



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Schaffung von „Breathing Spaces“ für Burgenländischkroatisch nach dem Vorbild von „The Icelandic Village“

verfasst von | submitted by

Katharina Strasser BA

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Abstract

Aktuell liegt ein zentraler Fokus von Sprachrevitalisierungsbemühungen im Kontext minorisierter Sprachen auf sogenannten „New Speakers“. Gemeint sind damit sämtliche Personen, die bewusst und aktiv Ressourcen in den Erwerb und die Nutzung einer minorisierten Sprache investieren (Cajka et al. 2024). Burgenländischkroatisch kann in diversen Kursen gelernt werden – schwierig ist es jedoch, Räume der informellen Sprachverwendung zu finden.

Das Sprachförderkonzept „The Icelandic Village“ (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013) versucht diese Diskrepanz mit einem „usage-based approach“ (Wagner 2015) zu überbrücken und Sprachanfänger*innen an alltäglicher Sprachverwendung in Island teilhaben zu lassen. Dabei werden Unternehmen geschult, wie sie Sprachlernende bei der Sprachverwendung in Alltagssituationen unterstützen können.

In der vorliegenden Masterarbeit wird untersucht, wie das Konzept von „The Icelandic Village“ adaptiert werden kann, um im burgenländischkroatischen Kontext zu funktionieren. Dabei wird ein partizipativer Ansatz (Leonard & Haynes 2010) verwendet und die Sprachgemeinschaft sowie verschiedene Expert*innen in die Konzeptplanung miteinbezogen. Zentrale Fragen, die mit ethnografischer Feldforschung und einer Gruppendiskussion untersucht werden, sind: Wie stellt sich die Community ein Sprachdorf vor? Welche Unternehmen und Einrichtungen eignen sich als Sprachpartner*innen? Wie können die Lernenden motiviert werden? Wie können Rahmen und Erscheinungsbild im burgenlandkroatischen Kontext gestaltet werden?

Basierend auf den Ergebnissen werden Vorschläge formuliert, die als Orientierung für eine Implementierung eines Sprachdorfs zu verstehen sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Umsetzung eines Sprachdorfs im burgenländischkroatischen Kontext als sinnvolle Maßnahme erscheint, von der viele Sprachverwender*innen profitieren können. Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit sollen zu einer Revitalisierung des Burgenländischkroatischen beitragen.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Eva Vetter, die mein Interesse an dieser Thematik geweckt und dieses Projekt von der ersten Idee bis zur Fertigstellung mit wertvollen Anregungen und konstruktiver Kritik begleitet hat.

Vielen Dank an meine Kollegin Steffi, die mir mit ihren wertvollen Ratschlägen eine große Unterstützung war.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Kolleg*innen aus dem Arbeitsbereich Sprachlehr- und -lernforschung, die mich nicht nur unterstützt, sondern mir auch gezeigt haben, wie bereichernd und freudvoll gemeinsame Forschung sein kann.

Mein größter Dank gilt allen Personen aus der burgenlandkroatischen Community, sowie Personen, die der Community nahestehen, die mir im Rahmen dieser Arbeit begegnet sind und mir ihr Vertrauen geschenkt haben. Die Begegnungen, Gespräche und kritischen Impulse haben diese Arbeit getragen. Lipa Hvala!

Mein besonderer Dank gilt meinem Partner Julius und meiner Schwester Franziska, die mich unermüdlich unterstützen, ermutigen und immer an mich glauben.

Ein großes Dankeschön an all meine Freund*innen und Studienkolleg*innen, die mich durch meine Studienzeit begleitet haben und immer ein offenes Ohr für mich haben.

Vielen Dank an meine Eltern, die mir das Studium ermöglicht haben.

Inhaltsverzeichnis

<i>Abstract</i>	2
<i>Danksagung</i>	3
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	7
<i>1 Einleitung</i>	8
<i>2 Theoretische Grundlagen</i>	11
2.1 Minorisierte Sprachen & Sprachrevitalisierung	11
2.1.1 Definition relevanter Begrifflichkeiten	11
2.1.2 Sprachökologischer Ansatz & sprachliche Vielfalt	13
2.1.3 „Breathing Space“ & „Safe Space“	14
2.1.4 Sprachrevitalisierungsbemühungen & „Language Reclamation“	16
2.1.5 „Language Ideological Clarification“	18
2.1.6 Von „Intergenerational Transmission“ zu „New Speaker“	19
2.1.6.1 „Intergenerational Transmission“ und „Traditional Speaker“	19
2.1.6.2 „New Speaker“	20
2.1.7 Wie können Linguist*innen Sprachrevitalisierung ethisch korrekt unterstützen?	21
2.1.8 Zusammenfassung.....	22
2.2 Die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft und Burgenländischkroatisch	23
2.2.1 Die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft: Geschichte und heutige Situation	23
2.2.2 Organisationen, Initiativen und Formate der burgenlandkroatischen Community	24
2.2.3 Minderheitensprachenpolitik in Österreich – die rechtlichen Rahmenbedingungen der burgenlandkroatischen Community	26
2.2.4 Die Vitalität von Burgenländischkroatisch	29
2.2.5 Zusammenfassung.....	30
2.3 Theorien des Sprachlehrens- und -lernens.....	30
2.3.1 Der „Usage-based Approach“	31
2.3.2 Zusammenfassung.....	34
2.4 „The Icelandic Village“	34
2.4.1 Das Konzept von „The Icelandic Village“	35
2.4.2 Der pädagogische Prozess hinter dem „Icelandic Village“	35

2.4.3	Evaluation des „Icelandic Village“	37
2.4.4	Ähnliche Projekte wie „The Icelandic Village“	38
2.4.4.1	„Språkskap: Swedish as a Social Language“	38
2.4.4.2	„Ya d'ar brezhoneg“ – „Ja zur bretonischen Sprache“	39
2.4.5	Die Qualität von sprachlichen Ressourcen für minorisierte Sprachen nach „The Six A's for Language Safeguarding and Revitalisation Resources“	40
2.4.6	Zusammenfassung.....	40
3	<i>Methodisches Vorgehen</i>	42
3.1	Forschungsfragen.....	42
3.2	Forschungsdesign	43
3.2.1	Partizipativer Forschungsansatz.....	43
3.2.1.1	Wie partizipativ ist meine Forschung? – Eine Reflexion.	45
3.2.2	Ethnografie.....	47
3.2.3	Gruppendiskussion mit Expert*innen.....	50
3.3	Datenerhebung.....	53
3.3.1	Übersicht über die erhobenen Daten.....	53
3.3.2	Datenerhebung im Zuge der Ethnografie.....	55
3.3.3	Datenerhebung im Zuge der Gruppendiskussion mit Expert*innen.....	58
3.4	Datenanalyse.....	58
3.4.1	Auswertung der ethnografischen Feldforschung	59
3.4.2	Auswertung der Gruppendiskussion mit Expert*innen	59
3.4.3	Qualitative Inhaltsanalyse	60
3.4.4	Auswertungsprozess	64
4	<i>Resultate</i>	68
4.1	Ideological Clarification	68
4.1.1	Mögliche Reaktionen aus der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft auf ein Sprachdorf.....	68
4.1.2	Sprachvarietäten des Burgenländischkroatischen.....	71
4.1.3	Sichtbarkeit der Sprache	72
4.1.4	Generationenunterschiede und unterschiedliche „lived experiences“ innerhalb der Sprachgemeinschaft	73
4.2	Die Sprachpartner*innen	75

4.2.1	Regionale Varianz sprachlicher Kompetenzen	75
4.2.2	Einbindung und Mobilisierung der Sprachpartner*innen	78
4.2.3	Konkrete Beispiele für mögliche Sprachpartner*innen	79
4.2.4	Schulungsmaterial für Sprachpartner*innen	81
4.3	Lernende und Sprachverwender*innen im Sprachdorf	82
4.3.1	Zielgruppe des Sprachdorfs	82
4.3.2	Einbindung und Mobilisierung der Lernenden	84
4.3.3	Unterstützung durch Materialien	85
4.4	Die Rolle von Bildungsinstitutionen	87
4.5	Die konkrete Realisierung des Sprachdorfs vor Ort	89
4.5.1	Ein Name für das Sprachdorf	90
4.5.2	Rahmen und Erscheinungsbild	91
5	<i>Diskussion der Ergebnisse & Formulierung von Vorschlägen</i>	94
5.1	Wie stellt sich die Community ein Sprachdorf vor?	94
5.2	Welche Unternehmen und Einrichtungen eignen sich als Sprachpartner*innen?	95
5.3	Wie können die Lernenden motiviert werden?	96
5.4	Wie können Rahmen und Erscheinungsbild im burgenlandkroatischen Kontext gestaltet werden?	98
6	<i>Schlussfolgerungen</i>	100
7	<i>Literaturverzeichnis</i>	103
8	<i>Anhang</i>	107
	Anhang 1 – Einwilligungserklärung	107
	Anhang 2 – Diskussionsleitfaden	108
	Anhang 3 – Gesprächsinventar nach Deppermann (2008)	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Wunsch nach „informal meetings to talk in Burgenlandcroatian”.....10

Abbildung 2:

Der pädagogische Prozess des „Icelandic Village“.....37

Abbildung 3:

„A Model of Truly Collaborative Fieldwork”45

Abbildung 4:

Übersicht über die erhobenen Daten.....54

Abbildung 5:

„Ablauf einer inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen“.....64

Abbildung 6:

Hierarchisches Kategoriensystem mit den definierten Haupt- und Subkategorien.....66

1 Einleitung

“Language is the basket that holds all of our culture ... in order to understand why this oak tree sitting on a hilltop is so critical to my afterlife, the language is the only thing that explains that and carries that and is that ... I need the language to understand. I don’t want to take a wrong road when I get to the edge of the land of the dead ... so language is pretty much everything.” (L. Frank zit. n. Leonard 2017: 24)

Sprachen sind Träger von Kultur, Identität und Geschichten einer bestimmten Sprachgemeinschaft. Sie dienen nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern erschließen ganze Wissens- und Ökosysteme. Die linguistische Diversität der Welt nimmt ab, wobei dem Sprachwandel meist ungleiche gesellschaftspolitische Machtstrukturen in einer globalisierten Gesellschaft zugrundeliegen (Romaine 2008). Laut „UNESCO¹“ und „Ethnologue²“ gibt es auf der Welt circa 7000 aktiv gesprochene Sprachen, von denen rund 40% als „gefährdet“ kategorisiert werden und von immer weniger Menschen gesprochen werden.

Auch die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft, die in Österreich vor allem im Burgenland und in Wien lebt, verliert stets an Sprecher*innen. Die Verwendung einer Sprache für die alltägliche Kommunikation in diversen Domänen des Alltags ist für deren Fortbestand bedeutsam. Der Wunsch nach Räumen der informellen Sprachverwendung scheint auch in der burgenlandkroatischen Community selbst groß zu sein.

Aus einer von „RISE UP³“ durchgeführten Studie beispielsweise, bei der 121 burgenlandkroatische Personen befragt wurden, ging hervor, dass der Wunsch nach Treffen, bei denen informell Burgenländischkroatisch gesprochen werden kann, sehr groß ist (mehr als 65% aller Befragten gaben an, dass „informal meetings to talk in Burgenlandcroatian“ „extremely desirable“ sind) (siehe Abbildung 1).

Daraufhin habe ich mir die Frage gestellt, inwiefern Räume der informellen Sprachverwendung als „breathing spaces“ (Fishman 1991) für die burgenländischkroatische Sprachgemeinschaft geschaffen werden können. Im Zuge dessen bin ich auf das Projekt „The Icelandic Village“

¹ <https://www.unesco.org/en/articles/learn-how-unesco-promotes-revitalization-three-indigenous-languages-peruvian-amazon> (Abruf am 06.Mai 2025)

² <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages-endangered/> (Abruf am 26.04.2025); Der Sprachenkatalog „Ethnologue“ hat sich zum Ziel gesetzt, alle existierenden Sprachen zu erfassen und zu kategorisieren. Die Plattform wird von „SIL“ betrieben, einer religiösen Vereinigung, deren missionarisches Hauptziel die Bibelübersetzung ist. Unter anderem aus diesem Grund ist die Plattform in linguistischen Kreisen umstritten (Cornwell 2019).

³ <https://www.riseupproject.eu> (Abruf am 26.04.2025)

(Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013) gestoßen, das zum Ziel hat, Isländischlernende von Anfang an an der alltäglichen Kommunikation in Island teilhaben zu lassen, um eine Brücke zwischen Klassenzimmer und alltäglichem Leben zu bauen. Dabei wird ein kommunikativer und sozialer Ansatz zum Sprachenlernen verwendet, der die Einbindung in das soziokulturelle Leben der Sprachgemeinschaft als zentrale Komponente für den Lernerfolg definiert.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung folgender Forschungsfrage: **„Inwiefern kann das Konzept von „The Icelandic Village“ adaptiert werden, um im Kontext von Burgenländischkroatisch zu funktionieren?“** Dabei geht es nicht darum zu analysieren, ob oder wie das Konzept im burgenländischkroatischen Kontext funktionieren kann, sondern eher bildet die Analyse der Bedingungen, die für das erfolgreiche Funktionieren des Konzepts notwendig sind, den Fokus der Untersuchung.

Als übergeordnetes Ziel soll die Masterarbeit zu einer Revitalisierung von Burgenländischkroatisch beitragen. Dabei war es ein großes Anliegen, mit der Arbeit eine positive Veränderung in der Sprachcommunity anzustoßen und die Arbeit nicht nur „für die Schublade“ zu produzieren. Um dies zu erreichen, wurde ein partizipativer Forschungsansatz gewählt und mit wissenschaftlicher Theorie basierend auf dekolonialisierender und indigener Forschungsmethodologie begleitet, wobei deren grundlegende Prinzipien als ethische und methodische Leitlinien fungieren. Darüber hinaus hat die Arbeit versucht, vermehrt Autor*innen aus minorisierten Communities zu zitieren.

Das *Kapitel 2 Theoretische Grundlagen* widmet sich zunächst relevanten Konzepten und Begrifflichkeiten aus dem Bereich der minorisierten Sprachen und Sprachrevitalisierungsbemühungen. Danach wird die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft und deren Situation in Österreich näher beschrieben. Nachdem ein Überblick über relevante Konzepte der Sprachlehr- und -lernforschung gegeben werden, wird das Konzept von „The Icelandic Village“ näher beleuchtet. In *Kapitel 3 Methodisches Vorgehen* werden die Forschungsfragen formuliert und das gewählte Forschungsdesign sowie die Datenerhebung und -analyse erläutert. Im *Kapitel 4 Resultate* werden die Ergebnisse, die im Zuge von ethnografischer Feldforschung und einer Gruppendiskussion mit Expert*innen erhoben wurden, präsentiert. Anschließend werden die Ergebnisse diskutiert, konkrete Vorschläge für die Implementierung eines „Sprachdorfs“⁴ nach

⁴ Der Begriff „Sprachdorf“ ist eine Übernahme aus dem Konzept von „The Icelandic Village“ und gilt als Arbeitstitel.

Vorbild des „Icelandic Village“ formuliert, Schlussforderungen gezogen sowie ein Ausblick gegeben.

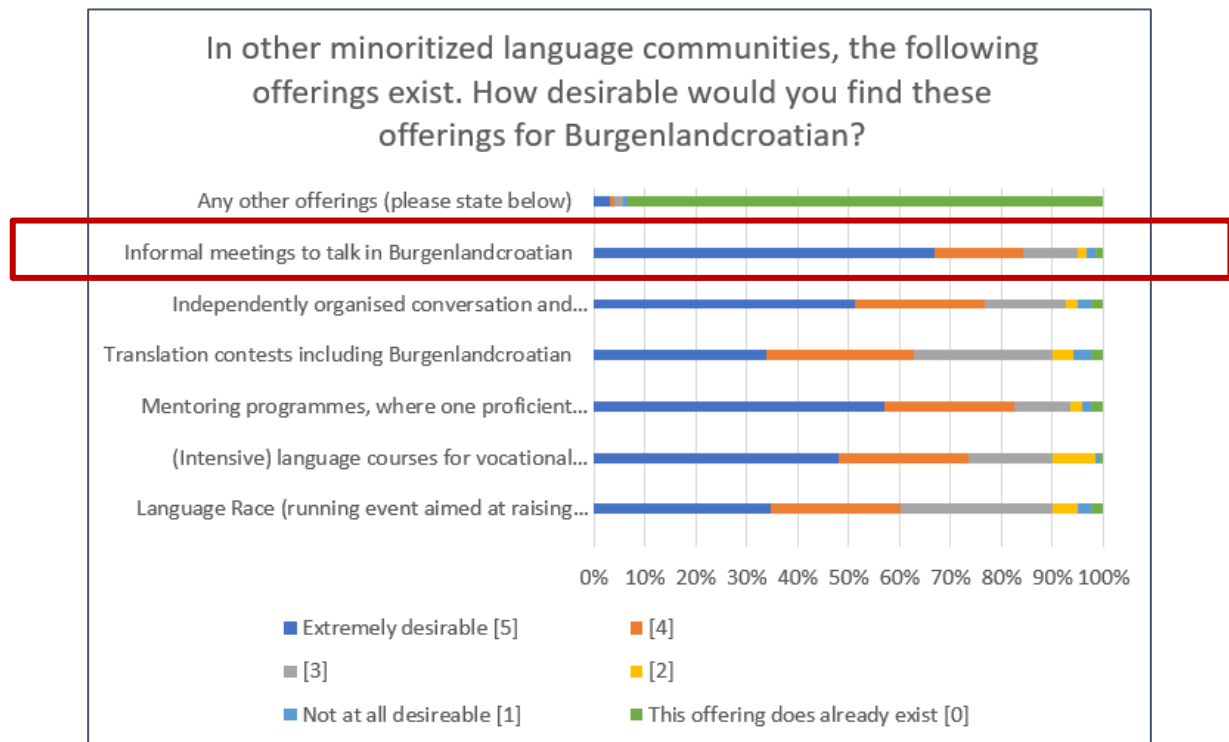


Abbildung 1: Wunsch nach „informal meetings to talk in Burgenlandcroatian“ (RISE UP 2024: unveröffentlicht)

2 Theoretische Grundlagen

Im vorliegenden Kapitel werden in je vier Oberkapiteln jene Theorien und Konzepte angeführt, die für den theoretischen Rahmen der Arbeit relevant sind. Zuerst werden im Kapitel „Minorisierte Sprachen & Sprachrevitalisierung“ relevante Definitionen, Begrifflichkeiten und Konzepte vorgestellt. Dabei wird sich auf aktuelle Literatur in diesem Bereich bezogen. Anschließend wird die soziopolitische Situation der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft vorgestellt. Darauf folgend werden die für das Forschungsziel relevanten Theorien und Ansätze aus der Sprachlehr- und -lernforschung angeführt und das Projekt „The Icelandic Village“ erläutert. Abschließend werden Überlegungen, wie das Konzept von „The Icelandic Village“ im burgenlandkroatischen Kontext aussehen kann, angestellt.

2.1 Minorisierte Sprachen & Sprachrevitalisierung

Das vorliegende Kapitel gibt eine Einführung in Begrifflichkeiten und Konzepte, die für das Verständnis von minorisierten Sprachen und die Situation von Sprecher*innen minorisierter Sprachen relevant sind und erläutert den Zugang zum Feld. Anschließend wird die Dringlichkeit von „sicheren“ Räumen der Sprachverwendung skizziert. Darüber hinaus werden nach einer Begriffsdefinition relevante Konzepte und Begrifflichkeiten von Sprachrevitalisierungsbemühungen angeführt, vor allem mit Blick auf die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft.

2.1.1 Definition relevanter Begrifflichkeiten

Obwohl die soziolinguistischen Kontexte, in denen sich Sprecher*innen von minorisierten Sprachen in Europa befinden, stark variieren, gibt es die Gemeinsamkeit, dass diese Sprachen durch die Entstehung von linguistisch und kulturell homogenen Nationen, zur Zeit der Romantik, marginalisiert und minorisiert wurden. Im Zuge dessen wurden diese Sprachen von Modernisierungsprojekten ausgeschlossen, und ihnen jegliche politische und ökonomische Macht entzogen. Aufgrund dessen sind viele Sprecher*innen von minorisierten Sprachen aus ihren Gebieten in größere Städte oder andere Länder gezogen, wodurch soziale Mobilität und Sprachwandel eng miteinander verknüpft waren (Cajka et al. 2024a; Vetter 2024)

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist in Europa das Konzept „autochthoner Mehrsprachigkeit“, geprägt von nationaler und transnationaler Sprachenpolitik, aufgekommen. Dieses Konzept bezeichnet die Verwendung „einer solchen Sprache [...], die historisch in einem bestimmten Gebiet oder von einer bestimmten Gruppe benutzt wird und die sich von der (den) offiziellen Mehrheitssprache(n) eines Staates oder einer Region unterscheidet“ (Vetter 2019: 531).

Diese Sprachen werden mit unterschiedlichen, in der Forschung oft umstrittenen, Labels bezeichnet: „Weniger verwendete“ („lesser-used“) Sprachen (Mercator Netzwerk), Regional- und Minderheitensprachen („regional- and minority languages“) (Charta Europarat), „kleine/re“ („small/er“) Sprachen, Sprachen mit weniger Ressourcen („low-resource“), „nicht-dominante“ („non-dominant“) Sprachen, „gefährdete“ („endangered“) Sprachen oder „minorisierte“ („minoritised“) Sprachen. In der Forschung sind diese Bezeichnungen umstritten, da sie teilweise die Minorisierung befeuern und Machtasymmetrien aufrechterhalten (Cajka et al. 2024: 09; Vetter 2024: 231).

In der österreichischen Minderheitensprachenpolitik wird für autochthone Sprachen der Begriff der „Volksgruppensprache“ verwendet. Die Bezeichnung „Volksgruppe“ für ihre Sprecher*innen stellt in der österreichischen Gesetzgebung und Rechtsprechung eine definitorische Besonderheit dar (Melchior & Doleschal 2024). Der Begriff der „Volksgruppe“ wird im Volksgruppenengesetz in Abschnitt I, §1 wie folgt definiert: „Volksgruppen im Sinne dieses Bundesgesetzes sind die in Teilen des Bundesgebietes wohnhaften und beheimateten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum⁵“.

De Cillia (2013) beschreibt „Volksgruppe“ auf Basis der angeführten Definition mit folgenden Elementen: Es handelt sich um eine Gruppe österreichischer Staatsbürger*innen, die im österreichischen Staat beheimatet sind, eine nicht-deutsche Erstsprache sprechen und über eigene Traditionen verfügen. Dabei kann kritisiert werden, dass vor allem der Begriff des Volkstum und der Heimatsbegriff auf einer ethnischen, essentialistischen Konzeption basieren, die stark an den deutschen Volksbegriff erinnern (de Cillia 2013).

Lewis & Trudell (2008) machen einen definitorischen Unterschied zwischen „Minderheiten-“ („minority“) und „minorisierten“ („minoritised“/ „minoritized“) Sprachen. Während das Konzept der „Minderheitensprache“ die politisch und/oder numerisch geringere Bedeutung einer Sprachgemeinschaft definiert, fokussiert sich der Begriff der „minorisierten Sprache“ auf die politische und soziale Dimension, die für eine Sprache kontextual prägend ist. Zentral ist bei dieser Definition der Machtunterschied und die diachronen, strukturellen Ungleichheiten zwischen Sprachgemeinschaften unabhängig von Sprecher*innenanzahl. Demnach können in einem Land auch Sprachgemeinschaften mit höherer Sprecher*innenanzahl minorisiert sein. Die Begrifflichkeit der „Minderheitensprache“ sollte auch problematisiert werden, da Sprachen, die

⁵ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602> (Abruf am 11.03.2025)

als solche bezeichnet werden, als weniger relevant oder wertvoll wahrgenommen werden im Vergleich zu dominanteren Sprachen, was die Marginalisierung und die damit einhergehende Diskriminierung von Sprecher*innen verstärken kann (Lewis & Trudell 2008).

In dieser Arbeit werden die Begriffe „minorisierte Sprache“ sowie „Sprachgemeinschaft“ beziehungsweise „Sprachcommunity“ verwendet. Hinton (2011: 292) beschreibt diese als eine Gemeinschaft, die eine gemeinsame Sprache teilen. Im Fall von minorisierten Sprachen können das auch Personen sein, die gemeinsames überliefertes Wissen über die Sprache teilen und über ein Bewusstsein verfügen, dass die eigenen Vorfahren eine Sprache einst gesprochen haben. Weiters muss die Sprachcommunity nicht zwangsläufig geografisch am selben Ort beheimatet sein, sondern kann über verschiedene Orte verstreut leben (Hinton 2011: 292).

2.1.2 Sprachökologischer Ansatz & sprachliche Vielfalt

Die vorliegende Arbeit verwendet einen sprachökologischen Ansatz („language ecological approach“), um die komplexen Wechselwirkungen und die unauflösliche Verbindung zwischen Sprache und ihrer Umwelt zu untersuchen. Haugen (1971: 19) definiert als Erster diese linguistische Orientierung als „the study of interactions between any given language and its environment“. Laut Mühlhäusler (2003: 02, 09; zit. n. Tomková 2007: 177) ist Sprache „[...] interconnected with the world – it both constructs and is constructed by it [...]“ und weiter: „[...] language, because it depends on functional links with the outside world and because it is an inextricable part thereof, is thus an ecological phenomenon“. Demnach ist Sprache ein ökologisches Phänomen und Teil eines komplexen Ökosystems, in dem sich soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Faktoren wechselwirkend beeinflussen und miteinander agieren. Weiters ist Sprache in ihrem synchronen und diachronen Kontext zu verstehen. Bei einem sprachökologischen Ansatz zu Sprachrevitalisierung muss somit eine ganze Sprachökologie in ihrer gesamten Komplexität berücksichtigt werden, um linguistische Diversität zu sichern (Mühlhäusler 2003).

Der Verlust von linguistischer Diversität ist demnach kein natürlicher Prozess, sondern Resultat menschlicher Handlungen, wobei eine Vielzahl an Faktoren zu einem allgemeinen Rückgang der Biodiversität beitragen, wobei sprachliche Diversität als ein Teil davon zu verstehen ist. Dieser Verlust hat weitreichende Folgen für Sprachgemeinschaften und die Gesellschaft: Wenn eine Sprache nicht mehr gesprochen wird und keine Sprecher*innen mehr hat, gehen die damit einhergehenden und verbundenen sozialen und kulturellen Praktiken verloren. Der Verlust von Sprachen geht auch mit dem Verlust von Weltanschauungen und traditionell überliefertem

Wissen, das untrennbar mit der Lebensweise von Sprachgemeinschaften verbunden ist (Mühlhäusler 2003).

Der sprachökologische Ansatz ist deshalb so passend für die vorliegende Arbeit und für den Kontext von Sprachrevitalisierungsbemühungen für Burgenländischkroatisch, weil damit die Sprache und der einhergehende Sprachwandel im soziopolitischen sowie -kulturellen Kontext betrachtet wird. Alle Einflussfaktoren, sprachintern sowie -extern, auf Sprache und Gemeinschaft gilt es als relevant zu betrachten, um in weiterer Folge nachhaltige Strategien für eine Sprachförderung zu entwickeln. Im Gegensatz zu traditionellen Sprachplanungsverfahren, die meist top-down und von Community-externen Personen angeleitet wurden, hat der sprachökologische Ansatz sprachliche Diversität zum Ziel, die mit bottom-up-Methoden von der Sprachgemeinschaft getragen werden (Grenoble 1999). In *Kapitel 2.1.5 Sprachrevitalisierungsbemühungen & Language reclamation* wird genauer auf den ökologischen Zugang zu Sprachrevitalisierungsbemühungen eingegangen.

Damit minorisierte Sprachen aktiv gesprochen werden können, benötigen ihre Sprecher*innen geschützte Räume und Domänen, in denen sie die Sprache ohne Druck der dominanten Mehrheitssprache/n verwenden können. Das folgende Kapitel widmet sich dieser Thematik.

2.1.3 „Breathing Space“ & „Safe Space“

Dieses Kapitel stellt die Konzepte des „breathing space“ und „safe space“ vor, welchen im Kontext von minorisierten Sprachen eine hohe Bedeutung zugesprochen wird.

Der Begriff des „breathing space“ geht auf Fishman (1991) zurück und beschreibt Räume („spaces“), in denen eine minorisierte Sprache frei, ohne den Druck einer dominanten Mehrheitssprache, verwendet werden kann. Also soziale Domänen, in denen die Sprache als „unmarkiert“ gilt und somit „atmen“ kann (eine Metapher, die in diesem Kontext häufig verwendet wird).

O’Rourke (2018) hat sich damit befasst, auf welche Art und Weise sich „New Speaker“ des Galicischen neue Orte suchen und schaffen, um die Sprache in unmarkierter Form im öffentlichen Raum zu verwenden. Im Rahmen der durchgeführten Forschung gaben viele Personen an, sich in der Öffentlichkeit unwohl zu fühlen, die Sprache zu verwenden. Sie sprachen davon, dass sie das Gefühl haben, ihr sprachliches Verhalten würde im öffentlichen Raum neben der spanischen Norm stets hinterfragt werden (O’Rourke 2018).

Die galicischen „breathing spaces“ fungieren als kulturelle, soziale oder politische Treffpunkte, an denen sich die Sprecher*innen in alternativen Bars oder anderen sozialen Räumen aufhalten. In diesen Räumlichkeiten spricht das Personal Galicisch während Poster und Beschilderungen ebenfalls in galicischer Sprache vorzufinden sind. Zudem wurden von engagierten Personen Schulen mit dem Ziel gegründet, auch außerhalb des häuslichen Umfelds Räume des Galicischen zu schaffen. In dem Kontext bezeichnet das Konzept „breathing space“ eine Vielzahl an Räumen, die informell und temporär sein können. Die Sprecher*innen können dort ihre Sprache ohne Druck unmarkiert und anonym verwenden, ohne sich mit der „spanischen Norm“ messen zu müssen (O’Rourke 2018).

Belmar & Glass (2019) betonen, wie wichtig es sei, auch online sichere Räume zu schaffen und sprechen davon, wie virtuelle kommunikative Räume und Domänen als „breathing spaces“ fungieren können. Dabei soll die digitale Präsenz, vor allem auch auf Social-Media-Plattformen, das Selbstbewusstsein der Communities stärken. Dabei gelten virtuelle Räume als „breathing spaces“, wenn folgende Aspekte erfüllt sind: Die Sprache wird dort als einzige Sprache verwendet und/oder stellt die bevorzugte Sprache dar, auch wenn die Verwendung anderer Sprachen akzeptiert wird. Darüber hinaus ist die minorisierte Sprache Gegenstand von dort stattfindenden Diskussionen während der Status der minorisierten Sprache nicht angefochten wird (Belmar & Glass 2019: 14).

Im Kontext von bilingualem Spracherwerb wird auch häufig die Begrifflichkeit des „safe space“ verwendet, in dem Lernende die Sprache „sicher“ verwenden können. Der Begriff geht auf den „third space“ (Bhabha 1990) zurück, der beschreibt, wie Menschen für sich selbst Möglichkeiten schaffen, durch Sprache und andere soziale Tools Identität und Sinn zu konstruieren. „Safe spaces“ für Sprachenlernende stellen Räume dar, in denen ihre Lernerfahrungen gesehen und geschätzt werden und ein Gefühl von Zugehörigkeit entwickeln können. Dabei ist der Beziehungsaufbau zu Lehrpersonen zentral, die die Lernenden dabei unterstützen, ihre Identität in der Zielsprache zu entwickeln (Conteh & Brock 2011: 349-351).

Auch García (2009: 322) spricht im Zusammenhang von bilingualen Bildungspraktiken von der Wichtigkeit, eigene, von der Mehrheitssprache separierte Räume für minorisierte Sprachen zu schaffen: „[...] it is important to preserve a space, although not a rigid or static place, in which the minority language does not compete with the majority language“.

Für die vorliegende Arbeit sind die Konzepte des „breathing space“ und „safe space“ insofern relevant, dass ein Sprachdorf für Burgenländischkroatisch zum Ziel hat, öffentliche Räume zu schaffen, in denen Lernende die Sprache verwenden können, ohne von der deutschen Sprache

dominiert und zurückgedrängt zu werden. Während sich „safe spaces“ eher auf Lernsituationen im Klassenzimmer beziehen, in denen Lernende angstfrei und ohne Leistungsdruck ihre bilinguale Identität entwickeln sollen, stellen „breathing spaces“ jegliche Räume auch außerhalb des Klassenzimmers dar, in denen sich die Sprache ungehindert und frei entfalten kann. „Breathing spaces“ sollen der Diversität der Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft gerecht werden. Nur weil ein Raum für eine Person einen „breathing space“ darstellt, muss das nicht unbedingt auch für eine andere Person gelten.

2.1.4 Sprachrevitalisierungsbemühungen & „Language Reclamation“

Im Kontext von Bestrebungen, minorisierte Sprachen, deren Sprecher*innenzahlen stark rückgängig sind, zu stärken und zu fördern, gibt es viele Ansätze – diese werden im vorliegenden Kapitel beleuchtet und unter dem Überbegriff der „Sprachrevitalisierung“ zusammengefasst. Begriffe wie „language revitalization“, „language revival“ und „language reclamation“ beschreiben das Bestreben, „gefährdete“ Sprachen nach einer Phase des Rückgangs der Verwendung wieder in den Gemeinschaften und darüber hinaus zu verankern und zu fördern. Der Begriff des „Spracherhalts“ beschreibt dagegen Maßnahmen zur Stärkung einer Sprache, die noch vital ist, über Generationen weitergegeben wird, deren Sprecher*innenanzahl jedoch rückgängig ist (Hinton 2011: 291). „Sprachplanung“ bezeichnet einen systematischen Prozess, der das Ziel verfolgt, eine Sprache und ihre Ressourcen durch gezielte Maßnahmen zu verändern. Diese Maßnahmen werden meist top-down von Institutionen durchgesetzt (Cooper 1990).

Leonard (2017: 19), der zu indigenen Sprachen im nordamerikanischen Kontext forscht, beschreibt Sprachrevitalisierung („language revitalisation“) als „a process focused on language itself wherein the goals and measures of a given effort revolve around variables such as the number of speakers“. Dabei verortet Leonard diesen Ansatz bei Linguist*innen, die traditionell Sprachen als Objekt betrachtet haben und deren Ziel es war, die strukturellen Gegebenheiten, wie grammatische Regeln oder die Anzahl der Sprecher*innen einer Sprache, zu dokumentieren. Dabei standen meist die Forschungsagenden der Forschenden im Zentrum, ohne die Sprachcommunities miteinzubeziehen. Durch den starken top-down Ansatz wurden wichtige soziale sowie kulturelle Faktoren nicht ausreichend berücksichtigt. Somit wurden koloniale Machtstrukturen aufrechterhalten und reproduziert, westliches Wissen über indigenes gestellt und somit liefen viele Revitalisierungsbemühungen von Seiten Linguist*innen oft ins Leere (Leonard 2017).

Als alternatives Forschungsparadigma schlägt Leonard (2017) „language reclamation“ vor: Bei diesem bottom-up-Verfahren stehen die Bedürfnisse und die Epistemologie der Sprachcommunity im Mittelpunkt und während die individuelle/n Geschichte/n der Communitymitglieder mitgedacht werden. Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Sprache der Gemeinschaft von Community-externen Personen durch Forschung weggenommen wurde. Der Impuls, diese wieder zurückzuholen, muss aus der Community selbst kommen. Im Gegensatz zu „language revitalisation“ ist dies eine dekolonialisierende „language work“, die außerlinguistische Faktoren miteinbezieht und Sprache nie von der Gemeinschaft getrennt betrachtet. „Language work“ definiert Leonard (2017) als einen Überbegriff, der „language documentation, description, teaching, advocacy, and resource development“ inkludiert. Die indigene Definition von Sprache in diesem Zusammenhang geht weit über die lexikalischen und grammatikalischen Strukturen hinaus und die Sprache gilt als Träger von Kultur, Werten, Spiritualität, et cetera. Je nachdem welches Verständnis von Sprache vorliegt, prägt dies in weiterer Folge auch die „language work“. Ein „language reclamation“ bedarf eines sprachökologischen Zugangs zu „language work“ (Leonard 2017). Obwohl Leonard (2017) im nordamerikanischen Kontext zu indigenen Sprachgemeinschaften forscht, sind viele Aspekte auch für den europäischen Kontext minorisierter Sprachen relevant.

Bei einem sprachökologischen Zugang zu Sprachrevitalisierung muss eine ganze Sprachökologie in ihrer gesamten Komplexität berücksichtigt werden. Dabei lohnt es sich, die von Mühlhäusler (2018) definierten Ziele von ökologischer Sprachplanung („ecological language planning“) anzusehen: Als übergeordnetes Ziel von sprachökologischer Sprachplanung definiert Mühlhäusler (2018: 329), die strukturelle Vielfalt von Sprachen zu sichern und somit die Beziehung zwischen verschiedenen Sprachen und ihren Sprecher*innen gerecht und gleichwertig zu gestalten. Zu den weiteren Zielen zählen die Wiederherstellung funktionaler Verbindungen zwischen unterschiedlichen Sprachen, die Einbettung von Sprachen in einen bedeutungsvollen kulturellen, ökonomischen und ökologischen Kontext sowie die Schaffung langfristiger Nachhaltigkeit für Sprachen (Mühlhäusler 2018).

Um diese Ziele zu erreichen, müssen folgende Aspekte bei Revitalisierungsbemühungen berücksichtigt werden: Es ist wichtig, das ganze ökologische Netzwerk mit seinen Interdependenzen zu erfassen, also die Sprecher*innen, deren Umwelt, Praktiken, Überzeugungen et cetera. Weiters ist eine enge Zusammenarbeit mit den Sprachgemeinschaften essenziell, was vor allem durch den Aufbau langfristiger Bindungen, den Aufbau von Vertrauen sowie durch kontinuierlichen Austausch funktionieren soll (Mühlhäusler 2018).

Diese Arbeit verwendet den Begriff der Sprachrevitalisierung als Überbegriff für Bestrebungen, Sprachen zu fördern und stärken, wobei auch Aspekte der anderen Konzepte mitinbegriffen sind.

2.1.5 „Language Ideological Clarification“

Wenn von einer nachhaltigen und langfristigen Revitalisierung gesprochen wird, die sprachliche Vielfalt als übergeordnetes Ziel verfolgt, müssen vorab wichtige, sprachideologische Fragen geklärt werden. Laut Kroskrity (2010: 192) sind Sprachideologien „beliefs, feelings, and conceptions about language structure and use which often index the political economic interests of individual speakers, ethnic and other interest groups, and nation states“. Um ideologische Fragen zu klären, braucht es eine „language ideological clarification“, was auf Fishman (1991) zurückgeht. Kroskrity (2009: 73) definiert „language ideological clarification“ wie folgt:

„[...] the process of identifying issues of language ideological contestation within a heritage language community, including both beliefs and feelings that are indigenous to that community and those introduced by outsiders (such as linguists and government officials), that can negatively impact community efforts to successfully engage in language maintenance and renewal. This process of identifying and raising consciousness about linguistic and discursive issues enables appropriate discourses to occur between community members, or between members and either linguists or government officials who have differing opinions.“

Die geführten Diskussionen zwischen verschiedenen Akteuren sollten im Idealfall zu einer Klärung dieser Fragen führen oder zumindest zu einem für die Sprachgemeinschaft erträglichen Maß an Meinungsverschiedenheiten, die in weiterer Folge die Revitalisierungsbemühungen nicht behindern.

Im Kontext von Revitalisierungsbemühungen sind vor allem zwei Fragen zentral: Einerseits gilt es zu klären, was das Ziel der Revitalisierung ist und andererseits gilt es zu eruieren, welche Sprachvarietät/en gefördert werden soll/en. Da im Zuge von Sprachrevitalisierungsbemühungen „New Speaker⁶“ eine zentrale Rolle spielen, ist unabdingbar zu diskutieren, welche Sprecher*innen innerhalb der Community als legitim angesehen werden (Cajka et al. 2024, unveröffentlicht). Sollten Sprachrevitalisierungsbemühungen ohne eine vorangehende „ideological

⁶ Die Definition von „New Speaker“ wird in diesem Zusammenhang bewusst mit initialem Großbuchstaben geschrieben, da sie sich auf eine spezifische Auslegung von Cajka et al. (2024, unveröffentlicht) bezieht, die sich von anderen Definitionen, wie der von O’Rourke & Pujolar (2013) unterscheidet und eine zentrale Grundlage für diese Arbeit bildet.

clarification“ durchgesetzt werden, ist die Gefahr groß, dass diese Bemühungen ins Leere laufen zu keiner erfolgreichen Sprachplanung führen (Sallabank 2011).

Auch im Kontext eines Sprachdorfs für Burgenländischkroatisch muss geklärt werden, welche Varietät/en in den Lernmaterialien verwendet und damit an „New Speaker“ weitergegeben werden. Vor allem gilt es zu besprechen, wer die Sprache erlernen soll/darf und wer als legitimer „New Speaker“ gilt und in der Sprachgemeinschaft akzeptiert wird. Das nächste Kapitel widmet sich der Entwicklung von „traditional speaker“ zu „New Speaker“ als relevante Akteur*innen in Sprachrevitalisierungsbemühungen.

2.1.6 Von „Intergenerational Transmission“ zu „New Speaker“

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung vom „traditional speaker“ zum „New Speaker“ als zentrale Akteur*innen in Sprachrevitalisierungsbemühungen. Dabei wird die historische Entwicklung skizziert und wichtige Definitionen angeführt.

Durch die Entstehung von Nationen im Laufe des 19. Jahrhunderts in Europa sowie der damit einhergehenden Marginalisierung und Minorisierung bestimmter Sprachgemeinschaften und dem Sprachwandel, entstanden erste Revitalisierungsbewegungen. Dabei stützte man sich jedoch auf dieselben Ideen und Ideologien, die zuvor zur Marginalisierung der Sprachen führten, besonders durch die Verknüpfung von Sprache und nationaler Identität. Zentral für die kulturelle Reproduktion von Gemeinschaften wurde Sprache gesehen, wobei diese Reproduktion durch die intergenerationelle Weitergabe (Fishman 1991) über biologische Abstammungslinien, also von Eltern zu Kindern, erfolgte (O’Rourke & Pujolar 2013: 49-50). Somit wurde der „native speaker“ im Kontext von Revitalisierungsbemühungen zum Ursprung eines neuen nationalen Bewusstseins und zentral für Sprachrevitalisierung und -planung. Oftmals galt die „[...] language variety of the noble and uncontaminated peasant“ (Fishman 1975: 69) als die reinste und authentischste Sprachvariation, wodurch manche Sprecher*innen legitimer als andere galten. Sprachen wurden als autonome und klar voneinander abgrenzbare Einheiten gesehen (O’Rourke & Pujolar 2013: 50-52).

2.1.6.1 „Intergenerational Transmission“ und „Traditional Speaker“

Die intergenerationelle Weitergabe im Kontext von Revitalisierungsbemühungen nahm lange Zeit eine zentrale Rolle ein: Fishman (1991) beschreibt in seinem einflussreichen Werk „Reversing Language Shift“, dass die intergenerationelle Weitergabe („intergenerational transmission“) von Sprachen für deren Vitalität das wichtigste Werkzeug sei. Dabei soll eine “family-neighborhood-community arena” geschaffen werden, die die „Muttersprache“ an die Kinder

weitergibt – wenn dieser Prozess nicht stattfindet, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Sprache zukünftig an die nächste Generation weitergegeben wird, gering. Fishman (1991) betont dabei auch, dass andere Domänen der Sprachverwendung („domains of use“) wie Bildung, Medien, Arbeitsplatz und weitere staatliche Institutionen die Sprachweitergabe unterstützen können, jedoch die „intergenerational transmission“ zentral sei. Je mehr Domänen der Sprachverwendung verschwinden, desto wahrscheinlicher sei es auch, dass Eltern die Sprache nicht mehr an ihre Kinder weitergeben. Mit seiner „GIDS – Graded Intergenerational Disruption Scale“ hat Fishman (1991) eine Skala entwickelt, die verschiedene Stufen der Störungen der intergenerationellen Sprachweitergabe anzeigt (Lewis & Simons 2010).

Im Forschungsfeld der minorisierten Sprachen, des Sprachwandels und konkreter der Sprachrevitalisierungsbemühungen wird das essenzialistische Konzept des „native speaker“ schon länger problematisiert. Während Revitalisierungsbemühungen früher den Fokus vor allem auf die Stärkung der intergenerationellen Weitergabe in den Sprachcommunities gelegt haben, fokussiert jüngere Forschung in diesem Bereich mehr und mehr auf sogenannte „New Speaker“, die ein veränderter gesellschaftlicher Kontext hervorbrachte (O’Rourke & Pujolar 2013: 48).

2.1.6.2 „New Speaker“

O’Rourke & Pujolar (2013) definieren „new speaker“ als Personen, die eine minorisierte Sprache nicht in einem traditionellen, intergenerationellen Setting erlernen, sondern durch formale Bildung, sprachpolitische Maßnahmen oder andere Sprachinitiativen. Häufig gehören „new speaker“ zu einer urbanen, mittelständigen Gesellschaftsschicht und tragen maßgeblich zur Verbreitung einer Sprache in neuen gesellschaftlichen Domänen bei.

Cajka et al. (2024: 12, unveröffentlicht) versuchen mit ihrer Definition die starre Dichotomie zwischen „traditionellen Sprecher*innen“ und „new speaker“ aufzubrechen, um der Komplexität dieser heterogenen Gruppe gerecht zu werden. Laut Cajka et al. (2024: 11-12, unveröffentlicht) sind mit „New Speaker“ sämtliche Individuen gemeint, die bewusst und aktiv Ressourcen sowie Anstrengungen in den Erwerb und die Nutzung einer minorisierten Sprache investieren. Dabei ist es irrelevant, ob diese Personen ursprünglich als traditionelle Sprecher*innen mit eingeschränkter Sprachkompetenz, als „Newcomer“ oder als Mitglieder der Sprachgemeinschaft mit unterschiedlichen Verbindungen zur Sprache gelten. Zudem intendieren „New Speaker“, die Sprache außerhalb des Klassenzimmers zu verwenden. Diese Definition soll der Diversität der Lernenden von minorisierten Sprachen innerhalb verschiedener sprachlicher und gesellschaftlicher Kontexte gerecht werden (Cajka et al. 2024: 11-12, unveröffentlicht). In der

vorliegenden Arbeit wird für „New Speaker“ die Definition von Cajka et al. (2024, unveröffentlicht) verwendet.

2.1.7 Wie können Linguist*innen Sprachrevitalisierung ethisch korrekt unterstützen?

Holmes & Belew (2023) haben in „A Linguist’s Code of Conduct: Guidelines for Engaging in Linguistic Work with Indigenous Peoples“ eine Sammlung von Impulsen, Gedanken und Fragen zur kritischen Selbstreflexion formuliert. Dieses Dokument richtet sich spezifisch an Linguist*innen, die mit indigenen Gemeinschaften zusammenarbeiten, kann jedoch auch im Kontext österreichischer Sprachrevitalisierungsbemühungen aufschlussreich sein.

Erstens wird der Aufbau von nachhaltigen (formellen und informellen) Beziehungen als zentraler Bestandteil von linguistischer Arbeit gesehen: „*remember that **relationship is the first thing and last thing – and everything in between – that you do***“ (Belew & Holmes 2023: 04; Hervorhebungen im Original). Linguist*innen sollen mit Demut in das Feld gehen und sich nicht als der*die Expert*in sehen, sondern als gleichberechtigte*r Kooperationspartner*in von Akteur*innen aus der Community. Unterschiedliche kulturelle Normen und Praktiken sowie alternative Forschungsparadigmen sollen anerkannt werden. Zuhören, versuchen zu verstehen sowie Aufmerksamkeit für das Ungesagte, auch ohne die eigene Forschungsagenda im Hinterkopf zu haben, ist relevant. Lokales (Sprach)wissen der Community soll ernst genommen werden. Flexibilität in der Forschung und in den Forschungszielen ist wichtig, um den Wünschen und Bedürfnissen der Gemeinschaft gerecht zu werden (Belew & Holmes 2023).

Die Forschung soll zu einer Verbesserung der Situation der Community beitragen und die Ergebnisse beispielsweise in Form von Ressourcen zurückgegeben werden. Sensibilität vonseiten der Forschenden für den Kontext und die „lived experiences“ der Communitymitglieder ist eine der wichtigsten Eigenschaften, die in diesem Kontext mitgebracht werden sollen. Die Forschungsagenda und -ziele sollen in jedem Schritt transparent sein. Weiters soll in gegenseitiger Verantwortung gehandelt werden: Die Forschung soll nachhaltig und nützlich für alle Beteiligten sein. Forschende sollen ihre Disziplin und ihren Standpunkt kritisch hinterfragen um eigene Positionen, Ideologien und Wertungen zu verstehen. Linguist*innen werden angehalten, mit der Community abzusprechen, inwiefern die Forschungsergebnisse verbreitet und dargestellt werden. Dabei ist wichtig zu beachten, dass das aus der Community gesammelte Wissen in erster Linie der Gemeinschaft gehört. Die Beziehungsarbeit muss respektvoll, langfristig und fürsorglich aufgebaut werden und soll als generationsübergreifendes Unterfangen gesehen werden (Belew & Holmes 2023).

Wenngleich der „Code of Conduct“ für die Zusammenarbeit mit indigenen Communities geschrieben wurde, lassen sich viele Grundsätze auch für den Kontext von Sprachrevitalisierungs-bemühungen im österreichischen Kontext ableiten. Für mich als Forscherin ist es besonders relevant, nachhaltige Beziehungen mit der burgenlandkroatischen Community aufzubauen und aktiv über die eigene Position und Motivation im Forschungskontext zu reflektieren. Assimilationserfahrungen und (sprachliche) Marginalisierung beschäftigen die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft bis heute, wofür Sensibilität, Respekt sowie transparentes Arbeiten zentral sind. Die Gemeinschaft soll aktiv in die Forschung miteinbezogen werden, um eine nachhaltige Revitalisierung der Sprache zu unterstützen.

Auch „RISE UP“ hat „Guidelines for Linguists and other Researchers working with minoritized Language Communities⁷“ formuliert: Die Prinzipien unterstreichen den Wert einer respektvollen, gleichberechtigten und langfristigen Zusammenarbeit mit Sprachgemeinschaften im Rahmen der Forschung. Zentral ist der Beziehungsaufbau, gefolgt von Demut, aktivem Zuhören sowie Flexibilität im Umgang mit Bedürfnissen und Zielen. Essenziell sind weiters Sensibilität gegenüber Geschichte und Kontext sowie eine klare und transparente Kommunikation. Die Forschung sollte partizipativ gestaltet sein, beginnend mit der Festlegung des Forschungsdesigns. Vertrauen wird durch Gegenseitigkeit und Selbstreflexion gestärkt, was in weiterer Folge gemeinsame Wissensproduktion ermöglicht.

2.1.8 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, einen Überblick über relevante Konzepte und Herausforderungen im Umgang mit minorisierten Sprachen und deren Revitalisierung zu geben. Ausgehend von der Klärung zentraler Begrifflichkeiten wurde herausgearbeitet, dass die Minorisierung von Sprachgemeinschaften sowie deren Sprachen vor allem durch strukturelle Machtverhältnisse sowie soziopolitische Faktoren vorangetrieben wird. Um sprachliche Vielfalt als Teil eines gesunden Ökosystems zu sichern, müssen minorisierte Sprachgemeinschaften durch eine sprachökologische Linse betrachtet werden. „Breathing spaces“ und „safe spaces“ für minorisierte Sprachen bieten Möglichkeiten, die Sprache ohne Druck der Mehrheitssprache/n zu verwenden, was sich auch im Konzept von „The Icelandic Village“ wiederfindet (siehe *Kapitel 2.4 The Icelandic Village*).

⁷ <https://www.riseupproject.eu/about/research-guidelines/> (Abruf am 20. Mai 2025)

Laut Fishman (1991) soll Sprachrevitalisierungsbemühungen eine sprachideologische Klärung vorangehen, die die Ziele definiert. Dabei sollten „New Speaker“ als zentrale Akteur*innen auch im Kontext von Burgenländischkroatischen mitgedacht werden.

Laut Belew & Holmes (2023) sollen Linguist*innen, die im Feld der Sprachrevitalisierung aktiv sind, selbstreflektiv handeln und die Forschungsergebnisse in Form von Ressourcen der Community zugutekommen lassen. Das folgende Kapitel stellt die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft vor und beleuchtet dabei soziopolitische sowie rechtliche Faktoren, die für die Lebensrealität der Sprachcommunity prägend sind.

2.2 Die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft und Burgenländischkroatisch

Da in dieser Arbeit die Adaption des „Icelandic Village“ im Kontext von Burgenländischkroatisch untersucht wird, stellt dieses Kapitel die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft in Österreich vor. Zuerst wird die gesellschaftspolitische Situation der Burgenlandkroat*innen sowohl synchron als auch diachron eingeordnet. Danach werden Organisationen, Initiativen und Formate der Community exemplarisch vorgestellt. Nachdem die Minderheitensprachpolitik auf nationaler sowie EU-Ebene beleuchtet wurde, erfolgt eine kritische Diskussion und Evaluation der „Vitalität“ der Sprache.

2.2.1 Die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft: Geschichte und heutige Situation

Die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft gehört zu den sechs in Österreich anerkannten autochthonen sprachlichen beziehungsweise nationalen Minderheiten. Die Burgenlandkroat*innen genießen neben den Slowen*innen in Kärnten und der Steiermark, der ungarischen Sprachgemeinschaft im Burgenland, den Slowak*innen und Tschech*innen in Wien sowie der Sinti*innen und Rom*innen bestimmte Rechte, die in verschiedenen Verträgen festgehalten sind (Tyran 2022; Cillia & Wodak 2006).

Die Burgenlandkroat*innen, oder in burgenländischkroatisch „Gradišćanski Hrvati“ genannt, siedelten sich im Laufe des 16. Jahrhundert, zur Zeit der Habsburgermonarchie, im Gebiet des heutigen Burgenlands sowie Niederösterreich, Westungarn, der Slowakei und Tschechien in unterschiedlichen Gebieten an, wodurch viele kleine Sprachinseln entstanden. Einerseits flüchteten die Menschen damals vor der Ausbreitung des Osmanischen Reiches, während andererseits Arbeitskräfte in westungarischen und niederösterreichischen Gebieten von Grundherren gesucht wurden. Daraufhin siedelte sich eine bäuerliche Bevölkerung in diesen Gebieten an. Lokale Geistliche waren als Elite in konfessionellen Schulen, in denen sich die Domänen Bildung und Kirche überschneiden, zentral für die Sprachweitergabe und den Spracherhalt. Im Laufe des

18. und 19. Jahrhundert wurde die kroatischsprachige Bevölkerung von der deutschsprachigen in Niederösterreich aufgrund fehlender Priester und Lehrpersonen assimiliert (Tyran 2022: 242).

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, durch die damit einhergehenden Grenzziehungsprozesse, wurde die kroatischsprachige Bevölkerung in unterschiedliche Staaten getrennt. Das Jahr 1921 wird als Jahr der Teilung der kroatischen Sprachgemeinschaft bezeichnet, als in Budapest der „Vertrag von Trianon“ ratifiziert und die Grenze zwischen Österreich und Ungarn errichtet wurde (Tyran 2022: 243).

Die kroatische Sprache blieb unter den Sprecher*innen weitgehend erhalten, was sich jedoch im Zuge von Modernisierungsprozessen in den traditionellen Dorfstrukturen im 20. Jahrhundert änderte: Die kroatische Sprache erlitt einen Prestigeverlust, während der Einfluss der deutschen Sprache in vielen Bereichen des Lebens zunahm. Aus ehemals einsprachigen wurden zweisprachige Ortschaften, was zu einer weiteren Minorisierung der burgenländischkroatischen Sprache führte (Kinda-Berlakovich 2005: 48-49).

Laut Tyran (2015: 12) gehen inoffizielle Zahlen heutzutage von insgesamt 65 000 Volksgruppenangehörigen aus, wobei 35 000 davon im Burgenland, 15 000 in Wien, 12 000 in Ungarn und 3000 in der Slowakei leben sollen. Die Ergebnisse der Volkszählungen liegen jedoch signifikant unter den zuvor genannten Werten. Anhand der österreichischen Volkszählungen lässt sich ein kontinuierlicher Rückgang der Zahlen beobachten: Im Jahr 1971 gaben über 28 000 Personen österreichweit an, Burgenländischkroatisch als Umgangssprache zu sprechen. Bis 1981 sank die Zahl auf etwas mehr als 22 000 Personen. Bei der letzten in Österreich durchgeführten Volkszählung im Jahr 2001 bekannten sich nur noch 19 400 Personen zur burgenländischkroatischen Sprache als Umgangssprache (Tyran 2022).

Heute lebt die Sprachgemeinschaft verteilt auf kleinen Sprachinseln in sechs von sieben politischen Bezirken im Burgenland: Eisenstadt/ Željezno, Neusiedl am See/ Niužalj, Mattersburg/ Matrštof, Oberpullendorf/ Gornja Pulja, Oberwart/ Kotar Borta und Güssing/ Novigrad. Im Laufe des letzten Jahrhunderts zogen immer mehr Menschen für bessere Bildung sowie aus wirtschaftlichen Gründen nach Wien, wo sich eine burgenländischkroatische Gemeinschaft mit eigenen Strukturen etablierte (Tyran 2022: 243-244).

2.2.2 Organisationen, Initiativen und Formate der burgenlandkroatischen Community

Das folgende Kapitel stellt einige der vielen Organisationen, Initiativen und Formate der Burgenlandkroat*innen vor, die sich für den Erhalt der Gemeinschaft, Sprache und Kultur

einsetzen. Die burgenlandkroatische Community setzt sich aktiv für den Fortbestand und die Sichtbarkeit ihrer Gemeinschaft, Sprache und Kultur ein.

Das „Hrvatski Centar“⁸/ „Kroatisches Zentrum“ in Wien fungiert als Dachorganisation sowie Bildungs-, Veranstaltungs- und Informationszentrum. Beispielsweise werden burgenländisch-kroatische Sprachkurse angeboten, der Podcast „Centar.Melange“⁹ veröffentlicht und einmal jährlich der „Hrvatski bal“¹⁰/ „Wiener Kroatenball“ organisiert. Weiters gibt es den „Hrvatsko akademski klub“¹¹/ „Kroatischer akademischer Klub“ (HAK) in Wien, der sich an Studierende richtet und viermal im Jahr die Print-Zeitschrift „Novi Glas“¹² herausbringt. Weiters hat der HAK einen umfangreichen Onlineauftritt, wobei Themen, die die Sprachgemeinschaft betreffen, im Zentrum stehen.

Die „KUGA“¹³ („Kulturna Zadruga“/ „Kultur- und Jugendzentrum“) in Großwarasdorf/ Veliki Borištof organisiert Konzerte sowie Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche und bietet auch digitale Formate, wie beispielsweise „Kuga On!ve“, ein Format für Online-Konzerte, an. Der „Hrvatsko kulturno društvo“¹⁴ (HKD), die Organisation des kroatischen Kulturvereins, ist im ganzen Burgenland vertreten und unterstützt Vereinstätigkeiten in der gesamten Region. Das „Hrvatski kulturni i dokumentarni centar“¹⁵/ „Kroatische Kultur- und Dokumentationszentrum“¹⁶ dokumentiert und archiviert burgenlandkroatische Geschichte. „Kolo Slavuj“¹⁷ ist ein in Wien ansässiges Folkloreensemble, das traditionell kroatische Musik und Tänze pflegt und Auftritte, seit der Corona-Pandemie auch online, organisiert.

Die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft betreibt mehrere Medien und Publikationen, darunter die Wochenzeitung „Hrvatske novine“¹⁸, die seit 2022 auch vollständig digital auf der Online-Plattform „ANNO“¹⁹ der österreichischen Nationalbibliothek verfügbar ist. Das „Znanstveni institut Gradišćanskih Hrvatov“²⁰ / „Wissenschaftliche Institut der Burgenländischen Kroaten“ (ZIGH) erforscht die Lebensrealität der Burgenlandkroat*innen auf kultureller,

⁸ <https://www.hrvatskicentar.at/de> (Abruf am 01.03.2025)

⁹ <https://www.hrvatskicentar.at/de/centar-podcast> (Abruf am 24.04.2025)

¹⁰ <https://www.hrvatskibal.at> (Abruf am 24.04.2025)

¹¹ <https://www.hakovci.org> (Abruf am 01.03.2025)

¹² <https://noviglas.online> (Abruf am 24.04.2025)

¹³ <https://www.kuga.at> (Abruf am 01.03.2025)

¹⁴ <https://hkhd.at> (Abruf am 01.03.2025)

¹⁵ https://www.croates.at/bit/croates.nsf/pa_webhome?OpenPage&lang=HR (Abruf am 24.04.2025)

¹⁶ https://croates.at/bit/croates.nsf/pa_webhome?OpenPage&lang=HR (Abruf am 01.03.2025)

¹⁷ <https://www.koloslavuj.com> (Abruf am 01.03.2025)

¹⁸ <https://hrvatskenovine.at> (Abruf am 01.03.2025)

¹⁹ <https://burgenland.orf.at/stories/3152368/> (Abruf am 01.03.2025)

²⁰ <https://www.zigh.at/?lang=de> (Abruf am 01.03.2025)

gesellschaftlicher, wissenschaftlicher, rechtlicher sowie politischer Ebene und betreibt unter anderem ein burgenländischkroatisches Online-Wörterbuch²¹.

Noch dazu muss gesagt werden, dass auch einzelne aktive Personen positive Veränderungen für die Community bewirken. Beispielsweise wurde auf Druck einzelner engagierter Personen und in vielen Ortschaften zweisprachige Straßenschilder und Informationstafeln aufgestellt (Tyran 2022).

Ziel des Kapitels war es, einen Einblick zu geben, wie sich die Community um den Erhalt ihrer Sprache und Kultur bemüht. Um Tyran (2022: 258) zu zitieren: „Auch wenn die Prognosen zum Spracherhalt schon seit Jahrzehnten eher düster und pessimistisch anmuten, lassen solche Aktivitäten auf ein erstarkendes Volksgruppen- und Sprachbewusstsein hoffen“.

2.2.3 Minderheitensprachenpolitik in Österreich – die rechtlichen Rahmenbedingungen der burgenlandkroatischen Community

Autochthone Mehrsprachigkeit in Europa bewegt sich in einem sprachenrechtlichen Rahmen: Die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft sowie ihre Sprache und Traditionen werden durch verschiedene Gesetze auf nationaler sowie europäischer Ebene geschützt.

In Österreich gibt es eine Trennung der Volksgruppen und Minderheiten in autochthone („alte“) und allochthone („neue“) Minderheiten. Für autochthone Minderheiten, darunter fallen auch die Burgenlandkroat*innen, gelten folgende (sprachen)rechtliche Gesetze:

Im „Bundes-Verfassungsgesetz“, Artikel 8, Absatz 2²² steht folgendes: „Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern“.

Die früheste Erwähnung finden Minderheitenrechte im damaligen Österreich-Ungarn 1867, im Artikel 19 des „Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember“²³. Dort ist festgehalten, dass alle „Volksstämme“ des Staates gleichberechtigt sind und das Recht haben, ihre Sprache und

²¹ <https://gh.rjecnik.at/rjecnik/index.cfm?ric=120707> (Abruf am 24.04.2025)

²² <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&FassungVom=2025-04-14&Artikel=8&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=> (Abruf am 24.04.2025)

²³ <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006&FassungVom=2025-04-08&Artikel=19&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=> (Abruf am 25.04.2025)

Nationalität zu pflegen sowie Schulen zu besuchen, Amtswege zu erledigen sowie am öffentlichen Leben in der eigenen Sprache teilzunehmen.

Weiters finden sich im „Staatsvertrag von St. Germain von 1920²⁴“ (Artikel 62-69) und besonders im Artikel 7 des „Österreichischen Staatsvertrags vom 15. Mai 1955²⁵“ und dem „Volksgruppengesetz vom 7. Juli 1976²⁶“ (VGG) Bestimmungen für den Schutz von minorisierten (Sprach)gruppen in Österreich.

In Artikel 7 des „Österreichischen Staatsvertrags“ wird festgehalten, dass österreichische Staatsangehörige der Minderheiten das Recht auf eigene Organisationen, Versammlungen und Presse in ihrer Sprache haben. Es besteht Anspruch auf Elementarunterricht und eine „verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen“. Die burgenländischkroatische Sprache gilt in gemischtsprachigen Gebieten zusätzlich zum Deutschen als Amtssprache und topografische Aufschriften werden, laut Staatsvertrag, zweisprachig angeführt (de Cillia & Wodak 2006: 46). Bei „Verwaltungs- und Gerichtseinrichtungen“ in den zweisprachigen Gebieten sollen die Minderheiten unter gleichen Bedingungen am öffentlichen Leben teilnehmen dürfen.

Die Minderheitenrechte in Österreich folgen dem territorialen Prinzip: Somit genießen autochthone Gemeinschaften die Minderheitenrechte nur in den als autochthon definierten Regionen und nicht in Wien, wo seit Generationen viele Volksgruppenangehörige leben (Tyran 2022: 07).

Die Verwendung der burgenländischkroatischen Sprache im Bildungswesen ist in folgenden Gesetzen geregelt: Wie schon angeführt, ist in Artikel 7 des „Staatsvertrags“ (1955) die Gewährleistung einer elementaren Bildung und eigener Mittelschulen festgehalten. Im „Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland“²⁷ sind die Verwendung von Burgenländischkroatisch als Unterrichtssprache und Lehrpläne für den Sprachunterricht festgelegt (Melchior & Doleschal 2024). Der Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrags vom 15. Mai 1955 hält fest, dass kroatischsprachige Österreicher*innen dieselben Rechte haben wie alle anderen österreichischen Staatsbürger*innen, dass es einen „Anspruch auf Elementarunterricht in [...] kroatischer Sprache sowie eine verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen“ gibt.

²⁴ <https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000044&FassungVom=2025-02-26&Artikel=&Paragraf=0&Anlage=&Uebergangsrecht=> (Abruf am 24.04.2025)

²⁵ <https://www.verfassungen.at/at45-/staatsvertrag55.htm> (Abruf am 24.04.2025)

²⁶ <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602&Artikel=&Paragraf=3&Anlage=&Uebergangsrecht=> (Abruf am 24.04.2025)

²⁷ <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009948&FassungVom=2025-01-25&Artikel=&Paragraf=0&Anlage=&Uebergangsrecht=> (Abruf am 24.04.2025)

Die „Pädagogische Hochschule Burgenland“ hat 2018 die Stabstelle „Minderheitenschulwesen“ eingerichtet, um Pädagog*innen für die minorisierten Sprachen des Burgenlandes auszubilden und Bildungseinrichtungen zu begleiten. Das 2019 gegründete „Forum4Burgenland“²⁸ ist eine Plattform, die als Gesprächsforum für Angelegenheiten der Minderheitensprachen, vor allem für die Produktion von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, dient. Das Forum ist eine gemeinsame Initiative der Pädagogischen Hochschule Burgenland, der Bildungsdirektion Burgenland und der im Burgenland lebenden nationalen Minderheiten²⁹ (Melchior & Doleschal 2024).

Auf europäischer Ebene wird die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft durch das „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“³⁰, („FCNM“) sowie der „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“³¹ („ECRML“) geregelt.

Im „5. Prüfbericht zur Lage in Österreich“ der FCNM (2023) wurde Folgendes zum (Sprach-)Unterricht im Burgenland festgehalten: „Kroatisch wird an 23 Volksschulen in zweisprachigen Klassen unterrichtet und kann an elf weiteren Volksschulen als unverbindliche Übung gewählt werden“. In der Sekundarstufe wird Kroatisch an vier Schulen als Pflichtfach angeboten, wobei an anderen Schulen Burgenländischkroatisch als Wahlfach besucht werden kann. Ziel des Unterrichts sei es, die Sprache auf einem Niveau zu lehren, das die Verwendung im öffentlichen und privaten Umfeld sowie die intergenerationale Weitergabe ermöglicht. Der Prüfbericht appelliert an eine Steigerung der Schüler*innenzahl in der Sekundarstufe, an eine generelle Verbesserung der Unterrichtsqualität, eine Förderung der Unterrichtsmaterialien und an eine generelle Interessensförderung durch bewusstseinsbildende Maßnahmen über die Vorteile von Minderheitensprachenunterricht bei Schüler*innen und Eltern. Weiters appelliert der beratende Ausschuss auch für Gesetzesvorgaben für Sprachunterricht außerhalb der traditionellen Siedlungsgebiete, insbesondere in Wien (FCNM 2023: 33-36).

Auch im fünften Überwachungszyklus „Fifth Evaluation Report on Austria“ vom März 2023 der „Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen, um die Situation der burgenlandkroatischen Community zu verbessern: Einerseits wird aufgerufen, die Verwendung der Sprache im Bildungssystem zu stärken, vor

²⁸ <https://ph-burgenland.at/institute/institut-fuer-ausbildung-und-praktische-studien-1-2-1-1> (Abruf am 05.04.2025)

²⁹ <https://www.ph-burgenland.at/pph-burgenland/zentren/zentrum-fuer-minderheitenschulwesen-mehrsprachigkeit-und-inklusion/minderheitenschulwesen> (Abruf am 05.04.2025)

³⁰ <https://rm.coe.int/168007cdc3> (Abruf am 14.02.2025)

³¹ <https://rm.coe.int/168007c089> (Abruf am 14.02.2025)

allem durch entsprechende Unterrichtsmaterialien und ausreichend Lehrpersonal. Weiters soll das Bewusstsein, dass die burgenlandkroatische Sprache und Kultur integraler Bestandteil des kulturellen Erbes Österreichs ist, vor allem im Bildungswesen und den Medien gefördert werden (ECRM 2023: 22).

Obwohl es viele Gesetze gibt, die das Fortbestehen der Community, Sprache und Kultur vor allem über das Bildungswesen sichern sollen, zeigt die Realität, dass diese rechtlichen Rahmenbedingungen nicht ausreichend sind, um einen umfassenden Schutz zu gewährleisten. Das spiegelt sich auch in den neuesten Berichten der FCNM und ECRML wider. Beide Berichte appellieren an strukturelle Veränderungen im Bildungssystem, wie die Verbesserung der Unterrichtsqualität, ausreichend Unterrichtsmaterialien und Lehrpersonen sowie Schulen für Burgenlandkroat*innen auch außerhalb der traditionellen Siedlungsgebiete. Zudem werden bewusstseinsbildende Maßnahmen gefordert, denn die Sprecher*innenzahl und die Vitalität des Burgenländischkroatisch sind stets rückläufig – die Einstufung der Vitalität der Sprache auf verschiedenen Skalen wird im folgenden Kapitel skizziert.

2.2.4 Die Vitalität von Burgenländischkroatisch

Das „Level of Vitality“ einer Sprache bezeichnet den Grad der Vitalität einer Sprache, also ihre relative „Gesundheit“ und „Stärke“. Um die Vitalität einer Sprache zu erheben, gibt es verschiedene Systeme und Skalen, die Aussagen darüber machen sollen und dabei unterschiedliche Kategorien für die Analyse heranziehen (Sallabank 2024).

Fishman (1991) entwarf die „GIDS – Graded Intergenerational Disruption Scale“, um den Sprachwandel zu messen. Bei der Messung in acht Stufen liegt der Fokus auf der Weitergabe von Sprachkenntnissen zwischen Generationen im familiären Umfeld und der Gemeinschaft (intergenerationelle Weitergabe).

Laut der „EGIDS“ („Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale“), einer Skala, die von „Ethnologue“ verwendet wird und eine Erweiterung der GIDS (Fishman 1991) darstellt, sprechen in Österreich 21 600 Personen Burgenländischkroatisch (Stand 2021)³². Das „EGIDS-Level“ wird als „6b Threatened“ eingestuft. Die Definition von „Threatened“ lautet wie folgt: „The language is used for face-to-face communication within all generations, but it is losing users.“³³ Die EGIDS ist eine Adaption von Fishman (2001), bei der für die Evaluierung fünf

³² <https://www.ethnologue-com.uaccess.univie.ac.at/language/ckm/> (Abruf am 29.01.2025)

³³ Zit. n. <https://www.ethnologue.com/methodology/#Status> (Abruf am 26.04.2025)

Fragen beantwortet werden, die sich um die intergenerationelle Weitergabe, Funktion und Alphabetisierung, Grad der offiziellen Verwendung sowie Identitätsfunktion drehen.

Bei der „WAL“ (UNESCO 2021) wird Burgenländischkroatisch als „Endangered/ unsafe“ eingestuft³⁴. Diese Messung und Einstufung erfolgt auf Basis von 35 „Descriptors“, die unter anderem „status“, „state“, „users“ und „usage“ umfassen und die Realität von Sprachen in all ihren Aspekten erfassen soll³⁵.

Die Skalen müssen kritisch gesehen werden, da die Vitalität einer Sprache von einer Vielzahl an Faktoren abhängig ist, die in keiner der Skalen allumfassend berücksichtigt werden (können). Wenn man noch dazu einen sprachökologischen Zugang verfolgt, kann keine Sprache mit einer anderen verglichen werden. Dennoch geben sie Auskunft darüber, dass die Sprecher*innenzahl von Burgenländischkroatisch stark rückgängig ist und sich daraus ein Handlungsbedarf ableitet (Grenoble 1999). Generell wird sich in dieser Arbeit bewusst von der Verwendung biologischer und metaphorischer Beschreibungen von Sprachen distanziert.

2.2.5 Zusammenfassung

Die Geschichte der burgenländischkroatischen Sprachgemeinschaft sowie der burgenländischkroatischen Sprache im Osten Österreichs begann vor rund 500 Jahren. Durch gesellschaftspolitische Veränderungen sowie strukturelle Herausforderungen lässt sich ein kontinuierlicher Rückgang der Sprecher*innenzahlen beobachten, wodurch sich ein Handlungsbedarf ableitet. Da die Gemeinschaft sehr aktiv ist und Strukturen geschaffen hat, die zum Erhalt der Sprache beitragen, erscheint es als notwendig, diese Strukturen aktiv in Revitalisierungsbemühungen miteinzubeziehen. Diese können als (potenzielle) „breathing spaces“ zum Lernen und Verwenden der Sprache gedacht werden.

Im nächsten *Kapitel 2.3 Theorien des Sprachenlehrens- und -lernens* werden Theorien beschrieben, die sich mit informellen Lernorten und ihrem großen, in vielen Ansätzen oft übersehenen Potenzial befassen.

2.3 Theorien des Sprachlehrens- und -lernens

Im Laufe der Geschichte hat sich eine theoretische, empirische und methodische Vielfalt an Zugängen zum Sprachenlehren und -lernen entwickelt. Dabei ist es schwer möglich minorisierte Sprachen in die klassischen Kategorisierungen wie Erst-, Zweit- oder Fremdsprache

³⁴ <https://en.wal.unesco.org/languages/burgenlandcroatian> (Abruf am 20.03.2025)

³⁵ <https://en.wal.unesco.org/discover/how-discover> (Abruf am 04.04.2025)

einzuteilen: Erstsprachen (L1) werden per Definition eher im familiären Kontext weitergeben, während Zweitsprachen (L2) für das Leben in einer Gesellschaft unverzichtbar sind. Fremdsprachen werden in institutionellem Rahmen gelernt. Im Kontext von Mehrsprachigkeit ist eine klare Trennung zwischen L1 und L2 oft schwierig, da Kinder oftmals zusätzlich zur Erstsprache eine Zweitsprache sehr früh erwerben (Edmondson & House 2011).

Burgenländischkroatisch wird im Minderheitenschulwesen neben Deutsch von vielen Kindern erlernt/ erworben und teilweise im Familienkontext gesprochen. Die Sprache des Umfelds ist Deutsch, wobei Burgenländischkroatisch in Vereinen, Organisationen und zweisprachigen Ortschaften teilweise gesprochen wird. Auch in zweisprachigen Ortschaften ist es möglich kein Burgenländischkroatisch zu sprechen – ohne Deutschkenntnisse wäre ein Leben dort jedoch schwierig.

In „klassischen“ Zugängen zu Sprachenlehr- und -lernen, wie behavioristischen oder kognitivistischen Ansätzen, wird das Potenzial außerschulischer, informeller Lernorte, die die soziale Komponente des Lernens miteinbeziehen, oftmals übersehen (Lightbown & Spada 2021). Die vorliegende Arbeit stützt sich auf kommunikative Ansätze zum Sprachenlernen: Wie auch im Konzept von „The Icelandic Village“ werden die Zugänge des „usage-based approach“ sowie „language learning in the wild“ verfolgt.

2.3.1 Der „Usage-based Approach“

Vor allem seit dem „social turn“ in der „Second Language Acquisition Research“ (SLA) sind eine Vielzahl sozial basierter Ansätze aufgekommen, die die soziale Realität der Lernenden miteinbeziehen und Sprachenlernen in alltäglichen Situationen untersuchen (Wagner 2015).

Einer dieser Ansätze in diesem sozialen Paradigma der SLA ist der „usage-based approach“: Bei diesem Ansatz wird Sprache als angeborenes, semiotisches und symbolisches Werkzeug gesehen, das zu interaktiven und kommunikativen Zwecken eingesetzt wird. Sprache wird demnach als Ressource für das Ausführen von Handlungen in ihrer Ökologie gesehen, was in weiterer Folge dazu führt, dass die Praxis von Sprachenlehren- und -lernen radikal neu gedacht werden muss: Die Verwendung von Sprache in spezifischen Kontexten ist beim Sprachenlernen wichtigste Voraussetzung und Komponente für den Lernerfolg (Cadierno & Eskildsen 2015; Wagner 2015). Sprachenlernen ist das Ergebnis von Sprachverwendung und „in situ“ sense making (Wagner 2015: 75-77). Ziel des Sprachenlernens ist es, Teil der soziokulturellen Umgebung zu werden, in der die Zielsprache verwendet wird. Dabei bedingen sich Sprachlernen und soziale Integration gegenseitig (Clark et al. 2011).

Clark (1992: 17) spricht von „language learning arenas“ beziehungsweise „arenas of language use“, in denen Sprache verwendet und gelernt wird. Er beschreibt diese wie folgt: „It is a class of collective activities in which speakers take action by which they mean things, and their partners coordinate with them in trying to understand what they mean. The two of them try to reach certain goals, some joint and others not. Language use therefore takes place not in a vacuum, but in highly structured arenas of actions“ (Clark 1992).

„Participants“ nehmen in der „language learning arena“ aktiv oder passiv an der Kommunikation teil. In einer „arena of language use“, geht es nicht primär darum zu sprechen, sondern es geht um einen „social process“, wie beispielsweise eine Erledigung zu tätigen. Teilnehmer*innen partizipieren an „collective actions“, um den sozialen Prozess erfolgreich durchzuführen (Clark 1992: 17).

In den letzten Jahren haben sich zwei theoretische und methodische Zugänge zum „usage-based approach“ etabliert: Einerseits basierend auf der „cognitive/ usage-based“-Linguistik, „CUB-SL“, sowie jener Ansatz, der auf der Konversationsanalyse „CA-SLA“ basiert. Beide Ansätze haben dieselbe epistemologische Grundhaltung: Der Lernerfolg wird primär durch den Gebrauch der Sprache gefördert, besonders durch frequentierte und kontextuell eingebettete Exposition mit bedeutungsvollen sprachlichen Konstruktionen. Weiters spielt die Beobachtung der Zielsprach- beziehungsweise Diskursgemeinschaft und deren kulturellen und interaktionalen Praktiken eine große Rolle (Cadierno & Eskildsen 2015: 02).

Forschung zu „CA-SLA“ sieht den L2-Erwerb als interaktionalen und sozial eingebetteten Prozess und untersucht, wie Sprachlernende durch soziale und interaktionale Praktiken die L2 erwerben. Sprache umfasst dabei verbale sowie nonverbale Kommunikation und wird dabei als Teil eines größeren, verkörperten und kollaborativen Geschehens gesehen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Herstellung von Intersubjektivität, also eine geteilte Bedeutung und ein gemeinsames Verständnis komplexer Sachverhalte zwischen den Gesprächspartner*innen (Cadierno & Eskildsen 2015).

Weiters ist die Herausbildung einer interaktionalen Kompetenz zentral, die durch aktive Teilhabe in der „community of practice“ der Zielsprach- und Diskursgemeinschaft gefördert wird. Diverse Studien haben gezeigt, dass bestimmte Interaktionsmuster wie Reparaturen, „turn-taking“ sowie die Anpassung an den*die Gesprächspartner*in, Blick und Gestik oder die Art und Weise Geschichten zu erzählen, die interaktionale Kompetenz in der L2 fördern (Cadierno & Eskildsen 2015: 03-04).

Forschung in diesem Bereich hat gezeigt, dass soziale Ansätze Herausforderungen mit sich bringen: Das soziale und sprachliche Umfeld ist für Sprachlernende oft nicht ausreichend zugänglich und die Lebenswelt in der Zweitsprache für das Lernen der Zielsprache nicht ausreichend. Auch der Zugang zu den L2-Communities sei oftmals mit großen Schwierigkeiten verbunden (Wagner 2015: 05). Dasselbe kann im burgenländischkroatischen Kontext beobachtet werden: Die Sprache wird im Klassenzimmer gelernt, aber im Alltag oft kaum verwendet.

Dabei darf die Rolle des Unterrichts nicht unterschätzt werden: Wagner (2015) appelliert an eine „reflektierende Beziehung“ zwischen Klassenzimmer und „the wild“: „Not only can the activities in the classroom initiate, form and support language practice and learning outside of it, but activities in the wild can be harvested and reflected in order to strengthen language learning and to develop resources that become available for the newcomer.“ (Wagner 2015: 06). Weiters sei das Klassenzimmer ein wichtiger Ort für die Nachbesprechung und Reflektion von der Sprachpraxis im Alltag. Dabei beschreibt Wagner (2015) Lernende als „newcomer“, die „overhearers“ und „eavesdroppers“ in einer für sie neuen Sprachumgebung sind. Sie befinden sich in einer neuen Sprachumgebung und müssen die Funktionsweise, das Wissen sowie die kulturellen Codes der neuen Gesellschaft und deren Sprachökologie erlernen (Wagner 2015).

Um Lernende in ihrer neuen „language arena“ zu unterstützen, können diverse Schritte gesetzt werden, wie beispielsweise „De-briefing“ im Unterricht oder die Planung und Umsetzung neuer Tools und Ressourcen für experimentelles Sprachenlernen, wie beispielsweise „The Icelandic Village“ (Wagner 2015).

Ein konkretes Konzept, das im Kontext von „CA-SLA“ entstanden ist, ist „language learning in the wild“, wobei dies untersucht, wie Lernende alltägliche Begegnungen mit L1-Sprecher*innen nutzen (können), um die L2 außerhalb von formalen Lernsettings zu lernen (Cadierno & Eskildsen 2015: 03-04).

„Language learning in the wild“ beschreibt einen Zugang zu Sprachenlernen, der durch unterschiedliche, kreative Methoden umgesetzt werden kann. Sprachenlernen findet vor allem durch authentische alltägliche Interaktionen in der Sprachgemeinschaft der Zielsprache statt. Dabei muss die Frage gestellt werden, welche physischen, organisatorischen, infrastrukturellen sowie Konzepte Sprachenlernen in alltäglichen Lernsituationen unterstützen können. Diese Fragen sollen bei diesem Konzept auf innovative, experimentelle und multidisziplinäre Art und Weise beantwortet werden (Clark et al. 2011: 02). Lerner*innen können ihre eigene „language learning arena“ definieren und jegliche Begegnungen mit der L2 pädagogisch ausschöpfen.

„Sprákskap“, eine Initiative, die diesen experimentellen Ansatz verfolgt, wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

2.3.2 Zusammenfassung

Laut dem „usage-based approach“ und dem Ansatz „language learning in the wild“ wird Sprache gelernt, indem sie in konkreten sozialen Situationen unter Verwendung von kontextspezifischem Sprachgebrauch gesprochen wird.

Wenngleich Burgenländischkroatisch in immer weniger Domänen gesprochen wird, gibt es immer noch Orte, wie Unternehmen, Vereine oder ähnliche Strukturen, in denen Sprecher*innen die Sprache sprechen. Diese Orte können im Zuge eines Sprachdorfs als „language learning environment“ aktiviert und deren sprachpädagogisches Potenzial ausgeschöpft werden. Dadurch können Lernende Burgenländischkroatisch aktiv in sozialen alltäglichen Situationen anwenden, wodurch auch Identifikation und das Zugehörigkeitsgefühl verstärkt werden können. Darüber hinaus könnte die Sprache in ihrer alltäglichen Relevanz dazugewinnen.

Im folgenden Kapitel wird das Konzept von „The Icelandic Village“ vorgestellt, welches in seiner Konzeption nach dem „usage-based approach“ sowie „language learning in the wild“ gestaltet wurde.

2.4 „The Icelandic Village“

Das folgende Kapitel skizziert „The Icelandic Village“³⁶, welches als Vorbild für das burgenländischkroatische Sprachdorf fungiert.

„The Icelandic Village“ ist ein co-nordisches, interdisziplinäres EU-Pilotprojekt, das von Guðrún Theodórsdóttir von der Háskóli Íslands/ University of Iceland in den Jahren 2010-2013 geleitet wurde. Es war Teil des Projekts „Second Language Learning in the Wild“³⁷, wobei es darum ging, die Mehrheitssprachen der Länder Belgien, Schweden, Dänemark und Islands in sozialen Kontexten, also „in the wild“ zu erlernen.

„The Icelandic Village“ hatte zum Ziel, innovative Ansätze zu „SLA“³⁸ zu entwickeln und Isländischlernende von Anfang an an der alltäglichen Kommunikation teilhaben zu lassen, um eine Brücke zwischen Klassenzimmer und dem alltäglichen Leben außerhalb des

³⁶ Der Artikel von Theodórsdóttir & Friðriksdóttir (2013), auf dem das Kapitel basiert, wurde mithilfe eines KI-Tools aus dem Isländischen ins Englische übersetzt.

³⁷ <https://languagelearninginthewild.com/erasmus-project-coming-up/erasmus-project-2023-2026/> (Abruf am 18.04.2025)

³⁸ „SLA“ ist die Abkürzung für „Second Language Acquisition“.

Klassenzimmers zu bauen. Die Vorbereitungen des Konzepts begannen 2010 und die Testphase dauerte ein Jahr (2012-2013). Am Projekt beteiligt waren Expert*innen aus der SLA, dem Interaktivem Design, Grafikdesign sowie Studierende aus den genannten Bereichen. Das Konzept des „Icelandic Village“ wurde in der Testphase in fünf Sprachkursen mit insgesamt 192 Isländischlernenden angewandt (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013: 04-08; 13).

2.4.1 Das Konzept von „The Icelandic Village“

Die Entwicklung und Implementierung des „Icelandic Village“ basierte auf sechs Elementen: Partizipation von lokalen Unternehmen, Schulung der Mitarbeitenden, Rahmen und Erscheinungsbild, Entwicklung eines pädagogischen Prozesses, Entwicklung eines Lehrplans, Aufnahme der Konversationen im „Icelandic Village“. Beginnend mit der Partizipation von lokalen Unternehmen hat das Projekt öffentliche Orte wie Cafés, Bäckereien, Buchläden, Büchereien und Schwimmbäder miteinbezogen, um eine Art Miniatur-Dorf im Zentrum von Reykjavík und am Uni-Campus zu errichten. Die Unternehmen wurden unter Einbezug folgenden Kriterien ausgewählt: Einerseits sollte möglichst viel Kommunikation zwischen Lernenden und Mitarbeitenden stattfinden. Weiters sollten sich die Orte in der Nähe des Uni-Campus befinden und das Potenzial haben, dass die Lernenden auch nach Abschluss des „Icelandic Village“ dort weiterhingehen, um alltägliche Erledigungen zu tätigen (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013).

In weiterer Folge wurden die Mitarbeitenden der Unternehmen geschult, wie sie mit Sprachschüler*innen kommunizieren können, um eine unterstützende und sichere Lernatmosphäre zu schaffen. Hierbei war vor allem wichtig, in der Kommunikation mit den Lernenden nicht auf Englisch zu wechseln. Mit einem klar definierten Rahmen und Erscheinungsbild ist das „Icelandic Village“ auf die Bedürfnisse der Isländischlernenden zugeschnitten. Beschreibungen und Materialien vor Ort sollen das Sprachenlernen unterstützen. Viertens wurde ein pädagogischer Prozess entwickelt, der den genauen Ablauf des „Icelandic Village“ definierte und in den Lehrplan aufgenommen wurde. Da die verschiedenen Orte des „Icelandic Village“ spezifische Sprachverwendung benötigen, wurden Vokabeln und Sprachverwendung für die jeweiligen Orte spezifisch trainiert. Sechstens wurden technische Vorkehrungen getroffen, um die Kommunikation vor Ort mit einem Audio-Aufnahmegerät aufnehmen konnten (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013: 02-04).

2.4.2 Der pädagogische Prozess hinter dem „Icelandic Village“

Der pädagogische Prozess des „Icelandic Village“ kann in folgende sechs Schritte eingeteilt werden, die für jedes teilnehmende Unternehmen gelten: Zuerst wurden die Lernenden von

der Lehrperson auf jeden Ort des „Icelandic Village“ vorbereitet, wobei das Curriculum nach den teilnehmenden Orten gegliedert ist. Dabei wurde spezifisches Vokabular, vor allem auch Kommunikationsphrasen und spezifische Grammatik gelernt, wobei der Sprachgebrauch im Vordergrund stand (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013: 11).

Im nächsten Schritt wurden die Orte des „Icelandic Village“ besucht, um sie kennenzulernen und sich auf die Kommunikation dort vorzubereiten. Dabei haben die Lernenden die Gespräche zwischen Kund*innen und Mitarbeiter*innen beobachtet, die Produkte angeschaut und für die Orte spezifisches Vokabular gesammelt (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013).

Im dritten Schritt haben sich die Lernenden zurück im Klassenzimmer mit sogenannten „work cards“ auf die Kommunikation im „Icelandic Village“ vorbereitet und Kommunikationsmodelle für die Interaktion vor Ort vorbereitet.

Im vierten Schritt haben die Lernenden im „Icelandic Village“ verschiedene Kommunikationsaufgaben auf Isländisch erfüllt, wie beispielsweise Brot in der Bäckerei gekauft, Kaffee bestellt oder Bücher aus der Bibliothek ausgeborgt. Teilweise wurden die Gespräche mit Zustimmung aller Beteiligten per Audioaufnahme aufgezeichnet (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013).

In weiterer Folge haben die Lernenden zuhause ihre (Lern-)Erfahrungen im „Icelandic Village“ reflektiert und gegebenenfalls die Audio-Aufnahmen angehört. Einerseits haben die Lernenden eine Art Tagebuch geführt, in das sie regelmäßig ihre Erfahrungen und Lernfortschritte eingetragen haben. Darüber hinaus gab es ein Selbst-Evaluierungsprogramm, „Íslenskan mín“, welches die Lernenden zur Reflexion über ihre Sprachkenntnisse und ihren Sprachlernprozess anregen sollte, um ein Bewusstsein zu schaffen und neue Ziele zu setzen (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013: 12).

Im letzten Schritt kam die Klasse zusammen, um die im „Icelandic Village“ gemachten Erfahrungen zu besprechen und zu teilen. Dabei wurden neues Vokabular und Kommunikationsphrasen gelernt, Fragen geklärt sowie die Audios angehört. Anschließend wurden in Gruppen die im „Icelandic Village“ geführten Dialoge geübt.

Durch den intensiven Einbezug der Lernenden war es möglich, das Curriculum mit den Lernenden kollaborativ zu gestalten – sowohl vor, als auch nach dem Besuch des „Icelandic Village“. Der pädagogische Prozess ist somit wichtiger und zentraler Bestandteil des „Icelandic Village“ (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013: 12), was in *Abbildung 2* grafisch dargestellt ist. Vom Klassenzimmer („Kennslustofa“) geht es ins isländische Sprachdorf „Íslenskuþorpíð“, von dort zu in eine eigenständige Reflexion zuhause „Heimavinna“, dann zurück ins „Icelandic

Village“, wieder nach Hause und in einem letzten Schritt ins reale Leben („Raunveruleikinn“) (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013).

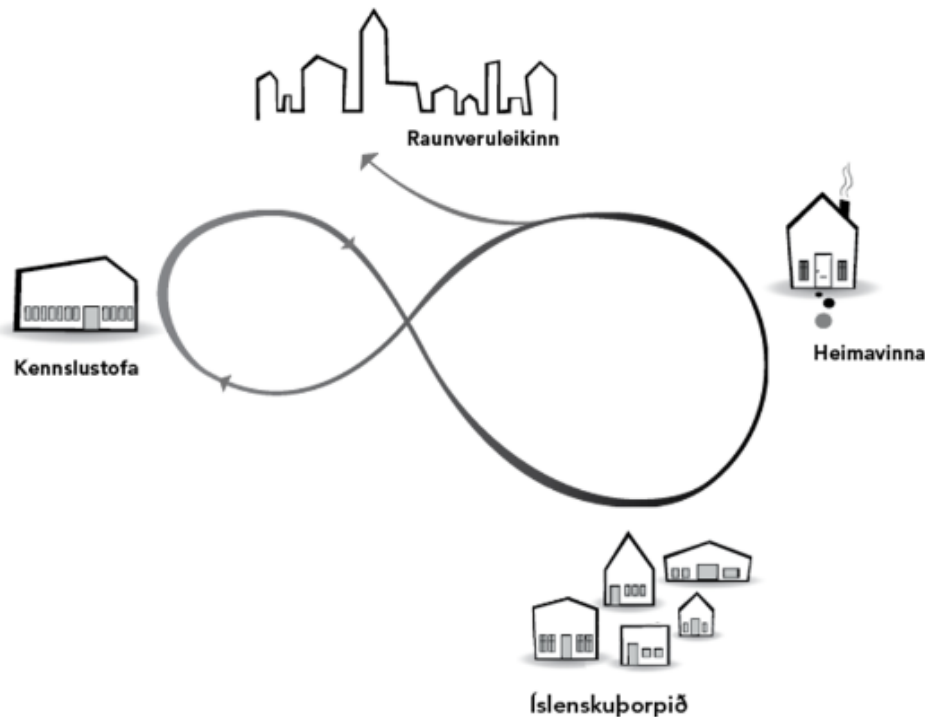


Abbildung 2: Der pädagogische Prozess des „Icelandic Village“ (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013: 11).

2.4.3 Evaluation des „Icelandic Village“

Am Ende der Kurse, in denen das Konzept des „Icelandic Village“ eingesetzt wurde, wurden Umfragen durchgeführt, um die Erfahrungen der Teilnehmenden zum „Icelandic Village“ zu evaluieren. Dabei wurden die Lernenden gefragt, wie hilfreich das „Icelandic Village“ für die Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten waren, wie sie ihre im Klassenzimmer und zuhause erlernten Fähigkeiten im „Icelandic Village“ anwenden konnten und welche Aspekte des Programms sie als besonders gut empfunden haben. Weiters wurden mögliche Verbesserungsvorschläge gesammelt (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013).

Die Mehrheit berichtete von positiven Lern- und Kommunikationserfahrungen im „Icelandic Village“. Durch die Einbindung des „Icelandic Village“ in den Lehrplan fühlten sie sich in der Praxis gut vorbereitet. Der Großteil der Lernenden empfanden das „Icelandic Village“ als sehr nützlich, um die eigenen Sprachfähigkeiten zu verbessern und die Sprache in einer „realen“ Umgebung anzuwenden. Noch dazu führte die Teilnahme am „Icelandic Village“ zu einer

größeren Bereitschaft, die Sprache in alltäglichen Situationen zu verwenden (Theodórsdóttir & Friðriksdóttir 2013).

2.4.4 Ähnliche Projekte wie „The Icelandic Village“

Im vorliegenden Kapitel werden exemplarisch zwei Projekte vorgestellt, die ähnliche Aspekte wie das Konzept des „Icelandic Village“ aufweisen: „Språkskap: Swedish as a Social Language“, das im Zuge desselben EU-Projekts wie „The Icelandic Village“ implementiert wurde, sowie „Ya d'ar brezhoneg“, eine Initiative, die im Kontext einer minorisierten Sprache, Bretonisch, initiiert wurde. Das Konzept des „Icelandic Village“ wurde noch in keinem anderen Sprachkontext angewandt. Das könnte auch damit zusammenhängen, dass der Artikel, der sich mit der konkreten Umsetzung und Planung des „Icelandic Village“ beschäftigt, ausschließlich in Isländisch verfügbar ist.

2.4.4.1 „Språkskap: Swedish as a Social Language“

Im Rahmen des Projekts „language learning in the wild“ wurde neben dem „Icelandic Village“ auch „Språkskap: Swedish as a Social Language“ entwickelt, das zum Ziel hatte, Schwedischlernende zu unterstützen und von Anfang an in die schwedische Gesellschaft einzubinden.

Das Projekt war als „design research“-Programm angelegt und hat durch Interventionen neue Formen des Sprachenlernens exploriert. Im Artikel wird der Begriff des „scaffolding“ verwendet, wobei dieser temporäre Hilfestellungen, Werkzeuge oder Strategien bezeichnet, die Lernenden ermöglichen, Aufgaben in der Zielsprache zu verwenden. Dieses Gerüst kann nach und nach „abgebaut“ werden, wenn die Lernenden gewisse Sprachkompetenzen erlangt haben (Clark et al. 2011).

Dafür wurden drei Initiativen implementiert: Erstens wurde den Lernenden die Möglichkeit geboten, in einem Café nahe der Sprachschule mit den Mitarbeitenden auf Schwedisch zu kommunizieren. Der Inhaber des Cafés wurde vorab geschult, wie er Lernende bestmöglich unterstützen kann. Zweitens wurde ein „Twitter-Tag“ abgehalten, an dem die Lernenden sich auf der Social-Media-Plattform Twitter über Tweets auf Schwedisch ausdrücken konnten. Drittens haben die Lernenden ein Möbelgeschäft besucht, wobei sie dort mit Mitarbeitenden kommunizierten. Vor dem Besuch wurden sprachliche Ziele gesetzt, wie und worüber sie Informationen erhalten wollten. Vor und nach dem Gespräch mit den Mitarbeitenden sollten sich die Sprachlernenden zurückziehen und über die Konversation reflektieren (Clark et al. 2011). Ähnlich wie bei „The Icelandic Village“ wurden Mitarbeitende und Unternehmen miteinbezogen, um Sprachlernende beim Lernen bestmöglich zu unterstützen.

2.4.4.2 „Ya d'ar brezhoneg“ – „Ja zur bretonischen Sprache“

Im Bereich der minorisierten Sprachen lohnt es sich, die Initiative für das Bretonische in Frankreich zu thematisieren: „Ya d'ar brezhoneg“ („Ja zur bretonischen Sprache“) ist eine Kampagne des „Ofis Publik Ar Brezhoneg - Office Public de la langue bretonne³⁹“, zur Wiederaneignung der bretonischen Sprache. Dabei geht es um die Stärkung und Präsenz der Sprache in allen Bereichen des öffentlichen Lebens, wie Bildung, Arbeit, Kultur und Medien. Auch Betriebe werden miteinbezogen und angehalten, sich bei der Wiederaneignung zu beteiligen: Unternehmen können sich öffentlich zur bretonischen Sprache bekennen und anhand einer Art „Checkliste“ diverse Aktionen („Des actions simples“) umsetzen: Es werden verschiedene Labels vergeben, je nachdem welchen Stellenwert die Zweisprachigkeit im Unternehmen hat. Beispielsweise gibt es Buttons, die von Mitarbeitenden getragen werden können, um Kolleg*innen auf die eigene Bretonischkompetenz hinzuweisen und zum Sprechen aufzufordern. Oder aber auch kann eine zweisprachige elektronische Signatur oder der Anrufbeantworter auf Bretonisch eingerichtet werden, zweisprachige Beschilderung im Unternehmen angebracht werden, und so weiter⁴⁰.

Weiters gibt es ausgewählte Freizeitstandorte, an denen Jugendliche freizeithlichen Aktivitäten in Bretonisch nachgehen können. Dafür gibt es Ausbildungen für die Freizeitpädagog*innen, wie sie die Lernenden am besten in der Sprachverwendung unterstützen können. Für die Unternehmen sowie die Freizeitangebote in Bretonisch gibt es jeweils Karten online, auf denen die Orte eingetragen sind.

In diesem Kapitel wurde das Konzept von „The Icelandic Village“ vorgestellt, dessen Umsetzung im Kontext von Burgenländischkroatisch untersucht werden soll.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Adaptierung des Projekts von „The Icelandic Village“ mit dem Ziel eine Sprachressource für Burgenländischkroatisch zu schaffen. Das Projekt „The Icelandic Village“ reiht sich in jene Initiativen ein, die die Förderung der Zielsprache in informellen Settings unterstützen. Im Unterschied zu anderen Initiativen wie „Språkskap“ oder „Ya d'ar brezhoneg“ sieht das Projekt vor, Sprecher*innen der Zielsprache zu schulen, damit diese auf die Bedürfnisse von Lernenden reagieren können. Somit werden Sprecher*innen der Zielsprache in der „language learning arena“ aktiv in den Lernprozess miteinbezogen.

³⁹ <https://www.fr.brezhoneg.bzh> (Abruf am 18.04.2025)

⁴⁰ <https://www.fr.brezhoneg.bzh/149-des-actions-simples.htm> (Abruf am 18.04.2025)

Zur Sicherstellung einer wissenschaftlich fundierten und kontextsensiblen Ressourcenentwicklung, thematisiert das folgende Kapitel, wie Ressourcen für minorisierte Sprachen auf ihre Qualität überprüft werden können, bevor im *Kapitel 3. Methoden* das konkrete Forschungsvorhaben, die Adaption des Konzepts von „The Icelandic Village“ besprochen wird.

2.4.5 Die Qualität von sprachlichen Ressourcen für minorisierte Sprachen nach „The Six A’s for Language Safeguarding and Revitalisation Resources“

Da im Zuge dieser Arbeit ein Konzept für eine neue sprachliche Ressource für die burgenlandkroatische Community entwickelt werden soll, wird in diesem Kapitel thematisiert, inwiefern Ressourcen für minorisierte Sprachcommunities auf ihre Qualität überprüft werden können: Cajka et al. (2024, unveröffentlicht) haben im Zuge ihrer Forschung Ressourcen gesammelt, die das Lernen und die Verwendung von minorisierten Sprachen fördern, identifiziert. Als Ressourcen werden Praktiken, Aktivitäten, Tools und Methoden bezeichnet, die die Verwendung einer Sprache erfordern. Anschließend wurden diese Ressourcen analysiert und sechs Qualitätskriterien („The Six A’s for Language Safeguarding and Revitalisation Resources“) formuliert, die definieren sollen, was eine gute Ressource ausmacht.

Erstens muss die Ressource in einem ausreichenden Umfang verfügbar und zugänglich sein, damit sie von allen Interessierten genutzt werden kann („availability“). Zweitens sollte die Ressource für alle Personen gleichermaßen in physischer und/oder digitaler Form barrierefrei zur Verfügung stehen („accessibility“). Die Ressource soll gezielt beworben werden, um alle potenziellen Interessierten darüber zu informieren („advertisement“). Viertens ist Aktualität („actuality“) ein zentrales Qualitätskriterium, wobei die Ressource inhaltlich, technisch und grafisch auf dem neuesten Stand gehalten werden soll. Fünftens ist die Akzeptanz („Acceptance“) der Ressource und die Einschätzung dieser als relevant und hilfreich ein zentraler Aspekt. Die Ressource soll die damit Interagierenden „aktivieren“, also zur Interaktion mit der Ressource bewegen. Es soll ein Interesse geweckt und Bedürfnis geschaffen werden, sich mit der Ressource zu auseinandersetzen („activation“) (Cajka et al. 2024: 22-26, unveröffentlicht).

2.4.6 Zusammenfassung

Die im Theorieteil diskutierten Theorien und Konzepte haben gezeigt, dass minorisierte Sprachen durch gesellschaftspolitische Entwicklungen an Sprecher*innen verlieren –Burgenländischkroatisch in Österreich ist ein Beispiel dafür. Wenngleich es Gesetze und Infrastruktur gibt, die die Sprache fördern und unterstützen soll, verliert die Sprache in der Öffentlichkeit und im Alltag stets Relevanz und Sichtbarkeit.

Innovative Ansätze in der Sprachlehr- und -lernforschung betonen, dass die soziale und kommunikative Dimension von Sprache und Sprachkompetenz durch die Verwendung der Sprache in sozialen bedeutungsvollen Kontexten entsteht. Vor diesem Hintergrund wurde „The Icelandic Village“ geschaffen, in dem „New Speaker“ die Zielsprache, angeleitet von Mitarbeitenden in einem sicheren Rahmen verwenden können.

Nachdem in diesem Kapitel die theoretischen Grundlagen erläutert wurden, widmet sich das folgende *Kapitel 3. Methoden* der Frage, wie das Konzept von „The Icelandic Village“ im Kontext von Burgenländischkroatisch adaptiert werden kann, um „breathing spaces“ zu schaffen und gleichzeitig kommunikatives Sprachenlernen zu fördern. Dafür werden die Forschungsfragen, das Forschungsdesign, die Datenerhebung und -analyse erläutert.

3 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Arbeit vorgestellt. Nachdem in einem ersten Schritt die Forschungsfrage und der für deren Beantwortung benötigte Leitfaden formuliert werden, thematisiert das darauffolgende Kapitel das Forschungsdesign, welches für die Beantwortung des Forschungsanliegens gewählt wurde. Dabei wird der für die Arbeit gewählte partizipative Forschungsansatz vorgestellt sowie die verwendeten Methoden der Ethnografie sowie der Gruppendiskussion mit Expert*innen. Anschließend wird der Prozess der Datenerhebung und der Datenanalyse, die mithilfe der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz & Rädiker 2024) durchgeführt wurde, geschildert.

3.1 Forschungsfragen

Im Zuge dieser Arbeit wird untersucht, inwiefern das Konzept des „Icelandic Village“ im Kontext von Burgenländischkroatisch anwendbar ist und welche kontextspezifischen, sprachökologischen Herausforderungen damit einhergehen. Um dies zu untersuchen, wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Inwiefern kann das Konzept von „The Icelandic Village“ adaptiert werden, um im Kontext von Burgenländischkroatisch zu funktionieren?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden folgende Leitfragen formuliert, die durch eine Methodentriangulation bearbeitet werden:

1. Wie stellt sich die Community ein Sprachdorf vor?
2. Welche Unternehmen und Einrichtungen eignen sich als Sprachpartner*innen?
3. Wie können die Lernenden motiviert werden?
4. Wie können Rahmen und Erscheinungsbild im burgenlandkroatischen Kontext gestaltet werden?

Ziel der Arbeit soll es sein, die Planungsphase für ein burgenländischkroatisches Sprachdorf einzuleiten und theoriefundiert zu begleiten. Dabei gilt es herauszufinden, inwiefern sich Akteur*innen, die auf unterschiedliche Weise mit der burgenländischkroatischen Sprachgemeinschaft und Sprache verbunden sind, ein Sprachdorf vorstellen, welche Unternehmen und Einrichtungen sich als Sprachpartner*innen eignen, inwiefern die Lernenden erreicht und motiviert werden können und wie Rahmen und Erscheinungsbild im burgenlandkroatischen Kontext gestaltet werden können. Dafür wurde ein passendes Forschungsdesign entwickelt, welches im folgenden Kapitel erläutert wird.

3.2 Forschungsdesign

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein qualitatives Forschungsdesign mit einem partizipativen Forschungsansatz gewählt. Dabei werden die Methoden der Ethnografie und der Gruppendiskussion mit Expert*innen im Sinne einer Methodentriangulation kombiniert. Die erhobenen Daten werden anschließend mit der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz & Rädiker 2024) ausgewertet und exemplarisch, orientiert an der Gesprächsanalyse (Deppermann), eingeordnet.

3.2.1 Partizipativer Forschungsansatz⁴¹

Basierend auf dem neuesten Forschungsstand und kritischer Literatur zu Sprachrevitalisierung und minorisierten Sprachen wurde für die vorliegende Arbeit ein kollaborativer Forschungsansatz gewählt. In den letzten Jahrzehnten wurden partizipative Ansätze als neues kritisches Forschungsparadigma unter Einbezug der Community immer prominenter. Laut Rawlings, Flexner & Riley (2021) geht es bei partizipativen Ansätzen vor allem darum, die vermeintlich klare Grenze zwischen Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen aufzulösen, um das Machtungleichgewicht zu minimieren und eine Begegnung auf Augenhöhe zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Forschung sollen nachhaltig sein, der Community zugutekommen und in weiterer Folge zu einer Verbesserung der Lebenssituation beitragen.

Leonard & Haynes (2010) verstehen „collaboration“ nicht als einen ausformulierten Leitfaden oder eine starre Sammlung von Richtlinien, sondern vielmehr als eine Philosophie und einen Ansatz, der flexibel in diversen Kontexten angewendet werden kann. Sie haben ein Modell für „truly collaborative fieldwork“ (siehe *Abbildung 3*) erstellt, in dem beschrieben wird, wie alle am Projekt beteiligten Personen („researcher“, „community members“) gleichermaßen ihre Bedürfnisse („needs“) und Expertise („expertise“) einbringen. Dabei müssen beide Seiten gleichermaßen Zeit („time“) investieren mit dem Ziel, Vertrauen („trust“) aufzubauen. In der angeführten *Abbildung 3* wird diese Gleichstellung durch die gleiche Größe der Kreise verbildlicht.

Dabei werden einige Aspekte, die die kollaborative Forschung ausmachen, definiert: Alle an der Forschung beteiligten Personen sollen von Anfang an gleichermaßen die Forschungsagenda mitgestalten. Dabei geht es auch darum, gemeinsam den Forschungsrahmen, die Forschungsziele sowie Methoden zu definieren und auszuwählen. Wissen und Expertise sollen rekursiv ausgetauscht werden. Damit eine solche Zusammenarbeit erst möglich ist, müssen tiefe und

⁴¹ Dieser Ansatz wird in anderen Kontexten auch „collaborative research“, „participatory action research“ oder „community-based research“ genannt.

langfristige Beziehungen zwischen Forschenden und Community-Mitgliedern aufgebaut werden.

Leonard & Haynes (2010: 270) problematisieren die strikte Unterscheidung zwischen „researcher“ und „community“ einerseits, weil diese eine falsche Dichotomie suggeriert. Die Trennung impliziert, dass die beiden Rollen klar voneinander abgrenzbar sind und keine Überschneidungen haben, was der Realität nicht entspricht. Noch dazu werden durch diese Unterscheidung den beiden Parteien vorab Rollen und Aufgaben zugewiesen: Einerseits die Forschenden, die das akademische Fachwissen besitzen, die den Community-Mitgliedern Aufgaben zuweisen und auf der anderen Seite die „nicht-akademische“ Community, die eine passive Rolle einnimmt.

Kollaborative Ansätze bringen viele Herausforderungen mit sich, die es zu thematisieren und zu beachten gilt: Beispielsweise braucht man viele zeitliche Ressourcen, um sich auf die Community einzulassen und nachhaltige Beziehungen aufzubauen. Aber auch vonseiten der Community braucht es eine große Investition von Energie und Zeit mit den Forscher*innen zusammenzuarbeiten. Zudem gibt es institutionelle und strukturelle Hürden, wie fehlende Zeit oder fehlende finanzielle Mittel, die die Umsetzung kollaborativer Forschung erschweren (Rawlings, Flexner & Riley 2021: 03-06).

Tsosie et al. (2022), eine Gruppe von indigenen Wissenschaftlern*innen, entwickelten ein ähnliches Rahmenkonzept, das auf sechs Schlüsselprinzipien („6R’s“) basiert, die sicherstellen sollen, dass Forschung mit indigenen Gemeinschaften auf „Respekt“, „Beziehung“, „Repräsentation“, „Relevanz“, „Verantwortung“ und „Reziprozität“ beruht. Diese Faktoren sollen indigene Selbstbestimmung stärken, Forschung als partnerschaftlichen Prozess verstehen und dekolonisierende Forschungspraxis im Wissenschaftsbereich stärken (Tsosie et al. 2022). Die Anwendung der „6R’s“ erscheint auch im Bereich der minorisierten Sprachcommunities sinnvoll, um sicherzustellen, dass die eigene Forschung in einem ethisch korrekten Rahmen stattfindet.

Dieses Kapitel hat das „Ideal“ partizipativer Forschung vorgestellt. Im folgenden Kapitel wird eingeordnet, inwiefern die vorliegende Arbeit die angeführten Kriterien erfüllen konnte.



Abbildung 3: „A Model of Truly Collaborative Fieldwork” (Leonard & Haynes 2010: 288)

3.2.1.1 Wie partizipativ ist meine Forschung? – Eine Reflexion.

Da ich mich im Rahmen meiner Forschungsarbeit mit minorisierten Sprachen, Sprachrevitalisierung, Sprachlehr- und -lernforschung sowie mit der burgenländischkroatischen Community und ihrer Sprache in Österreich beschäftige, ist es mir ein Anliegen, meine Rolle und Position transparent zu machen und zu reflektieren. Darüber hinaus möchte ich reflektieren, wie kollaborativ die im Zuge der Arbeit durchgeführte Forschung wirklich ist. Ich selbst bin weder Teil der Sprachgemeinschaft noch Teil einer anderen minorisierten Community. Die Position als Außenstehende stellte eine besondere Herausforderung dar, der ich im Zuge meiner Arbeit durch kollaborative Forschungsansätze gerecht zu werden versuchte.

Im Rahmen meiner Mitarbeit im EU-Projekt „RISE UP“, in dem es um die Revitalisierung von minorisierten Sprachen in der EU geht, habe ich wertvolle Einblicke in Revitalisierungsprozesse auf EU- und nationaler Ebene in Theorie und Praxis bekommen. Darüber hinaus durfte ich viele Stakeholder aus verschiedenen Ländern, Bereichen und Positionen kennenlernen, die sich mit der Thematik auseinandersetzen. Diese Erfahrungen bereichern meine im Zuge der Masterarbeit durchgeführte Forschung und ermöglichen mir eine differenzierte Betrachtung des Feldes.

Ausgehen von den vorgestellten theoretischen Überlegungen habe ich die Forschung in der vorliegenden Arbeit möglichst kollaborativ gestaltet. Was aus dem Text von Leonard & Haynes

(2010) nicht klar hervorgeht, ist, wer zu „der Community“ dazugehört. Im Rahmen der MA-Arbeit konnten lediglich relevante Akteur*innen der burgenlandkroatischen Community einbezogen werden, die sich in Vereinen engagieren und/oder im (Sprach-)Bildungsbereich aktiv sind. Das ist kein Querschnitt der Community, sondern eine kleine, eher homogene Personen-Gruppe. Es wurde jedoch versucht, die Personen so viel wie möglich in die Konzeptentwicklung zu integrieren, um community-spezifisches Wissen in meiner Arbeit ins Zentrum zu stellen.

In einem ersten Schritt habe ich versucht, Beziehungen in die Community aufzubauen und unterschiedliche Akteur*innen der burgenlandkroatischen Community kennenzulernen, unter anderem durch die Teilnahme an Veranstaltungen, dem Belegen von Sprachkursen und dem Besuch von Tagungen.

In der Forschung war es nicht möglich, alle an der Forschung beteiligten Personen von Anfang an miteinzubeziehen. Wenngleich das Forschungsdesiderat, die Schaffung informeller Orte der Sprachverwendung, aus einer Befragung der Community hervorging, wurden die Forschungsagenda, die Forschungsziele und sowie die Methodik, von mir gewählt. Das heißt, ich habe mich dafür entschieden, das Konzept von „The Icelandic Village“ als Ausgangspunkt und Vorbild für die Schaffung informeller Orte der Sprachverwendung im burgenlandkroatischen Kontext zu wählen und auf seine Übertragbarkeit in einem anderen sprachlichen Kontext zu prüfen.

In einem nächsten Schritt habe ich Akteur*innen aus der Sprachgemeinschaft mit dem Konzept, angelehnt an „The Icelandic Village“, auf unterschiedliche Weise (Ethnografie und Gruppendiskussion) konfrontiert, um community-interne Perspektiven und Meinungen darauf zu erheben. In den meisten Fällen wurden die befragten Personen von mir darauf hingewiesen, dass alle Meinungen, einschließlich negativer Einstellungen, hilfreich und wichtig sind, um konstruktive und ehrliche Kritik zu fördern. Die erhobenen Einstellungen und Meinungen gegenüber dem Konzept waren wegweisend und haben die weitere Forschung sowie die Konzeptentwicklung bestimmt. Die befragten Personen wurden als Expert*innen für Community- und Sprachangelegenheiten gesehen und alle Anmerkungen als zentrale und zu berücksichtigende Aspekte eingeordnet.

Somit sind meine sowie die Bedürfnisse und Expertisen aus der Community einigermaßen gleichmäßig in die Forschung miteingeflossen. Zeit wurde von beiden Seiten investiert, um Vertrauen aufzubauen, von manchen Akteur*innen mehr und manchen weniger.

Da die Forschungsergebnisse der Community zugutekommen sollen, war es Ziel dieser Arbeit, eine Ressource für die Community zu entwickeln. Da die Implementierung des Konzepts im

Zuge der Masterarbeit aufgrund von zeitlichen und monetären Einschränkungen nicht möglich wäre, wurde ein Konzept entwickelt, welches ich im Zuge meiner Mitarbeit bei „RISE UP“ versuchen werde, umzusetzen.

Der Umfang dieser Masterarbeit erlaubt es nicht, sämtliche Aspekte kollaborativer Forschung umzusetzen. Dennoch war es für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung, sich an kritischer Literatur zur partizipativen Forschung und an bestehenden Modellen zu orientieren, um die eigenen Möglichkeiten bestmöglich auszuschöpfen und zu reflektieren.

Im nächsten Kapitel wird die Methode der „Ethnografie“ genauer beleuchtet, die für die Datenerhebung dieser Arbeit zentral war.

3.2.2 Ethnografie

Ein partizipativer Forschungsansatz erfordert die Einbindung der Perspektiven aller an der Forschung beteiligten Akteur*innen: Während im vorherigen Kapitel Aspekte der kollaborativen Forschung definiert wurden, bietet die Ethnografie den methodischen Rahmen und die Werkzeuge, durch die jene Aspekte systematisch erfasst werden können: Beobachtung, qualitative Interviews sowie Dokumenten- und Datenanalyse.

Heller (2008: 250) beschreibt die Ziele und Möglichkeiten der Ethnografie wie folgt:

„[...] ethnographies allow us to get at things we would otherwise never be able to discover. They allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people's lives, to discover how and why language matters to people in their own terms, and to watch processes unfold over time. They allow us to see complexity and connections, to understand the history and geography of language. They allow us to tell a story; not someone else's story exactly, but our own story of some slice of experience, a story which illuminates social processes and generates explanations for why people do and think the things they do.”

Die Methode der Ethnografie im Kontext minorisierter Sprachgemeinschaften erlaubt, Zugang zu community-spezifischem Wissen zu erlangen, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und diese systematisch zu erfassen. Durch Ethnografie kann nachvollzogen werden, wie sprachliche Praktiken mit der Lebensrealität der Community verschränkt sind, welche Relevanz die Sprache für die Gemeinschaft hat, wo sie im Alltag Gebrauch findet und inwiefern sie als Zugehörigkeits- und Identitätsmarker fungiert. Auch die Identifizierung von Sprachideologien ist durch die Methode möglich. Darüber hinaus können relevante Aspekte, die die Konzeptplanung des

Sprachdorfs betreffen, erfasst und mit Community-Mitgliedern besprochen werden. Kurz gesagt: Die Ethnografie erscheint als sinnvolle Methode, die komplexe Sprachökologie zu erschließen oder zumindest ein persönliches, subjektives Verständnis des Feldes zu entwickeln. Oder wie Heller (2008: 250) beschreibt: „our own story of some slice of experience“ zu entwickeln.

Honer (2007: 195) spricht von einer „ethnographischen Lebensweltanalyse“ oder „Lebensweltanalyse in der Ethnographie“, die sich „der verstehenden Beschreibung von kleinen sozialen Lebenswelten“ sowie „von sozial (mit-)organisierten Ausschnitten individueller Lebenserfahrungen“ widmet und versucht, Sinn systematisch zu rekonstruieren.

Ethnografie ist demnach ein interpretivistischer Forschungsansatz und folgt einer poststrukturalistischen-realistischen Perspektive: Die Realität ist sozial konstruiert, basierend auf materiellen, symbolischen Ressourcen und Einschränkungen, die empirisch beobachtbar sind (Heller 2008: 250). Jegliche Handlungen und Glaubenssätze sind beeinflusst von sowie eingebettet in unsere Lebensbedingungen und kulturellen Normen. Somit muss auch Forschung als soziale Aktivität und ein Prozess verstanden werden, bei dem soziale Realität rekonstruiert wird. Forschung kann als eine Sinnsuche, geprägt von subjektiven Erfahrungen und Einstellungen des*der Forschenden, gesehen werden (Heller 2008).

Zentrale Aspekte von ethnografischen Methoden sind folgende: Die Ethnografie ist prozessorientiert – es geht eher darum, soziale Prozesse und Dynamiken nachzuvollziehen als messbare Objekte und Gegebenheiten zu definieren. Dabei sind die Forschungsfragen zentral und steuern den ganzen ethnografischen Forschungsprozess: „The single most important thing, then, is the identification of one’s research question“ und deren Kombination mit entsprechender Methodik (Heller 2008: 254). Forscher*innen müssen ihre Position stets reflektieren, um die eigene Präsenz im Feld bei jedem Schritt mitzudenken.

Basierend auf den Forschungsfragen müssen passende methodische Herangehensweisen gewählt werden: Ethnografie als Methode besteht meist aus einer Kombination von unterschiedlichen „ethnografischen Techniken“. Heller (2008: 255) appelliert an eine Triangulation dieser Techniken: „[...] ethnographic techniques can, and indeed should, be multiple: the more routes you have into apprehending and understanding something, the better off you are“. Die Techniken umfassen Beobachtungen, wobei es nach Heller (2008) vor allem darum geht, zu erörtern, wo und unter welchen Umständen die für die Forschung relevanten Aspekte auffindbar sind. Für die Datengewinnung sollen ethnografische Techniken verwendet werden, deren Qualitätskriterium daran gemessen wird, „ob bzw. in welchem Maß sie geeignet sind, die Relevanzen

des *anderen* aufzuspüren und zu rekonstruieren“ (Honer 2007: 195; Hervorhebungen im Original).

Dabei soll die Forschungslandschaft erschlossen werden und daraufhin interessante Aspekte im Detail untersucht werden. Video- und Audioaufnahmen von verbalen sowie nonverbalen Interaktionen ermöglichen eine detaillierte Analyse (Honer 2007).

Interviews im ethnografischen Forschungskontext werden als situierte Performances gesehen und liefern spezifische Berichte aus der Befragtenperspektive. Dabei wird ein Einblick in die Erfahrungen und Gedanken von einzelnen Akteur*innen gewährt. Darüber hinaus geben Interviews und „andere Formen der Elizitation“ Aufschluss über vorherrschende (Sprach)Ideologien und Bewertungen: „They are what a certain kind of person tells another certain kind of person, in certain ways, under certain conditions“ (Heller 2008: 256).

Die Interviews können in Form von informellen Gesprächen, „ethnografischen Konversationen“, angesetzt werden oder in Form von formelleren Interviewsettings. Diese sollen jeweils mit Feldnotizen und/ oder Aufnahmen begleitet werden. Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind Interviews hilfreich, um Akteur*innen mit unterschiedlichen Expertisen mit dem Konzept des Sprachdorfs zu konfrontieren und deren Einschätzung darauf zu bekommen (Heller 2008).

Dokumenten- und Datenanalyse im Kontext ethnografischer Forschung dient als Quelle unterschiedlicher Informationen: Dabei können digital sowie analoge Dokumente, Gesetzestexte, Lehr- und Lernmaterial, wissenschaftliche Texte, Berichte, Fotos, Medienberichte, Geschichten, Feldnotizen et cetera untersucht werden (Heller 2008).

Die Analyse von Dokumenten ermöglicht in der vorliegenden Arbeit ein tieferes Verständnis und eine bessere Kontextualisierung der soziopolitischen Situation der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft. Im Zuge dieser Arbeit wurde ein Expert*inneninterview (siehe *Kapitel 3.2.3. Gruppendiskussion mit Expert*innen*) aufgenommen und die gesamte ethnografische Forschung mit Feldnotizen und Memos dokumentiert.

Heller (2008: 251) erwähnt unterschiedliche Datentypen, die für ethnografische Feldforschung relevant sind: Die erhobenen Daten sollen deskriptiv sein („what ist going on?“), explanativ („why is it happening that way?“) sowie konsequentiell („what difference does it make to whom?“) sein. In der Analyse gilt es, Muster zu erkennen, indem die Daten über Zeit und Raum hinweg verknüpft werden. Um die gewonnenen Daten zu analysieren, ist „sorgsame, hermeneutisch reflektierte Interpretationsarbeit“ erforderlich, „um jenseits der Idiosynkrasien des

anderen wie des Forschers (ideale) *Typen* von Welterfahrungen zu verstehen“ (Honer 2007: 195; Hervorhebungen im Original).

Dabei muss der Wirklichkeitszugang des*der Forschenden selbst in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand reflektiert werden. Der*die Forschende muss bereit sein, „Sinn so zu verstehen, wie er gemeint ist“, sich also maximal auf das Feld und die Personen einzulassen (Honer 2007: 203).

Im nächsten Kapitel wird die Methodik der Gruppendiskussion, die im Zuge der Ethnografie durchgeführt wurde, erläutert.

3.2.3 Gruppendiskussion mit Expert*innen

Im Rahmen des kollaborativen Forschungsansatzes und als zentraler Bestandteil der ethnografischen Feldforschung wurde eine Gruppendiskussion mit Expert*innen durchgeführt. Da die Gruppendiskussion nicht nur Bestandteil der Ethnografie ist, sondern darüber hinaus eine eigenständige Datenerhebungsmethode darstellt, rechtfertigt das eine separate Betrachtung im vorliegenden Kapitel. Die Gruppendiskussion erlaubt im Rahmen der Ethnografie eine besondere Erkenntnistiefe in Bezug auf gemeinschaftlich verhandelte Perspektiven auf das Konzept eines Sprachdorfs für Burgenländischkroatisch.

Ziel der qualitativ ausgerichteten Methode ist es, Einstellungen von mehreren Personen gleichzeitig zu erheben, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Kühn & Koschel (2011) zufolge eignen sich Gruppendiskussionen sehr gut für die Exploration von Themenfeldern, über die bislang wenig bis gar nichts bekannt ist. Dabei werden Kommunikationsprozesse initiiert, um Einzel- und/oder Gruppenmeinungen sowie deren Aushandlungsprozesse zu erheben und Informationen zu sammeln. Abgrenzend zu anderen Befragungsmethoden ermöglicht die Gruppendiskussion, „kollektive Orientierungen sozusagen im Entstehungsprozess herausarbeiten zu können“ (Vogl 2014: 914). Die gegenseitige Beeinflussung aller Teilnehmenden wird anders als bei anderen Methoden nicht als Störfaktor, sondern als „konstitutiver Bestandteil“ gesehen. In einer Gruppendiskussion können zeitsparend mehrere Personen gleichzeitig zu einem Thema befragt werden, was jedoch durch die Planung, Transkription und Analyse keinen ökonomischen Vorteil bringt (Vogl 2014).

Expert*inneninterviews als qualitative Erhebungsmethode definieren sich über die Auswahl und die Expertise der Forschungsteilnehmenden, wobei diese als Ratgeber*innen und Wissensvermittler*innen zu einem bestimmten Thema gesehen werden. Wer als Expert*in gilt, wird kontextabhängig entschieden. Zentral ist dabei, dass die Expert*innen „über ein spezifisches

Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 157). Dabei kann das Rollenwissen unterschiedlich definiert sein: In dieser Arbeit stellt Rollenwissen jegliches Wissen dar, das aus der Community selbst kommt. Personen, die eng mit der Community zusammenarbeiten, verfügen ebenfalls über Expert*innenwissen.

In dieser Arbeit wurde die Methode der Gruppendiskussion mit Expert*innen eingesetzt, um ausgehend von relevanter Theorie (deduktiv) sowie basierend auf dem Input der Gruppendiskussion (induktiv) ein Konzept für ein burgenlandkroatisches Sprachdorf zu erstellen. Dabei erschien die Perspektive von im Minderheitenschulwesen tätigen Pädagog*innen als sehr relevant, da diese über ein Wissen an der Schnittstelle von (sprachlicher) Bildung, community-spezifischem und lokalem Wissen verfügen. Die übergeordnete Forschungsfrage der Gruppendiskussion lautete: „Wie kann ein Sprachdorf für Burgenländischkroatisch aussehen?“.

Um eine Gruppendiskussion zu planen, müssen folgende Aspekte definiert und festgelegt werden: Die beteiligte Personengruppe (Teilnehmende, Moderator*in), die technischen und lokalen Bedingungen (Ort, Technik, Moderation, Gruppengröße), Erkenntnisabsichten, Transkription sowie Analyse und Ergebnisdarstellung (Vogl 2014: 915).

Bezogen auf die Gruppengröße gibt es in der Fachliteratur unterschiedliche Empfehlungen: Die Gruppengröße hängt von den formulierten Forschungszielen ab, wobei laut Vogl (2014) sechs bis zwölf Teilnehmende als ideal gelten. Diese werden gezielt und bewusst ausgewählt. Bei kleineren Gruppen sei eine ausgeglichene Verteilung von Meinungen von Vorteil, um eine „Frontenbildung“ zu vermeiden (Kühn & Koschel 2011). Die Gruppen können „Realgruppen“ oder künstliche Gruppen, mit heterogenem oder homogenem Forschungshintergrund sein. In der vorliegenden Arbeit wurde eine „Realgruppe“ von drei Personen erstellt, wobei anfänglich mehr Personen (Studierende sowie Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen) eingeladen wurden. Die Gruppengröße in der durchgeführten Expert*innendiskussion fiel also kleiner als in der Literatur empfohlen aus.

Wenngleich in der durchgeführten Diskussion Ergebnisse erzielt wurden, wodurch die Forschungsziele erreicht wurden, gibt es Faktoren, die die Generalisierbarkeit der Ergebnisse limitieren: Erstens wurden nur drei Personen im Zuge der Gruppendiskussion befragt, die alle aus demselben Fach- und Praxisgebiet stammen. Dadurch wurde die Möglichkeit der Perspektiven- und Meinungsvielfalt beschränkt. Jedoch ermöglichte gerade dieses Setting, dass intime und persönliche Erfahrungen und Perspektiven geteilt wurden.

Der*die Moderator*in ist die zentrale Figur und verantwortungstragende Person in der Gruppendiskussion, wonach diese*r „die Bedingungen ermöglichen muss, damit sich [...] die Gruppe, in seiner *Eigenstrukturiertheit* prozesshaft entfalten kann“ (Bohnsack 2007: 380; Hervorhebungen im Original). Nachfragen von Seiten des*der Moderator*in sollen nur kommen, wenn die Diskussion „ins Stocken gerät“, um die Selbstläufigkeit zu reaktivieren. Da die gesamte Gruppe adressiert wird, soll der*die Moderator*in nicht aktiv die Redebeiträge verteilen und das Rederecht regulieren. Es sollen Themen vorgegeben, jedoch keine „Propositionen“ beziehungsweise Unterstellungen gemacht werden (Bohnsack 2007).

Techniken, die eine gute Moderation während der Diskussion ausmachen, sind laut Vogl (2014: 585) folgende: „Rückkoppelndes Widerspiegeln: Paraphrasieren und aktives Zuhören; Entschleunigung, um Details sichtbar zu machen; projektive Techniken, um Emotionen aufzudecken; Visualisierungen zur Strukturierung und Präzisierung und (mit Vorsicht) Konfrontation und Provokation zur Vertiefung“. In der durchgeführten Expert*innendiskussion wurden die genannten Techniken angewandt und versucht, so wenig Zwischenfragen wie nötig gestellt, um die Diskussion nicht unnötig zu beeinflussen.

Zur erfolgreichen Durchführung der Methode gehört ein Leitfaden, der offene und allgemein gehaltene Fragen enthält, die flexibel gehandhabt werden sollen. Die Konzeption soll „trichterartig“ sein – die Fragen sollen sich mit fortschreitender Zeit thematisch verengen (Helfferich 2022). Die Fragen im Leitfaden haben das Ziel verfolgt, Erfahrungs- sowie Praxiswissen zu erheben, um darauf aufbauend das Konzept für ein Sprachdorf zu generieren.

Die Gestaltung des Forschungsleitfadens:

Der Forschungsleitfaden setzte sich aus folgenden Leitfragen zusammen: Die im Forschungsleitfaden (siehe Anhang) vorbereiteten Fragen orientierten sich stark an der gelesenen Literatur zu „The Icelandic Village“ und Sprachrevitalisierungsbemühungen. In einer ersten Vorstellungsrunde (die vor der Audioaufzeichnung erfolgte) wurden Name, Fachbereich und die Verbindung zu Burgenländischkroatisch abgefragt. Die Frage „Haben Sie Erfahrungen mit informellem Lernen, auch bezogen auf die burgenländischkroatische Sprache“ diente als Einstiegsfrage ins Themengebiet, um den Befragten die Chance zu geben, sich so frei wie möglich zu äußern (Helfferich 2022). Das diente auch als erste Orientierung, ob und inwiefern sich die Sprecher*innen mit informellem Lernen auseinandergesetzt haben.

In weiterer Folge war es von großer Relevanz eine „ideological clarification“ (Fishman 1991) anzustoßen, wie sich die Sprecher*innen ein Sprachdorf und darüber hinaus eine

Revitalisierung des Burgenländischkroatischen vorstellen. Dafür wurden folgende Fragen gestellt, die eine Diskussion anregen sollten: „Welche Reaktionen können sie sich vorstellen, wenn Sprachlerner*innen die Sprache verwenden und üben wollen?“ Hierbei sollten die Expert*innen vor allem an Lernende denken, die nicht Teil der burgenlandkroatischen Community sind, sowie an die Verwendung der verschiedenen Ortsdialekte und Varietäten der Sprache. Mit diesen Fragen sollte eine Diskussion über die Ziele eines solchen Sprachdorfs und in weiterer Folge einer Sprachrevitalisierung angestoßen werden und diskutiert werden, welche Sprachvarietät gefördert werden soll.

Weitere Fragen, die bei der Diskussion gestellt wurden, lauteten: „Wie kann man Lernende bei der Benützung eines Sprachdorfs bestmöglich unterstützen?“. Bei dieser Frage wurden Beispiele angeführt wie Online-Lernunterlagen oder Beispieldialoge, die in den jeweiligen Orten in gedruckter Form aufliegen. Um zu erheben, wie Unternehmen und Einrichtungen in ein Sprachdorf einbezogen werden können und wie diese in weiterer Folge vorbereitet werden müssen, wurde die Frage „Was müssen Sprachpartner*innen in den Unternehmen wissen, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen?“ gestellt.

Abschließend wurden die Expert*innen aufgefordert, basierend auf der Diskussion zu erläutern, wie ein Sprachdorf für Burgenländischkroatisch aussehen könnte. Noch dazu wurde gefragt: „Gibt es noch etwas, das ihr einbringen möchtet?“, um eventuell nicht erwähnte Überlegungen zu teilen. Folgende abschließende Frage wurde gestellt: „Wie könnte das Sprachdorf für Burgenländischkroatisch heißen?“.

Nachdem im vorliegenden *Kapitel 3.2 Forschungsdesign* der Zugang sowie die verwendeten Methoden erläutert wurden, thematisiert das folgende Kapitel, wie die für die Konzepterstellung relevanten Daten erhoben wurden.

3.3 Datenerhebung

Im vorliegenden Kapitel wird das Vorgehen der Datenerhebung und damit die Durchführung der ethnografischen Feldforschung sowie der Gruppendiskussion mit Expert*innen erläutert. Die Datenerhebung erfolgte von September 2024 bis Mai 2025.

3.3.1 Übersicht über die erhobenen Daten

Zur besseren Übersicht und Nachvollziehbarkeit der erhobenen Daten wird in der folgenden Tabelle eine strukturierte Darstellung der zentralen Erhebungsparameter – „Ethnografische Technik“, „Verfahren der Datensammlung“, „Zeitpunkt/ Zeitraum“, „Ort der Datenerhebung“ und „Verfahren der Datenanalyse“ – vorgenommen. Die tabellarische Übersicht dient als

Orientierungshilfe und bildet die Grundlage für die vertiefte Diskussion der Erhebung und Analyse der Daten, die in den nachfolgenden beiden Kapiteln erfolgt.

Ethnografische Technik	Verfahren der Datensammlung	Zeitpunkt/ Zeitraum	Ort der Datenerhebung	Verfahren der Datenanalyse
Gespräche mit diversen Personen aus der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft sowie mit Personen, die die Sprache lernen oder der Community nahe stehen	Feldnotizen	September 2024-Mai 2025	Wien, Burgenland	Auswertung der Feldnotizen
Dokumenten- und Textrecherche	Feldnotizen	September 2024-Mai 2024	Wien, Burgenland	Auswertung der Feldnotizen
Beobachtung im Rahmen des „Dan Mladine“	Feldnotizen	7. September 2024	Kleinwarasdorf	Auswertung der Feldnotizen
2 Beobachtungen im Rahmen von Besuchen der „KUGA“	Feldnotizen	7. September 2024, 9. Mai 2025	Großwarasdorf	Auswertung der Feldnotizen
Beobachtung im Rahmen des Sprachkurses	Feldnotizen	September 2024-Januar 2025	Kroatisches Zentrum/ Hrvatski Centar Wien	Auswertung der Feldnotizen
Beobachtung im Rahmen des „Forum Minderheitenschulwesen 2024“	Feldnotizen	27. November 2025	Neufeld an der Leitha	Auswertung der Feldnotizen
Beobachtung im Rahmen des Weihnachtskonzerts „Kolo Slavuj“	Feldnotizen	10. Dezember 2025	Wien	Auswertung der Feldnotizen
Gruppendiskussion	Audioaufnahme	24. März 2025	Burgenland	Inhaltsanalyse der transkribierten Audioaufnahme und Aufbereitung orientiert an der Gesprächsanalyse (Deppermann 2008)

Ethnografisches Interview mit Burgenländischkroatischlehrperson	Feldnotizen	4. April 2025	Wien	Auswertung der Feldnotizen
Beobachtung im Rahmen des „Forum4Burgenland“	Feldnotizen	10. April 2025	Eisenstadt	Auswertung der Feldnotizen
Unterrichtshospitation in der zweisprachigen Mittelschule Großwarasdorf/ Dvojezična sridnja škola Veliki Borištof	Feldnotizen	9. Mai 2025	Großwarasdorf	Auswertung der Feldnotizen
Präsentation und Diskussion der Masterarbeit im Zuge des Seminars „Language in Society“	Feldnotizen	16. Mai 2025	Dubrovnik, Kroatien	Auswertung der Feldnotizen

Abbildung 4: Übersicht über die erhobenen Daten

3.3.2 Datenerhebung im Zuge der Ethnografie

Ziel der ethnografischen Feldforschung, die von September 2024 bis Mai 2025 durchgeführt wurde, war es, ein umfassendes Verständnis der strukturellen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft zu erlangen. Dabei lag der Fokus insbesondere auf der Analyse der sprachökologischen Gegebenheiten, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen der Community und deren Umwelt zu erfassen.

Vor jeder Recherche, Interaktion und Teilnahme im Forschungskontext wurden Ziele definiert und darauf aufbauend Fragestellungen formuliert, die im Zuge der Untersuchung bearbeitet und adressiert werden sollten. Diese Ziele orientierten sich stark an den Forschungsfragen. Darauf aufbauend sollte die Anwendbarkeit des „Icelandic Village“ in diesem Kontext überprüft werden.

Darüber hinaus wurde mit der Feldforschung das Ziel verfolgt, der Komplexität und Heterogenität der Community gerecht zu werden. Da keinesfalls von einer einheitlichen Sprachgemeinschaft mit einheitlichen Positionen und Überzeugungen gesprochen werden kann, wurde versucht, im Zuge der Feldforschung so viele Perspektiven wie möglich einzufangen und zu verstehen.

Die Datenerhebung erfolgte in unterschiedlichen Settings und auf unterschiedliche Weise: Im Zuge der Feldforschung wurden kontinuierlich Notizen gemacht, um Beobachtungen und relevante Gesprächsinhalte zu festzuhalten. Teilweise wurden vor Ort relevante Aspekte als Forschungsnotizen niedergeschrieben. In anderen Situationen wurden nach dem Besuch kurze

Memos am Handy aufgenommen und relevant erscheinende Aspekte aufgeschrieben. Im Zuge eines ethnografischen Interviews wurden während des Gesprächs Notizen angefertigt.

In der gesamten Laufzeit der Datenerhebung fand eine kontinuierliche Dokumenten- und Textrecherche statt. Dabei wurden Gesetzestexte sowie wissenschaftliche Papers gelesen, die sich mit der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft auseinandersetzen, Medien konsumiert, Internetrecherchen getätigt, Dokumentationen angesehen, et cetera. Die Informationen aus den Dokumenten wurden systematisch im Hinblick auf die Forschungsfrage gesammelt.

Um weitere Details über das „Icelandic Village“ zu erfahren, wurden die dafür verantwortlichen Personen kontaktiert. Es fand ein reger Austausch statt, der Kontakt ist jedoch abgebrochen, bevor relevante Fragen meinerseits beantwortet wurden.

Im Zuge der Datenerhebung besuchte ich von September 2024 bis Januar 2025 wöchentlich den Sprachkurs „Burgenländischkroatisch für Anfänger“ am Kroatischen Zentrum/ Hrvatski Centar⁴² in Wien. Im Fokus stand, sprachliche Kompetenzen anzueignen und einen Einblick in die Art und Weise der Sprachvermittlung zu bekommen. Zudem bin ich mit „New Speaker“ in Kontakt getreten und habe Einblick erhalten in ihre Beweggründe, die Sprache zu lernen. Darüber hinaus habe ich tiefere Einblicke in die Arbeitsweise des Hrvatski Centar bekommen.

Zusätzlich habe ich verschiedene Veranstaltungen der burgenlandkroatischen Gemeinschaft besucht. Im September 2024 beispielsweise, wurde der „Dan Mladine“⁴³, der „Tag der kroatischen Jugend“ besucht, der vom „Kroatischen Akademikerklub“/ „Hrvatski akademski klub“, in Kleinwarasdorf/ Mali Borištof, veranstaltet wurde. Im Zuge dessen habe ich eine Podiumsdiskussion mit relevanten politischen Akteur*innen zum Thema „Wahlen, Minderheiten, Bildung, Rechte“ verfolgt und danach Konzerte mit Bands aus der Community besucht. Dies hat mir einen Einblick in die Minderheitenssprachpolitik und das kulturelle Leben der Burgenlandkroat*innen gegeben. Ich habe junge Personen aus der Community getroffen und die Art und Weise, wie sie sich organisieren, besser verstehen gelernt. Darüber hinaus habe ich die „KUGA“ besucht und mit den Leiter*innen gesprochen. Weiters habe ich dort im Mai 2025 einen Vortrag über die geschichtliche und heutige Situation der Burgenlandkroat*innen gehört sowie eine Veranstaltung besucht.

⁴² <https://www.hrvatskicentar.at/de/tecaji-za-odrasle> (Abruf am 24.02.2025)

⁴³ <https://www.hakovci.org/dan-mladine/> (Abruf am 24.02.2025)

Im November war ich beim „Forum Minderheitenschulwesen 2024“⁴⁴, veranstaltet vom „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung“ und der „Bildungsdirektion für Kärnten und für das Burgenland“ in Neufeld an der Leitha, bei dem Stakeholder*innen aus dem Minderheitenschulwesen anwesend waren. Vor Ort wurde das Konzept und Vorhaben des „Icelandic Village“ in einem kurzen Impulsvortrag vorgestellt und anschließend mit einzelnen Expert*innen aus verschiedenen Fachbereichen diskutiert. Das diente als erste Akzeptanzabschätzung.

Zudem habe ich diverse Kulturveranstaltungen, wie das Weihnachtskonzert von „Kolo Slavuj“, ein in Wien ansässiges Folkloreensemble, besucht. Dadurch habe ich einen kleinen Einblick in das kulturelle Leben der Burgenlandkroat*innen in Wien bekommen.

Im April 2025 wurde das „Forum4Burgenland“ besucht, ein Bildungsforum der „Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland“, der „Bildungsdirektion Burgenland“ und der burgenländischen Volksgruppen der Burgenlandkroaten, Roma und Ungarn. Ziel des Forums ist es, die „Volksgruppensprachen in der öffentlichen Wahrnehmung sichtbar zu machen, sie im Bildungsbereich zu stärken bzw. die bereits bestehende Zusammenarbeit zu vertiefen und zu institutionalisieren“⁴⁵. Thema des diesjährigen Forums war „innovative Sprachvermittlung“.

Zudem habe ich eine Burgenländischkroatischlehrperson für ein ethnografisches Interview getroffen. Dabei habe ich wertvolle Einblicke in die Sprachvermittlung und auch die damit einhergehenden Herausforderungen erlangt. Darüber hinaus habe ich relevante Infos zu den verschiedenen Varietäten von Burgenländischkroatisch bekommen.

Im Mai 2025 habe ich die zweisprachige Mittelschule in Großwarasdorf/ Dvojezična sridnja škola Veliki Borištof besucht und dort im Unterricht hospitiert.

Im Rahmen des Seminars „Language in Society 2025“⁴⁶ zum Thema „Minoritized and Marginalized Language Varieties in the Digital Sphere“ habe ich das Konzept und die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit vor Expert*innen im Bereich minorisierter Sprachen präsentiert und diskutiert.

Abschließend kann gesagt werden, dass ich in vielen Gesprächen mit Mitgliedern der Community und Personen, die der Community nahestehen oder die Sprache lernen, wertvolle Einblicke

⁴⁴ <https://www.oesz.at/event-detail/forum-minderheitenschulwesen2024> (Abruf am 24.02.2025)

⁴⁵ <https://www.ph-burgenland.at/institute/institut-fuer-ausbildung-und-praktische-studien-1-2-1-1> (Abruf am 15.04.2025)

⁴⁶ <https://iuc.hr/programme/2042> (Abruf am 19.Mai 2025)

ins Feld sammeln konnte. Das nächste Kapitel thematisiert, wie die Datenerhebung im Zuge der Gruppendiskussion mit Expert*innen durchgeführt wurde.

3.3.3 Datenerhebung im Zuge der Gruppendiskussion mit Expert*innen

Im vorliegenden Kapitel wird die Datenerhebung im Zuge der Gruppendiskussion mit Expert*innen geschildert. Diese erfolgte Ende März 2025 in einer tertiären Bildungseinrichtung im Burgenland. Teilgenommen an der Diskussion haben drei Expert*innen aus dem Bereich des Minderheitenschulwesens sowie eine Kollegin aus dem „RISE UP“-Team. Ich war die Moderatorin der Diskussion. Meine Kollegin war anwesend, hat sich jedoch nach vorheriger Absprache, bis auf einen Redebeitrag, nicht an der Diskussion beteiligt.

Der Kontakt zu den Expert*innen wurde über das „Forum Minderheitenschulwesen“ geknüpft, als dort ein kurzer Inputvortrag zu „The Icelandic Village“ vorgetragen wurde. Die Expert*innen sind Kolleg*innen aus demselben Fach- und Praxisbereich und stellen somit eine homogene Realgruppe dar. Weitere Teilnehmer*innen aus verschiedenen Fachbereichen und unterschiedlichen Positionen (u.a. Studierende) konnten trotz Bemühungen nicht einbezogen werden, da sie aus zeitlichen Gründen an der Diskussion nicht teilnehmen konnten. Vor dem Gespräch wurde vonseiten der Expert*innen das Du angeboten und das Gespräch fand in einer eher informellen Atmosphäre um einen großen, runden Tisch statt. Für die Aufnahme des Gesprächs wurden zwei Audioaufnahmegeräte verwendet. Die Diskussion dauerte 01:08:59 Minuten.

Nach anfänglichem Smalltalk und einer Vorstellungsrunde wurden das Konzept von „The Icelandic Village“ sowie die Pläne und Überlegungen für ein burgenländischkroatisches Sprachdorf mithilfe einer Power-Point-Präsentation vorgestellt. Anschließend wurden die Expert*innen über die Ziele der Diskussion der MA-Arbeit aufgeklärt und haben Einwilligungserklärungen (siehe Anhang) unterschrieben. Dabei wurde betont, dass jede Kritik willkommen und hilfreich für die Arbeit und die Planung des Konzepts ist. Danach wurden die Aufnahmegeräte angestellt und die Diskussion begann. Die Diskussion wurde mithilfe eines Forschungsleitfadens (siehe Anhang) geführt. Notizen sind während des Gesprächs keine gemacht worden.

3.4 Datenanalyse

Das vorliegende Kapitel beschreibt, wie die Daten, die im Zuge der Datenerhebung gesammelt wurden, ausgewertet werden. Dabei wird auf die „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ zurückgegriffen. Exemplarisch und für eine nachvollziehbare Darstellung der Daten wird die Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) als Orientierung verwendet.

3.4.1 Auswertung der ethnografischen Feldforschung

Die im Zuge der ethnografischen Feldforschung erhobenen Informationen und Daten wurden vollständig ausgewertet. Nicht nur das „Endprodukt“, sondern auch der Forschungsprozess selbst stand im Fokus: Die Orientierung innerhalb des Forschungsfeldes, die Erschließung relevanter Kontexte, Ressourcen und Informationen, der Beziehungsaufbau zu beteiligten Akteur*innen, die Förderung von Vertrauen und die Bekanntmachung der Community mit dem Forschungsvorhaben.

Im Zuge der ethnografischen Feldforschung wurden Notizen angefertigt. Die gesammelten Informationen wurden anschließend entlang der im Zuge der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ erstellten Subkategorien codiert. Die Daten und Aussagen werden anonymisiert wiedergegeben. Im *Kapitel 4. Resultate* werden die relevanten Notizen angeführt und im Kontext ausgewertet.

Das nächste Kapitel beschreibt, wie die Gruppendiskussion mit Expert*innen ausgewertet wurde.

3.4.2 Auswertung der Gruppendiskussion mit Expert*innen

Im vorliegenden Kapitel wird das Auswertungsverfahren der im Rahmen der Arbeit durchgeführten Expert*innendiskussion dargestellt. Für die Auswertung der Diskussion wurde in einem ersten Schritt eine automatische Transkription angefertigt. Hierbei wurde auf die KI-basierte Software „noScribe“⁴⁷ zurückgegriffen und das durch die Software angefertigte Transkript anschließend überarbeitet. „noScribe“ ist kostenlos und open source. Die Software erlaubt eine lokale Transkription auf dem eigenen Endgerät und sendet keine Daten ins Internet, weshalb sie als datenschutzrechtlich unbedenklich gilt (Kuckartz & Rädiker 2024).

Folgende Transkriptionsregeln konnten in „noScribe“ festgelegt werden: Die Sprache der Transkription, die Qualität, die automatische Sprecher*innenerkennung, die Zeitmarke sowie die Markierung von Sprechpausen. Da sich die vorliegende Forschung auf die Analyse des Inhalts der Aussagen fokussiert, erschien ein Transkript mit geringem Detaillierungsgrad für die anschließende Inhaltsanalyse als ausreichend.

Daraufhin wurden das Transkript manuell überarbeitet und die Sprecher*innen anonymisiert, um jegliche Rückschlüsse auf ihre Identität, wie beispielsweise Name oder Geschlecht, zu vermeiden. Die teilnehmenden Sprecher*innen haben die Siglen S01, S02, S03 und S04

⁴⁷ <https://github.com/kaixxx/noScribe> (Abruf am 28.03.2025)

bekommen. Die Gesprächsbeiträge der Gesprächsleiterin wurden mit dem Kürzel KS versehen (Deppermann 2008: 32). In Hinblick auf das Forschungsziel wurden para- sowie nonverbale Elemente des Gesprächs nicht transkribiert.

In einem weiteren Schritt wurde nach Vorbild von Deppermann (2008) auf Basis des Transkripts ein Gesprächsinventar erstellt, das als erste Orientierung und Gliederung der erhobenen Daten diente. Das Gesprächsinventar besteht aus einem Deckblatt und dem Inventar des Gesprächsablaufs. Das Deckblatt beinhaltet die wichtigsten Details des Gesprächsablaufs: Gesprächsname, Aufnahmedatum, Dauer der Aufnahme, Aufnahmeort (anonymisiert), Sprecher*innen (mit anonymisierten Siglen), allgemeine Bemerkungen zu Video und Audio, eine Kurzbeschreibung sowie Aussagen darüber, welche Gesprächsabschnitte als Transkript vorliegen. Noch dazu wird festgehalten, wer die Transkribientin ist (Deppermann 2008). Das Gesprächsinventar teilt das gesamte Gespräch in Gesprächsabschnitte, wobei die Zeit, die Personen und der Inhalt grob angeführt sind. Die Spalte „Forschungsfrage“ wurde weggelassen.

3.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Analyse der erhobenen Daten wurde aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Auslegungen qualitativer Inhaltsanalysen auf die von Kuckartz & Rädiker (2024) zurückgegriffen. Diese umfasst drei verschiedene Analyseformen, die sich für verschiedene Daten und Forschungsziele eignen. In der vorliegenden Arbeit wird die „inhaltlich strukturierende qualitative Datenanalyse“ verwendet. Die Methode basiert auf einem kategoriengeleiteten Ansatz, wobei anhand qualitativer Daten systematisch inhaltliche Kategorien deduktiv und induktiv gebildet werden.

Für die vorliegende Analyse erschien ein deduktives Vorgehen sinnvoll, bei dem mit vorab definierten Kategorien gearbeitet wird. Diese Kategorien wurden aus theoretischen Konzepten von „The Icelandic Village“ und der Sprachrevitalisierung abgeleitet. Zugleich ermöglichte die Methode ein induktives Vorgehen, durch das in der Datenerhebung neu aufgekommene Kategorien und Themen aus dem Datenmaterial identifiziert wurden. Insbesondere solche, die für eine Adaption des „Icelandic Village“ im burgenländischkroatischen Kontext relevant erschienen.

Der Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt in mehreren Phasen. Die Kategorienbildung hängt stark von der Forschungsfrage, der Zielsetzung und dem Vorwissen des*der Forschenden ab. Die Kategorienbildung wird danach unterschieden, welche Rolle das erhobene Datenmaterial dabei gespielt hat: Bei der „deduktiven Kategorienbildung“ oder auch „A-priori-

Kategorienbildung“ werden Kategorien basierend auf einer vorhandenen inhaltlichen Systematisierung unabhängig vom Datenmaterial gebildet. Die Grundlage dafür kann eine Hypothese, Theorie, Interviewleitfaden oder ein bereits vorhandenes System zur inhaltlichen Strukturierung sein. Bei der „induktiven Kategorienbildung“ erfolgt die Kategorienbildung auf Basis der erhobenen Daten. Unabhängig von der Kategorienart wird das gesamte empirische Material codiert, wobei systematisch Textstellen mit Kategorien verbunden werden. „Codieren“ beschreibt also den Prozess des „*Subsummierens* unter einer bereits gebildeten Kategorie oder [...] *Generierens* einer Kategorie, unter Umständen auch die Erfindung eines völlig neuen Begriffs, für ein Phänomen, welches man in den empirischen Daten erkannt hat“ (Kuckartz & Rädiker 2024: 67; Hervorhebungen im Original). Ein „codiertes Segment“ bei verbalen Daten stellt eine Textstelle dar, die mit einer spezifischen Kategorie und einem spezifischen Inhalt versehen wird (Kuckartz & Rädiker 2024).

„Kategorien“ nach Kuckartz & Rädiker (2024) enthalten folgende Elemente: Sie stehen in enger Verbindung zu den Forschungsfragen, da sie zur Beantwortung dieser beitragen sollen. Die Kategorien sind „erschöpfend“, was bedeutet, dass für jeden Aspekt der Daten eine Kategorie existiert. Weiters sind Kategorien möglichst eindeutig und voneinander abgrenzbar sowie teilweise, wenn für die Forschung nötig, „disjunkt“. Weiters sind die Kategorien „wohlformuliert“, wobei möglichst gleichwertige und passende Formulierungen gefunden werden sollen. Das Kategoriensystem soll eine innere Kohärenz besitzen, wobei alle Kategorien einen ähnlichen Grad an Allgemeinheit und Abstraktheit aufweisen. Dabei soll der Abstraktionsgrad mit niedriger Hierarchiestufe jeweils abnehmen, wobei die Subkategorien Aspekte und Ausprägungen der Hauptkategorie darstellen. Die Kategorien, vor allem ihre Benennung, sollen verständlich und nachvollziehbar sein (Kuckartz & Rädiker 2024: 63-65).

Die Gesamtheit aller Kategorien wird als „Kategoriensystem“ oder „Codesystem“ bezeichnet, das linear, hierarchisch oder als Netzwerk organisiert sein kann. Bei einem linearen Kategoriensystem befinden sich alle Kategorien auf einer Ebene, bei einem hierarchisch organisierten System teilen sich die Kategorien in „Haupt- bzw. Unterkategorien“ sowie auf untergeordneten Ebenen in „Sub- bzw. Unterkategorien“. Diese Struktur ermöglicht eine übersichtliche Gliederung und ein Untersuchen von Zusammenhängen auf unterschiedlichen Ebenen. Bei einer „Netzwerkstruktur“ können Elemente auf vielfältige Weise miteinander verbunden sein. Letzteres System lässt unterschiedliche Verbindungswege zu (Kuckartz & Rädiker 2024).

Mit der Erstellung eines Kategoriensystems muss auch eine Kategoriendefinition einhergehen. Diese definiert, was unter einer Kategorie genau zu verstehen ist. Dabei muss die Definition so

präzise sein, dass sie von der allgemeinen wissenschaftlichen Community verstanden wird und gleichzeitig konkrete Handlungsanweisungen fürs Codieren darstellt. Das „Kategorienhandbuch“ oder „Codebuch“ bezeichnet ein Dokument, das die Gesamtheit aller Kategorien und ihre Definitionen umfasst. Der „Codierleitfaden“ enthält das Kategorienhandbuch und Anweisungen für die Codierenden (Kuckartz & Rädiker 2024: 66-67).

Es wird empfohlen, das empirische Material vor dem Codieren in sogenannte „Codiereinheiten“ zu segmentieren: Kuckartz & Rädiker (2024: 69) sprechen in diesem Zusammenhang von „Sinneinheiten“, die sich überlappen und ineinander verschachtelt sein können. Wichtig sei es, dass diese Segmente außerhalb ihres Kontextes verständlich sein müssen.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird durch die Dimensionen „Kategorien“ und „Fälle“ strukturiert. „Fälle“ stellen meist die Forschungsteilnehmenden dar. Es ist ratsam „Memos“ zu verfassen, in denen Forschende ihre Gedanken, Ideen und Hypothesen zu den jeweiligen Codiereinheiten festhalten (Kuckartz & Rädiker 2024).

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse:

Der Analyseprozess der erhobenen Daten läuft bei der „inhaltlich strukturierenden qualitative Inhaltsanalyse“ in den folgenden sieben Phasen ab, wie auch in der angeführten *Abbildung 4* zu sehen ist (Kuckartz & Rädiker 2024: 132-156):

In „Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen“ wird der Text aufmerksam gelesen, besonders interessante Textpassagen markiert sowie Anmerkungen und Ideen angeführt. Anschließend folgt die „Phase 2: Hauptkategorien entwickeln“. Eine inhaltliche Strukturierung erfolgt auf Basis der Bildung von Kategorien und Subkategorien. Die Hauptkategorien leiten sich aus den in der Datenerhebung gestellten Fragen ab. Unerwartete Themen, die in den Daten zentral sind, werden ebenfalls als Kategorien angeführt. Nach Erstellung der Hauptkategorien werden diese mithilfe des Materials auf deren Sinnhaftigkeit überprüft (Kuckartz & Rädiker 2024: 132-134).

In „Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)“ wird jede Textsequenz Zeile für Zeile einer Kategorie zugewiesen. Textpassagen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht relevant sind, werden ausgelassen. Die Codierung von Textsequenzen mit mehreren Kategorien ist möglich, da in einzelnen Textsequenzen mehrere Themen verhandelt werden können. Codiert werden „Sinneinheiten“, die mindestens einen vollständigen Satz beinhalten. Von Kuckartz & Rädiker (2024: 137) wird empfohlen, den Gesprächstext von

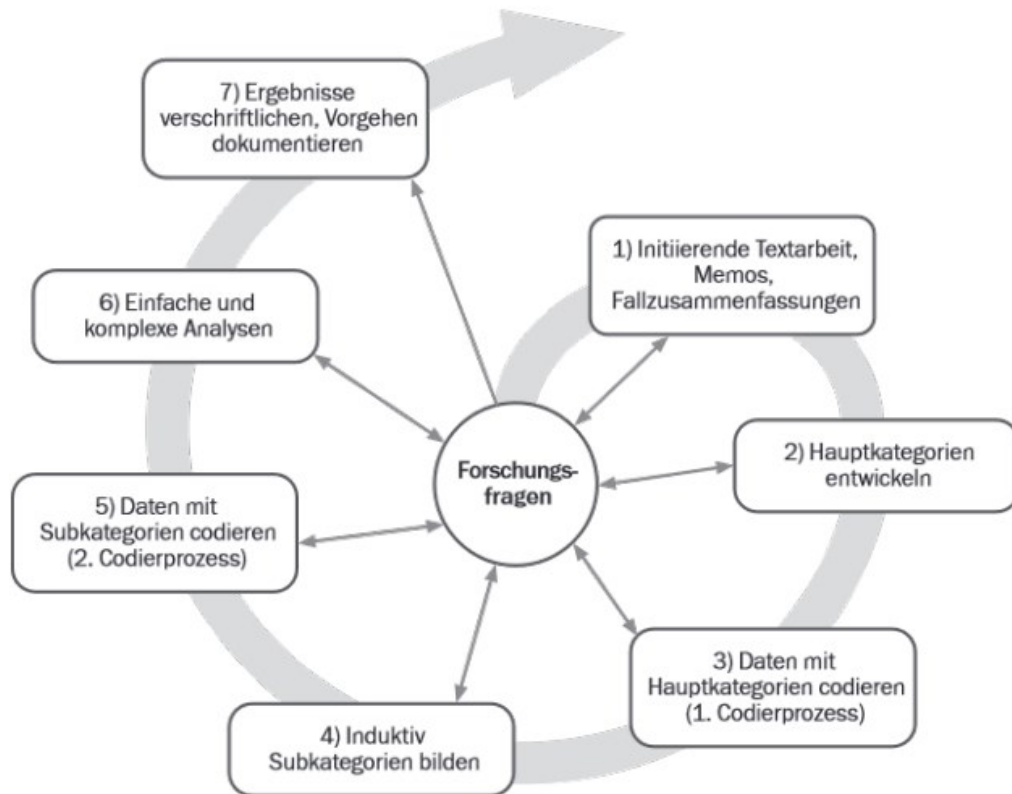
mindestens zwei Forschenden codieren zu lassen, um die Qualität zu sichern. Da die Analyse im Zuge einer Masterarbeit erstellt wurde, konnte dies nicht gewährleistet werden.

In „Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden“ findet eine Ausdifferenzierung der Hauptkategorien in induktiv gebildete Subkategorien statt. Diese Subkategorien werden anschließend systematisch geordnet, definiert sowie durch passende Textsequenzen ergänzt. In „Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren (2. Codierprozess)“ werden die ausdifferenzierten Subkategorien den bereits mit Hauptkategorien codierten Textstellen zugeordnet. „Phase 4“ und „Phase 5“ werden zyklisch durchlaufen, um eine sinnvolle Kategorisierung zu erstellen, wobei nicht jede Hauptkategorie zwangsläufig Subkategorien benötigt. Anschließend können die Fallzusammenfassungen aus Phase 1 überarbeitet werden. Als optionaler Zwischenschritt können „fallbezogene thematische Zusammenfassungen“ erstellt werden, wobei die „Fälle“ (Personen, die in der Datenerhebung vorkommen) und die Kategorien mit thematischen Zusammenfassungen versehen werden (Kuckartz & Rädiker 2024). Dieser Zwischenschritt wurde in der vorliegenden Analyse nicht durchgeführt.

Nach Abschluss des Codierens werden in der sechsten Phase „Einfache und komplexe Analysen“ Vorbereitungen für die Ergebnispräsentation getroffen. Dabei sind die Haupt- und Subkategorien zentral und werden durch verschiedene Analyseformen ausgewertet. In der vorliegenden Arbeit wird die „Kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien“ verwendet, da in dieser die Fragen „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“ sowie „Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache“ zentral sind. Da das Ziel verfolgt wird, basierend auf der Analyse ein Konzept zu generieren, erscheint diese Analyseform am sinnvollsten. Die Analyse soll die „inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise [...] präsentieren“ und interpretieren. Dabei sollen prototypische Beispiele zitiert werden (Kuckartz & Rädiker 2024: 149).

Visualisierungen der Kategorien und des codierten Datenmaterials können dabei helfen, Zusammenhänge in den Daten zu erkennen sowie Ergebnisse übersichtlich darzustellen. In der letzten „Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren“ werden die Analyseergebnisse aus den vorherigen Schritten zusammengeführt und in einem Text dargestellt. „Phase 6“ und „Phase 7“ können zusammengedacht werden, da sie teilweise mehrmals zirkulär durchlaufen werden. Am Ende des Ergebnisberichts sollen die konkreten Forschungsfragen behandelt und deren Beantwortung überprüft werden. Es gilt, den gesamten Auswertungsprozess offenzulegen (Kuckartz & Rädiker 2024).

Nachdem in diesem Kapitel die „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ in der Theorie erklärt wurde, wird im folgenden Kapitel erläutert, wie der Auswertungsprozess in der vorliegenden Arbeit abgelaufen ist.



*Abbildung 5: „Ablauf einer inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen“
(Kuckartz & Rädiker 2024: 132)*

3.4.4 Auswertungsprozess

In diesem Kapitel wird aufgeschlüsselt, wie der Auswertungsprozess nach Vorbild der Inhaltsanalyse abgelaufen ist: In einem ersten Schritt wurde das Transkript, das von der Gruppendiskussion mithilfe der Software „noScribe“ erstellt wurde, überarbeitet. Dieser Arbeitsschritt ermöglichte eine erste intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Daraufhin wurde das Datenmaterial markiert und grob in thematische Abschnitte gegliedert, die sich stark am Diskussionsleitfaden orientierten. In einem nächsten Schritt wurden deduktiv Hauptkategorien definiert, die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren. Diese umfassten „ideological clarification“, „Die Sprachpartner*innen (Unternehmen/ Einrichtungen & Mitarbeitende)“, „Lernende im Sprachdorf“ sowie „Konkrete Realisierung des Sprachdorfs vor Ort“.

Nach detaillierter Textarbeit sowie resultierend aus dem Fachgebiet der interviewten Personen, wurde die induktiv die Hauptkategorie „Die Rolle von Bildungseinrichtungen“ hinzugefügt.

Daraufhin wurde ein hierarchisches Kategoriensystem in Form einer Tabelle (siehe *Abbildung 5*) erstellt, um die Textstellen den fünf Hauptkategorien zuzuordnen (1. Codierprozess). Die Hauptkategorien wurden mit Definitionen versehen. Die Definitionen haben das Ziel, alle in der Kategorie relevanten Aspekte übersichtlich aufzulisten und die für die vorliegende Kategorie irrelevanten Aspekte auszuschließen. Während des Codierprozesses wurden aus dem Material heraus induktiv Ideen für Subkategorien gesammelt, die in der Spalte „Memo“ aufgelistet und anschließend in die Tabelle unter den entsprechenden Hauptkategorien hinzugefügt wurden. Die Spalte „Memo“ diente für jegliche Kommentare, Unsicherheiten und offene Fragen, die nach deren Beantwortung entfernt wurden.

Die Subkategorien wurden mit Definitionen versehen. Teilweise sind einzelne Textsequenzen mehreren Subkategorien zugeordnet worden, was die Auswertung nicht negativ beeinflusst hat. Da in der Auswertung der Inhalt zentral ist und die einzelnen Aussagen der Sprecher*innen eine untergeordnete Rolle spielen, wurde für „Fälle“ im Kategorienhandbuch keine extra Zeile oder Spalte angeführt.

Anschließend wurden die Codiereinheiten, die den Hauptkategorien zugeteilt worden sind, in die Subkategorien verschoben. In einem weiteren Schritt wurde das gesamte Datenmaterial erneut mit den Haupt- und Subkategorien codiert, um Auslassungen und Fehler möglichst zu vermeiden. Die Kategorienbildung und die Bildung der codierten Segmente sind vor dem Hintergrund der Forschungsfrage abgelaufen. Als das Kategorienhandbuch fertiggestellt war, wurden die Resultate in einem Text verschriftlicht (siehe *Kapitel 4. Resultate*).

Abschließend wurden die verschriftlichen Resultate aus der Expert*innendiskussion mit Zusammenfassungen und Anmerkungen aus der ethnografischen Feldforschung ergänzt, und orientiert an der Gesprächsanalyse, kommentiert. Dabei wird nicht offengelegt, aus welcher Quelle die Informationen kommen, um die Anonymität der Personen zu wahren.

Das in *Abbildung 5* angeführte Kategorienhandbuch umfasst Haupt- und Subkategorien sowie deren Definitionen. Die Hauptkategorien grau unterlegt und die Subkategorien in weiß. Die codierten Textstellen sind aus Platzgründen nicht angeführt.

Hauptkategorien	Subkategorien	Definition
Ideological Clarification (ded.)		Umfasst alle Aspekte, die sich mit Ideologien, Einstellungen und Überzeugungen (insbes. Status & Funktion) der burgenländischkroatischen Sprache auseinandersetzen.
	Mögliche Reaktionen aus der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft auf ein Sprachdorf	Umfasst alle Aspekte, die sich mit möglichen Reaktion aus der burgenländischkroatischen Community auf das Sprachdorf befassen.
	Sprachvarietäten des Burgenländischkroatischen	Umfasst alle Aspekte, die unterschiedliche Sprachvarietäten der burgenländischkroatischen Sprache thematisieren.
	Sichtbarkeit der Sprache	Umfasst alle Aspekte, die sich mit der Sichtbarkeit der Sprache auseinandersetzen.
	Generationenunterschiede und unterschiedliche „lived experiences“ innerhalb der Sprachgemeinschaft	Umfasst alle Aspekte, die Unterschiede bezogen auf Sprachverwendung und Diskriminierung umfassen.
Die Sprachpartner*innen (Unternehmen/ Einrichtungen & Mitarbeitende) (ded.)		Umfasst alle Aspekte, die sich mit den potenziell teilnehmenden Sprachpartner*innen befassen.
	Regionale Varianz sprachlicher Kompetenzen	Umfasst alle Aspekte, die die regionalen Varianzen sprachlicher Kompetenzen umfassen.
	Einbindung und Mobilisierung der Sprachpartner*innen	Umfasst alle Aspekte, die thematisieren, wie Sprachpartner*innen in das Sprachdorf miteingebunden und dafür motiviert werden können.
	Konkrete Beispiele für mögliche Sprachpartner*innen	Umfasst alle konkreten Vorschläge, welche Unternehmen und Einrichtungen angefragt werden könnten.
	Schulungsmaterial für Sprachpartner*innen	Umfasst alle Aspekte, die Schulungsmaterial, den Inhalt und die Vermittlung, thematisieren.

Lernende im Sprachdorf (ded.)		Umfasst alle Aspekte, die sich mit den potenziellen Teilnehmenden, also den Sprachlernenden, im Sprachdorf beschäftigen.
	Zielgruppe des Sprachdorfs	Umfasst alle Aspekte, die sich mit der potenziellen Zielgruppe des Sprachdorfs auseinandersetzen.
	Einbindung und Mobilisierung der Lernenden	Umfasst alle Aspekte, wie man Lernende in das Sprachdorf miteinbindet und mobilisiert.
	Unterstützung durch Materialien	Umfasst alle Aspekte, wie man Lernende durch Materialien und durch unterschiedliche Medien der Vermittlung unterstützen kann.
Die Rolle von Bildungseinrichtungen (ind.)		Umfasst alle Aspekte, die sich mit Bildungseinrichtungen im Burgenland befassen und deren potenzielle Rolle in einem Sprachdorf thematisieren.
Konkrete Realisierung des Sprachdorfs vor Ort (ded.)		Umfasst alle Aspekte, die sich mit dem Rahmen und Erscheinungsbild des Sprachdorfs auseinandersetzen.
	Ein Name für das Sprachdorf	Umfasst alle Aspekte, die sich mit dem potenziellen Namen des Sprachdorfs beschäftigen.
	Rahmen und Erscheinungsbild	Umfasst alle Aspekte, die sich mit der konkreten Ausgestaltung des Sprachdorfs befassen.

Abbildung 6: Hierarchisches Kategoriensystem mit den definierten Haupt- und Subkategorien

Nachdem in diesem Kapitel das methodische Vorgehen der Arbeit vorgestellt wurde, werden im folgenden *Kapitel 4. Resultate* die Ergebnisse der Datenauswertung vorgestellt. Es wurde ein qualitatives Forschungsdesign und ein partizipativer Forschungsansatz gewählt. Die Daten sind im Zuge von ethnografischer Feldforschung sowie einer Gruppendiskussion erhoben worden und mit der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz & Rädiker 2024) ausgewertet worden. Für die Ergebnisdarstellung wird im *Kapitel 4. Resultate* die Gesprächsanalyse (Deppermann 2008) herangezogen.

4 Resultate

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert, die mithilfe des der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ aus den Daten der ethnografischen Feldforschung und Expert*innendiskussion aufbereitet wurden. Die Kapitel tragen die Überschriften der deduktiv und induktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien. Die gewählten Textausschnitte wurden exemplarisch, orientiert an der Gesprächsanalyse (Deppermann 2008), untersucht. Die Gesprächsausschnitte aus dem Transkript sind mit Anführungszeichen gekennzeichnet. Die Kapitel unterteilen sich in „Ideological clarification“, „Die Sprachpartner*innen“, „Lernende und Sprachverwender*innen im Sprachdorf“, „Die Rolle von Bildungseinrichtungen“ sowie „Die konkrete Realisierung des Sprachdorfs vor Ort“. Die Kapitel beinhalten eine unterschiedliche Anzahl an Unterkapiteln, je nach Größe und Relevanz des Themas.

4.1 Ideological Clarification

Dieses Kapitel befasst sich mit der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft⁴⁸ und ihren (möglichen) Einstellungen und Reaktionen auf ein Sprachdorf. Wie im Theorieteil angeführt, betont Fishman (1991), dass vor der Umsetzung jeglicher Revitalisierungsmaßnahmen zunächst eine klare Definition der angestrebten Ziele vorgenommen werden soll. In diesem Kapitel werden mögliche Reaktionen aus der Community, die Ziele des Sprachdorfs, die zu fördernde Sprachvarietät sowie die Heterogenität der Sprachgemeinschaft diskutiert.

4.1.1 Mögliche Reaktionen aus der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft auf ein Sprachdorf

„Aufgrund des jahrzehntelangen Assimilationsdrucks ist es die Community nicht gewohnt, dass jemand von außen kommt und die Sprache lernen möchte.“ (S02)

Um eine „ideological clarification“ einzuleiten, wird im Interview die Frage „Welche Reaktionen könnt ihr euch vorstellen, wenn Sprachanfänger*innen die Sprache sprechen und üben wollen?“ als Gesprächsaufforderung gestellt. Daraufhin verhandeln S01, S02 und S03 unterschiedliche Perspektiven auf die potenziellen Reaktionen aus der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft, wenn community-externe Personen Interesse an der Sprache zeigen sowie diese lernen und verwenden möchten. Die Reaktionen Überraschung, Anerkennung, Motivation, Unsicherheit sowie die Steigerung von Sprachprestige werden zentral verhandelt.

⁴⁸ An dieser Stelle muss nochmals betont werden, dass im Kapitel „Resultate“ häufig von „der Sprachcommunity“ gesprochen wird. Dabei handelt es sich um eine Simplifikation: Bei der burgenlandkroatischen Community handelt es sich um eine Vielzahl von Individuen, die unterschiedliche Positionen, Meinungen und Sichtweisen vertreten und sich in ihrer Zugehörigkeit nicht klar von der österreichischen Mehrheitsbevölkerung abgrenzen.

S02 eröffnet das Gespräch mit der Vermutung, dass Überraschung eine mögliche Reaktion wäre, da „es die Community es nicht gewohnt [ist], dass jemand von außen kommt und die Sprache lernen möchte“. Dies begründet S02 mit dem „jahrzehntelangem Assimilationsdruck“, dem die Gemeinschaft ausgesetzt war und immer noch ist. S02 vermutet „positive Reaktionen“, da das Erlernen der Sprache vermutlich „als Zeichen der Wertschätzung [...] und Anerkennung der Sprache“ gesehen wird.

S03 bezieht sich auf den Aspekt der Motivation und verlagert den Gesprächsfokus auf Mitglieder der burgenlandkroatischen Community: „Ich könnte mir auch vorstellen, dass Personen, die verunsichert sind, die die Sprache schon können, dadurch motiviert werden sie mehr zu verwenden“. S03 bezieht sich daraufhin auf Beobachtungen aus der eigenen Praxis, dass Pädagog*innen und Eltern oftmals über Burgenländischkroatischkenntnisse verfügen, diese aber nicht nach „außen tragen“ oder „zugeben“ würden. Die angesprochenen Unsicherheiten und Hemmungen, vor allem auch die Wortwahl in diesem Kontext, könnte ein Verweis darauf sein, dass es innerhalb der Community sprachideologische Konflikte gibt, wer als legitime*r Sprecher*in der Sprache gilt. S03 betont weiters, dass diese passiven Sprachkenntnisse durch ein „burgenlandkroatisches Dorf“ und die damit einhergehende Motivation, aktiviert werden könnten.

S01 knüpft im Redebeitrag an den Aspekt der Motivation an, erweitert das Gespräch auf das Minderheitenschulwesen und führt aus, dass die Schüler*innen dort die Relevanz der Sprache oft nicht sehen: „Ich glaube, das ist ein ganz wesentlicher Faktor, die Motivation. Wenn ich an Sprachlernende des Burgenlandkroatischen denke, denke ich nicht nur an Außenstehende, die die Sprache lernen möchten, [...] ich denke da jetzt auch an die Lernenden in der Primarstufe und in der Sekundarstufe, die eine Schule im Bereich des Minderheitenschulwesens besuchen. Denn das ist oft ein Faktor, zu sagen, was ist die Relevanz dieser Sprache? Ich verlasse die Schule und verwende die Sprache nie wieder in meinem Alltag“.

Auch in weiterer Folge des Gesprächs kommt der Faktor Motivation immer wieder auf. S01 erläutert, dass ein Sprachdorf ein „Gewinn für all jene [wäre], die schon jetzt die Sprache lernen, weil sie in einer zweisprachigen Ortschaft wohnen, dort die Schule besuchen. Und es wäre auch etwas Authentisches. Man lernt ja eine Sprache um wirklich tatsächlich sich über Inhalte auszutauschen, (.) kommunikative Bedürfnisse zu stillen. Ich könnte mir durchaus vorstellen, dass das ein Motivationsschub wäre, auch für die Kinder, die die Sprache im Minderheitenschulwesen lernen“. Hier wird deutlich, dass S01 durchaus positiv gegenüber einem Sprachdorf eingestellt ist und eine große Chance darin für eine sehr diverse Zielgruppe der Sprachlernenden

sieht. S01 suggeriert, dass viele Kinder die burgenländischkroatische Sprache nicht für die Alltagskommunikation verwenden.

S02 knüpft an das Argument von S01 an, dass es ein Problem mit dem Sprachprestige gäbe und dass das Minderheitenschulwesen „fast alle [...] Schüler*innen“ beim „Übertritt in die Sekundarstufe I verliert“. Das deutet auf strukturelle Probleme, mit denen das Minderheitenschulwesen konfrontiert ist, hin. Die Verwendung des Verbs „verlieren“ impliziert einen unfreiwilligen Vorgang, wobei das Minderheitenschulwesen hier mit einer Art Passivität dargestellt wird, das die Schüler*innen nicht davon abhalten kann, dieses zu verlassen. S02 sieht das Konzept des Sprachdorfs als eine Möglichkeit zur „Steigerung von Sprachprestige“, was „sich auf unterschiedliche Gesellschaftsbereiche auswirken könnte“. Das ist ein Hinweis auf die Minorisierung der burgenländischkroatischen Sprache in vielen Gesellschaftsbereichen.

Interessant ist auch, dass S02 zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch erwähnt, dass nicht klar ist: „[...] wer zählt sich wo zur Community dazu“. Damit impliziert der*die Sprecher*in, dass die burgenlandkroatische Community keine homogene Gruppe ist, die sich in ihrer Zugehörigkeit klar von der österreichischen Mehrheitsbevölkerung abgrenzt. Wer sich wo und wann als Teil der Community sieht, mag eine Frage des Kontexts und der individuellen Positionierung sein.

Auch im Zuge der Feldforschung wurden von mehreren Akteur*innen kollektive Zuschreibungen problematisiert: In einigen Situationen wurde darauf hingewiesen, dass es keine einheitliche Gruppe der Burgenlandkroat*innen gebe. Das impliziert, dass die Community oftmals von der österreichischen Mehrheitsbevölkerung als kollektive Einheit gesehen und bezeichnet wird. Dieses Bild ebnet den Weg für kollektive Fremdzuschreibungen und Vereinfachungen. Weiters wurde auch thematisiert, dass die Sprache vielerorts stigmatisiert sei. Oftmals würden Sprecher*innen den Wert und die Funktion der burgenländischkroatischen Sprache hinterfragen, da die deutsche Sprache das alltägliche Leben prägt und dominiert. Auch der Aspekt der Unsicherheit wurde häufig thematisiert, da Sprecher*innen oft unsicher hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz und ihrer Varietät seien. Noch dazu wurde erwähnt, dass auch ältere Generationen von einem Sprachdorf profitieren würden, da diese die Sprache oft auf hohem Niveau beherrschen aber nicht an jüngere Generationen weitergeben. Im Zuge der Feldforschung wurde darauf hingewiesen, dass Sprecher*innen des Burgenländischkroatischen die Sprache aufgrund jahrzehntelanger Diskriminierung im öffentlichen Raum kaum verwenden. Dabei hat sich die Spracheinstellung innerhalb der Community geändert: Die Sprache wird nun primär als Sprache des privaten Raums verstanden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass S01, S02 und S03 sowie alle in der ethnografischen Feldforschung einbezogenen Personen gegenüber der Idee eines Sprachdorfs durchaus positiv gestimmt sind. Auch in den Redebeiträgen werden fast ausschließlich positive Reaktionen aus der Community angeführt: Überraschung, Wertschätzung, und Motivationssteigerung sowie das Ablegen von Unsicherheiten.

Darüber hinaus sind alle Sprecher*innen der Meinung, dass ein Sprachdorf eine breite Zielgruppe ansprechen würde: Die anfänglich für das Sprachdorf anvisierte Zielgruppe der „New Speaker“ kann auf die ganze Community erweitert werden: Auch schulische Lernende (Kinder und Jugendliche des Minderheitenschulwesens), sowie erwachsene Community-Mitglieder, die unsicher in der Sprachverwendung sind und/oder über passive Sprachkenntnisse verfügen, können von informellen Orten der Sprachverwendung profitieren.

Die Sprecher*innen sind der Meinung, dass ein Sprachdorf zu einer Motivationssteigerung zum Sprachenlernen und zu einer Steigerung des Sprachprestiges beitragen könnte. Betont wurde häufiger, dass die Community nicht als kollektive Einheit gesehen werden kann. Auch werden auf die strukturellen Probleme des Minderheitenschulwesens hingewiesen, wobei ein Sprachdorf helfen könnte, die Relevanz und Attraktivität der Sprache zu steigern.

4.1.2 Sprachvarietäten des Burgenländischkroatischen

„Wir differieren tatsächlich sehr. Wir verwenden die standardisierte burgenlandkroatische Sprache.“ (S02)

Eine „ideological clarification“ benötigt laut Fishman (1991) auch eine Klärung, welche Varietät der Sprache gefördert werden soll. Auf Nachfrage, welche Varietät von Burgenländischkroatisch im Zuge der Konzepterstellung eines Sprachdorfs gefördert und verwendet werden soll, bestätigte S02, dass dies eine „gute Frage“ sei, da die Community sehr differiere, im Minderheitenschulwesen jedoch die standardisierte burgenlandkroatische Sprache verwendet werde. Das Thema wurde danach nicht weiter besprochen, da S02 die Diskussion mit einer Zwischenfrage in eine andere Richtung gelenkt hat.

Die ethnografische Forschung hat ein ausführlicheres Bild der Thematik gezeigt: Demnach sich die Varietäten im Nord- und Mittelburgenland relativ ähnlich verglichen mit jenen, die im Südburgenland gesprochen werden. Čakavische Varietäten (verglichen mit štokavischen Varietäten) genießen größeres Prestige, da diese die meisten Sprecher*innen haben, die Standardvarietät drauf basiert und auch im Mittelburgenland, vor allem im 19. Jahrhundert, viel Literatur in čakavischen Varietäten verfasst wurde. Die Standardvarietät wird in der Schule gelehrt und

in größeren Medien, wie dem ORF, verwendet. In anderen Medien und Zeitungen finden sich wiederum häufiger regionale Varietäten. Generell bestehe unter den jüngeren Sprecher*innen ein größeres Bewusstsein und eine größere Wertschätzung für die Diversität sprachlicher Varietäten als in der Generation der über 60-jährigen.

Im Zuge der Feldforschung betonte eine Person aus dem Bereich der Sprachbildung, dass Sprache als etwas Organisches verstanden werden solle, als etwas, das sich stets verändert. Als Überlegung wurde von einer befragten Person formuliert, dass die Standardvarietät als „Brücke“ zu den lokaleren Dialektausformungen verwendet werden könne. Wenn beispielsweise Preisschilder und Etiketten in einer Bäckerei beschriftet werden sollen, dann könnte man sowohl die Standardbezeichnung als auch die lokale Varietät anführen. Alternativ könne man in Lernunterlagen verschiedene Varietäten miteinbeziehen. Hierbei sei die Anbindung des Sprachdorfs an den Lehrplan und Sprachunterricht hilfreich. Von einer weiteren Person aus der Community wurde im Zuge der Feldforschung erwähnt, dass Sprache nicht „konserviert“ werden solle, sondern dass Sprache sich stets verändere und das akzeptiert werden muss.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass aus der Expert*innendiskussion keine Schlussfolgerung, welche Sprachvarietät gefördert werden soll, gezogen werden kann. Das liegt einerseits daran, dass das Thema direkt nach meiner Frage geändert hat und andererseits kann es auch sein, dass keine Lösung dafür vorhanden ist. Aus der ethnografischen Feldforschung kann der Appell mitgenommen werden, dass alle Varietäten miteinbezogen werden sollen und dass Sprache als organisch und sich stets verändernd verstanden werden soll.

4.1.3 Sichtbarkeit der Sprache

„Also das Auge nimmt die Sprache wahr, das wäre schon ganz toll, glaube ich, für die Menschen, die diese Sprache sprechen, lernen, für die ganze Community.“ (S03)

Auch die Sichtbarkeit der Sprache in der linguistischen Landschaft des Burgenlandes wird besprochen: S03 thematisiert, dass ein Sprachdorf die Sichtbarkeit der Sprache steigern könnte. Dabei wird betont, dass mehr Sichtbarkeit eine bewusste sowie unbewusste Wirkung auf die Menschen hätte, wenn die im Burgenland lebenden Personen mit der „Sprache visuell auch zu tun haben“. S03 betont auch, dass er*sie der Sprache im Burgenland kaum „begegnet“. S02 reagiert daraufhin mit dem Hinweis auf die zweisprachigen Ortsschilder als sprachliche Sichtbarkeit in ihrer markantesten Form.

S03 spricht konkrete, alltagsnahe Beispiele an, die über die symbolische Sichtbarkeit der Sprache hinausgehen und beschreibt, dass man burgenländischkroatische Aushänge, Preisschilder

oder Produktbeschriftungen „selbst in Oberwart wenig bis gar nicht sieht“. Das impliziert, dass die Sprache selbst in den zweisprachigen Orten, wo die burgenländischkroatische Sprache und Kultur am dichtesten ist, kaum im öffentlichen Raum zu finden ist. S02 erzählt in einem späteren Gesprächsabschnitt von einer Alltagserfahrung, dass S02 durch „Traustorf, Trajstorf“ durchgefahren ist und dabei mit Verwunderung ein zweisprachiges Schild gesehen hat. Das hätte S02 sehr überrascht und gefreut. Dabei beschreibt S02 in einem persönlichen Beispiel, was S03 davor theoretisch erläutert hat. S02 impliziert damit auch, dass es Überraschung auslöst, da die Sprache so selten sichtbar ist.

Auch im Zuge der ethnografischen Feldforschung wurde der Aspekt der Sichtbarkeit fast in jedem Kontext erwähnt und der Wunsch nach einer erhöhten Sichtbarkeit ausgesprochen. Es wurde auch thematisiert, dass mehr Sichtbarkeit an Orten, die „Zentren“ für die burgenlandkroatische Sprachgemeinschaft darstellen, wünschenswert sei. Die Straßen- und Bahnschilder wurden von einer Person als gewünscht aber als symbolpolitisch eingeordnet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die burgenländischkroatische Sprache in der linguistischen Landschaft im Burgenland wenig bis gar nicht präsent ist. Von der Sichtbarkeit der Community und Sprache in Wien oder anderswo wird nicht gesprochen. Die fehlende Sichtbarkeit weist auf die Minorisierung der Sprache hin, selbst in zweisprachig geführten Ortschaften. Eine erhöhte Sichtbarkeit der Sprache wird von vielen im Zuge der Datenerhebung getroffenen Akteur*innen begrüßt.

4.1.4 Generationenunterschiede und unterschiedliche „lived experiences“ innerhalb der Sprachgemeinschaft

„[...] was das Burgenlandkroatisch ist, das kann man sich vorstellen wie eine Elefantenhaut, die hat er sich zulegen müssen, um diese Sprache irgendwie für sich behalten zu können.“ (S03)

Wie schon angesprochen, kann die Community nicht als kollektive Einheit mit geteilten Erfahrungen gesehen werden, sondern als Gruppe von Individuen mit unterschiedlichen „lived experiences“, Perspektiven, et cetera. Die Generationenunterschiede werden im Gespräch besprochen, als S02 und S03 diese in Hinblick auf Sprache und ihre gesellschaftliche Funktion, Identität und Diskriminierungs- und Assimilationserfahrungen diskutieren: S02 beschreibt, dass zur Zeit ihrer Großelterngeneration in den Dörfern „Burgenlandkroatisch alles erfüllt hat“, also „Alltagskommunikation“ war. Deutschkenntnisse wurden nur in seltenen Fällen, beispielsweise aufgrund von Arbeitsmigration nach Wien, benötigt: („[...] meine Oma konnte nur Deutsch, weil sie als helfende Hand in der Kinderbetreuung nach Wien musste [...] das war das Deutsch,

das sie gelernt hat, und das hat sie dann auch später mal für [sic] fallweise gebraucht, einmal im Monat oder so“). Bezogen auf die Elterngeneration („rund um 60“) beschreibt S02, dass diese Generation „schon mehr Assimilationsdruck gespürt“ habe, jedoch „ein starkes Selbstbewusstsein [hatte], was das Kroatische anbelangt“. S02 vermutet, dass die „jetzt so rund 40-jährigen“ „den größten Assimilationsdruck gespürt haben“, was sich jetzt „Schritt für Schritt“ erholt, da der Assimilationsdruck laut S02 weniger wird.

S03 berichtet von jungen Erwachsenen und Eltern, mit denen S03 im Zuge von Elternworkshops gesprochen hat, die „sehr viel Abneigung und Rassismus und Abwertung“ aufgrund der burgenländischkroatischen Sprache und Identität erlebt haben. S02 beschreibt, wie sich die Situation gerade neu ordnet und erholt, da „dieser Druck nach Assimilation [...] viel weniger [groß ist], „als vor [...] 20, 30, 40 Jahren“. S02 betont weiter, dass es jetzt jedoch nur noch wenige Sprecher*innen gibt und dass diejenigen Personen, die die Sprache „nicht so sehr verteidigt haben“, die Sprache inzwischen „verloren“ haben. S02 stellt hier ein militantes Sprachbild her und bezeichnet Sprache als etwas, das „verteidigt“ werden muss. Das impliziert die Germanisierung und den Assimilationsdruck, dem frühere Generationen von Burgenlandkroat*innen ausgesetzt waren. Sprachverlust wird hier emotionalisiert, wobei der Verlust der Sprache als individualisierte Aktivität und keine bewusste Entscheidung dargestellt wird.

S02 weist auch darauf hin, dass im Norden des Burgenlandes „Rassismus und Diskriminierung“ sowie die Abneigung gegenüber Burgenlandkroat*innen am stärksten sei. S02 begründet das mit den dort vorherrschenden gesellschaftlichen Faktoren, so sei der „Zuzug aus unterschiedlichen Nachbarländern“ dort am stärksten präsent und dass sich somit das „gemeinschaftliche Wir“ „nicht nur von der Gruppe der Burgenlandkroaten bedroht fühlt, sondern auch von unterschiedlichen anderen“, also von diversen migrantischen Gruppen in der Region. Hier wird ein Szenario „Wir gegen Sie“ aufgebaut. Das „gemeinschaftliche Wir“ ist womöglich die österreichische Mehrheitsbevölkerung, wobei dies nicht weiter erläutert wird.

Auch im Zuge der Feldforschung wurde berichtet, dass Burgenländischkroatisch vielerorts immer noch stigmatisiert ist und österreichischer Nationalismus im Burgenland sehr präsent sei und dabei die burgenlandkroatische Kultur verdränge. Auch gebe es eine junge Generation, die sich mit vollem Engagement und Stolz für die burgenlandkroatische Sprache und Kultur einsetze. Die Präsenz von vielen jungen, engagierten Personen, habe ich im Zuge der Feldforschung vielerorts beobachtet.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Assimilationserfahrungen generational und regional unterschiedlich sind. Auch die Einschätzungen der Personen, mit denen im Zuge der

Datenerhebung über Assimilationsdruck, Rassismus und Diskriminierung gesprochen wurde, ergeben kein einheitliches Bild hinsichtlich der generationsspezifischen Erfahrungen. Einheitlich ist das Narrativ, dass es eine junge Generation gibt, die sich mit vollem Engagement für die Belangen der Sprachgemeinschaft einsetze. Über Sprachwandel wird innerhalb der Community emotional verhandelt und ein Krisenszenario dargestellt.

Aus dem Gesprächsabschnitt kann zusammengefasst werden, dass sich die burgenlandkroatische Gemeinschaft in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem und sprachlichem Wandel, regionalen Unterschieden und Migrationsbewegungen befindet. Generell kann festgehalten werden, dass die Sprachgemeinschaft von sicheren Orten der Sprachverwendung profitieren würde, in denen die Sprache ohne Druck der Mehrheitssprache und Stigmatisierung verwendet werden kann („breathing space“, Fishman 1991). Das Konzept des Sprachdorfs muss der Heterogenität der Sprachgemeinschaft gerecht werden und unterschiedliche „lived experiences“, „lived realities“, Sprachkompetenzen, Varietäten sowie generationsspezifische und regionale Unterschiede berücksichtigen.

4.2 Die Sprachpartner*innen

Dieses Kapitel befasst sich mit den Sprachpartner*innen, den potenziell teilnehmenden Unternehmen und Einrichtungen und deren Mitarbeitenden. Um eine Basis für die Identifizierung konkreter Unternehmen/ Einrichtungen zu schaffen, werden erst unterschiedliche Standorte in der Region diskutiert, die für die Errichtung eines Sprachdorfs als geeignet erscheinen. Darüber hinaus werden potenziell teilnehmende Unternehmen/ Einrichtungen, die angefragt werden können, besprochen und Überlegungen angestellt, wie man diese erreichen und für das Sprachdorf gewinnen kann. Weiters wird untersucht, wie Schulungsmaterial, das die Mitarbeitenden auf die Lernenden vorbereitet, aussehen kann.

4.2.1 Regionale Varianz sprachlicher Kompetenzen

„Im Mittelburgenland gibt es einige Dörfer rund um Großwarasdorf, [...], Nikitsch, da kann man auf jeden Fall davon ausgehen, dass da mit höchster Wahrscheinlichkeit jemand da ist oder viele da sind, die Burgenlandkroatisch selbstverständlich sprechen wollen und weitergeben wollen. Rund um Schachendorf im südlichen Burgenland, rund um Stinatz, noch weiter südlich [...] aber es ist wirklich regional sehr unterschiedlich“. (S02)

Aus dem Gespräch geht hervor, dass die Offenheit der Community für ein Sprachdorf generell gegeben ist („Ich denke die Community selber wäre bestimmt offen“, S02). Allerdings sind die Sprachkompetenzen und damit verknüpft auch die Motivation regional sehr unterschiedlich:

S02 führt aus, dass es im Mittelburgenland und „in zwei Regionen“ im Südburgenland viel mehr Gemeinden gibt, in denen man „in der Bäckerei auf Burgenlandkroatisch bestellen kann“ als im nördlichen Burgenland. In Norden (Parndorf, Neudorf, Trausdorf) sind laut S02 „kaum erstsprachliche Kompetenzen auf Burgenlandkroatisch oder keine“ in den Schulen vorhanden. „Im Mittelburgenland gibt es einige Dörfer rund um Großwarasdorf, [...], Nikitsch, da kann man auf jeden Fall davon ausgehen, dass da mit höchster Wahrscheinlichkeit jemand da ist oder viele da sind, die Burgenlandkroatisch selbstverständlich sprechen wollen und weitergeben wollen. Rund um Schachendorf im südlichen Burgenland, rund um Stinatz, noch weiter südlich [...] aber es ist wirklich regional sehr unterschiedlich“. Im Zuge der ethnografischen Feldforschung wurden ebenfalls Bedenken geäußert, dass es im Norden kaum noch junge Sprecher*innen gibt.

S03 bringt daraufhin ein, dass es jedoch genau in diesen Communities im Norden mit geringen Sprachkenntnissen „ein großes Engagement [gibt], die Sprache nicht verloren gehen zu lassen“. Dabei erwähnt S03, dass es viele Überlegungen gebe, wie beispielsweise Räume der informellen Sprachverwendung geschaffen werden können („Wie können wir Räume schaffen, in denen die Kinder die Sprache sprechen müssen, weil ein Angebot zum Beispiel dort stattfindet auf Burgenlandkroatisch.“, S03). Das impliziert, dass die Community selbst schon Überlegungen angestellt hat, informelles Lernen mit alltäglichem Sprachgebrauch zu verknüpfen. Außerschulische Lernorte werden als Lösungsansatz gesehen, strukturelle Probleme des Minderheitenschulwesens auszugleichen.

Wichtig anzuführen ist auch, dass S01 und S03 die Herausforderung der mangelnden Sprachkenntnisse im Kontext einer Mitarbeiter*innenschulung verhandeln. Anhand eines Beispiels aus eigener Erfahrung nennt S01 das Minderheitenschulwesen im Norden des Burgenlandes, wo zweisprachig geführte Standorte Schwierigkeiten haben, „Vakanzen zu befüllen mit Personen, die die erforderliche Sprachkompetenz haben“. Hier kann sich S01 einerseits vorstellen, dass es einige Gemeinden gibt, in denen die Sprachkenntnisse nicht ausreichend gegeben sind. Andererseits kann sich S01 auch „Widerstand vonseiten der Akteur*innen“ vorstellen, „die sagen nein, ich spreche die Sprache nicht und ich möchte sie auch nicht beherrschen“. Das zeigt, dass sprachliche Kompetenzen hier mit sozialen Erwartungen und Druck verbunden sind. Die Sprachverweigerung bestimmter Akteur*innen wird hier als aktiver und bewusster Akt des Widerstands dargestellt, wobei in diesem Kontext nicht klar ist, ob S01 von Community-Mitgliedern oder externen Personen spricht.

S02 greift die Thematik des „Widerstands“ auf und fügt ein weiteres Beispiel aus der Praxis an: „Wir merken das eher auch im Elementarbereich, dass da hin und wieder – oder gar nicht hin und wieder: des Öfteren – Widerstand da ist, zu sagen, okay, die Kollegin spricht das, sie macht das, ich spreche die Sprache nicht und ich tu mir das gar nicht an“. Durch diese Aussage wird nochmals unterstrichen, dass es Personen gibt, die das Sprechen von Burgenländischkroatisch bewusst ablehnen. Diese Aussagen problematisieren die sprachlichen Voraussetzungen für ein geplantes Sprachdorf, vor allem im Norden des Burgenlands.

Im Zuge der ethnografischen Feldforschung wurde eingebracht, dass es Sinn mache, das Sprachdorf in Orten einzurichten, die Zentren für die Community darstellen. Beispiele dafür wären die Bezirkshauptstädte, wie beispielsweise Eisenstadt. Hier wäre es eine große Bereicherung für die gesamte Community, wenn Erledigungen in ausgewählten Unternehmen komplett auf Burgenländischkroatisch durchgeführt werden können.

An dieser Stelle sollte nochmals angemerkt werden, dass es theoretisch möglich sein sollte, in zweisprachig geführten Ortschaften, also Orten, in denen die Amtssprache neben Deutsch auch Burgenländischkroatisch ist, die Sprache überall zu verwenden. Das wurde sowohl in der Expert*innendiskussion als auch im Zuge der ethnografischen Feldforschung betont.

Auffällig war auch, dass in der Expert*innendiskussion und ethnografischen Feldforschung ausschließlich über das Burgenland gesprochen wird und nicht über Wien oder andere Bundesländer, wo ebenfalls Burgenlandkroat*innen leben. Das mag an den vorhandenen Strukturen liegen, die im Burgenland eher vorhanden sind als in Wien oder in der Steiermark und weil die Expert*innen selbst ihren Lebensmittelpunkt im Burgenland haben.

Es kann festgehalten werden, dass die regionalen Unterschiede bezüglich der Sprachkompetenzen sehr stark ausgeprägt sind. Die Sprachökologie des Burgenländischkroatischen muss in ihrer ganzen Komplexität betrachtet werden. Einerseits gibt es vor allem im Norden kaum mehr (junge) Sprecher*innen verglichen mit dem Mittel- und Südburgenland. Andererseits gibt es auch von Dorf zu Dorf Unterschiede, je nachdem, ob die Orte zweisprachig geführt werden oder ob es motivierte Personen aus der Community gibt, die sich für die Gemeinschaft und die Sprache stark machen. Hierbei sollte immer im Hinterkopf behalten werden, dass es theoretisch und rechtlich eigentlich möglich sein sollte, die Sprache in den genannten Ortschaften überall zu verwenden, was jedoch in der Praxis nicht gegeben ist.

4.2.2 Einbindung und Mobilisierung der Sprachpartner*innen

„Und das könnte durchaus über die Gemeinde laufen, weil die sind da auch sehr engagiert, wenn es zweisprachig engagierte Gemeinden sind.“ (S02)

Dieser Abschnitt thematisiert, wie Unternehmen/ Einrichtungen effektiv angesprochen werden können, um sie für die Zusammenarbeit als Sprachpartner*innen zu gewinnen. S03 führt an, dass „in besonders motivierten Ortschaften“ eine Infoveranstaltung sehr gut ankommen würde, im Zuge derer die Gemeinde und alle Unternehmen/ Einrichtungen, die sich „zu einem Icelandic Village bekennen wollen“, für einen „Präsenzinput“ zusammenkommen. S02 fügt hinzu, dass die Veranstaltung und die Organisation „über die Gemeinde laufen“ könnte, da zweisprachige Gemeinden oft sehr engagiert sind. Dabei verhandeln S02 und S03 im Gespräch auch den „Symbolcharakter“, wenn der*die Bürgermeister*in die Dorfbevölkerung und die Unternehmen/ Einrichtungen zu einer solchen Veranstaltung lädt. Im Gespräch wurde auch erwähnt, dass vor allem Dorfvereine „gar nicht so unwesentlich Förderungen“ haben für Initiativen, die die Sprache und Kultur unterstützen.

Dabei spielen laut S02 und S01 auch burgenlandkroatische Vereine, „übergeordnete Vereine“ wie der „HAK“ und der „HKD“ sowie Dorfvereine, die „lokal sehr stark verankert sind“ eine große Rolle. Über die Vereine sei der Weg „am effektivsten“, die Unternehmen/ Einrichtungen zu erreichen. S01 behauptet, diesen Vereinen liege „sehr viel daran, dass die Sprache erhalten bleibt“ und dass es auch finanzielle Förderungen für Initiativen wie ein Sprachdorf gebe. S03 stimmt diesen Aussagen zu. Die „großen Vereine“ beziehungsweise Einzelpersonen, die sich dort engagieren, hätten einen „Überblick, wo welche Vereine tätig sind“ (S01). Laut S02 sind diese Vereine „in der Community und im Bildungskontext [...] sehr relevant und sehr sehr aktiv“. Bei den Dorfvereinen müsse man jedoch schauen, wer sich durch die Zweisprachigkeit konstituiere und in welchen Regionen solche Vereine zu finden sind. Es würde wenig Sinn machen, einen „Verschönerungsverein“ oder „die Freiwillige Feuerwehr“ zu konsultieren. Hierbei nennt S02 die „KUGA“ als Beispiel für einen Verein, der durch Zweisprachigkeit geprägt ist und sich dies „auf die Fahnen“ schreibt.

Auch im Zuge der ethnografischen Feldforschung habe ich viel über die Wichtigkeit und Präsenz großer Vereine wie dem „HAK“ und „HKD“ gelernt. Innerhalb der Community sind diese zentralen Akteur*innen weitreichend bekannt und gut vernetzt, sowohl im Burgenland als auch in Wien.

Dieser Abschnitt zeigt, wie zentral Vereine, engagierte Gemeinden und andere bottom-up-Initiativen aus der Community für die Sprachgemeinschaft und den Spracherhalt sind. Dabei haben übergeordnete Vereine einen Überblick über kleinere burgenlandkroatische Vereine, Unternehmen und Einrichtungen. Gemeinden in zweisprachigen Ortschaften haben eine direkte Verbindung zu den Unternehmen/ Einrichtungen und genießen eine gewisse Anerkennung vonseiten der Dorfbevölkerung. Weiters kann festgehalten werden, dass engagierte Einzelpersonen große Wirkungsmacht haben und als Multiplikator*innen für das Anliegen des Projekts fungieren können. Um mögliche Sprachpartner*innen zu erreichen und für das Projekt zu gewinnen, scheint es sinnvoll, sich mit den Vereinen und Gemeinden in Verbindung zu setzen, da sich diese mit großem Engagement für die burgenländischkroatische Kultur und Sprache einsetzen.

4.2.3 Konkrete Beispiele für mögliche Sprachpartner*innen

„[...] was ist ein authentischer Ort, wo ein Kind gerne hingeht, und auch interagiert und sich angesprochen fühlt.“ (S04)

Im Gespräch unterhalten sich S01, S02 und S03 über mögliche Kooperationspartner*innen. Hierbei liegt der Fokus auf kinder- und familienfreundlichen Orten, wobei allgemeine Überlegungen sowie konkrete Beispiele angeführt werden. S01 merkt an, dass erhoben werden müsse, welche Orte vor allem für Kinder interessant sein können. S03 stellt die Frage: „Wo gehen die Kinder hin wo sie mit anderen Menschen interagieren [...]“. S03 wirft ein, dass man Orte anfragen könne, an denen Kinder „Dinge“ konsumieren. Dabei spricht S03 von Orten, wo Kinder „essen oder trinken“. Als Beispiel wird eine Eisdielen genannt, also ein Ort, „wo die Eltern mit ihren Kindern nach der Schule nach dem Kindergarten hingehen“ bzw. Orte, „wo man als Familie mit den Kindern Ausflüge macht“.

Als Vorschläge für allgemeine Kooperationsunternehmen und -einrichtungen nennen S01, S02 und S03 folgendes: Tier- und Freizeitorte, wie Streichelzoo, Pferdehof, Outdoorspielplätze, Schwimmbäder sowie Thermen. Als Unternehmen, die für Familien niederschwellig zugänglich sind, wurden Eisdielen und Cafés genannt. Bei kulturellen Einrichtungen wurden die Beispiele Puppentheater, Schlösser, Burgen, Bibliotheken und Kino genannt. Als konkrete Institutionen werden die „KUGA“, das (sich in Bau befindende) Volksgruppenhaus in Oberwart und der „Family Park“ genannt. Weiters werden „Burgenlandtourismus“ und die „Burgenlandcard“ erwähnt, die mögliche Kooperationsbetriebe führen. S03 bringt die Idee ein, dass es schon ausreiche, zu schauen, wo zumindest eine Person im Unternehmen Burgenländischkroatisch spricht, auch wenn nicht das ganze Unternehmen zweisprachig geführt wird.

Der Begriff „authentisch“ fällt in der Expert*innendiskussion in mehreren Kontexten. Dabei äußert S01, dass „das Wirtshaus“ zwar ein Ort sei, wo Kinder hingehen, das jedoch für sie „vielleicht nicht so wirklich ein authentischer Ort [ist], wo sie die Sprache sprechen“. In einem weiteren Absatz appelliert S03 an einen „authentischen Sprachgebrauch“, der Kinder dazu befähigen soll, die Sprache im Alltag zu verwenden. S03 spricht zu einem anderen Zeitpunkt von „authentischen Inhalten“ bezogen auf Erklärvideos für Unternehmen und Einrichtungen.

Mit „authentischen Orten“ sind wohl für Kinder altersgerechte Orte gemeint, an denen möglichst viel Kommunikation zwischen ihnen und den Mitarbeitenden stattfindet. „Authentischer Sprachgebrauch“ beziehungsweise „authentische Inhalte“ bezeichnen womöglich alltägliche Sprachverwendung und deren Vermittlung nach kommunikativen Ansätzen der Sprachlehr- und -lernforschung.

Im Zuge der ethnografischen Feldforschung wurde auf die Website des „HKD“ verwiesen, auf der sich eine Liste mit Unternehmen und Einrichtungen befindet, die als burgenländischkroatisch geführt werden. Dabei seien viele dieser Unternehmen inzwischen nicht mehr burgenländischkroatisch geführt, jedoch wäre das ein Anfang, um potenzielle Sprachpartner*innen zu finden. Auch wurde erwähnt, dass Unternehmen in zweisprachigen Ortschaften, wie die Bank beispielsweise, früher häufig eine Burgenländischkroatischsprecher*in eingestellt haben. Das sei jedoch „leider“ in immer weniger Unternehmen der Fall. Inzwischen gebe es nur noch vereinzelt Nahversorger, in denen Burgenländischkroatisch gesprochen werden könne, jedoch keine großen Supermärkte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es einige mögliche Kooperationspartner*innen gibt. Dabei soll geschaut werden, dass diese Orte altersgerecht für die Zielgruppe gestaltet sind, sodass Lernende dort möglichst viel mit den Mitarbeitenden kommunizieren können. Die Möglichkeit, Erledigungen in Burgenländischkroatisch abzuwickeln, ist von vielen Personen als großer Wunsch geäußert worden. Hierbei geht es nicht nur darum, mit den Mitarbeitenden in der Sprache zu kommunizieren, sondern auch Produktbeschreibungen, Speisekarten sowie Schilder und Werbung in burgenländischkroatischer Sprache anzubieten. Hierbei muss betont werden, dass es burgenländischkroatisch geführte Unternehmen und Einrichtungen gibt und das keine Neuerung darstellt. Ziel eines Sprachdorfs ist es, diese Unternehmen/ Einrichtungen zu motivieren, die Sprache sichtbar(er) zu machen und nach außen zu tragen, um Lernenden und Sprachverwender*innen die Kommunikation in Burgenländischkroatisch zu erleichtern.

4.2.4 Schulungsmaterial für Sprachpartner*innen

„Das wäre sicherlich ganz wesentlich, jene Personen, die hier mitmachen, dafür zu sensibilisieren, wie muss mein Sprachverhalten ausgerichtet sein, im Sinne von, wie kann ich ein gutes Sprachvorbild sein [...].“ (S01)

Um herauszufinden, welchen Input die Unternehmen/ Einrichtungen und Mitarbeitenden benötigen, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen, wird die Frage gestellt: „Was müssen die Unternehmen wissen, um die Lernenden am besten zu unterstützen [...] was muss man [...] für Schulungsmaterial zur Verfügung stellen, dass sie [die Unternehmen] wissen, worum es geht“. S01, S02 und S03 verhandeln daraufhin, wie man die Mitarbeitenden in den Unternehmen/ Einrichtungen sensibilisieren und weiterbilden kann. S01 bringt ein, dass die Mitarbeitenden „ein Basiswissen oder Sensibilisierung“ in Bezug auf sprachliches Verhalten benötigen und beschreibt eine Situation aus der Praxis: „In der Bäckerei als Verkäuferin denke ich nicht viel darüber nach, wie ich jetzt Fragen beantworte oder wie ich meine Produktpalette [sic] vorstelle. Das wäre sicherlich ganz wesentlich, weil jene Personen, die hier mitmachen, dafür zu sensibilisieren, wie muss mein Sprachverhalten ausgerichtet sein, im Sinne von, wie kann ich ein gutes Sprachvorbild sein, wenn Lernende da sind, wie kann ich paraphrasieren, wie kann ich in einfachen Sätzen formulieren und so weiter“. S03 ergänzt den Gesprächsbeitrag von S01 mit „Wie sieht ein einfacher Satz aus? Was kann man sich darunter vorstellen?“.

S01 bringt die Idee ein, sich als Teil der Sensibilisierung des sprachlichen Verhaltens mit den Mitarbeitenden über ein komplexes Thema auf Englisch zu unterhalten. „Da können sie sich hineinversetzen, hineinfühlen in die Lage von jenen Personen, die eine für sich nicht geläufige Sprache für bestimmte Zwecke verwenden müssen“, führt S02 weiter aus. S03 fügt an dieser Stelle noch hinzu, man könne „auf offene Ohren mit einigen solchen Impulsen [...] stoßen“, weil sich „Menschen, die eine kleine Sprache“ sprechen, freuen würden, wenn Personen diese Sprache lernen möchten.

S02 sagt, dass er*sie sich unterschiedliche Methoden für die Vermittlung dieser Schulungsinhalte vorstellen kann. Als Beispiele werden von S02 genannt „etwas Digitales oder Erklärvideos“, wie YouTube-Videos, wobei die „unterschiedlichen Altersstufen“ berücksichtigt werden müssen. S03 stimmt zu, dass Erklärvideos eine „super Idee“ sind. S01 greift den Aspekt der unterschiedlichen Altersgruppen auf, wobei zu beachten gilt „welche Generation dann die bedienende Generation ist in den Unternehmen“ und dass es von großer Relevanz ist, „die verschiedenen Akteur*innen und ihre Altersstufen anzusprechen“. Daraufhin formuliert S03 die

Idee mit einem Präsenzininput in besonders motivierten Ortschaften ein, wie im vorherigen Kapitel schon angeführt.

Aus der Expert*innendiskussion sowie aus der ethnografischen Feldforschung geht der Appell hervor, den Aufwand für die Sprachpartner*innen zu minimieren und die Teilnahme so niederschwellig wie möglich zu gestalten. („Und die größte Frage würde wahrscheinlich sein: was müssen sie machen?“, S02; „Welchen Aufwand. Genau. Was wird ihnen zur Verfügung gestellt? Ist das freiwillig oder nicht? Das macht einfach einen Unterschied.“, S01). Es sei relevant, Übersetzungen für Speisekarten oder Produktbeschriftungen zur Verfügung zu stellen, um möglichst viele Sprachpartner*innen zu motivieren. Auch wird kritisch angemerkt, dass sich die Mitarbeitenden gewiss die Frage stellen werden, warum sie das machen. Das impliziert, dass den Sprachpartner*innen detailliert die Ziele des Sprachdorfs aufgeschlüsselt werden sollen, damit ein Mehrwert gesehen wird.

Zusammenfassend sind sich alle einig, dass geeignetes Material zur Vorbereitung und Sensibilisierung der Unternehmen und ihrer Mitarbeitenden benötigt wird. Das könnte beispielsweise in Form eines Booklets oder Leitfadens umgesetzt werden, in dem die Sprachpartner*innen lernen, wie sie ein gutes Sprachvorbild sein können und einen „Safe Space“ für Lernende schaffen können. Auch Erklärvideos scheinen für jüngere Mitarbeiter*innen als geeignet. Die Inhalte sollen altersgruppengerecht aufbereitet und durch verschiedene Medien vermittelt werden.

4.3 Lernende und Sprachverwender*innen im Sprachdorf

Dieses Kapitel befasst sich mit der Zielgruppe der potenziellen Lernenden und Sprachverwender*innen, die ein Sprachdorf besuchen. Im Zuge der Datenerhebung werden von den befragten Personen weitere Zielgruppen identifiziert, die in der ursprünglichen Forschungsfrage noch nicht inbegriffen waren. Diese umfasst neben den Lernenden auch „Sprachverwender*innen“. Dabei wird die Zielgruppe nochmals genauer definiert, die Erreichbarkeit der Zielgruppe besprochen und diskutiert, inwiefern die Lernenden im Sprachdorf durch Materialien und unterschiedliche Medien unterstützt und geleitet werden können.

4.3.1 Zielgruppe des Sprachdorfs

„[...] also in diesem Bereich wäre das [ein Sprachdorf] durchaus ein Gewinn für all jene, die schon jetzt die Sprache lernen, weil sie in einer zweisprachigen Ortschaft wohnen, dort die Schule besuchen.“ (S01)

Wie schon im Kapitel 4.1 *Ideological clarification* besprochen, sehen S01, S02 und S03 alle Personen, die die Sprache lernen, sprechen oder in zweisprachigen Ortschaften wohnen als

potenzielle Zielgruppe eines Sprachdorfs. Das umfasst Kinder aus dem Minderheitenschulwesen sowie Erwachsene mit einer unsicheren Sprachverwendung, Erwachsene mit passiven Sprachkenntnissen oder auch alle Personen, die fließend die Sprache sprechen, die im Rahmen eines Sprachdorfs motiviert werden könnten, die Sprache im Alltag (häufiger) zu verwenden. Generell könnten auch alle Menschen davon profitieren, deren Wohnsitz in einer zweisprachigen Ortschaft die einzige Verbindung zur burgenländischkroatischen Sprache und Community darstellt und die neugierig sind, mehr darüber zu erfahren.

Auch im Zuge der ethnografischen Feldforschung kam auf, dass ein Sprachdorf die ganze Gemeinschaft ansprechen könne. Besonders auch bei älteren Generationen könnte ein Sprachdorf gut ankommen, da viele Personen dieser Generation die Sprache auf einem hohen Niveau beherrschen, jedoch kaum mehr Möglichkeiten haben, diese zu sprechen.

Weiters haben einige „New Speaker“ der Sprache, die im Zuge des Sprachkurses befragt wurden, geäußert, wie schwierig es sei, die Sprache außerhalb des Klassenzimmers zu verwenden und zu üben. Die Gruppe im Sprachkurs setzte sich größtenteils aus Personen zusammen, die in irgendeiner Verbindung mit der burgenlandkroatischen Community stehen: Die meisten Personen hatten Großeltern oder Eltern, die die Sprache noch sprechen, jedoch nicht mehr an die nächste Generation weitergeben haben. Manche Kursteilnehmende lebten in zweisprachigen Ortschaften oder hatten burgenländischkroatische Beziehungspersonen. Eine Teilnehmerin aus einer zweisprachigen Ortschaft beschrieb ihre Motivation für die Kursteilnahme damit, dass sie verstehen wolle, was hinter ihr im Bus geredet wird.

Für das Konzept des Sprachdorfs kann festgehalten werden, dass eine möglichst breite Zielgruppe angesprochen werden soll. Diese Gruppe umfasst „New Speaker“ und Sprachverwender*innen der Sprache, also alle Personen, die sich in irgendeiner Form mit der Sprache auseinandersetzen. Das können Kinder aus dem Minderheitenschulwesen sein, Teenager der Sekundarstufe I & II, Personen mit passiven Sprachkenntnissen oder Personen, die unsicher sind die Sprache zu verwenden, Lernende, die die Sprache im Zuge eines Sprachkurses lernen aber auch ältere Generationen sowie Personen aus der Community, die die Sprache fließend sprechen und von einer erhöhten Motivation und Sichtbarkeit der Sprache profitieren könnten. Hierbei ist zu erwähnen, dass es keine klare Trennung zwischen den Kategorien „New Speaker“ und „Sprachverwender*innen“ gibt, sondern diese Kategorien ineinander übergehen. Das Konzept des Sprachdorfs muss der Heterogenität der Zielgruppe gerecht werden.

4.3.2 Einbindung und Mobilisierung der Lernenden

„Also wirklich diese Jugendlichen versuchen zu erreichen, um zu schauen, was sind so ihre Interessen und wie könnte man sie wirklich ansprechen [...].“ (S02)

Auf die Frage, wie die Zielgruppe erreicht und über das Sprachdorf informiert werden könnte, betont S03 im Hinblick auf Kinder als Zielgruppe die Relevanz der Eltern und hebt hervor, „Kinder und Eltern beide gemeinsam zu denken“. Auch im Zuge von Sprach- oder Projektunterricht in der Schule können Kinder erreicht werden. Dazu im folgenden *Kapitel 4.5 Die Rolle von Bildungseinrichtungen* mehr. Es muss angemerkt werden, dass zu diesem Zeitpunkt von den Teilnehmenden noch nicht genau definiert war, wer die Zielgruppe des Sprachdorf ist. Der Fokus in der Diskussion blieb jedoch auf Kindern und Jugendlichen.

Um auch andere Altersgruppen wie Teenager und junge Erwachsene mitzudenken, wird explizit danach gefragt: „Vielleicht wenn man jetzt nochmal an die jungen Erwachsenen denkt. Wie könnte man da für die, für diese sehr heterogene Gruppe, (.) dieses Sprachdorf gestalten“. S01 entgegnet daraufhin, dass diese Zielgruppe „sicherlich nicht die größte ist“, verglichen mit der Anzahl an Lernenden in der Primarstufe. S02 koppelt damit die Relevanz der Lernenden implizit an die Quantität der Lernenden.

S02 äußert die Überlegung, die Jugendlichen direkt über Vereine (wie „Fußballverein, Feuerwehrverein“) zu erreichen. Diese (zwei) Vereine „sind doch sehr etabliert [...] da sind auch viele Jugendliche mit dabei“. Im Zuge dessen könne erhoben werden, wie sich die Teenager ein Sprachdorf vorstellen, um es an ihre Bedürfnisse anzupassen. S03 nimmt Bezug auf S02 und ergänzt, dass auch Lehrpersonen der Sekundarstufe I & II, insbesondere diejenigen, die Burgenländischkroatisch unterrichten, befragt werden können, wie man Jugendliche bestmöglich in das Sprachdorf miteinbeziehen kann. Das betonen die Sprecher*innen vermutlich deswegen, da sie durch ihre Tätigkeiten eine größere Distanz zu dieser Zielgruppe haben.

Im Zuge der Feldforschung kam hervor, dass Lehrpersonen, die Sprachkurse unterrichten, großes Interesse an informellen Sprachlernmöglichkeiten haben, vor allem an digitalen und neuen Medien. „New Speaker“ können von Sprachlehrpersonen und Zentren, an denen Burgenländischkroatischkurse angeboten werden, sowie über Vereine und Einzelpersonen, die als Multiplikator*innen in der Community fungieren, über das Sprachdorf informiert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die unterschiedlichen Zielgruppen auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können. Kinder können über ihre Eltern oder über Bildungseinrichtungen von einem Sprachdorf erfahren. Teenager könnte man durch Dorfvereine

wie die Freiwillige Feuerwehr oder den Fußballverein ansprechen, in denen sehr viele Jugendliche organisiert sind. Aber auch über Social Media könne man versuchen, Jugendliche und junge Erwachsene zu erreichen. Lernende in Sprachkursen können über die Sprachzentren informiert werden. Generell erscheint der Zugang zur gesamten Zielgruppe des Sprachdorfs über Vereine geeignet.

4.3.3 Unterstützung durch Materialien

„Es geht ja hier um Freizeit, [...]“ (S02)

Auf die Frage, wie man Teenager und junge Erwachsene bei einem Sprachdorfbesuch am besten unterstützen kann, werden unterschiedliche Zugänge und Formate besprochen. S02 differenziert, dass dieses Setting in der Freizeit der Jugendlichen stattfindet, unabhängig vom Bildungskontext: „Es geht ja hier um Freizeit, oder? Sie sind ja nicht an die Schule gebunden“ und äußert anschließend, welche Medien Jugendliche konsumieren.

Daraufhin steigen S01 und S03 ein und diskutieren Social-Media-Plattformen als Möglichkeit der Vermittlung („Snapchatten auf Burgenlandkroatisch“ oder „TikTok-Videos“). S01 und S03 kommentieren „Das hatten wir als Diskussion“ (S01) und „Das hatten wir schon diskutiert“ (S03), was auf deinen bestehenden Diskurs über minorisierte Sprachen auf sozialen Medien hinweist. S01 stellt fest: „Die sozialen Medien, da ist sicherlich noch viel Luft nach oben bei den minorisierten Sprachen“. S03 äußert den Vorschlag eines öffentlichen „WhatsApp-Kanals“, auf dem sich Jugendliche Inputs holen können, „wie bestimmte Abläufe auf Burgenlandkroatisch aussehen könnten“. In der Diskussion wurde nicht weiter erläutert, inwiefern die Schulungsmaterialien für eine jugendliche Zielgruppe auf den sozialen Netzwerken aufbereitet werden können oder wie der genaue Inhalt dieser Materialien aussehen soll.

Weiters kommentieren S01 und S02, dass es „irrsinnig viel“ Lernmaterial wie Vokabellisten „nicht digitalisiert, aber in Printausgaben“ gebe. S02 verweist an die „Sprachenwerkstatt der PH Burgenland“, bei der 17 Personen über alle Bildungsstufen hinweg daran arbeiten, Unterrichtsmaterial zu produzieren. Die Frage, die sich laut S02 eher stellt, ist „was motiviert sie, das [Material] dann auch zu verwenden?“.

S02 betont, dass Musik Jugendliche aus der Community sehr motiviere: „[...] wir haben ein paar Bands, die sehr angesagt sind und das ist dann auch das, was sehr zieht. Das ist eigentlich so der Bereich, der, glaube ich, Jugendliche am meisten in der Freizeit anspricht“. Hier kommt wieder der Aspekt der Motivation auf, der sich durch das ganze Gespräch zieht und immer wieder von allen Sprecher*innen erwähnt wird. Die wiederholte Erwähnung dieses Aspekts

impliziert, dass die fehlende Motivation, die Sprache zu lernen und zu sprechen, ein zentrales Problem ist, mit dem sich die burgenlandkroatische Community und das Minderheitenschulwesen konfrontiert sieht.

S03 ergänzt im weiteren Gesprächsverlauf, dass das Sprachdorf für „jüngere Kinder“ als ein Spiel aufgezogen werden könnte: Dabei denkt S03 an einen „Sticker- oder Stempelkatalog“, da Sticker „eine magische Wirkung“ auf Kinder hätten. S02 ergänzt, dass das „Primarkinder bis dritte oder vierte [Klasse]“ auf jeden Fall ansprechen würde und das Konzept auch für Erwachsene adaptiert werden könne.

Auch im Zuge der Feldforschung kam auf, dass Burgenländischkroatisch großen Aufholbedarf bei digitalen Medien hat. Neue Medien, wie beispielsweise Apps, werden als sinnvolle Hilfestellung gesehen, Lernende zu erreichen und niederschwellig möglichst vielen Personen Material zur Verfügung zu stellen. Auch wurde besprochen, dass QR-Codes in den Unternehmen/ Einrichtungen als Hilfestellung dienen können, beispielsweise um Übersetzungen nachzuschlagen oder die Speisekarte auf Burgenländischkroatisch zu lesen. Auch bei der Frage nach den Sprachvarietäten wurde die Idee eingebracht, dass mithilfe von QR-Codes auf Varietäten eines Produktnamens verwiesen werden kann. Noch dazu wurde die Idee von „Coaches“ eingebracht: Das können Personen sein, die sich mit dem Sprachdorf auskennen und erreichbar für die Lernenden sind, sofern sie Hilfe benötigen oder Fragen haben.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die definierte Zielgruppe in ihrer Heterogenität eine große Herausforderung für die Auswahl der Orte sowie die unterstützenden Lern- und Schulungsmaterialien darstellt: Die Schulungsmaterialien sollen auf die unterschiedlichen Altersgruppen abgestimmt werden. Kinder im Minderheitenschulwesen können Materialien im Zuge des Unterrichts bekommen. Die Materialien für Teenager und junge Erwachsene sollen über neue Medien verbreitet werden, beispielsweise über Apps, soziale Medien oder Chatkanäle wie WhatsApp. Bei Sprachlernapps müssen viele Faktoren beachtet werden, wie beispielsweise die Finanzierung, Content-Erstellung und regelmäßige Wartung.

Lernmaterial, wie Vokabellisten, gebe es viel, dieses müsse jedoch in passender Form aufbereitet und auf die Orte angepasst werden. Schulungsmaterial soll auch vor Ort bei den Sprachpartner*innen zu finden sein, in Form von QR-Codes oder burgenländischkroatischen Produktbeschriftungen. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass der konkrete Inhalt der Schulungsmaterialien von dem*der jeweiligen Sprachpartner*in abhängig ist und darauf zugeschnitten werden muss. Wie diese genau aussehen, wird sich im Zuge einer möglichen Implementierung

herausstellen. Eine große Schwierigkeit, wie auch von vielen Akteur*innen erwähnt, stellt die Finanzierung dar.

4.4 Die Rolle von Bildungsinstitutionen

„Ich glaube grundsätzlich wäre da, jetzt aus pädagogischer Sicht, unbedingt eine Bereitschaft da.“ (S01)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Einbindung des Sprachdorfs in Bildungsinstitutionen. Die anfängliche Idee war es, das Sprachdorf ausschließlich in einem informellen Rahmen stattfinden zu lassen. Im Laufe der Datenerhebung hat sich herausgestellt, dass es darüber hinaus interessante Möglichkeiten gibt, das Konzept des Sprachdorfs auch in Bildungseinrichtungen zu implementieren.

Vor allem kam im Zuge der Datenerhebung hervor, dass informelle Orte der Sprachverwendung bei strukturellen Herausforderungen im Minderheitenschulwesen unterstützend sein können: „Also gerade zum Beispiel [...], wo sie keine Pädagogen gefunden haben, die bilingual sind für den Kindergarten, gibt es viele Überlegungen, wie geht man jetzt mit dieser Situation um. (...) Also diese Haltung ist uns auch an anderen Stellen begegnet, dass die Sprecherinnen und Sprecher genau auf sowas dann angewiesen sind. Wie können wir Räume schaffen, in denen die Kinder die Sprache sprechen müssen, weil ein Angebot zum Beispiel dort stattfindet auf Burgenlandkroatisch“, S03. Darüber hinaus wird auch besprochen, inwiefern ein Sprachdorf eine Hilfestellung für burgenländischkroatischsprachige Pädagog*innen darstellen könne.

Im Rahmen der Expert*innendiskussion wird zentral verhandelt, wie das Konzept an den Unterricht von Kindergarten und Schule des Minderheitenschulwesens angebunden werden kann. Das lässt sich vermutlich auf die fachliche Expertise und die in der Praxis gemachten Erfahrungen der Sprecher*innen zurückführen. Da diese Überlegungen dennoch sehr fruchtbar erscheinen, werden diese im vorliegenden Kapitel angeführt, nachdem bei einer ersten Analyse induktiv die Kategorie „Die Rolle von Bildungseinrichtungen“ erstellt wurde.

Dabei werden unter den Sprecher*innen Aspekte der Einbindung in den Lehrplan sowie Ideen für die praktische Umsetzung diskutiert. Wenn das Sprachdorf im schulischen Kontext implementiert werden soll, sei es von großer Relevanz, das Konzept in den Lehrplan des Minderheitenschulwesens einzugliedern, um den Unterricht danach auszurichten: „So bezogen auf den schulischen Kontext, ich denke da sehr streng schulisch, müsste man sich anschauen, wie sich das gut in den Lehrplan einfügt“, S01. Generell könnte das Sprachdorf eine „Hilfestellung“ für Pädagog*innen sein, um die Sprache außerhalb der Schule zu benutzen und Ausflüge dorthin

zu planen. S01 betont, dass „außerschulische Lernorte“ für Pädagog*innen sehr interessant seien, „insbesondere, wenn sie das Sprachenlernen anregen“. S03 fügt hinzu, dass insbesondere in Kindergärten oft nur einzelne Pädagog*innen die Sprache sprechen und dass oft die Ideen ausgehen würden, was man mit den Kindern machen kann. Ein Sprachdorf hätte eine bestimmte Struktur, die es schon gibt, wobei die Pädagog*innen nicht zu viel Organisationsaufwand hätten. S01 fügt hinzu, dass Materialien zu diesen Orten „wenn das so angedacht ist“, definitiv eine Hilfestellung darstellen würde. Das impliziert, dass Lehrpersonen Arbeit abgenommen werden könne, wenn die Struktur vorhanden ist und erstellte Materialien bei den Sprachpartner*innen vor Ort ausliegen würden.

S03 erwähnt das „sprachpädagogische Rahmenkonzept“, in dem zentral sei, „Kinder zu befähigen, die Sprache im Alltag zu verwenden“. Darin ginge es nicht mehr darum „wir lernen die Farben, wir lernen die Tiere, wir lernen das Obst, [...] sondern es soll ein authentischer Sprachgebrauch entstehen können“. Das impliziert, dass im sprachpädagogischen Rahmenkonzept ein kommunikativer Sprachlehr- und -lernansatz verfolgt wird, den das Konzept des Sprachdorfs auch verfolgt.

Die Idee eines „Jahresprojekts“, bei dem ein Sprachdorf im Burgenland aufgebaut wird und Bildungseinrichtungen diese besuchen, wird von S01 und S03 eingebracht. Darüber hinaus soll dies „eine Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Institutionen“ ermöglichen. S01 fügt hinzu, dass ein solches Projekt auch auf regionaler Ebene aufgezogen werden kann und nicht das ganze Burgenland miteinbeziehen muss. Laut S01 „sei der Fantasie [aus pädagogischer Sicht] keine Grenzen gesetzt“. Im „Rahmen von Projektunterricht“ mit einem Jahresthema kann sich S01 ein Sprachdorf sehr gut vorstellen: „Dass man auch die Kinder mitgestalten lässt. Also wenn jetzt in der Bäckerei alles zweisprachig dargestellt werden soll, dass sie dann auch dort mitarbeiten dürfen. Die Schilder, die Wörter raussuchen, schnippeln, schneiden, ausschneiden, laminieren. Also, dass sie wirklich mit einer Hands-on-Mentalität da mit dabei sind“.

S01 und S03 besprechen die Idee eines „mobilen Sprachdorfs“, bei dem die Schüler*innen die außerschulischen Lernorte besuchen, sowie umgekehrt, dass „solche Orte mal in die Schule oder eben den Kindergarten kommen, dann eben der Bäcker, der wirklich bei dieser Initiative mitmacht, die Schule besucht, sich dort vorstellt, eben in der Zielsprache“. Diese Überlegungen, Burgenländischkroatischsprecher*innen in die Bildungsinstitutionen hereinzuholen „um vorzulesen oder zu erzählen“, gab es laut S01 schon öfters in der Community. Dass soll die Bereitschaft der Lernenden fördern, diese Orte zu besuchen und Hemmungen abbauen.

S03 fügt hinzu, dass dies mit deinem „Sensibilisierungsinput“, „Infos“ oder „Guidelines“ begleitet werden könnte, damit sich die Mitarbeitenden der Unternehmen nicht überfordert fühlen. Fragen und Sorgen wie: „Was mache ich denn da mit den Kindern und ich kann ja gar nicht mit Kindern“ könnten laut S03 damit beantwortet und gelöst werden. S03 zieht Parallelen mit der „Bildungspartnerschaft“ mit Eltern, wobei diese in die Schulen kommen und oft „Angst haben, etwas falsch zu machen“.

Auch im Zuge der ethnografischen Feldforschung wurde die Einbindung des Konzepts in den Sprachunterricht (für Erwachsene) begrüßt. Der Lehrplanbezug würde ermöglichen, dass dieser auf den Besuch im Sprachdorf abgestimmt wird und die Lernenden auf die Varietäten der Sprache vorbereitet und sensibilisiert werden können.

Für das Konzept des Sprachdorfs kann festgehalten werden, dass es sehr erstrebenswert wäre, Pädagog*innen und Bildungsinstitutionen in das Vorhaben miteinzubeziehen. Die Akteur*innen, die sich im Sprachlehr- und -lernbereich bewegen, mit denen im Zuge der Datenerhebung gesprochen wurde, haben das Konzept sehr offen begrüßt und darin eine große Chance für Pädagog*innen und Lehrpersonen gesehen.

Im Minderheitenschulwesen gibt es Formate, wie das „Jahresthema“, im Zuge dessen große Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit in der breiten Öffentlichkeit auf das Sprachdorf gelenkt werden könne. Burgenländischkroatische Pädagog*innen hätten durch ein Sprachdorf außerschulische Ausflugsziele mit Sprachbezug. Darüber hinaus könnten viele Kinder die Hemmschwelle, Burgenländischkroatisch im öffentlichen Raum und in alltäglichen Situationen zu sprechen, überwinden. Noch dazu würden sie unterschiedliche Unternehmen/ Einrichtungen und Mitarbeitende kennenlernen, was eine weitere Hürde abbaut und dazu führen kann, dass die Kinder Motivation bekommen, die Orte zu besuchen. Da das „Icelandic Village“ einen starken Lehrplanbezug hat, gebe es hier schon eine konkrete Vorgangsweise, wie das Sprachdorf im Unterricht implementiert werden könne. Die unterschiedlichen Altersgruppen, Sprachkompetenzen, Sprachverwendung, und so weiter müssen dabei berücksichtigt werden. Bei jüngeren Lernenden könne ein Sticker- oder Stempelheft, wie im Gespräch erwähnt, verwendet werden, um eine spielerische Umsetzung zu ermöglichen.

4.5 Die konkrete Realisierung des Sprachdorfs vor Ort

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit dem potenziellen Namen sowie dem Rahmen und Erscheinungsbild des Sprachdorfs. Um als Orientierungshilfe für Lernende und Sprachpartner*innen zu dienen, soll dies möglichst zugänglich und verständlich gestaltet werden.

4.5.1 Ein Name für das Sprachdorf

„Was ich mir vorstellen kann, ist, da wirklich etwas aus der burgenlandkroatischen Musikszene (..) da vielleicht eine Phrase rauszunehmen (..) weil direkt, da habe ich zum Beispiel Bruji, sind eine Band, die sind durchschnittlich 60 bis 70 Jahre alt, aber die kommen jetzt noch bei den 13-, 14-, 15-Jährigen total gut an. (..) Da kann man auch gut Translanguaging nehmen, die singen nämlich in unterschiedlichen Sprachen.“ (S02)

Abschließend wurden die Expert*innen gefragt, wie das Sprachdorf für Burgenländischkroatisch benannt werden kann. Daraufhin handeln S01, S02 und S03 kollaborativ Ideen aus, besonders im Hinblick auf Sprache, Länge und Wirkung. S01 beginnt mit dem humorvollen Vorschlag „Burgenlandvillage“, was sich stark an „The Icelandic Village“ orientiert. S01 fügt hinzu, dass „jetzt [der*die Burgenlandkroat*in⁴⁹] gefragt“ sei und verweist damit auf S02. S03 fragt S02, was „Ich spreche gerne Burgenlandkroatisch“ heißt, woraufhin S02 übersetzt („ja rado govorim gradišćanskohrvatsko“). S03 hinterfragt daraufhin, ob das nicht zu lang sei. Zentral ist die Frage, ob der Begriff „Burgenlandkroatisch“ im Namen explizit genannt werden soll oder ob der Name geschrieben auf Burgenländischkroatisch schon ausreiche. Diskutiert werden unterschiedliche Formulierungen wie „Sprich Burgenlandkroatisch - „govori gradišćanskohrvatski“ und „govori smanom“ - „Sprich mit mir“. Weiters wird nach Vorbild von Sprachimagekampagnen der sorbischen („Sorbisch? Na klar“) und der aranesischen Sprachcommunity („L’as ena punta dera lingua“ - „Mir liegt es auf der Zunge“), diskutiert, welche passenden Sprichwörter es in der burgenländischkroatischen Sprache gibt, die als „Slogan“ für das Sprachdorf passen würden.

S02 bringt den Vorschlag ein, eine Phrase aus der burgenlandkroatischen Musikszene auszuwählen: „[...] zum Beispiel Bruji, sind eine Band, die sind durchschnittlich 60 bis 70 Jahre alt, aber die kommen jetzt noch bei den 13-, 14-, 15-Jährigen total gut an. (..) Da kann man auch gut Translanguaging nehmen, die singen nämlich in unterschiedlichen Sprachen“. Das ist ein weiterer Verweis darauf, dass Musik ein zentrales Merkmal der generationsübergreifenden Identitätsbildung der burgenlandkroatischen Sprachgemeinschaft ist. Ein Zitat aus bekannten Musiktönen erscheint sehr passend als Name für ein Sprachdorf, um eine möglichst große Akzeptanz aus der Community zu erzielen.

S03 formuliert den Vorschlag „gradišćanskohrvatski, da“ („Burgenländischkroatisch, ja“), woraufhin S04 auf die Zweideutigkeit von „da“, im Sinne von „ja“ auf Burgenländischkroatisch

⁴⁹ Abgeändert, um die Anonymität der in der Datenerhebung teilnehmenden Personen zu wahren.

und „hier“ auf Deutsch, aufmerksam macht. Daraufhin einigen sich alle Sprecher*innen darauf, dass „gradišćanskohrvatski, da“ „auf die Schnelle“ der beste Vorschlag ist.

In der ethnografischen Feldforschung wurde die Frage nach dem Namen nicht behandelt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aushandlung des Namens in der Expert*innendiskussion und die Ideensammlung sehr produktiv sind. Um eine möglichst breite Akzeptanz für das Sprachdorf in der burgenlandkroatischen Community sicherzustellen, ist es in weiterer Folge sinnvoll, weitere Namensvorschläge aus der Community entgegenzunehmen, um den Namensfindungsprozess möglichst partizipativ zu gestalten. Eine kollaborative Abstimmung über den Namen des Sprachdorfs wäre wünschenswert, vor allem mit Hinblick auf die Qualitätskriterien für Ressourcen („The Six A’s for Language Safeguarding and Revitalisation Resources“ (Cajka et al. 2024, unveröffentlicht)).

4.5.2 Rahmen und Erscheinungsbild

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit dem Rahmen und Erscheinungsbild des Sprachdorfs. Hierbei wird thematisiert, wie der genaue Ablauf und die räumliche Einbettung des Sprachdorfs ablaufen könnten. Darüber hinaus wird besprochen, wie die praktische Umsetzung aussehen kann. Fragen, die man sich bei der Umsetzung stellen sollte, sind: Wie könnte ein Logodesign für ein Sprachdorf aussehen? Wo bekommen die Lernenden Infos zu den Sprachpartner*innen? Was passiert bei den Sprachpartner*innen vor Ort konkret? Dieser Themenabschnitt wurde eher peripher in der Datenerhebung behandelt, deswegen werden in diesem Abschnitt auch eigene Ideen, die in der Datenerhebung nicht behandelt wurden, kurz angeschnitten.

Im Zuge der Expert*innendiskussion sowie der ethnografischen Feldforschung werden mehrmals Produktbeschriftungen in den Geschäften erwähnt: Es scheint einen großen Wunsch zu geben, Produktbeschriftungen auf Burgenländischkroatisch vorzufinden. Als Idee wird eingebracht, dass QR-Codes neben den deutschen Produktnamen angebracht werden, um die Produkte für Lernende auf Burgenländischkroatisch zur Verfügung zu stellen. Eine weitere Idee ist es, Speisekarten mit einem QR-Code auf Burgenländischkroatisch abrufen zu können. Hier wurde angemerkt, dass es von Vorteil sein könnte, wenn die Übersetzungsarbeit nicht bei den Unternehmen/ Einrichtungen selbst läge, sondern diese vom Projekt übernommen werden. Die Produktbeschriftungen würden maßgeblich zu einer erhöhten Sichtbarkeit der Sprache beitragen.

Auch wird im Zuge der Expert*innendiskussion erwähnt, dass Schilder und Aushänge in Burgenländischkroatisch wünschenswert wären („Also ein Aushang oder ein Schild von einer

Bäckerei oder von einem Geschäft, oder irgendwas angeschrieben in einem Geschäft, was es kostet oder was es ist zum Beispiel, das sieht man selbst in Oberwart wenig bis gar nicht. Also das Auge nimmt die Sprache wahr, das wäre schon ganz toll, glaube ich, für die Menschen, die diese Sprache sprechen, lernen, für die ganze Community.“, S03). Von S03 wird weiters ein Beispiel einer Sprachimagekampagne eingebracht: „[...] und da ist ein ganz wichtiger Aspekt die Sichtbarkeit der Sprache. (.) Das gibt es ja auch in anderen Ländern, wo das gekennzeichnet ist, von außen, das Geschäft oder das Kaffeehaus. Zum Beispiel in Galicien gibt es das, das draußen auf der Auslage ein Schild hängt, hier wird Galicisch gesprochen. (..) Ich kann mir vorstellen, dass das auch im Burgenland [umgesetzt werden könnte]“. Das impliziert, dass es innerhalb der Community viele Überlegungen gibt, wie man die Sprache durch Sichtbarkeit aufwerten kann.

Zudem wurde im Zuge der Feldforschung erwähnt, dass Unternehmen in Zeitungen ihre Werbungen nicht auf Burgenländischkroatisch drucken, sondern ausschließlich auf Deutsch. Im Zuge eines Sprachdorfs könnten diese motiviert werden, Werbungen und Anzeigen neben Deutsch auch auf Burgenländischkroatisch zu schalten und drucken zu lassen.

Für die Umsetzung eines Sprachdorfs ist es wichtig, ein passendes Design zu entwerfen. Hierbei geht es einerseits um die erhöhte Sichtbarkeit der Sprache und andererseits um die Orientierung für die Lernenden. Dabei sollte ein markantes Design erstellt werden, das sichtbar außen oder innen im Unternehmen/ in der Einrichtung angebracht werden kann. Das kann entweder ein Sticker sein, ein Schild oder ein kleiner Aufsteller, wie aus der Expert*innendiskussion hervorging. Da das Design auch von der Community angenommen und akzeptiert werden muss, wäre es wünschenswert, das Design von einer Person aus der Community erstellen zu lassen. Dieser Punkt wurde jedoch im Zuge der Datenerhebung nicht weiter besprochen.

Um eine Orientierung für die Lernenden zu ermöglichen, könnte eine kollaborative Karte erstellt werden. Hierbei sollen Lernende und Sprachpartner*innen die Orte selbst eintragen können, die Teil des Sprachdorfs sind. Die Karte soll eine Übersicht geben, wo die jeweiligen Sprachpartner*innen zu finden sind. Dies soll eine möglichst niederschwellige Partizipation gewährleisten und Lernende mit den Sprachpartner*innen verbinden. Dadurch kann nicht-digitale Kommunikation durch digitale Hilfsmittel unterstützt werden und im besten Fall die Entstehung von nicht-digitalen „Communities of Practices“ gefördert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es unterschiedliche Ideen gibt, wie die Sprachpartner*innen vor Ort das Sprachdorf für die Lernenden gestalten und aufbereiten. Dabei sollte ein Logo erstellt werden, das die Orte des Sprachdorfs kennzeichnet. Da viele unterschiedliche

potenzielle Sprachpartner*innen in der Datenerhebung genannt wurden, muss konkret geprüft werden, welcher Rahmen für die jeweiligen Orte wie Cafés, Bäckereien, Supermärkte, Streichelzoos, etc. passend ist. Generell wurden der Rahmen und das Erscheinungsbild in der Datenerhebung nicht ausreichend besprochen, sodass Bedarf für weiteren Input von relevanten Akteur*innen benötigt wird. Vor allem sollte exemplarisch mit Akteur*innen aus den Unternehmen und Einrichtungen gesprochen werden, um eine allgemeine Akzeptanzabschätzung zu bekommen.

5 Diskussion der Ergebnisse & Formulierung von Vorschlägen

In diesem Kapitel werden konkrete Vorschläge und Vorgangsweisen für ein Sprachdorf-Konzept und in weiterer Folge dessen Implementierung formuliert. Dabei wird die Forschungsfrage **„Inwiefern kann das Konzept von „The Icelandic Village“ adaptiert werden, um im Kontext von Burgenländischkroatisch zu funktionieren?“** beantwortet. Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden die Leitfragen „Wie stellt sich die Community ein Sprachdorf vor?“, „Welche Unternehmen eignen sich als Sprachpartner*innen?“, „Wie können Lernende motiviert werden?“ sowie „Wie können Rahmen und Erscheinungsbild an den burgenlandkroatischen Kontext angepasst werden?“ basierend auf der angeführten Theorie und den Ergebnissen der Datenerhebung beantwortet. Die Vorschläge sind als kein endgültig formuliertes und nicht mehr veränderbares Konzept zu verstehen, sondern eher als Orientierungshilfe basierend auf relevanter Theorie und der im Zuge der Arbeit durchgeführten Datenerhebung.

5.1 Wie stellt sich die Community ein Sprachdorf vor?

Um diese Frage zu beantworten, müssen folgende Aspekte klar definiert werden: Die Ziele eines Sprachdorfs, die verwendete Sprachvarietät sowie die Zielgruppe der geplanten Maßnahmen.

Als übergeordnete Ziele eines Sprachdorf wurden folgende Punkte identifiziert: Das Sprachdorf soll eine Steigerung des Sprachprestiges erzielen. Das kann unter anderem durch eine erhöhte Sichtbarkeit der Sprache realisiert werden, vor allem durch die Beschilderung und Beschriftung der Unternehmen und Produkte der Sprachpartner*innen. Das Bewusstsein in der Community und der Gesellschaft generell über die alltägliche Relevanz und den Wert der burgenländischkroatischen Sprache soll gefördert und bewiesen werden. All diese Aspekte sollen die Motivation zur Sprachverwendung sowie zum Sprachenlernen fördern und Unsicherheiten vonseiten der Lernenden und Sprachverwender*innen mindern. Außerschulische Lernorte können Pädagog*innen aus dem Minderheitenschulwesen unterstützen. Hier ist eine übersichtliche Auflistung der Ziele eines burgenländischkroatischen Sprachdorfs:

- ✓ **Steigerung des Sprachprestiges**
- ✓ **Förderung der Sichtbarkeit der burgenländischkroatischen Sprache**
- ✓ **Bewusstseinsförderung über Wert und alltägliche Relevanz der Sprache**
- ✓ **Motivationssteigerung zur Sprachverwendung und zum Sprachenlernen**
- ✓ **Überwindung von Unsicherheiten bezüglich der Sprachverwendung**
- ✓ **Unterstützung der Pädagog*innen des Minderheitenschulwesens**

Bezogen auf die zu verwendende(n) Sprachvarietät(en) der burgenländischkroatischen Sprache kann folgender Vorschlag formuliert werden:

Bei der Frage der zu fördernden Sprachvarietäten kann die Standardvarietät als Ausgangspunkt für die Aneignung und Vermittlung regionaler Varietäten verwendet werden. Dieser Vorschlag stützt sich insbesondere auf den Fakt, dass in Lehr- und Lernmaterialien, die in Schulen und Sprachkursen zum Einsatz kommen, vorwiegend die Standardvarietät gelehrt wird. Die inner-sprachliche Diversität der Varietäten soll gefördert und anerkannt werden. Varietäten, die geringeres Prestige genießen, sollen dadurch aufgewertet werden. Daher sind folgende weitere Ziele hinzuzufügen:

- ✓ **Verwendung und Förderung aller Varietäten der burgenländischkroatischen Sprache**
- ✓ **Verwendung der Standardvarietät als sprachliches Fundament zur systematischen Aneignung lokaler und regionaler Varietäten**

Im Zuge der Datenerhebung wurde eine sehr heterogene Zielgruppe identifiziert, die von einem Sprachdorf profitieren könnte. Das Konzept von einem Sprachdorf muss der Heterogenität der „New Speaker“ sowie der Sprachgemeinschaft gerecht werden, vor allem bezogen auf Generationenunterschiede, unterschiedliche „lived realities“, unterschiedliche Sprachkompetenzen, Varietäten und regionale Unterschiede. Folgende Zielgruppen wurden identifiziert, wobei die Grenzen zwischen den Kategorien fließend und keinesfalls trennscharf sind:

- ✓ **„New Speaker“ der Sprache**
- ✓ **Kinder aus dem Minderheitenschulwesen (Kindergarten, Volksschule, Sekundarstufe I & II)**
- ✓ **Unsichere Sprachverwender*innen**
- ✓ **Personen mit passiven Sprachkenntnissen (vor allem ältere Generationen)**
- ✓ **Erstsprachler*innen**
- ✓ **Alle Personen, die in zweisprachigen Ortschaften leben**

5.2 Welche Unternehmen und Einrichtungen eignen sich als Sprachpartner*innen?

Um diese Frage zu beantworten, müssen folgende Aspekte festgelegt werden: Die Identifikation potenzieller Sprachpartner*innen, deren Einbindung und Mobilisierung für das Sprachdorf sowie die Schulungsmaterialien und das Medium der Vermittlung.

Bei der Suche nach potenziellen Sprachpartner*innen, können folgende Schritte hilfreich sein:

- ✓ **Beachtung regionaler Unterschiede bezogen auf Sprachkenntnisse und -verwendung (auf regionaler- sowie Gemeindeebene)**
- ✓ **Einbezug von Vereinen und zweisprachigen Gemeinden**
- ✓ **Konsultation der Liste von burgenländischkroatisch geführten Unternehmen des HKD**
- ✓ **Sprachpartner*innen können ganze Betriebe oder einzelne Mitarbeitende sein**
- ✓ **Auswahl der Unternehmen und Einrichtungen soll der Heterogenität der Lernenden gerecht werden**
- ✓ **Es sollen Orte ausgewählt werden, an denen viel Kommunikation zwischen Mitarbeitenden und Lernenden stattfindet**

Zur Einbindung und Mobilisierung potenzieller Sprachpartner*innen, erscheinen folgende Schritte als zielführend:

- ✓ **Enge Zusammenarbeit mit überregionalen Vereinen sowie Dorfvereinen**
- ✓ **Enge Zusammenarbeit mit zweisprachigen Gemeinden**
- ✓ **Abhaltung einer Infoveranstaltung, im Zuge derer die Sprachpartner*innen geladen werden**

Die Sprachpartner*innen können durch Unterlagen und unterschiedliche Medien auf die Lernenden vorbereitet werden. Dabei sind folgende Punkte zu beachten:

- ✓ **Anreize zur Teilnahme schaffen**
- ✓ **Klare Kommunikation der Ziele und Relevanz des Sprachdorfs**
- ✓ **Leitfaden zu sprachfördernder Kommunikation mit Kund*innen/ Lernenden**
- ✓ **Alterssensible Vermittlung der Inhalte durch ein Booklet und/ oder Erklärvideos und/ oder einer Infoveranstaltung**
- ✓ **Sprachpartner*innen sollen so wenig Aufwand wie möglich haben, um eine niederschwellige Teilnahme zu ermöglichen**

5.3 Wie können die Lernenden motiviert werden?

Um diese Frage zu beantworten, muss die Zielgruppe definiert werden, überlegt werden, wie die Lernenden eingebunden und motiviert werden können, und mit welchem Material sie in welchem Rahmen oder Medium Unterstützung erhalten.

Die Heterogenität der Lernenden sollte bei jedem Aspekt mitgedacht werden: Die Lernenden und Sprachverwender*innen bringen unterschiedliche Sprachkenntnisse mit, was von

Anfänger*innen mit sehr geringen Sprachkenntnissen bis hin zu Sprecher*innen, die Burgenländischkroatisch als Erstsprache erworben haben, reicht. Auch die Altersspanne erschwert die Materialerstellung: Kinder erwerben/ erlernen die Sprache anders als ältere Generationen und pflegen einen anderen Sprachgebrauch. Diese Spannweite stellt eine große Herausforderung für die Entwicklung von Lernmaterialien sowie deren mediale Vermittlung dar. Auch die Sprachpartner*innen müssen auf die heterogene Gruppe der Lernenden und Sprachverwender*innen sowie deren unterschiedliche Sprachkenntnisse vorbereitet werden. Folgendes kann festgehalten werden:

Die Lernenden können über folgende Instanzen und Plattformen über ein Sprachdorf informiert werden:

- ✓ **Kinder und Jugendliche: über Eltern, Minderheitenschulwesen, Vereine**
- ✓ **Jugendliche und (junge) Erwachsene: über (Dorf-)Vereine, Sprachzentren, Social Media, Vereine**
- ✓ **Ältere Generationen: über Vereine**

Über folgende Wege können die Lernenden mit Materialien unterstützt werden:

- ✓ **Social-Media-Plattformen**
- ✓ **Sprachlernapp**
- ✓ **Lernmaterialien vor Ort (Beschilderungen, Speisekarte, Produktbeschriftungen, Werbeanzeigen)**

Für die Erstellung des Inhalts der Lernmaterialien können folgende Organisationen konsultiert werden:

- ✓ **Sprachenwerkstatt der PPH Burgenland**
- ✓ **Lehrpersonen aus Sprachzentren und dem Minderheitenschulwesen**
- ✓ **Alle motivierten Personen, die die Sprache auf hohem Niveau beherrschen**

Sofern das Sprachdorf in den Bildungskontext eingegliedert wird, sind folgende Punkte relevant:

- ✓ **Eingliederung des Sprachdorfs in den Lehrplan des Minderheitenschulwesens/ von Sprachkursen**
- ✓ **Berücksichtigung der verschiedenen Altersgruppen**
- ✓ **Durchführung des Sprachdorfs als potenzielles Jahresprojekt für Schüler*innen**
- ✓ **Sensibilisierung der Lernenden auf regionale Varietäten**

5.4 Wie können Rahmen und Erscheinungsbild im burgenlandkroatischen Kontext gestaltet werden?

Um die vorliegende Leitfrage zu beantworten, werden Ideen formuliert, wie die räumliche Einbettung des Sprachdorfs bei den Sprachpartner*innen aussehen kann. Darüber hinaus werden Vorschläge formuliert, wie der Prozess der Namensfindung und Designerstellung ablaufen kann. Weiters werden Vorschläge für eine kollaborative Karte, die zur Orientierung und Motivation gilt, angeführt.

Die Sprachpartner*innen könnten das Sprachdorf vor Ort wie folgt umsetzen (die Umsetzung variiert jedoch je nach Unternehmenstyp und den Gegebenheiten vor Ort):

- ✓ **Kommunikation in Burgenländischkroatisch**
- ✓ **Sichtbare Bekenntnis zum Sprachdorf**
- ✓ **Beschilderungen in Burgenländischkroatisch**
- ✓ **Zweisprachige Produktbeschriftungen**
- ✓ **Burgenländischkroatische Speisekarte**
- ✓ **QR-Codes können bei Übersetzungen aushelfen**
- ✓ **Schaltung von burgenländischkroatischen Werbeanzeigen**

Für die partizipative Entwicklung eines geeigneten und innerhalb der burgenlandkroatischen Gemeinschaft breit akzeptierten Namen für das Sprachdorf erscheint folgende Vorgehensweise als sinnvoll:

- ✓ **Möglichkeit der niederschweligen Einbindung einer repräsentativen Gruppe an Personen aus der Community in die Namensfindung**
- ✓ **Organisation eines Community-Events zur Auseinandersetzung mit dem Konzept und Beteiligung an der Namenswahl**
- ✓ **Durchführung von weiteren Gruppendiskussionen als kollaboratives Format zur Namensfindung**
- ✓ **Aussenden eines „Open Calls“ für Namensvorschläge**
- ✓ **Partizipative, niederschwellige Abstimmung über den finalen Namen (digital/ physisch)**

Darüber hinaus benötigt das Sprachdorf ein passendes Erscheinungsbild, damit die teilnehmenden Orte klar als solche ausgeschildert sind. Dafür braucht es eine passende Beschilderung in Form von Schildern oder Stickern, die an den jeweiligen Standorten vorzufinden sind. Das soll

Lernenden bei der Orientierung helfen und die Sichtbarkeit der Sprache erhöhen. Dabei sollen folgende Schritte für die Erstellung eines Designs beachtet werden:

- ✓ **Das Aussenden eines „Open Calls“ für die Erstellung eines passenden Designs**
- ✓ **Partizipative, niederschwellige Abstimmung über das finale Design (online/physisch)**
- ✓ **Markantes Design mit hohem Wiedererkennungswert**
- ✓ **Design für digitales und nicht-digitales Erscheinungsbild**

Um eine Orientierung für die Lernenden zu ermöglichen und auch um Sprachpartner*innen zu motivieren, ist die Idee einer kollaborativen Karte aufgekommen, bei deren Erstellung folgendes beachtet werden soll:

- ✓ **Übersicht der Sprachpartner*innen und deren Standorte**
- ✓ **Partizipatives Hinzufügen von Orten, die Teil des Sprachdorfs sind**
- ✓ **Ermöglichung einer spielerischen und partizipativen Teilnahme**

In diesem Kapitel wurden basierend auf der vorgestellten Theorie und den Ergebnissen der durchgeführten Datenerhebung Vorschläge für ein weiteres Vorgehen zur Implementierung eines burgenländischkroatischen Sprachdorfs formuliert. Dabei wurde die Forschungsfrage *„Inwiefern kann das Konzept von „The Icelandic Village“ adaptiert werden, um im Kontext von Burgenländischkroatisch zu funktionieren?“* beantwortet. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse eingeordnet und ein Ausblick gegeben.

6 Schlussfolgerungen

Ursprünglich wurde das Konzept von „The Icelandic Village“ für den Sprachlernkontext isländischer Studierender in Reykjavik entwickelt. Dabei ging es vor allem darum, Sprachlernende von Anfang an in die isländische Alltagskommunikation und in die sozialen Strukturen der Sprache einzubetten.

Ausgehend vom Wunsch vieler burgenlandkroatischer Personen nach informellen Orten der Sprachverwendung, wurde im Zuge dieser Arbeit untersucht, inwiefern das Konzept für den sprachökologischen Kontext von Burgenländischkroatisch adaptiert werden kann.

Wenngleich viele Aspekte für das Sprachdorf im burgenländischkroatischen Kontext umgeändert und angepasst werden müssen, da sich die Sprachökologien von Isländisch und Burgenländischkroatisch in vielerlei Hinsicht unterscheiden, hat diese Arbeit gezeigt, dass eine partizipative Herangehensweise wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung und Implementierung eines Sprachdorfes gegeben hat. Darauf aufbauend wurden Vorschläge formuliert, die die weitere Umsetzung des Sprachdorfs anleiten sollen. Aufgrund der sehr positiven Reaktionen aus der Community, scheint es lohnend anhand der formulierten Konzeptvorschläge das Sprachdorf in die Praxis umzusetzen und die (noch) vorhandenen Strukturen der Sprachlernumgebung zu aktivieren, um Lernenden und Sprachverwender*innen Räume der informellen Sprachverwendung zur Verfügung zu stellen. Eine kollaborative Karte kann dabei helfen, Lernende und Sprachverwender*innen mit den Sprachpartner*innen zu vernetzen. Somit kann die Karte eine digitale Lösung zur Unterstützung nicht-digitaler Kommunikation darstellen.

Die formulierten Vorschläge sollen nicht als abgeschlossenes, fixes Konzept gesehen werden, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung und Implementierung, die flexibel an die kontextspezifischen Gegebenheiten der Lernenden und Sprachpartner*innen angepasst werden kann. Darüber hinaus erscheint es als sinnvoll ein Evaluierungskonzept auszuarbeiten, damit nachvollzogen werden kann, was gut funktioniert und an welchen Stellen nachjustiert werden muss.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass im Zuge der Datenerhebung nur eine kleine und eher heterogene Personengruppe befragt wurde, wie sie sich ein Sprachdorf vorstellen würde. Dadurch sind die in der Arbeit einbezogenen Positionen keinesfalls ein Abbild der Gesamtheit der burgenländischkroatischen Sprachgemeinschaft, auch weil die Datenerhebung größtenteils im Mittelburgenland und in Wien stattgefunden hat und nicht im Süd- oder Nordburgenland. Im Zuge der Datenerhebung wurde hauptsächlich mit sehr engagierten Personen aus der

Community gesprochen, die sich intensiv mit der Kultur und Sprache auseinandersetzen. Der Einbezug von Personen, die nicht in Vereinen und/ oder im (Sprach-)Bildungsbereich aktiv sind, könnte ein differenzierteres Bild auf die Sprachgemeinschaft und deren Einstellungen gegenüber einem Sprachdorf aufzeigen.

Ein weiterer Aspekt ist die Einbindung der Unternehmen und Einrichtungen: Im Zuge der Datenerhebung wurden keine Unternehmen/ Einrichtungen gefragt, ob sie Interesse an einer Teilnahme hätten. Die Einstellungen und Interessen von potenziellen Sprachpartner*innen sollten in einem weiteren Schritt erhoben werden, ebenso wie untersucht werden müsste, wie Anreize zur Teilnahme am Projekt geschaffen werden könnten.

Darüber hinaus gibt es noch weitere offene Fragen bezüglich der Umsetzung des Konzepts: Beispielsweise ist nicht geklärt, wie die tatsächliche Implementierung finanziert werden kann. Viele Aspekte des Sprachdorfs sind finanziell aufwendig, beispielsweise die Erstellung der Materialien für Sprachpartner*innen und Lernende, die Erstellung eines Designs und einer kollaborativen Karte oder die potenzielle Erstellung einer App. Darüber hinaus ist es von großer Relevanz zu überlegen, wie die Aktualität des Sprachdorfs gewährleistet werden kann, was bedeutet, dass die Karte aktualisiert, Material angepasst und die generelle Durchführung des Projekts begleitet werden sollte. Die Kontaktaufnahme mit Vereinen und zweisprachigen Gemeinden könnte an dieser Stelle Antworten liefern.

Die Ergebnisse können als Inspiration für die Umsetzung von Sprachdörfern in anderen Kontexten minorisierter Sprachen verwendet werden. Eine Übertragbarkeit der Empfehlungen ist jedoch nicht möglich, da das Konzept für den sprachökologischen Kontext der burgenländisch-kroatischen Sprachgruppe erstellt wurde und sich dieser von jeglichen anderen strukturellen, politischen und sozialen Gegebenheiten anderer minorisierter Sprachcommunities unterscheidet. Eine Methodentriangulation mit ethnografischer Feldforschung und Interviews erscheint jedoch sinnvoll, um die Sprachökologie der betreffenden Sprachcommunity zu verstehen und viele unterschiedliche Perspektiven in die Forschung miteinzubeziehen.

Um den Bedürfnissen der Sprachgemeinschaft gerecht zu werden, müssen diese in einem kontinuierlichen partizipativen Diskurs und Aushandlungsprozess verhandelt werden. Perspektiven, Anliegen und Wünsche von Mitgliedern aus der Community sind zentral und müssen stets berücksichtigt und in angemessenen Handlungen umgesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Umsetzung eines Sprachdorfs im Kontext von Burgenländischkroatisch als sinnvolle Maßnahme erscheint, von der viele Lernende und

Sprachverwender*innen profitieren können. Es können nicht nur Räume der informellen Sprachverwendung für Lernende geschaffen werden, sondern darüber hinaus auch „breathing spaces“ für die Sprachcommunity, in der sie ihre Sprache ohne Druck verwenden kann. In diesen Räumen kann Burgenländischkroatisch kollektiv von der Community gesprochen und gelernt werden.

7 Literaturverzeichnis

- Belew, Anna & Amanda Holmes. 2023. A Linguist's Code of Conduct: Guidelines for Engaging in Linguistic Work with Indigenous Peoples. (Hgg.) Endangered Languages Project. Endangered Languages Project. https://web.archive.org/web/20231207073121/https://fpcc.ca/wp-content/uploads/2023/02/CodeOfConduct_Web.pdf.
- Belmar, Guillem & Maggie Glass. 2019. Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Re-framing minority language use in social media. *Adeptus (Warszawa)* (14). 1–24. <https://doi.org/10.11649/a.1968>.
- Bhabha, Homi. 1990. The third space: Interview with Homi Bhabha. In Jonathan Rutherford (Hg.), *Identity: Community, culture, difference*, 207–221. London: Lawrence and Wishart.
- Bohnsack, Ralf. 2007. Gruppendiskussion. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 369–384. 5. Aufl. Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Cadierno, Teresa & Søren Wind Eskildsen. 2015. *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110378528>.
- Cajka, Stefanie, Eva Vetter & Paulina Wagner. 2024a. *Collection of practices, activities and tools that promote minority languages*. RISE UP Consortium.
- Cajka, Stefanie, Eva Vetter & Paulina Wagner. 2024b. *Definition of quality criteria for practices, activities and tools*. RISE UP Consortium.
- Cillia, Rudolf de. 2013. Von Volksstämmen, Minderheiten und Volksgruppen: Terminologische Bemerkungen zum Thema. *Erziehung und Unterricht* 7–8. 676–681.
- Cillia, Rudolf de & Ruth Wodak. 2006. *Ist Österreich ein "deutsches" Land?: Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik* (Österreich - Zweite Republik. Befund, Kritik, Perspektive). Bd. 16. Innsbruck Wien [u.a.]: StudienVerlag.
- Clark, Brendon, Johannes Wagner, Karl Lindemalm & Olof Bendt. 2011. Språkskap: Supporting Second Language Learning "In The Wild." *INCLUDE* 1–10.
- Clark, Herbert H. 1992. *Arenas of Language Use*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Conteh, Jean & Avril Brock. 2011. 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14(3). 347–360.
- Cooper, Robert L. 1990. Definitions: a baker's dozen. In *Language Planning and Social Change*, 29–45. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornwell, Sarah E. 2019. Language Classification in The Ethnologue and its Consequences. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes du congrès annuel de l'ACSI*. <https://doi.org/10.29173/cais1104>.
- Deppermann, Arnulf (Hg.). 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edmondson, Willis J. & Juliane House. 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838535999>.
- Fishman, Joshua A. 1975. *Language and nationalism: two integrative essays*. 2. Aufl. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418097>.

- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grenoble, Lenore A. 1999. Language ecology and endangerment. In Peter K. Austin & Julia Sallabank (Hgg.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, 27–44. 1. Aufl. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.002>.
- Haugen, Einar. 1971. The Ecology of Language. *Linguistic Reporter* 13(1). 19–26.
- Helfferrich, Cornelia. 2022. Leitfaden- und Experteninterviews. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 875–892. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Heller, Monica. 2008. Doing Ethnography. In Melissa G Moyer & Li Wei (Hgg.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, 249–262. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch14>.
- Hinton, Leanne. 2011. Revitalization of endangered languages. In Julia Sallabank & Peter K. Austin (Hgg.), *Endangered Languages*. online: Cambridge University Press. <https://ubdata.univie.ac.at/AC07435982>.
- Holmes, Amanda & Anna Belew. 2023. A Linguist’s Code of Conduct. ELP.
- Honer, Anne. 2007. Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hgg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 194–204. 5. Aufl. Hamburg: rowohlt’s enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kinda-Berlakovich, Andrea Zorka. 2005. *Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921-2001*. Wien: Lit Verlag.
- Kroskrity, Paul V. 2009. Language Renewal as Sites of Language Ideological Struggle. *Indigenous language revitalization: encouragement, guidance and lessons learned* 71–83.
- Kroskrity, Paul V. 2010. Language ideologies – Evolving perspectives. In Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (Hgg.), *Handbook of Pragmatics Highlights*, Bd. 7, 192–211. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>.
- Kuckartz, Udo & Stefan Rädiker. 2024. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kühn, Thomas & Kay-Volker Koschel. 2011. *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonard, Wesley Y. 2007. *Miami language reclamation in the home: A case study*. Berkeley: University of California Dissertation.
- Leonard, Wesley Y. 2017. Producing language reclamation by decolonising “language.” *Language Documentation and Description* 15–36.
- Leonard, Wesley Y & Erin Haynes. 2010. Making “Collaboration” Collaborative: An Examination of Perspectives That Frame Linguistic Field Research. *Language documentation and conservation* 4. 269–293.
- Lewis, M. Paul & Gary F. Simons. 2010. Assessing endangerment: Expanding Fishman’s GIDS. *Revue roumaine de linguistique* 55(2). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511783364.003>.
- Lewis, M. Paul & Barbara Trudell. 2008. Language Cultivation in Contexts of Multiple Community Languages. In Bernard Spolsky & Francis M Hult (Hgg.), *The handbook of educational linguistics*, 266–279. Oxford, UK: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch19>.

- Lightbown, Patsy & Nina Spada. 2021. *How languages are learned* (Oxford Handbooks for Language Teachers). 5. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Melchior, Luca & Ursula Doleschal. 2024. Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen. In Eva Vetter, Rudolf De Cillia & Martin Reisigl (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich*, 83–116. Berlin, Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783111329130-005>.
- Mühlhäusler, Peter. 2003. *Language of environment, environment of language: A course in ecolinguistics*. London: Battlebridge Publications.
- Mühlhäusler, Peter. 2018. Theoretical and Practical Aspects of Ecological Language Planning. In Ralph Ludwig, Steve Pagel & Peter Mühlhäusler (Hgg.), *Linguistic Ecology and Language Contact*, 323–341. 1. Aufl. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781139649568.013>.
- O’Rourke, Bernadette. 2018. Carving out breathing spaces for Galician. New speakers’ investment in monolingual practices. In Jürgen Jaspers & Lian Malai Madsen (Hgg.), *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: languagised lives* (Routledge Critical Studies in Multilingualism 19), 99–121. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- O’Rourke, Bernadette & Joan Pujolar. 2013. From native speakers to “new speakers”- Problematizing nativeness in language revitalization contexts. *Histoire, épistémologie, langage: HEL*. Paris 35. 67. <https://doi.org/10.3406/hel.2013.3457>.
- Przyborski, Aglaja & Monika Wohlrab-Sahr. 2021. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
<https://doi.org/doi:10.1515/9783110710663>.
- Rawlings, Victoria, James Flexner & Lynette Riley (Hgg.). 2021. *Community-Led Research: Walking Pathways Together*. Sydney University Press.
<https://doi.org/10.30722/sup.9781743327579>.
- Sallabank, Julia. 2011. Language policy for endangered languages. In Julia Sallabank & Peter K. Austin (Hgg.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, 277–290. New York: Cambridge University Press. <https://ubdata.univie.ac.at/AC07435981>.
- Sallabank, Julia. 2024. Linguistic Diversity. *Global perspectives*. Los Angeles 5(1).
<https://doi.org/10.1525/gp.2024.117328>.
- Theodórsdóttir, Guðrún & Kolbrún Friðriksdóttir. 2013. Íslenskuþorpið: Leið til þátttöku í daglegum samskiptum á Íslensku. *Milli mála. Tímarit um erlend tungumál og menningu* 5(5). 13–44.
- Tomková, Zuzana. 2007. Review of Mühlhäusler (2003): Language of environment, environment of language: A course in ecolinguistics. *Journal of Pidgin and Creole languages* 22(1). 176–185. <https://doi.org/10.1075/jpcl.22.1.17tom>.
- Tsosie, Ranalda L, Anne D Grant, Jennifer Harrington, Ke Wu, Aaron Thomas, Stephan Chase, D’Shane Barnett, et al. 2022. The Six Rs of Indigenous Research. *Tribal college*. Mancos 33(4). 6.
- Tyran, Katharina. 2015. *Identitäre Verortungen entlang der Grenze: Verhandlungen von Sprache und Zugehörigkeit bei den Burgenländischen Kroaten*. München/Berlin: Biblion Media.

- Tyran, Katharina. 2022. Zur Situation der kroatischen Volksgruppe und ihrer Sprache in Österreich. *Europäisches Journal für Minderheitenfragen* 15(3–4). 241–260. <https://doi.org/10.35998/ejm-2022-00012>.
- Vetter, Eva. 2019. Autochthone Mehrsprachigkeiten: Europa. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. 1. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Vetter, Eva. 2024. Dominant Instead of Hidden? A Critical Discussion on a European DLC Including Endangered Languages. In Danuta Gabrys-Barker & Eva Vetter (Hgg.), *Modern Approaches to Researching Multilingualism* (Second Language Learning and Teaching), 227–247. Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52371-7_14.
- Vogl, Susanne. 2014. Gruppendiskussion. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hgg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 581–586. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_41.
- Wagner, Johannes. 2015. Designing for Language Learning in the Wild: Creating social infrastructures for second language learning. In Søren Wind Eskildsen & Teresa Cadierno (Hgg.), Bd. 30, 75–102. Berlin, München, Boston. <https://doi.org/10.1515/9783110378528-006>.
- 2023a. *Fifth Periodical Report of Austria (German version): Application of the European Charter for Regional or Minority Languages*. Straßburg: Europarat (Council of Europe). <https://rm.coe.int/5th-op-austria-de-full-version/1680ace87b>.
- 2023b. *Fifth Evaluation Report on Austria. Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages*. Straßburg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/austriaecrml5-en/1680ac5045>.

8 Anhang

Anhang 1 – Einwilligungserklärung



Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person:

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass im Rahmen des Projekts *RISE UP* und einer Masterarbeit an der *Universität Wien* Audioaufnahmen während einer Gruppendiskussion an der *Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland* von mir gemacht werden.

Im Rahmen der Gruppendiskussion werden Audioaufnahmen erhoben. Dabei interessieren wir uns weniger für die sprachliche Realisierung der Interaktion als für den Inhalt der Diskussion. Die Daten und Analysen werden ausschließlich für wissenschaftliche und hochschulpädagogische Zwecke in anonymisierter Form verwendet.

Ich erkläre gegenüber der *Universität Wien* meine ausdrückliche Zustimmung, dass meine persönlichen Daten, nämlich

- Audioaufnahmen

zum Zweck der forschenden Lehre erhoben, anonymisiert verarbeitet (transkribiert), analysiert und publiziert werden dürfen.

Die Teilnahme ist freiwillig. Mir ist bekannt, dass ich meine Einwilligung zu einzelnen oder allen oben genannten Punkten jederzeit durch Übersendung eines Schreibens an die *Universität Wien* an katharina.strasser@univie.ac.at widerrufen kann.

Ort, Datum

Name, Unterschrift

Anhang 2 – Diskussionsleitfaden

Diskussionsleitfaden:

Wie kann ein Sprachdorf für Burgenländischkroatisch aussehen? Ziel: Mit dem Input der Diskussion ein Konzept entwerfen

Einführung

Warm-Up & Einstiegsfrage

- Vorstellungsrunde -> wichtige Details abfragen: Name, Expertise, Verbindung zu Burgenländischkroatisch
- Haben Sie Erfahrungen mit informellem Lernen/ Lernen außerhalb des Klassenzimmers bezogen auf die burgenländischkroatische Sprache?

Hauptteil

- *Ideological Clarification:* Welche Reaktionen können Sie sich vorstellen, wenn Sprachlerner*innen die Sprache verwenden und üben wollen? (Nachfrage: Wie sieht es mit den Varietäten / Ortsdialekten aus?, Könnte es Probleme geben, wenn Personen, die nicht aus der Community kommen, die Sprache sprechen wollen?)
- Wie könnte man die Lernenden am besten unterstützen?
- Was müssten die Sprachpartner*innen in den Unternehmen/ Einrichtungen wissen, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen?

Abschlussteil

- Offene Frage: Basierend auf der Diskussion, wie könnte ein Sprachdorf für Burgenlandkroatisch aussehen? Was ist wichtig? Gibt es noch etwas, das Sie einbringen möchten? (Brainstorming)
- Wie könnte das Sprachdorf heißen?

Anhang 3 – Gesprächsinventar nach Deppermann (2008)

Deckblatt des Gesprächsinventars (nach Deppermann 2008)

Gesprächsname: Expert*innendiskussion mit Pädagog*innen aus dem Minderheitenschulwesen

Aufnahmedatum: 24. März 2025, 12:00-14:00 Uhr

Dauer der Aufnahme: 01:08:59 Minuten

Aufnahmeort: Eine tertiäre Bildungseinrichtung im Burgenland

Sprecher*innen: Katharina Strasser (KS), Sprecher*in 1 (S01), Sprecher*in 2 (S02), Sprecher*in 3 (S03), Sprecher*in 4 (S04, Kolleg*in von Katharina)

Aufnahme liegt vor als Video: nein

Aufnahme liegt vor als Tonaufnahme: ja

Kurzbeschreibung: Im vorliegenden Gespräch werden Expert*innen zu einem „Icelandic Village“ für Burgenländischkroatisch befragt.

Als Transkription liegt vor: Minute 00:00:00- 01:08:59

Transkribientin: Katharina Strasser

Zeit	Sprecher*in	Inhalt – Handlung	Konkrete Aussagen
00:00-00:34	KS	KS fragt „Was ist eure Verbindung zu Burgenländischkroatisch?“	
00:37-04:45	S01, S02, S03	Sprecher*in 1, 2, 3 erläutern ihre Verbindung zu Burgenländischkroatisch	
04:48-05:12	KS	„Habt ihr Erfahrungen mit informellem Lernen, auch bezogen auf Burgenländischkroatisch“	
05:18-09:59	KS, S01, S02, S03	S01, S02, S03 erläutern Erfahrungen mit informellem Lernen, auch bezogen auf BGLDKR (persönliche Erfahrungen und Erfahrungen im Familienkontext, Erfahrungen im Arbeitskontext)	S03 weist darauf hin, dass es eventuell Gemeinsamkeiten gibt zwischen kindlichem und informellen Sprachenlernen
10:00-10:33	KS	„Welche Reaktionen können aus der Community kommen, wenn Lernende des BGLDKR. die Sprache verwenden wollen?“	
10:35-14:56	S01, S02, S03	Was ein Sprachdorf bei Personen aus der Community auslösen könnte	S02: weist darauf hin, dass es überraschend sein könnte und zu positiven Reaktionen führen könnte, Zeichen der Wertschätzung S03: verunsicherte Personen, die die Sprache schon beherrschen, könnten motiviert werden (Personen können die Sprache oft besser als sie denken) S01: Motivation ist wichtiger Faktor; BGLDKR-Lernende der Primarstufe des Minderheitenschulwesens & Eltern: Was ist die Relevanz der Sprache außerhalb des Klassenzimmers; „Es wäre etwas Authentisches“; Sprache wird

			verwendet für alltägliche Kommunikation S2: Primarstufe: sehr gut aufgestellt mit BGLDKR; Übergang zu Sekundarstufe I: fast alle Schüler*innen gehen verloren; Sprachprestige müsste gesteigert werden, um sich auf untersch. Gesellschaftsbereiche auszuwirken
15:02-16:12	S03	Sichtbarkeit der Sprache	S03: Sichtbarkeit der Sprache hätte unterbewusst große Wirkung, Sprache begegnet einem fast gar nicht; Über Straßenschilder geht es nicht hinaus; wäre große Bereicherung für die Community
16:18-17:03	KS	„Welchen Ortsdialekt/ Varietät des BGLSDKR sollte für ein Sprachdorf (für Schulungsmaterial zb.) verwendet werden?“	
17:04- 18:19	S02, KS		S02: Die Varietäten differieren sehr. Sie verwenden die standardisierte BGLDKR Sprache
18:24-19:14	S03	Sprachverwendung: Rechtlicher Rahmen vs. Realität	Laut Verfassung könnte man in allen zweisprachigen Orten „ein Ticket“ auf BGLDKR kaufen (Amtssprache). Wichtig wäre es, zu betonen, dass es um die Nutzung der Sprache & die Motivation geht, die Sprache zu verwenden
19:16-23:58	S01, S02, S03	Sprachkenntnisse in den Gemeinden regional sehr unterschiedlich	Im Norden schwierig; v.a. auch im Bildungswesen fehlt Personal Eventuell gibt es Widerstand im Norden von zb. der Bäckerin: Nein, ich spreche die Sprache nicht und will sie auch nicht beherrschen. Oft: Die Kolleg*in spricht die Sprache, ich nicht und ich will auch nicht. S03: in Gemeinden im Norden: Viele motivierte Sprecher*Innen. Auch: Wie können wir informelle Räume schaffen außerhalb des Bildungskontextes. S02: Die Community selbst wäre sehr offen. Aber: Wer zählt sich wo zur Community dazu? Viel leichter im mittleren BGLD/ in zwei Regionen im Südburgenland Orte für ein Sprachdorf zu finden. Teilweise

			ist es normal in der Bäckerei auf BGLDKR zu bestellen Parndorf/ Parma, Neudorf, Trausdorf/Trajštof: In den Schulen kaum erstsprachliche Kompetenzen Großwarasdorf, Nikitsch, Schachendorf, rund um Stinatz: viele Sprecher*innen, die die Sprache weitergeben wollen
23:59-25:51	S03	Jede Innovation ist gut, va. für die Sichtbarkeit zur Sprachaufwertung	S03: Initiieren ist immer gut, Personen aus der Community werden sich immer freuen; Kampagne von X & Y [anonymisiert] Sprachaufwertung geplant; noch in Kinderschuh
25:53-26:21	KS	„Wie könnten BGLDKR. Lernende bei der Verwendung eines Sprachdorfs unterstützt werden?“	
26:27-29:20	S02, S03		S03: Eltern und Kinder gemeinsam denken S02: Im schulischen Kontext: Projekt daraus machen? Oder Jahresthema im Elementarbereich; Wichtig, dass es einen Lehrplanbezug gibt; Kinder sollen mitgestalten. Bsp: Wenn in der Bäckerei alles zweisprachig ausgeschrieben sein soll, dann sollen die Kinder mitausschneiden, beschriften, etc. S03, S02: Orte auswählen, die für Kinder interessant sind -> „Authentischer Ort“ S03: Sprachpädagogisches Rahmenkonzept: Authentischer Sprachgebrauch soll gefördert werden
29:22-19:28	KS	„Gäbe es eine Bereitschaft von Seiten der Lehrpersonen ein Sprachdorf in den Unterricht aufzunehmen?“	
29:29- 31:21	S01, S03		S01: Schwierig pauschal zu sagen; könnte Hilfestellung sein; außerschulische Lernorte, die Sprachverwendung anregen, sind für Pädagog*innen sehr interessant (in der Unterrichtszeit) S03: Im Kindergarten oft nur einzelne Pädagog*innen, die die Sprache sprechen; oft gehen auch die Ideen aus, was

			man mit den Kindern noch alles machen kann S01: Wenn es Materialien gibt, wäre das eine Hilfestellung
31:23-31:57	KS	„Wie könnte die Gruppe der Teenager/ jungen Erwachsenen in einem informellen Sprachlernsetting unterstützt werden?“	
32:06-35:03	S01, S02, S03, KS		S02: Es müssen Medieninhalte sein, die Jugendliche tatsächlich konsumieren S01,S02,S03: Social Media Kampagnen/ Influencer*innen auf BGLDKR: Snapchatten, TikTok, S3: Whatsapp Gruppen oder Whatsapp-Kanal für Input S01, S02: Es gibt sehr viel Lernmaterial (Vokabellisten), Sprachenwerkstätte der PA Burgenland; es gibt Entwicklungsbedarf bei Sekundarstufe II, Frage eher: Was motiviert sie? S02: Es gibt Musik/ Bands
35:04-40:07	S02, S03	Generationenunterschiede	S03: Junge Erwachsene (jetzt Mitte 20/30) haben sehr oft Diskriminierung („Rassismus“) erfahren wegen dem Kroatischen, „Kroatischsprechen ist wie sich eine Elefantenhaut zu legen“ S02: Großelterngenerationen: BGLDKR hat jegliche Alltagskommunikation erfüllt. Generation der Eltern (rund um die 60J.): stärkerer Assimilationsdruck aber sehr viel Selbstbewusstsein, was das Kroatische anbelangt; jetzt rund 40jährigen: größter Assimilationsdruck; jetzt erholt sich das, öffentliche Anerkennung ist eine andere; jetzt das Problem: Nicht mehr so viele Sprecher*innen S02: Unterschied zu Community zu Wien; Im Norden des BGLD: viel Zuzug aus Nachbarländern, Rassismuskontext ein anderer, weil sich Mehrheitsgesellschaft nicht nur von Burgenlandkroat*innen bedroht

			fühlt, sondern von unterschiedlichen anderen.
40:10-40:45	KS	„Wie können die Unternehmen und deren Mitarbeitenden für ein Sprachdorf bestmöglich geschult werden? Was muss beachtet werden, wenn solche Orte angefragt werden? Was muss für Schulungsmaterial zur Verfügung gestellt werden?“	
40:47-45:36	S01, S02, S03, KS		S02, 01: Größte Frage: Was müssen sie machen? Welchen Aufwand haben sie? Was wird ihnen zur Verfügung gestellt? Ist es freiwillig oder nicht? S01: Basiswissen oder Sensibilisierung: Wie muss mein sprachliches Verhalten ausgerichtet sein, wenn ich mit Lernenden einer Sprache kommuniziere? Man könnte sich mit ihnen über ein komplexes Thema auf Englisch unterhalten. Weil das ist nichts worüber man im Alltag reflektiert: In der Bäckerei denke ich nicht nach, wie ich Fragen beantworte oder meine Produktpalette vorstelle. Wie muss mein Sprachverhalten ausgerichtet sein, damit ich ein gutes Sprachvorbild bin? Wie kann ich paraphrasieren, einfache Sätze umformulieren, etc. S03: Wie sieht ein einfacher Satz aus? Sprecher*innen von minorisierten Sprachen (auch Bulgarisch) freuen sich, wenn Personen die Sprache lernen und sprechen; Sie würden sich freuen und Tipps beherzigen/ die richtige Einstellung mitbringen S01, S02, S03: Unterschiedliche Methoden/ Material für unterschiedliche Altersgruppen/ Generationen (Digitales oder Erklärvideos, YouTube, ein Heftchen) S03: Ein Impulsvortrag/ Infoabend in Präsenz in besonders engagierten Gemeinden, die Leute wollen immer was „zum Anfassen“ haben.

45:36-48:43	S01, S02, S03, S04, KS	Rolle von Gemeinden & Vereinen	S02: Zweisprachige Gemeinde/ Bürgermeister*innen sind sehr engagiert; das hat einen Symbolcharakter, wenn der Bürgermeister die Dorfbevölkerung zu Infoveranstaltung einlädt S02: Vereine sind sehr relevant in unterschiedlichen Kontexten/ Bildungskontext S01: [anonymisiert] hat gar keinen Zugang zu Gemeinden; Weg durch die Vereine, die lokal verankert sind, ist am effektivsten; ein direkter Weg S02, S03, S01: Dorfvereine und übergeordnete Vereine wie HAK sind gleich wichtig; viel Verantwortung tragen Vereine wie der HAK oder der HKD. Bei den Dorfvereinen müsste man schauen, wer sich durch die Zweisprachigkeit konstituiert. Es gibt bspw. Bibliotheksvereine oder die KUGA; größere Vereine haben mehr Überblick, wo kleinere Vereine tätig sind. Es gibt auch viele Einzelpersonen, die Überblick haben
48:46-49:20	KS	„Wenn man die ganze Diskussion Revue passieren lässt, wie kann ein Sprachdorf für Burgenländischkroatisch aussehen? Was ist besonders wichtig? Gibt es noch etwas, das noch gar nicht gesagt wurde?“	
49:22-51:44	S01, S02	Zwei Richtungen des Sprachdorfs; ein „mobiles Sprachdorf“	S01: Im schulischen Kontext ist es für Pädagog*innen sicher hilfreich oder eine Entlastung solche Orte aufzusuchen. Aber auch umgekehrt wäre es schön, wenn diese Orte auch in die Schule oder in den Kindergarten kommen. Solche Überlegungen gab es auch schon in der Community, dass Sprecher*innen des BGLDKR in die Schule/ Kindergarten kommen, um vorzulesen oder zu erzählen. Dadurch könnte sich auch die Bereitschaft der Lernenden diese Orte aufzusuchen, erhöhen. Wenn der Bäcker ein lustiger Typ ist, zb. S02: Ein mobiles Sprachdorf!

			S03: Das könnte auch mit einem Sensibilisierungsinput begleitet werden, damit niemand Scheu hat vor Kinder zu treten. Eine kleine Guideline: Was wären passende Inputs für Kinder? Es gibt Bildungspartnerschaften, bei denen Eltern oft eingeladen werden, in die Schule zu kommen und viele Eltern wissen nicht, was sie machen sollen mit den Kindern.
51:52-52:08	KS	„Wie könnte man für die sehr heterogene Gruppe der Lernenden ein Sprachdorf gestalten? Mit Blick auch auf Jugendliche und junge Erwachsene.“	
52:08-55:13	S01, S02, S03, KS		S01: Diese Zielgruppe ist sicher nicht die Größte in Relation zu Primarstufe, wo es viel mehr Lernende gibt. S02,S01: Kontakt mit Vereinen, die die Jugendlichen besuchen, herstellen, zB Fußballverein, Feuerwehrverein, um die Jugendlichen zu erreichen und zu schauen, was ihre Interessen sind S03: Man könnte auch Lehrpersonen fragen, die Kroatisch unterrichten S03: Für Kinder könnte man eine Art Spiel mit Stickern/ Stempeln machen, damit sie es als Spaß und Spiel verstehen. Sowas könnte man auch für Erwachsene adaptieren.
55:15-57:45	S01, S02, S03, S04	Jahresprojekt in Bildungseinrichtungen	S02: Jahresprojekt: Sprachdorf im Burgenland; Vernetzung zwischen unterschiedlichen Institutionen S01: Vielleicht auch regional S03: In XY [anonymisiert] kommt der*die Rektor*in zu Kindern bevor sie in die VS kommen und spricht nur auf Kroatisch, eine Art Sprachbad. Es wäre interessant für euch mit diesen Personen zu sprechen.

			S02: Gespräche mit zweisprachigen Volksschullehrer*innen oder Gruppendiskussion oder für die Sekundarstufe den*die Hochschulleiter*in
57:45-58:09	S04	„Was ist ein „authentischer“ Ort, wo Kinder gerne hingehen? Habt ihr da konkrete Beispiele?“	
58:09-01:02:47	S01, S02, S03		S01, S02, S03: Streichelzoo, Outdoorspielplatz, Kino, Bibliotheken, Family Park; Ort wo Kinder konsumieren, zb, wo sie essen oder trinken; Ein Café, wo Eltern nach der Schule mit den Kindern hingehen; Orte, wo man als Familie hin Ausflüge macht; Therme; Pferdehof; Schwimmbäder im Sommer S02: Es gibt die Burgenlandcard. Da gibt es auch familienfreundliche Bereiche und sicher mögliche Kooperationsbetriebe, wie Schlösser und Burgen, Kulturelles und einen Kinderbereich. S01: Dann gibt es den Burgenlandtourismus mit einem Folder zum Durchscrollen S03: Oder Puppentheater, es könnte auch ein Betrieb sein, in dem nur eine Person BGLDKR kann. S02: Die KUGA ist die zweisprachige Kulturstätte des BGLDs. Da gibt es Kinderprogramme, bei dem Kinder aus dem ganzen BGLD kommen. Auch Kinder, die null Sprachkompetenz im BGLDKR haben, ein sehr niederschwelliges informelles Sprachangebot S01, S02: In Oberwart wird gerade ein Volksgruppenhaus gebaut für alle drei Volksgruppen im BGLD, auch ein möglicher guter Kooperationspartner
01:02:50-01:03:03	KS	„Wie könnte dieses Sprachdorf heißen?“	
01:03:05-01:08:15	S01, S02, S03, S04	Diskussion über den Namen des Sprachdorfs	S01, S02, S03: einigen sich auf den Namen

			„gradišćanskohrvatski, da!“, Zweideutigkeit von „da“ Überlegungen, was die Sorben für ihren Slogan benutzt haben, ob man etwas aus der Musik- kulturszene nehmen könnte, was die Aranes*innen für einen Slo- gan benutzt haben
01:08:17- 01:08:59	KS, S01, S02, S04	Abschluss	KS bedankt sich für die Diskus- sion und es folgt Smalltalk