sagst, es ist auch schön,
679 dass man das weitergibt.
680 L: Ja, ja!
681 F: Wie ist das in der Schule bei euch? Also jetzt so/ ich merke, ihr habt auch
682 deutsche Kolleginnen in der Nachmittagsbetreuung. Ist da irgendwie, dass
683 du erlebst, dass das Kroatische bisschen negativ angesehen wird, oder/
684 L: Negativ nicht. Das auf keinen Fall. Wir bemühen uns alle sehr, auch nur
685 die Deutschsprachigen, dass man das einbindet. Zum Beispiel die
686 Religionslehrerin war auch nur eine deutschsprachige, aber hat auch immer
687 versucht, auch in den heiligen Messen, da habe ich ihr immer helfen
688 müssen, kroatische Fürbitten oder Lesungen, Lieder/ ja also wir versuchen
689 es schon einzubinden und die Direktorin legt sehr viel Wert darauf, dass es
690 auch wirklich gemacht wird.
691 F: Und in deiner Klasse, habe ich allein schon an dem Material, was an den
692 Wänden hängt und so, habe ich gesehen, dass es ziemlich viel Kroatisches
693 gibt. Das heißt, du versuchst auch, einen ähnlich Stellenwert zum Deutschen
694 herzustellen oder sagst du schon, „Kroatisch ist eigentlich nur ein Fach, eine
695 Fremdsprache. Das hat nicht so einen hohen Stellenwert, wie das
696 Deutsche.“
697 L: Nein, beides hat bei mir denselben Stellenwert. Zweisprachige Schule, da
698 wird bei den beiden/ auf beiden/ also beide Sprachen gleich viel Wert gelegt.
699 F: Allgemein noch: Was sagst du zu mehrsprachigem Unterricht? Ist das aus
700 der Lehrerperspektive natürlich mehr Aufwand. Du musst dir vermutlich
701 Sachunterrichtsthemen doppelt vorbereiten/
702 L: Ja.
703 F: Weil ein Mal auf Burgenlandkroatisch, ein Mal auf Deutsch. Aber sagst du,
704 okay, es zahlt sich aus, ich bin froh, dass ich das mache und dass ich das
705 anbieten kann oder würdest du es den Eltern vielleicht abraten.

706 L: Es ist sehr, sehr viel Mehraufwand. Wir müssen auch zusätzlich noch
 707 kroatische Fortbildungen besuchen, also/ und es ist/ mein Problem ist es
 708 eher, dass es zum Beispiel im Sachunterricht/ es gibt keine zweisprachigen
 709 Materialien, also man muss wirklich alles übersetzen aufs Kroatische und
 710 das ist wirklich ganz, ganz viel Aufwand und für mich auch zum Teil
 711 schwierig, weil ich/ weil ich mir noch schwer tue beim Grammatikalischen
 712 und die Fachsprache wirklich auf/ ins Kroatische zu übersetzen, das ist oft
 713 unmöglich und ja, das ist auch ein Fehler, dass man das/ dass uns das nicht/
 714 also das wir keine zweisprachigen Materialien haben. Oder für Sp/ also es
 715 gibt wirklich nur für den Kroatischunterricht und/ und da auch nicht wirklich
 716 viel Material, aber für die anderen, Musik, gibt es/ ja natürlich Lieder. Aber so
 717 wie die Notenlehre auf Kroatisch gibt es gar nicht.
 718 F: Ich finde ja auch, dass die Deutschmaterialien immer sehr illustriert sind,
 719 weil es gibt schon vorgefertigte. Zaubereinmaleins, wenn man sich so etwas
 720 anschaut, zum Beispiel. Da sind die Deutschmaterialien sehr schön
 721 dargebot/ also die bieten den Stoff sehr schön dar und im Kroatischunterricht
 722 ist meistens/ also ich habe zum Beispiel dann über Word irgendwas halt
 723 erstellt/
 724 L: Ja genau!
 725 F: Was dann auch schon vom Bildlichen, vom Aussehen nicht so/
 726 L: Oder zum Teil gibt es noch von/ wirklich sehr, sehr alten Material und das
 727 ist dann alles/ entweder ist es schwarz-weiß oder alte Schrift oder/
 728 F: Das spricht die Kinder dann auch eventuell nicht an.
 729 L: Nicht an, ja! Und das ist wirklich sehr schade, weil das erschwert uns das.
 730 Wenn wir das bekommen würden, wäre das Unterrichten auch viel leichter.
 731 F: Dadurch sendet man un/ also auch wenn man es nicht will, aber man
 732 sendet irgendwie eine Botschaft mit, okay, Kroatisch ist nicht so viel wert, wie
 733 Deutsch.
 734 L: Ja genau. Das ist das Problem, ja.
 735 F: Das heißt, du würdest sagen, dass sollte auch mehr in die Ausbildung
 736 eingetragen werden. Grammatikalisches Wissen und/ aber auch/ es sollte
 737 ein Grundstock an Materialien geboten werden.
 738 L: Ja, genau oder diese Lesespiele, wenn ich die nicht selber herstelle und
 739 das dauert wirklich sehr, sehr lang, dann habe ich einfach das nicht. Solche

740 Lesespiele, die wären ganz einfach herzustellen und wenn sie uns die von
741 Anfang an anbieten würden, wäre das gleich für diesen Kompetenzbereich
742 abgeschlossen.

743 F: Es gibt eventuell standardkroatische Materialien, aber die kann man leider
744 auch nicht verwenden, weil das eben nicht Burgenlandkroatisch ist. Also es
745 ist wirklich schwierig.

746 L: Ja.

747 F: Aber trotzdem, findest du, dass dieser zweisprachige Unterricht ein Faktor
748 für die Integration ist, gerade im mehrsprachigen Burgenland. Wir haben
749 Ortschaften, wo die Tafeln zweisprachig sind/ Verkehrsschilder, es gibt
750 Aufschriften an den Wänden/ also in der Schule ist alles zweisprachig, zum
751 Beispiel. Siehst du das als Faktor der positiven Integration?

752 L: Ja auf alle Fälle, man schließt die Kinder nicht aus und sie wissen das/
753 irgendwer ist zum Beispiel auf/ nach Kroatien in den Urlaub gefahren und hat
754 dann dort ein paar Wörter verstanden und das hat ihn dann natürlich gleich
755 gefreut, weil/ in einem anderen Land versteht er trotzdem etwas.

756 F: Das heißt, auch die Kinder nehmen das positiv wahr und sehen, ah,
757 eigentlich ist es schön, dass ich das kann.

758 L: Ja, nicht alle, aber der Großteil.

759 F: Okay. Findest du/ ist es nach/ ich es ein Nachteil für die Kinder mit DaZ,
760 dass sie jetzt auch Kroatisch lernen?

761 L: Nein, gar nicht!

762 F: Also eher vorteilhaft?

763 L: Nur Vorteile!

764 F: Und gerade die DaZ-Kinder haben nichts gegen den zweisprachigen
765 Unterricht?

766 L: Nein, überhaupt nicht. Sie finden es sogar sehr, sehr positiv, weil in
767 Kroatisch/ also, so, wie es in unserer Klasse ist/ Slowakei ist/ also
768 Slowakisch ist ähnlich wie Kroatisch oder Albanisch hat Ähnlichkeiten und da
769 verstehen sie zum Teil in Kroatisch mehr. Sie können zwar schon
770 einigermaßen gut Deutsch, aber sie verstehen im Kroatischen mehr als im
771 Deutschen und sie haben die Übungen auch schneller heraußen und das
772 steigert auch das Selbstbewusstsein, wenn sie dann oft aufzeigen oder
773 etwas wissen.

774 F: Sehr schön und auch für das ungarische Kind/ da haben die Eltern nichts
 775 dagegen, dass er noch eine Fremdsprache lernt?

776 L: Nein, nein!

777 F: Und auch er selbst wehrt sich nicht dagegen. Also du hast gemeint, er hat
 778 die Sprachkompetenz ziemlich schnell sich angeeignet.

779 L: Und heute hat er auch die Dialoge, jetzt ohne Probleme mitsprechen
 780 können. Auch die Aussprache/ ich habe ihm das gar nicht erklärt, mit den
 781 Lauten, das hat er sich selbst angeeignet.

782 F: Das wollte ich eh vorhin fragen: Sonst so Aussprachehilfen/ so
 783 irgendwelche Übungen. Gibt es da irgendetwas Spezielles, was man den
 784 Kindern anbieten kann? Weil ein ž/

785 L: Ja genau, beim Lesen darauf achten. Wir haben auch in der ersten Klasse
 786 am Beginn/ da machen wir alle Buchstaben und da schauen wir auf die
 787 Aussprache/ oder auch immer darauf hinweisen, wenn ein Kind jetzt das
 788 Wort falsch ausspricht/ noch ein Mal verbessern und das Kind muss dann
 789 das Wort noch einmal sagen.

790 F: Okay, dass heißt, diese indirekte Verbesserung, dass du es noch einmal
 791 kroatisch wiederholst, dass die Kinder zumindest es ein Mal richtig auch
 792 hören.

793 L: Ja oder wir machen oft/ beim Wörter Lernen machen wir oft/ aus dem
 794 Englischen gibt es diesen/ dieses/ diesen circle, vocabulary circle oder wie
 795 der heißt. TPR, nein, nicht TPR. Jedes Wort wird weitergegeben. Also ich
 796 sage ein Wort, weiß ich nicht, tijelo und das wird dann von jedem Kind
 797 ausgesprochen.

798 F: Ah, okay, gut. Das heißt jeder kommt zum Kroatischsprechen und da
 799 kannst du dir von jedem Kind nochmal die Aussprache anhören.

800 L: Mhm.

801 F: Das einzige, was ich noch fragen wollte: Bei den Eltern, hast du gesagt,
 802 die meisten sind aufgeschlossen. Aber sonst, was sind so die typischen
 803 Argumente, die du anführst, wenn jemand dagegen ist/ gegen
 804 zweisprachigen Unterricht. Also du hast vorhin schon erwähnt/

805 L: Die Ressourcen habe ich vorher schon erwähnt. Das wir kleine Klassen
 806 haben. Wir haben/ die Teilzahl liegt bei neunzehn, deshalb sind wir
 807 zweiklassig und im Deutschunterricht/ also in/ in einer einsprachigen Schule

808 liegt sie bei fünfundzwanzig und in der Nachbarortschaft haben sie sogar mit
809 acht Kindern die Schule wieder eröffnet. Das wäre in einer einsprachigen
810 Gemeinde nie möglich, was auch bei uns für große Aufregung sorgt. Ja, wir
811 haben sehr, sehr viele Lehrer, sehr, sehr viele Lehrer und allgemein die
812 Sprachkompetenz. Dass sie die Sprache auch mitnehmen und umso mehr
813 Sprachen das Kind kann, umso gebildeter ist das Kind.

814 F: Genau. Weißt du, ob einige Kinder planen, in ein zweisprachiges
815 Gymnasium weiter zu gehen, also von der vierten Klasse jetzt vor allem/
816 vierten Schulstufe.

817 L: Ja, sie gehen in das Gymnasium in (einem Ort des mittleren
818 Burgenlandes), aber in den pannonischen Zweig mit Kroatisch gehen nur
819 zwei Kinder.

820 F: Okay, aber/
821 L: zwei, bis drei Kinder.

822 F: Aber das heißt, du hast etwas Gutes mitgegeben - teilweise. Das sie es
823 schön und positiv aufnehmen, die Sprache. Gut, jetzt noch eine Frage
824 persönlich an dich: Der Blick in die Zukunft. Sagst du, gibt es deiner
825 Meinung/ irgendwas, was sich unbedingt ändern muss, weil so, wie es jetzt
826 ist, passt es nicht. Also gerade für die Lehrer/ du sagst, Materialien sind
827 wichtig.

828 L: Ja sehr, das ist das Wichtigste. Materialien, damit man besser arbeiten
829 kann. Aber auch das Ansehen, dass man das Kroatische nicht irgendwie
830 wegschiebt, sondern dass das noch an Stellenwert bekommt.

831 F: Wie könnte man das erreichen?

832 L: Das ist ganz, ganz schwierig. Ja, dass man so, wie in unserer Schule,
833 dass man nicht sagt/ jetzt beim Elternabend oder auch bei den Schulfesten/
834 dass man oder bei den heiligen Messen, was jetzt gerade der Fall war, dass
835 die Eltern sagen, „Wir verstehen nichts, macht die Messe auf Deutsch.“ Nein,
836 das wollen wir Lehrer nicht, wir haben die Messe trotzdem zweisprachig
837 gestaltet oder das Schulfest zweisprachig oder obwohl kein Elternteil
838 Kroatisch kann, haltet die Direktorin die Ansprache, also die Begrüßung oder
839 das Ende, macht sie immer zweisprachig oder nur auf Kroatisch. Das es
840 einfach nicht weggedrängt wird oder dass wir uns wegdrängen lassen.

841 F: Würdest du dir allgemein noch mehr Unterstützung wünschen von
 842 Lehrkräften, dass du vielleicht, zumindest zwölf Stunden, jemanden noch
 843 dabei hast, gerade für DaZ-Kinder auch im Deutschunterricht, aber auch im
 844 Kroatischunterricht?

845 L: Ja das wäre noch besser.

846 F: Ja, so eine zusätzliche Unterstützung, weil auch wenn du jetzt achtzehn
 847 Kinder hast, glaube ich, ist es ja trotzdem schwierig, weil du ja zwei
 848 Schulstufen hast und bilingualen Unterricht.

849 L: Vierzehn sind es in der dritten, vierten.

850 F: Aso, vierzehn. Okay, deiner Meinung nach, ist es aber schon auch wichtig,
 851 dass es den zweisprachigen Unterricht gibt und siehst du auch, dass eine
 852 Lehrerin viel Einfluss darauf hat. Also das heißt, kannst du als Lehrerin einen
 853 Stein setzen, dass die Kinder auch in Zukunft oder dass sie zumindest den
 854 Stellenwert vom Kroatischen erhöhen oder dass sie das Ansehen zumindest/
 855 also weißt du, was ich meine/ dass sie es auch schätzen, diese kroatische
 856 Sprache zu sprechen.

857 L: Ja einfach das Vorleben, ein Vorbild sein. Auch wenn die Kinder etwas
 858 deu/ auf Deutsch etwas sprechen, dass man Kroatisch zurückspricht und
 859 dass man den Kindern vermittelt, dass die Sprache ganz wichtig ist und dass
 860 es toll ist, dass wir so viele Sprachen können oder lernen.

861 F: Das heißt, eine Lehrerin ist auch ein großer Faktor für die Erhaltung der
 862 Sprache.

863 L: Ja genau, das muss man den Kinder vorleben.

864 F: Könntest du dir vorstellen/ ein Modell, zum Beispiel für die Schule, wo es
 865 einen Tag nur den kroatischen Tag gibt, einen Tag nur Deutsch.

866 L: Ja, das ist das Immersionsmodell, das wollen sie jetzt eh durchsetzen.

867 F: Ja? Wie stehst du dazu?

868 L: Ich habe es noch nicht ausprobiert, aber ich glaube, es ist eine gute
 869 Methode und ab September ist es auch bei uns Pflicht in der Schule. Ist
 870 vielleicht ganz gut.

871 F: Okay, Das heißt aber, das ist dann ein Tag wirklich nur Kroatisch, wo alle
 872 Fächer/

873 L: Oder zum Beispiel, den Musikunterricht, wenn man eine Stunde pro
 874 Woche hat, macht man eine Wochenstunde Deutsch also die ganze Stunde

875 Deutsch und die nächste Woche dann die ganze Stunde Kroatisch. Nicht
876 mehr zweisprachig, weil dann warten die Kinder oft vielleicht darauf, na jetzt
877 sagt sie es eh bald auf Deutsch und wenn wirklich die kroatische Stunde ist,
878 dann müssen sie sich besser konzentrieren und aufmerksam sein.

879 F: Okay. Das heißt, du unterstützt das Modell und bist schon gespannt/
880 L: Ob das funktioniert oder wie das funktioniert.

881 F: Also in Kärnten, bei den Kärntner Slowenen, die haben das schon
882 teilweise bei den Schulen und die stellen jetzt sogar wöchentlich um, die
883 wollen jetzt ein Woche/ wochenmäßig nur Slowenisch und dann einmal nur
884 Deutsch machen und es hat bis jetzt auch viel positives Feedback gegeben.

885 L: Super!

886 F: Das habe ich dich zwar schon gefragt, aber jetzt noch einmal ausführlich:
887 Die Kinder haben also keine kroatische Unterstützung. Das heißt, so wie
888 DaZ-Unterricht, haben sie nicht noch BaZ, also Burgenlandkroatisch als
889 Zweitsprache, irgendeine intensive Auseinandersetzung.

890 L: Nein!

891 F: Okay, würdest du dir noch irgendwas wünschen, was beim Unterricht
892 geändert werden soll oder verbessert werden soll. Jetzt nicht aus deiner/ von
893 der Lehrerperspektive, sondern allgemein? Findest du das System
894 zufriedenstellend?

895 L: Allgemein für den Unterricht?

896 F: Ja!

897 L: Ja, umso mehr Lehrkräfte in einer Klasse sind, umso intensiver kann man
898 mit den Kindern arbeiten, aber das ist oft nicht der Fall. Oder wenn man, zum
899 Beispiel, Kinder mit Schwierigkeiten hat, dass da etwas gleich passiert und
900 dass man nicht das ganze Schuljahr darauf warten muss und dann erst im
901 Juni eine Hilfe bekommt, weil sich das dann auch nicht mehr rentiert. Das
902 Probleme gleich behandelt werden und das es nicht ewig dauert.

903 F: Ja und speziell auf den Kroatischunterricht. Es ist ja bei uns das System,
904 dass die Kinder automatisch angemeldet sind, man kann sich nur, wenn man
905 es wirklich nicht will, abmelden. Befürwortest du dieses System oder würdest
906 du vielleicht eher dazu tendieren, dass du sagst, „Eigentlich wäre es besser,
907 wenn sich nur die anmelden, die das wollen.“ Dann wäre auch vielleicht das
908 Sprachniveau besser?

909 L: In der Volksschule, ich habe es bis jetzt noch nicht erlebt, bei uns ist jetzt/
910 bei uns/ außer diese eine Familie, die sich abmelden wollten, haben sich
911 aber nicht abgemeldet, ist jeder dabei und sonst hat es auch nie Probleme
912 gegeben, mit dem Abmelden. Ich kenn auch eine andere Schule, wo ein
913 Viertel der Kinder sich abgemeldet hat. Ob es dort besser funktioniert, kann
914 ich nicht sagen.

915 F: Aber das heißt, du findest nicht, dass diese Kinder, die eben sich/ wo die
916 Eltern sich abmelden wollten, dass die irgendwie den Kroatischunterricht
917 behindern. Bis auf die paar Äußerungen?

918 L: Nein, nein. Vielleicht, selten. Aber größtenteils nicht.

919 F: Das heißt, du findest auch nicht das die DaZ-Kinder, zum Beispiel, jetzt
920 den Kroatischunterricht/ das Niveau senken, weil du dich an sie anpassen
921 musst. Das ist nicht der Fall. Okay, dann das wäre es. Ich habe noch eine
922 Frage an dich: Hast du vielleicht noch welche Sachen, die du gern noch
923 anführen würdest oder irgendetwas was wir nicht angesprochen haben, was
924 du noch gern/

925 L: Nein, ich glaube nicht. Also speziell für die DaZ-Kinder ist das ganz, ganz
926 was Positives, dass sie da jetzt mehrere Sprachen lernen und sie lernen die
927 Sprachen auch gleichzeitig, also Kroatisch und Deutsch lernen sie nebenbei/
928 also im/ gleichzeitig einfach.

929 F: Sehr schön/ und so jetzt, weil es dein erstes Berufsjahr war, kannst du dir
930 vorstellen in dieser Spalte zu bleiben/ in dieser Branche Volksschule,
931 zweisprachige Volksschule.

932 L: Ja, auf alle Fälle.

933 F: Gefällt es dir also/ positiv startest ins nächste Jahr dann.

934 L: Ja, sehr positiv.

935 F: Super!

Beilage 3: Abstract

Durch Migrationsbewegungen und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit steht der Unterricht ständig im Wandel. Dies gilt auch für den zweisprachigen Unterricht an den Volksschulen im Burgenland. Die Zusammenstellung der SchülerInnen hat sich verändert: immer weniger Kinder bringen Vorkenntnisse in der burgenlandkroatischen Sprache mit und immer mehr SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache besuchen den bilingualen Unterricht. Infolgedessen sind auch die Anforderungen im Rahmen des Sprachunterrichts und vor allem an die Lehrpersonen einem Wandel unterzogen. Daher steht im Zentrum der Arbeit die Frage, wie das Lernen und Lehren unter den Bedingungen der doppelten Submersion erfolgt. In der theoretischen Kontextualisierung werden für ein besseres Verständnis der Arbeit Fachtermini, wie Zweitsprache(n) und Mehrsprachigkeit erklärt sowie grundlegende Themen, wie der Zweitsprachenerwerb, bilinguales Lernen und Sprachbewusstheit erläutert. Zudem stellt ein Überblick über die burgenlandkroatische Volksgruppe, deren sprachliche Entwicklung und aktuelle schulpolitische Situation einen weiteren theoretischen Schwerpunkt dar. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird eine empirische Untersuchung in Form einer explorativen Studie an einer zweisprachigen Volksschulklasse im Burgenland vorgestellt, die das Forschungsfeld aus zwei verschiedenen Perspektiven analysiert. Neben einer Unterrichtsbeobachtung verhalf auch ein Interview mit einer Lehrperson zu Ergebnissen. Diese Methodentriangulation zeigte, dass einige Situationen viel Kreativität und Engagement von Lehrkräften abverlangen. Denn es müssen viele Differenzierungen und eigene Materialien erarbeitet werden, da diese nicht im ausreichenden Ausmaß zur Verfügung gestellt werden. Die Beobachtung belegte, wie Kinder mit Migrationshintergrund gelernt haben, sich selbst zu helfen und im doppelten Submersionsunterricht nicht unterzugehen. Auch die Lehrperson entwickelte spezielle Methoden, welche den Lernerfolg im Unterricht steigern. Ein weiterer großer positiver Aspekt an dieser besonderen Situation wurde offenkundig: Das Erlernen beider Sprachen stellt einen wichtigen Faktor der Integration für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in die multilinguale Gesellschaft des Burgenlandes dar. Zudem wird die Sprachbewusstheit der SchülerInnen gestärkt und auch dem Verlust der Minderheitensprache entgegengewirkt.