



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Bilingualer GWB-Unterricht im Minderheitenschulwesen der AHS: Fallstudie
eines bilingualen Gymnasiums im Burgenland

verfasst von | submitted by

Oliver Kiss BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

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

UA 199 500 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Bewegung und Sport Unterrichtsfach Geographie
und wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Heidrun Edlinger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen Personen bedanken, die zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Mag. Dr. Heidrun Edlinger für die engagierte Betreuung meiner Arbeit. Ihre fachliche Expertise, konstruktiven Rückmeldungen und wertvollen Anregungen haben maßgeblich zur Qualität dieser Arbeit beigetragen.

Ein ebenso großer Dank gebührt den vier Interviewpartnerinnen und -partnern, die sich die Zeit genommen haben, die vorbereiteten Fragen ausführlich zu beantworten. Durch ihre praxisnahen Einblicke und die Bereitschaft, ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen zu teilen, haben sie diese Arbeit inhaltlich bereichert und ihr eine fundierte Grundlage verliehen.

Abschließend danke ich allen, die mich während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit unterstützt und motiviert haben.

Abkürzungsverzeichnis

AHS - allgemeinbildende höhere Schulen

BD - Bildungsdirektion

BMBWF – Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

BU- bilingualer Unterricht

CLIL - Content and Language Integrated Learning

CLT - Communicative Language Teaching

DSGVO - Europäische Datenschutzverordnung

GW/GWB - Geographie und wirtschaftliche Bildung

MS - Mehrsprachigkeit

S1 - Erstsprache/ Muttersprache/ Verkehrssprache

S2 - Fremdsprache/ Zweitsprache/ später auch als Zielsprache erwähnt

ZBG - Zweisprachiges Bundesrealgymnasium in Oberwart

ZS - Zweisprachigkeit

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	I
Abkürzungsverzeichnis	III
Deutschsprachiges Abstract	1
Englischsprachiges Abstract.....	2
1 Einleitung und Forschungsrahmen	3
1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage.....	5
1.2 Forschungsdesign und Methodik	7
2 Theoretische Grundlagen bilinguale GW-Didaktik im Minderheitenschulwesen	11
2.1 Begriffsbestimmungen: Bilingualität - Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und GW-Fachsprache	11
2.1.1 Sprachen und die Gestaltung des bilingualen Unterrichts	13
2.1.2 Sprachliches & fachliches Lernen und die Fachsprache	15
2.2 Spracheinsatz und Sprachwechsel im bilingualen GWB-Unterricht.....	16
2.3 Sprachliche Förderung im bilingualen GWB-Unterricht.....	20
2.4 SprachENSensibler Fachunterricht: Konzepte und Ansätze	22
2.4.1 Fachwortschatzarbeit	23
2.4.2 Language Awareness - SprachENbewusstheit.....	23
2.4.3 Conceptual Growth – konzeptionelle Entwicklung.....	24
2.5 Aktuelle empirische Studien und Erkenntnisse.....	24
2.6 Potenziale und offene Fragen	25
3 Ausgewählte pädagogisch-didaktische Ansätze zur Förderung der Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit im Minderheitenschulwesen im GWB-Unterricht	27
3.1 Immersion als zentrale Methode des Minderheitenschulwesens	28
3.1.1 Die ersten Sprachimmersionsprogramme und ihre Formen	29
3.1.2 Historische Entwicklung der Immersion	31
3.1.3 Ziele, Formen und Potenziale des immersiven Unterrichts.....	32
3.1.4 Gegensatz: Submersion	33

3.1.5 Immersion heute	35
3.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Fach- und Sprachintegration im Unterricht.....	38
3.3 Translanguaging - Nutzung sprachlicher Ressourcen.....	41
3.4 Scaffolding – Unterstützungsmaßnahmen sprachlich-fachliches Lernen	43
4 Minderheitenschulwesen in Österreich: Kontextualisierung der Fallstudie.....	48
4.1 Historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit	48
4.2 Rolle der Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem.....	51
4.3 Minderheitenschulwesen im Burgenland	52
4.4 Fallstudie: ZBG Oberwart.....	53
4.4.1 Schulprofil und pädagogisches Leitbild	53
4.4.2 Lehrplan und schulorganisatorische Rahmenbedingungen	55
4.4.3 Herausforderungen des Minderheitenschulwesens im Burgenland.....	57
5 Empirische Forschung / Ergebnisanalyse.....	60
5.1 Datenauswertung und Ergebnisanalyse	62
5.2 Analyse und Aufbereitung der Interviewdaten	66
5.2.1 Sprachkenntnisse von Lehrenden und Lernenden.....	67
5.2.2 Sprachnutzung und Sprachwechsel im Unterrichtsalltag	68
5.2.3 Integration sprachlicher und fachlicher Inhalte.....	75
5.2.4 Umgang mit Fachsprache in der Unterrichtspraxis	77
5.2.5 Wahrnehmungen und Erfahrungen mit immersivem GWB-Unterricht.....	81
6 Diskussion	88
7 Fazit und Ausblick.....	91
Literaturverzeichnis	93
Abbildungsverzeichnis	101
Anhang (Interviewleitfäden).....	102
Interviewleitfaden für Lehrpersonen - Qualitative Erhebung.....	102
Interview 1	106

Interview 2	111
Interview 3	117
Interview 4	123

Deutschsprachiges Abstract

Diese Masterarbeit untersucht den bilingualen GWB-Unterricht im Kontext des österreichischen Minderheitenschulwesens, mit besonderem Fokus auf konkrete pädagogisch-didaktische Ansätze zur Förderung von Fach- und Sprachkompetenz. Ziel der Arbeit ist es, praxistaugliche Methoden zu identifizieren, mit denen Lehrkräfte fachliches und sprachliches Lernen sinnvoll verzahnen und die doppelte Fachliteralität im bilingualen GWB-Unterricht stärken können. Ausgehend von einer umfassenden Literaturrecherche sowie qualitativen Interviews mit vier GWB-Lehrpersonen an einer zweisprachigen AHS im Burgenland werden zentrale Konzepte wie Immersion, CLIL, Scaffolding (z.B. sprachensible Unterrichtsstützen wie Tafelbilder oder Vokabelhilfen) und Translanguaging analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Ansätze – vor allem im Kontext sprachlicher Minderheiten – ein hohes Potenzial zur Sprach- und Fachförderung bieten, sofern sie flexibel und kontextsensitiv eingesetzt werden. Die Interviews verdeutlichen, dass eine bewusste Sprachauswahl, differenzierte Unterrichtsmaterialien sowie der funktionale Wechsel zwischen den Unterrichtssprachen als zentrale Erfolgsfaktoren wahrgenommen werden. Gleichzeitig offenbaren sich strukturelle Herausforderungen, etwa durch sprachliche Heterogenität der Lernenden, fehlende zweisprachige Materialien, das heißt geringe institutionelle Unterstützung, und strukturelle Rahmenbedingungen im Minderheitenschulwesen, wie die teils widersprüchlichen Erwartungen hinsichtlich Sprachverwendung. Kritisch hinterfragt wird die Übertragbarkeit internationaler Modelle auf den spezifischen Kontext österreichischer Minderheitenschulen sowie das Spannungsfeld zwischen theoretischem Anspruch auf Gleichwertigkeit beider Sprachen und schulischer Realität. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer systematischeren Unterstützung für die bilinguale Lehrpraxis durch didaktisch fundierte Materialien, gezielte Fortbildungsangebote und kollegialen Austausch. Für künftige Forschung wird empfohlen, verstärkt die Perspektiven der Schüler*innen zu integrieren sowie die Rolle von Immersion und Sprachideologien im Kontext des Minderheitenschulwesens kritisch zu reflektieren.

Schlüsselwörter: Bilingualer Unterricht - Minderheitenschulwesen - Fach- & Sprachkompetenz - Zweisprachigkeit – Unterrichtssprachen

Englischsprachiges Abstract

This master's thesis examines bilingual GWB (Geography–Economics Education) instruction in the context of the Austrian minority school system, with a particular focus on selected pedagogical and didactic approaches aimed at promoting both subject-specific and language competencies.

The aim of the study is to identify methods by which teachers can meaningfully combine content and language learning and strengthen dual subject literacy in bilingual GWB classes. Based on an extensive literature review and qualitative interviews with four GWB teachers at a bilingual school in Burgenland, key concepts such as immersion, CLIL, scaffolding, and translanguaging are analyzed.

The results show that these approaches - especially in the context of minority education - offer significant potential for promoting both language and subject learning when applied purposefully. The interviews highlight that flexible language use, differentiated teaching materials, and the strategic deployment of both instructional languages are perceived as key success factors. At the same time, challenges arise, such as the linguistic heterogeneity of learners, the lack of bilingual materials, and structural conditions within the minority school system.

The findings underscore the need for more systematic support for bilingual teaching practices through appropriate materials, targeted professional development opportunities, and collegial networks. Future research should more strongly integrate students' perspectives and explore the role of immersion and language ideologies in the context of minority education in greater depth.

Keywords: Bilingual education – Minority school system – Subject & language competence – Bilingualism – Teaching languages

1 Einleitung und Forschungsrahmen

Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) ist ein außergewöhnliches Fach, das darauf abzielt, SchülerInnen dazu zu befähigen, Wissen über die Welt zu produzieren und ihre Sichtweisen darauf in verschiedenen räumlichen und zeitlichen Dimensionen sowie in deren Zusammenhängen zu formen (Brooks, 2017; Lane & Bourke, 2019). Für die Formung dieser Zusammenhänge sind Sprachen unerlässlich. Wie Serwene (2023) aufzeigt, wird GWB häufig in das Angebot bilingualer Fächer integriert, da es sowohl analytische als auch kommunikative Kompetenzen fördert. Dies unterstreicht die besondere Bedeutung des bilingualen GWB-Unterrichts, da er nicht nur fachliches Wissen vermittelt, sondern auch sprachliche Fähigkeiten weiterentwickelt und vertieft. Diese enge Verknüpfung wird in der Fachliteratur als doppelte Fachliteralität bezeichnet, also als Fähigkeit fachliche Inhalte über beide Unterrichtssprachen hinweg zu verstehen, zu verarbeiten und auszudrücken. Wie Vollmer (2013) im Kontext der doppelten Fachliteralität hervorhebt, ist fachliches Lernen untrennbar mit sprachlichen Prozessen verbunden, da jede fachliche Auseinandersetzung immer auch eine sprachliche Dimension umfasst. Laut Bohrmann-Linde et al. (2019) sollen dabei die Lernende Kompetenzen entwickeln, um sich spezifische Sachbereiche mithilfe einer Fremdsprache (S2) als Arbeitssprache zu erschließen sowie fachlich bedeutsame Problemstellungen in der Fremdsprache (S2) und in der Erstsprache (Deutsch) zu bearbeiten.

Beim bilingualen Unterricht ist generell die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen, also die bereits erwähnte doppelte Fachliteralität von Bohrmann-Linde et al. (2019) von zentraler Bedeutung. Ähnlich betonen Woerfel et al. (2018), dass Sprache im Unterricht nicht nur der Vermittlung und Verarbeitung von Lerninhalten dient, sondern auch als Denkwerkzeug fungiert, mit dem Wissen strukturiert, nachvollzogen und angemessen ausgedrückt werden kann. Woerfel et al. (2018) heben noch hervor, dass sprachliche Handlungen – wie das Beschreiben, Erklären, Diskutieren, Argumentieren oder Analysieren – grundlegende Werkzeuge fachlicher Auseinandersetzung darstellen.

Damit Lehrkräfte die Verknüpfung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen im Sinne der doppelten Fachliteralität von Vollmer (2013) gezielt fördern können, müssen verschiedene didaktische Aspekte berücksichtigt werden. Dazu zählen der bewusste und zielgerichtete Einsatz von Sprache im Unterricht (Diehr, 2012), der gezielte Sprachwechsel zur Unterstützung des fachlichen Verständnisses (Frisch, 2016), die sprachförderliche Gestaltung von Unterricht durch geeignete didaktische Maßnahmen sowie eine grundlegende Sprachsensibilität im Unterrichtsgeschehen (Weißenburg, 2018). All diese

Faktoren sind essenziell, um sowohl die fachliche als auch die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen im bilingualen Unterricht bestmöglich zu fördern. Dennoch bleibt in der Literatur oft unklar, wie diese theoretischen Prinzipien im GWB-Unterricht integriert werden können – eine Leerstelle, die diese Arbeit zu füllen versucht.

Die Sprach- und GW-Fachdidaktik bietet hierfür verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze, die im bilingualen Unterricht gezielt eingesetzt werden können. Zu den wichtigsten Ansätzen, welche in dieser Arbeit genauer erklärt werden, zählen Immersion, CLIL (Content and Language Integrated Learning), Translanguaging und Scaffolding. Trotz ihrer Relevanz fehlt bisher eine systematische vergleichende Analyse dieser Methoden im spezifischen Kontext des österreichischen Mindererschulwesens.

Ein genauerer Blick auf diese Methoden ist besonders relevant wegen der sprachlichen Vielfalt, die viele Schulen in Österreich prägt. Da zahlreiche Kinder und Jugendliche in mehrsprachigen Umgebungen aufwachsen, stellt sich die Frage, inwiefern der gezielte Einsatz bilingualer didaktischer Ansätze überhaupt dazu beitragen kann, sowohl fachliches als auch sprachliches Lernen miteinander zu fördern. Schulen und Bildungseinrichtungen versuchen, diese sprachlichen Potenziale durch Angebote im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht sowie durch verschiedene bilinguale Programme und das zweisprachige Minderheitenschulwesen zu nutzen. Letzteres bildet den Fokus dieser Arbeit, da die Fallstudie dieser Masterarbeit an einer Schule des österreichischen Minderheitenschulwesens durchgeführt wurde.

Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024) werden auf der Grundlage der Minderheitenschulgesetze neben Deutsch in den zweisprachigen Schulen Kärntens auch Slowenisch und im Burgenland Kroatisch und Ungarisch als Unterrichtssprachen in nahezu gleichem Umfang angeboten. Diese offizielle Perspektive stellt ein Ziel des österreichischen Bildungssystems dar, das in der Praxis jedoch mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sein kann (BMBWF, 2024). Deutsch (2011) beschreibt Probleme durch gesetzliche Regelungen, etwa den Rückgang kroatischer Sprachkenntnisse, soziale Spannungen und fehlende Unterstützung durch die Schulaufsicht. Zwitter (2010) bezweifelt, dass eine einzige zweisprachige AHS in Oberwart den völkerrechtlichen Verpflichtungen für das ganze Burgenland gerecht wird. Wolf (2013) betont zudem Schwierigkeiten bei der Sicherstellung qualifizierten Lehrpersonals und der Anpassung von Lehrplänen, wobei er die Bedeutung sprachfördernder und interkultureller Projekte hervorhebt. Diese kritischen Perspektiven zeigen, dass politische Zielsetzungen und schulische Realität nicht immer deckungsgleich sind – eine Spannung, die sich auch in der Unterrichtspraxis zeigt.

Eine wichtige Rolle nimmt im zweisprachigen Unterricht des Minderheitenschulwesens im Burgenland die Organisationsform der Immersion ein, welche auch als sprachfördernde und interkulturelle Projekt der Bildungsdirektion Burgenland angesehen wird und in der Arbeit detailliert beschrieben, analysiert und mit anderen pädagogisch-didaktischen Ansätzen verglichen wird. Die BD Burgenland betont die gezielte Sprachkompetenzförderung durch die Umsetzung immersiver Unterrichtsformen. Dabei soll der Unterricht überwiegend in der Minderheitensprache stattfinden, ohne die Zielsprache (S2) explizit zu lehren. Die Schüler*innen erwerben die Minderheitensprache durch den fortlaufenden Gebrauch im Fachunterricht, was den natürlichen Spracherwerb unterstützt. Laut BD Burgenland wird dieser Ansatz besonders in Schulen der kroatischen und ungarischen Volksgruppen angewendet, um die Mehrsprachigkeit zu stärken und die kulturelle Identität zu bewahren (Bildungsdirektion Burgenland, 2025).

1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die dargestellten theoretischen Grundlagen und Herausforderungen im bilingualen GWB-Unterricht - etwa die enge Verflechtung von fachlichem und sprachlichem Lernen, die Bedeutung der doppelten Fachliteralität, welche besagt, dass fachliches Lernen immer eine sprachliche Dimension hat (Vollmer, 2013), sowie die besonderen Rahmenbedingungen im österreichischen Minderheitenschulwesen verdeutlichen, dass Lehrkräfte didaktisch gut durchdachte Ansätze benötigen, um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Insbesondere der Einblick in verschiedene methodische Konzepte wie Immersion, CLIL, Translanguaging und Scaffolding zeigt, dass eine differenzierte Betrachtung ihrer Wirksamkeit und Anwendbarkeit im bilingualen GWB-Unterricht erforderlich ist.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die zentrale Forschungsfrage dieser Masterarbeit:

Welche didaktischen Methoden können Lehrkräfte im bilingualen GWB-Unterricht einsetzen, um sprachliches und fachliches Lernen sinnvoll zu verknüpfen?

Diese Fragestellung zielt darauf ab, theoretische Erkenntnisse mit der schulischen Praxis zu verbinden und einen Beitrag zur Weiterentwicklung bilingualer Unterrichtskonzepte im Fach GWB zu leisten, insbesondere im Kontext des österreichischen Minderheitenschulwesens. Der Fokus liegt auf den Konzepten Immersion, CLIL, Translanguaging und Scaffolding, welche in der bilingualen Didaktik vom Sachfachunterricht und v.a. im Fach GWB vielfach

diskutiert werden. Zudem werden weitere didaktischen Mitteln beschrieben wie etwa der Spracheinsatz sowie der Sprachwechsel. Während bisherige Studien v. a. sprachliche und methodische Aspekte der zweisprachigen Erziehung in anderen Fächern, v. a. in Hauptfächern, untersucht haben, fehlt eine tiefgehende Analyse im Bereich des Sachfachunterrichts und dabei auch im Fach GWB. Ziel der Forschung ist es, deren praktische Anwendung zu analysieren und deren Wirksamkeit im Hinblick auf die Förderung der sprachlichen und fachlichen Kompetenz im Minderheitenschulwesen zu bewerten.

Die Problemstellung dieser Masterarbeit ist von großer Bedeutung für die GWB-Fachdidaktik, Lehrkräfte und Bildungspolitiker*innen, da sie einen zentralen Aspekt des Bildungssystems untersucht: die Förderung vom sprachlichen als auch fachlichen Wissen und die Mehrsprachigkeit im Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung. Ein weiterer Fokus liegt auf der Fallstudie, die in der ausgewählten Schule des Minderheitenschulwesens im Burgenland durchgeführt wird. Durch eine qualitative Erhebung unter GWB-Lehrkräften soll untersucht werden, welche Herausforderungen und Potenziale diese didaktischen Ansätze in der Praxis mit sich bringen und wie sie zur Weiterentwicklung des bilingualen GWB-Unterrichts beitragen können.

Um die zentrale Forschungsfrage differenziert und praxisnah zu untersuchen, wurden für diese Masterarbeit zwei Subfragen entwickelt. Diese leiten sich aus dem bestehenden Forschungsstand zur bilingualen Sprach- und GW-Didaktik sowie aus den in der Einleitung dargestellten theoretischen Grundlagen ab. Die Entwicklung der Subfragen beruht auf die Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung zu methodischen Ansätzen wie CLIL, Immersion oder Translanguaging, deren theoretische Potenziale zwar vielfach beschrieben, jedoch in Bezug auf ihre konkrete Umsetzung im Fach GWB bislang kaum vergleichend analysiert wurden. Ebenso berücksichtigt wurde der Bedarf nach praxisnahen Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte, der sowohl in wissenschaftlichen Publikationen (Serwene, 2023) als auch in bildungspolitischen Stellungnahmen (BMBWF, 2023) betont wird.

Vor diesem Hintergrund dienen die Subfragen dazu, die zentrale Forschungsfrage inhaltlich zu strukturieren und die Analyse auf zwei zentrale Teilaspekte zu fokussieren: die Wahrnehmung und Auswahl didaktischer Methoden durch Lehrkräfte sowie die Bedingungen, unter denen diese Methoden erfolgreich eingesetzt werden können.

Wie gestalten Lehrende des ZBG Oberwart den bilingualen GWB-Unterricht, um sowohl fachliche als auch sprachliche Lernziele zu erreichen, und welche Herausforderungen ergeben sich dabei?

Welche Methoden und Ressourcen nutzen Lehrkräfte, um den Unterricht in zwei Sprachen effektiv zu gestalten?

Diese beiden Fragen sind so formuliert, dass sie eine praxisnahe Reflexion der Lehrenden ermöglichen, während gleichzeitig ein wissenschaftlicher Bezug zur Fachliteratur hergestellt wird.

Die erste Frage untersucht, wie Lehrkräfte den bilingualen GWB-Unterricht gestalten, um die doppelte Fachliteralität nach Vollmer (2013) zu erreichen, und welche Herausforderungen dabei auftreten. Die Antworten der Lehrenden werden dabei nicht isoliert betrachtet, sondern mit bestehenden didaktischen Ansätzen und Erkenntnissen aus der Fachliteratur verglichen. So können beispielsweise GWB-didaktische Ansätze zum bilingualen Unterricht (z. B. sprachENSensibler Fachunterricht, Scaffolding oder CLIL-Methoden) mit den tatsächlichen Unterrichtspraktiken am ZBG Oberwart abgeglichen werden.

Die zweite Frage zielt auf die Strategien und Ressourcen ab, die Lehrkräfte zur Gestaltung des bilingualen Unterrichts nutzen, und darauf, wie sie deren Wirksamkeit einschätzen. Auch hier wird die wissenschaftliche Perspektive einbezogen, indem theoretische Modelle zur Sprachförderung und zum Einsatz bilingualer Materialien mit den Erfahrungen der Lehrenden verglichen werden. Dadurch lassen sich Gemeinsamkeiten, Abweichungen und mögliche Weiterentwicklungen für den bilingualen GWB-Unterricht herausarbeiten.

Diese Verknüpfung von empirischen Erkenntnissen und Fachliteratur stellt sicher, dass die Untersuchung nicht nur eine Bestandsaufnahme der Lehrenden Meinungen liefert, sondern auch wissenschaftlich fundierte Schlussfolgerungen über den bilingualen GWB-Unterricht am ZBG Oberwart ermöglicht.

1.2 Forschungsdesign und Methodik

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung des bilingualen GWB-Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Minderheitenunterrichts. Ziel ist es, die verschiedenen pädagogisch-didaktischen Methoden des bilingualen Unterrichts durch eine Literaturanalyse zu beforschen und die Wahrnehmung des bilingualen Unterrichts durch Lehrkräfte zu analysieren. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wird eine theoretische und eine empirische Herangehensweise gewählt, die sowohl eine umfassende Literaturrecherche als auch eine qualitative Datenerhebung umfasst.

Im ersten Teil der Arbeit wird das Thema durch eine eingehende theoretische Auseinandersetzung mit der bilingualen GWB-Didaktik eingeführt. Bei dieser Einführung werden grundlegende Begriffe wie Bilingualität, sprachliches und fachliches Lernen sowie die Fachsprache definiert. Im weiteren Verlauf werden verschiedene didaktischen Modelle und pädagogische Ansätze des bilingualen Unterrichts näher betrachtet. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den bilingualen Prinzipien der Immersion sowie weiteren methodischen Konzepten wie CLIL (Content and Language Integrated Learning), Translanguaging und Scaffolding gewidmet. Der theoretische Rahmen ermöglicht eine fundierte Einordnung der Thematik und dient als Grundlage für die anschließende empirische Untersuchung.

Die empirische Forschung erfolgt in Form einer qualitativen Forschung, bei der Lehrkräfte des Zweisprachigen Bundesrealgymnasiums (ZBG) Oberwart befragt werden. Ziel dieser Untersuchung ist es, die praktischen Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem bilingualen GWB-Unterricht zu erfassen und zu analysieren. Daher wurde für diesen Teil der Forschung das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982; Witzel/ zitiert nach Reiter 2022) als qualitative Forschungsmethode gewählt. Diese Methode kombiniert eine leitfadengestützte Struktur mit offener Gesprächsführung, wodurch den Befragten ermöglicht wird, frei und reflektiert auf gesellschaftlich relevante Fragestellungen zu antworten (Mayring, 2023). Die problemzentrierten Interviews gehen auf die Wahrnehmung von Immersion, die eingesetzten Methoden, die Sprachnutzung im Unterricht sowie die Verwendung bilingualer Materialien ein. Die Auswahl dieser Methodik ermöglicht es, tiefgehende Einblicke in die didaktischen und methodischen Herausforderungen sowie Potenziale des bilingualen Unterrichts zu gewinnen.

Die aufgezeichneten Interviews werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2023) ausgewertet. Dabei wird das Material systematisch in verschiedene Bereiche gegliedert und anhand eines theoriegeleiteten Kategoriensystems untersucht, um zentrale Aspekte der Forschungsfrage gezielt herauszuarbeiten. Dabei werden die Aussagen der Lehrkräfte systematisch kategorisiert und in Bezug zur bestehenden Literatur gesetzt. Der Vergleich der empirischen Ergebnisse mit theoretischen Modellen und vorherigen Forschungsergebnissen ermöglicht eine differenzierte Betrachtung des untersuchten Themas. Weiterhin werden zentrale Erkenntnisse herausgearbeitet, die für die Weiterentwicklung des bilingualen GWB-Unterrichts von Bedeutung sein können.

Bei Forschungen in der Sozialforschung ist Anonymisierung personenbezogener Daten ein zentrales Instrument, um Teilnehmende vor möglichen negativen Folgen ihrer Mitwirkung zu schützen. Rechtliche Vorgaben wie die europäische Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) verpflichten Forschende dazu, personenbezogene Daten zu sichern und vertraulich zu behandeln. Eine wesentliche Maßnahme dabei ist die systematische Anonymisierung der erhobenen Daten (Mruck & Breuer, 2023). Auch bei dieser Arbeit wurde diese beachtet und die Interviews wurden daher alle anonymisiert.

Die Methodik dieser Arbeit ist darauf ausgelegt, ein umfassendes Bild der aktuellen Situation des bilingualen GWB-Unterrichts im Minderheitenschulwesen zu zeichnen. Durch die Kombination aus theoretischer Analyse und qualitativer Forschung sollen praxisnahe Erkenntnisse generiert werden, die zur Optimierung der bilingualen Didaktik beitragen können.

Das Forschungsdesign fokussiert sich auf die Perspektiven der Lehrenden im bilingualen GWB-Unterricht am ZBG Oberwart. Durch die Befragung der Lehrkräfte wird eine tiefgehende Reflexion über die Wahrnehmung von Immersion und den Einsatz von Fachmethoden, Materialien und Sprachnutzung ermöglicht. Diese Wahl beruht auf der Annahme, dass die Lehrenden als Expert*innen ihrer eigenen Praxis wertvolle Einsichten bieten (Altrichter et al., 2018).

Altrichter et al. (2018) beschreibt die Kompetenzen, welche Lehrer*innen für ihre Aktionsforschung benötigen wie folgt: *„Die Kompetenzen, ... basieren auf Fähigkeiten, die auch im beruflichen Alltag wichtig sind: Beobachtung, die Bereitschaft, hinzuhören und hinzuschauen, Informationen zu sammeln und möglichst vorurteilsfrei auszuwerten, Entscheidungen unter Bedingungen unvollständiger Information treffen, in Unterrichts- und Erziehungssituationen handeln, Alternativen sehen, aus der Auseinandersetzung mit Schüler*Innen, Kolleg*Innen, Eltern usw. lernen“* (Altrichter et al., 2018, S. 23). Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Lehrkräfte im Rahmen der Befragung nicht nur ihre Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung und Sprachnutzung äußern, sondern auch aktiv an der Reflexion und Weiterentwicklung ihres Unterrichts beteiligt werden. In gezielten Interviews können sie ihre Wahrnehmungen und Entscheidungen äußern und mögliche Unterrichtsentwicklungen erfassen.

Ziel ist es, die Wahrnehmung und Erfahrungen der Lehrenden bezüglich der Umsetzung vom bilingualen GWB-Unterricht, v. a. von Immersion und der eingesetzten didaktischen

Methoden im GWB-Unterricht zu erfassen. Dabei werden auch die verwendeten Materialien sowie die Herausforderungen und Chancen, die sich bei der Integration von bilinguaem Unterricht ergeben, beleuchtet.

2 Theoretische Grundlagen bilinguale GW-Didaktik im Minderheitenschulwesen

Der bilinguale GW-Unterricht nimmt in der aktuellen bildungspolitischen Debatte um mehrsprachige Lehr-Lern-Konzepte eine bedeutsame Rolle ein. Wie Serwene (2023) aufzeigt, wird Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) als Unterrichtsfach aufgrund seiner inhaltlichen und methodischen Eigenschaften häufig in das Angebot bilingualer Fächer integriert. Ein zentrales Merkmal des Faches ist der hohe Anteil visueller Inhalte (z.B.: digitale Karten) und alltagsnaher Themen (z.B.: Kaufverhalten), die den Zugang zum zweisprachigen Unterricht für die Schüler*innen erleichtern und gleichzeitig authentische Sprechansätze für die Anwendung der Zielsprache (S2) schaffen. Zudem fördern methodische Wiederholungen, wie das Arbeiten mit Karten oder Diagrammen, sowohl fachliche Kompetenz als auch den Aufbau von Fachvokabular. Durch Raumbeispiele aus Ländern der Zielsprache (S2) wird zusätzlich ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen geschaffen, was nicht nur den Lernprozess unterstützt, sondern auch interkulturelle Kompetenzen stärkt.

2.1 Begriffsbestimmungen: Bilingualität - Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und GW-Fachsprache

Dieses Kapitel widmet sich der Klärung zentraler Begriffe, die für das Thema bilingualer GWB-Unterricht relevant sind. Zunächst werden Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit definiert und ihre schulischen Erscheinungsformen dargestellt. Abschließend folgt ein Überblick über die Bedeutung von Sprache im bilingualen Unterricht sowie über die Rolle der Fachsprache als Voraussetzung für doppelte Fachliteralität.

Die Begriffe Zweisprachigkeit (ZS) und Mehrsprachigkeit (MS) werden in dieser Arbeit synonym mit Bilingualität bzw. Bilingualismus verwendet. Grosjean (2012) definiert Bilingualismus als:

“Bilingualism is the use of two or more languages (or dialects) in everyday life.” (Grosjean, 2012, S.7)

Dies bedeutet, dass Zweisprachigkeit als der regelmäßige Gebrauch von mindestens zwei Sprachen oder Dialekten im Alltag verstanden wird. Grosjean (2012) hebt hervor, dass diese Definition auch Dialekte einschließt und neben Zweisprachigkeit auch Drei-, Vier- oder Mehrsprachigkeit umfasst.

Laut Webster's Dictionary (2025) bezeichnet Zweisprachigkeit die Beherrschung oder die Verwendung von zwei Sprachen, insbesondere, wenn sie fließend wie die Muttersprache (S1) gesprochen werden.

Eine umfassendere Definition von Mehrsprachigkeit liefert der Europarat (2001):

„Mehrsprachigkeit [.....] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gemeinschaft bis zur Sprache anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (Europarat, 2001, S. 17)

Es existiert eine Vielzahl an Definitionen für die Begriffe Zweisprachigkeit (ZS) und Mehrsprachigkeit (MS), die je nach Perspektive, Disziplin und Kontext unterschiedlich ausfallen und eine andere Bedeutung haben können. Allerdings wird diese Arbeit sich nicht ausführlicher mit den verschiedenen Definitionen und theoretischen Modellen der Zweisprachigkeit (ZS) und Mehrsprachigkeit (MS) befassen, da es nicht das Ziel dieser Forschung ist, eine umfassende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konzeptualisierungen dieser Begriffe zu leisten. Diese Arbeit legt den Fokus eher auf ihre Bedeutung und Anwendung im Kontext des bilingualen Unterrichts und der sprachlichen Förderung in der schulischen Praxis.

Die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft spiegelt sich auch in den Schulen wider. Somit werden im weiteren Verlauf die Formen der Mehrsprachigkeit (MS) im schulischen Kontext näher erläutert. Dabei lassen sich laut de Cilia (2010) 3 verschiedene Formen unterscheiden:

- *Innersprachliche Mehrsprachigkeit:* Diese Arte der MS bezieht sich auf die Variation innerhalb einer Sprache, wie bei den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache (z. B. Schweizer, Österreichisches und Deutschland-Deutsch) und der gleichzeitigen Verwendung von Dialekten und Hochsprache (de Cilia, 2010, S. 248). Für den bilingualen GWB-Unterricht bedeutet dies, dass Lehrkräfte sensibel auf sprachliche Unterschiede und Varietäten reagieren sollten, um die Anschlussfähigkeit von fachlichen Inhalten zu gewährleisten. So kann etwa eine bewusste Thematisierung von Sprachvarietäten dazu beitragen, das

Sprachbewusstsein der Schüler*innen zu schärfen und Missverständnissen vorzubeugen.

- *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit:* Diese betrifft den Einsatz mehrerer Sprachen im Alltag, wobei ein wesentlicher Unterschied zwischen autochthonen Minderheitensprachen und der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund besteht. Bei autochthonen Minderheitensprachen spielen gesetzliche Regelungen und schulische Programme eine zentrale Rolle, um den Gebrauch dieser Sprachen zu fördern. Im Gegensatz dazu erfordert die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig besondere Fördermaßnahmen, wobei oft eine rasche Assimilation in die Mehrheitssprache erfolgt (de Cilia, 2010, S. 248-249). Diese Form der Mehrsprachigkeit lässt sich mit einem im Kapitel 3 vorgestellten pädagogisch-didaktischen Ansatz sinnvoll verknüpfen, da dieser explizit darauf abzielt, die Erstsprachen der SchülerInnen nicht auszublenden, sondern sie aktiv in den Unterricht einzubeziehen. Dies zeigt sich besonders in Translanguaging-Methoden (siehe Kapitel 3.3), bei denen verschiedene Sprachen bewusst nebeneinander verwendet werden, um das fachliche Verständnis zu fördern.
- *Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit:* Diese entsteht durch den Erwerb von Fremdsprachen im schulischen Kontext, wobei Englisch oft im Vordergrund steht, während weitere Fremdsprachen wie Französisch oder Spanisch eine untergeordnete Rolle spielen. Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit entsteht durch das Erlernen und Verwenden von Fremdsprachen (de Cilia, 2010, S. 249). Im Burgenland bekommt dieser Begriff jedoch eine besondere Bedeutung, da hier viele SchülerInnen die Minderheitensprachen wie Kroatisch und Ungarisch als Fremdsprache (S2) und nicht als Erstsprache (S1) lernen.

2.1.1 Sprachen und die Gestaltung des bilingualen Unterrichts

In der Sprachwissenschaft und der Bildungsforschung werden die Begriffe Erstsprache (S1) und Zweitsprache (S2) unterschiedlich definiert und verwendet. Die Erstsprache (S1) bezeichnet die Sprache, die eine Person als erste Sprache erwirbt, sei es die Muttersprache oder eine Verkehrssprache im gesellschaftlichen Umfeld. Die Zweitsprache (S2) hingegen umfasst Sprachen, die später im Leben erlernt werden, sei es als

Fremdsprache oder als Zweitsprache in einem mehrsprachigen Kontext. In dieser Masterarbeit werden diese Begriffe wie folgt verwendet:

- S1: Erstsprache / Muttersprache / Verkehrssprache
- S2: Fremdsprache / Zweitsprache (später auch als Zielsprache bezeichnet)

Diese klare Definition der Begriffe ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da sie in der Arbeit mehrfach verwendet werden. Die Differenzierung zwischen S1 und S2 ermöglicht es, den sprachlichen Einfluss auf den zwei bzw. mehrsprachlichen Fachunterricht präzise zu analysieren und herauszuarbeiten, welche Rolle die beiden Sprachen in der bilingualen Unterrichtsgestaltung sowie im Spracherwerb der Lernenden spielen.

Diese Unterscheidung ist insbesondere im bilingualen Unterricht von großer Bedeutung, da hier beide Sprachformen – S1 und S2 – gezielt eingesetzt werden. Diese Unterscheidung wird im bilingualen Unterricht aber oft kritisch hinterfragt. Traditionell basiert diese Differenzierung auf der Vorstellung, dass Sprachen als separate, klar abgegrenzte Systeme existieren, jedoch hinterfragen moderne Ansätze wie das Translanguaging (siehe Kapitel 3.3) diese Sichtweise und betonen stattdessen die dynamische Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden (Gantefort, 2020).

Bilingualität wird in vielen Ländern verwendet, jedoch hat dieser Begriff verschiedene Definitionen. Bilingualer Unterricht bezeichnet in den deutschsprachigen Gebieten den Fachunterricht in nicht-sprachlichen Fächern wie z.B.: Geschichte oder GWB, bei dem eine Fremdsprache (S2) vorrangig für den fachlichen Diskurs genutzt wird. Der bilinguale Unterricht wird von zweisprachigen Fachlehrkräften erteilt und erfolgt in der Regel überwiegend in der Fremdsprache (S2). Zu Beginn kann der Unterricht phasenweise oder in ergänzenden Stunden auch in der Erstsprache (S1) stattfinden, um das Verständnis sowie den Fachwortschatz gezielt zu sichern. (Kultusministerkonferenz (KMK), 2013)

Im Fachunterricht, somit auch im GWB-Unterricht, sollten Fachinhalte und die Sprache untrennbar miteinander verbunden, gelehrt und erlernt werden. Sprache ist nicht lediglich ein Hilfsmittel, das nachträglich zum Verständnis der Fachinhalte hinzukommt, sondern sie entwickelt sich gleichzeitig und parallel zum Lernen der Fachinhalte. Aus didaktischer, sprachlicher und lernpsychologischer Sicht können Fach und Sprache daher nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Fachinhalte und Sprache müssen also gleichzeitig unterrichtet und erlernt werden, um eine ganzheitliche Lernförderung zu gewährleisten. (Leisen, 2013)

2.1.2 Sprachliches & fachliches Lernen und die Fachsprache

Die enge Verbindung von Fachinhalten und Sprache ist ein zentrales Element im bilingualen Unterricht. Im *Buch Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen* von Diehr et al. (2016) wird die Bedeutung der doppelten Fachliteralität besonders hervorgehoben. Dabei versteht die Autorin die gleichzeitige Entwicklung von fachlichem Verständnis und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit in der Unterrichtssprache verstanden. Sie umfasst nicht nur das Erlernen von Fachvokabular, sondern auch die Fähigkeit, komplexe fachliche Konzepte sprachlich korrekt und differenziert darzustellen.

Sprachliches Lernen bezeichnet den Erwerb und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, die für das Verstehen und Kommunizieren notwendig sind. Es umfasst die bewusste Förderung der Sprachkompetenz in allen schulischen Fächern, wobei die Sprache als Werkzeug des Denkens und Kommunizierens genutzt wird, um Fachinhalte zu erschließen und zu vermitteln. Sprachbewusstheit steht somit in enger Verbindung mit dem sprachlichen Lernen. Das Ziel des sprachlichen Lernens ist somit die Entwicklung einer Sprachbewusstheit, bei der Lernende nicht nur sprachliche Strukturen verwenden, sondern auch ein tiefes Verständnis dafür entwickeln, wie Sprache funktioniert und in welchem Kontext sie eingesetzt wird. Diese Bewusstheit ermöglicht es den Lernenden, bewusst und reflektiert mit Sprache umzugehen und sie als Werkzeug für den fachlichen Diskurs und das Verstehen von Inhalten zu nutzen. In diesem Sinne ist der bewusste Sprachgebrauch ein zentrales Ziel des Unterrichts, da er den Schüler*innen hilft, ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt zu erweitern und anzuwenden (Rödel, 2023).

Darüber hinaus bezieht sich fachliches Lernen auf die Aneignung und das Verstehen von spezifischem Fachwissen sowie die Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Kontexten. Dabei geht es nicht nur um die bloße Wissensvermittlung, sondern auch um das Erlernen von Denk- und Problemlösestrategien innerhalb eines Fachgebiets wie z.B. GWB, wo Wirtschaftsthemen analysiert sowie Wirtschaftskarten, -daten und -diagramme kritisch bewertet werden. Fachliches Lernen erfolgt also in und durch die Sprache, in einem Prozess, in dem die Sprache selbst noch entwickelt wird. Dieser Zyklus von „*Sprache aufnehmen, beobachten, ausprobieren, anwenden, generieren und Bewusstheit schaffen*“ wiederholt sich kontinuierlich, so Leisen (2013, S. 260). Fachliches Lernen ist somit ein dynamischer Prozess, der das Verstehen und Anwenden von Fachbegriffen, Konzepten und Prinzipien umfasst. (Leisen, 2013).

Bei der engen Verbindung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen beim bilingualen Fachunterricht spielt die Fachsprache eine besonders wichtige Rolle, da sie den Zugang zu spezifischen Fachinhalten ermöglicht und das Verständnis komplexer Sachverhalte unterstützt. Die Fachsprache dient hierbei nicht nur als Kommunikationsmittel unter Fachkundigen, sondern auch als Lerninstrument für Schüler*innen, um Fachkonzepte zu begreifen und gezielt anzuwenden.

Laut dem Landeskonzzept Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein stellt die Fachsprache sowohl ein Mittel zum Erreichen von Lernzielen als auch ein eigenes Lernziel dar. Sie ist eine notwendige Voraussetzung für das fachliche Lernen und sollte daher im Unterricht gezielt gefördert werden. (Landeskonzzept Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein, 2023) In diesem Zusammenhang unterstreicht auch die Kultusministerkonferenz (KMK) die Bedeutung der Fachsprache, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung von Fachwissen und die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden (Kultusministerkonferenz (KMK), 2013).

2.2 Spracheinsatz und Sprachwechsel im bilingualen GWB-Unterricht

Im bilingualen GWB-Unterricht sollten Sprachen gezielt mit bestimmten Funktionen eingesetzt werden. Dabei sollte es für die Lehrperson klar sein, welche Rolle die jeweilige Sprache in ihrem Unterricht einnimmt. Diehr (2012) beschreibt in ihrem Werk *„What's in a name? Terminologische, typogolische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen um Bilingualen Unterricht“* 3 verschiedene Typologien, wie Sprachen im bilingualen Unterricht (BU) eingesetzt werden. Abb. 1. veranschaulicht das Modell von Diehr (2012), wobei sie drei Formen des Spracheinsatzes im bilingualen Unterricht unterscheidet: Typ A, Typ B und Typ C.

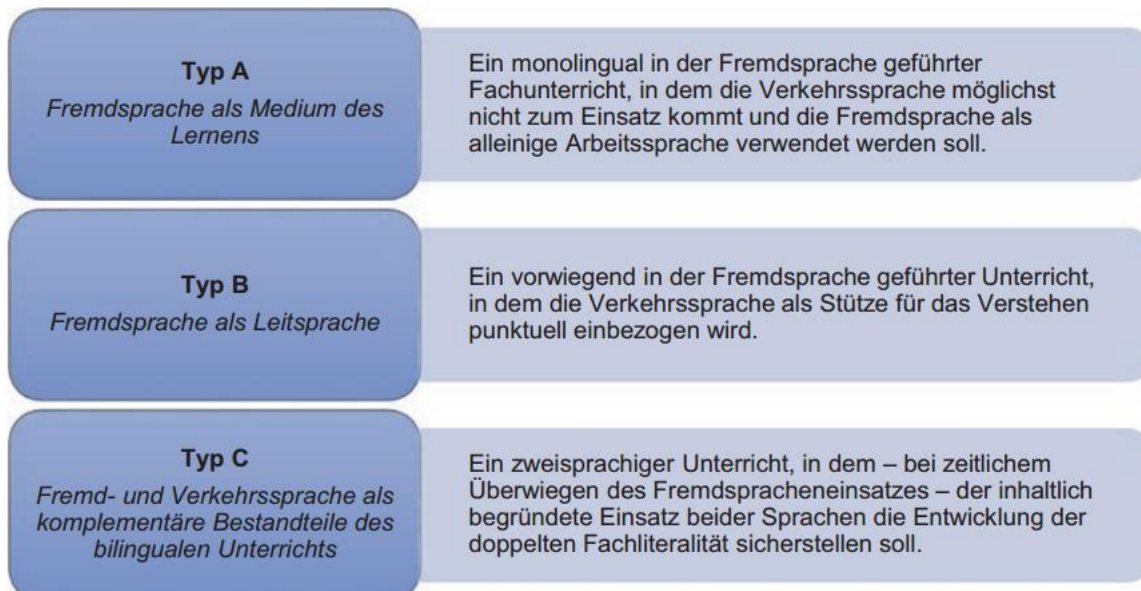


Abb. 1: Typologie des Spracheinsatzes im bilingualen Unterricht nach Diehr (2012)

(Quelle: Serwene & Schwarze, 2023, S. 162)

Bei Typ A wird der Fachunterricht monolingual in der Fremdsprache (S2) geführt, wobei die Verkehrssprache (S1) möglichst nicht zum Einsatz kommt. Die Fremdsprache (S1) dient hier als alleiniges Medium des Lernens, sodass die Schüler*innen vollständig in diese eintauchen. Diese Typologie (Typ A) orientiert sich an einer strikten Immersionsmethode, bei der die Schüler*innen für längere Zeit in die Fremdsprache (S2) versetzt werden, um ein natürliches Sprachgefühl und hohe Sprachkompetenzen zu entwickeln. Immersion wird in dieser Arbeit später beim Kapitel 3.1 genauer beschrieben und erläutert.

Typ B beschreibt einen Unterricht, der überwiegend in der Fremdsprache (S2) stattfindet, wobei die Verkehrssprache (S1) punktuell zur Unterstützung genutzt wird. Diese Form des bilingualen Unterrichts erleichtert den Schüler*innen das Verstehen von Fachinhalten, indem gezielt Rückgriffe auf ihre Erstsprache (S1) erfolgen. Diese Typologie (Typ B) ähnelt sich dem Translanguaging Ansatz. Translanguaging bedeutet, dass bewusst und strategisch beide Sprachen eingesetzt werden, um das Verstehen und Lernen zu fördern. Die Schüler*innen sollen flexibel zwischen S1 und S2 wechseln, genau wie das beim Typ B auch beschrieben wird. Sie sprechen hauptsächlich die S2-Sprache, aber sie verwenden gezielt auch die S1-Sprache. Ziel ist nicht nur die Sprachförderung, sondern auch das tiefere Verständnis von Fachinhalten durch Nutzung aller sprachlichen Ressourcen der Lernenden. Translanguaging wird in Kapitel 3.3 ausführlich beschrieben.

Typ C kombiniert die Fremdsprache (S2) und die Verkehrssprache (S1) als komplementäre Bestandteile des Unterrichts. Obwohl die Fremdsprache (S2) überwiegt, wird die Verkehrssprache (S1) gezielt eingesetzt, um eine doppelte Fachliteraltät zu entwickeln. Dies bedeutet, dass die Schüler*innen lernen, fachliche Inhalte sowohl in der Fremdsprache (S2) als auch in ihrer Erstsprache (S1) richtig auszudrücken. Diese Typologie (Typ C) kann mit CLIL in Verbindung gebracht werden, da CLIL ein sehr ähnliches Ziel verfolgt. Dieser Ansatz sollte Fach- und Sprachkompetenzen aufzubauen, wobei die Fremdsprache (S2) als Unterrichtssprache genutzt wird, aber die Erstsprache (S1) ebenfalls verwendet werden kann, um Inhalte besser zu sichern oder die komplexe Fachsprache in beiden Sprachen zu entwickeln. Es geht in CLIL nicht nur um Sprachlernen, sondern um ein bewusstes doppeltes Lernen, um fachliches Wissen mit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in S2 und auch in S1 miteinander zu verbinden. CLIL wird in Kapitel 3.2 näher erläutert.

Ein weiterer zentraler Aspekt des bilingualen GWB-Unterrichts ist der gezielte Sprachwechsel. Der Sprachwechsel sollte eine didaktisch fundierte Funktion erfüllen. Der Wechsel zwischen der Fremd- (S2) und der Verkehrssprache (S1) ermöglicht es den Lernenden, sich Fachinhalte sowohl sprachlich als auch kognitiv zu erschließen und ihre Mehrsprachigkeitskompetenz gezielt zu fördern. Dabei erfüllt der Sprachwechsel unterschiedliche Funktionen, die den Lernprozess unterstützen können – von der Verständnissicherung über die Förderung der Fachsprachlichkeit bis hin zur emotionalen und pädagogischen Begleitung der Lernenden.

Die untenstehende Abbildung (vgl. Abb. 2) nach Frisch (2016) zeigt die verschiedenen Funktionen des Sprachwechsels im bilingualen GWB-Unterricht. Dabei lassen sich 5 zentrale Bereiche unterscheiden: die kognitive, die kommunikative, die zeitökonomische, die affektive und die pädagogische Funktion.



Abb. 2: Sprachwechsel im bilingualen GWB-Unterricht nach Frisch (2016)

(Quelle: Serwene & Schwarze, 2023, S. 163)

Die kognitive Funktion des Sprachwechsels besteht darin, inhaltliche Herausforderungen zu überwinden, Fachkonzepte zu erwerben und eine kulturbewusste Mehrperspektivität aufzubauen. Besonders im bilingualen GWB-Unterricht kann der Wechsel zwischen den Sprachen hilfreich sein, um komplexe Sachverhalte wie z.B. globale Disparitäten, Klimawandel und seine Auswirkungen verständlich zu machen und den Zugang zu fachlichen Inhalten zu erleichtern.

Die kommunikative Funktion zeigt sich im Erwerb von Fachbegriffen und Fachsprache in zwei Sprachen. Der Sprachwechsel dient nicht nur der sprachlichen Unterstützung, sondern auch der Sicherung des Verständnisses und der Überwindung fremdsprachlicher Herausforderungen.

Eine weitere wichtige Rolle spielt die zeitökonomische Funktion. Sprachwechsel kann genutzt werden, um den Unterricht effizienter zu gestalten, etwa bei der Organisation von Exkursionen oder bei der Erklärung von Hausaufgaben.

Bei der affektiven Funktion des Sprachwechsels können Lehrkräfte durch den gezielten Wechsel zwischen den Sprachen einen emotionalen Zugang zu einem Thema ermöglichen und Schüler*innen in schwierigen Lernsituationen unterstützen. Dies kann durch Trost, Ermutigung oder Bestärkung geschehen.

Schließlich kann der Sprachwechsel auch eine pädagogische Funktion erfüllen. Die pädagogische Funktion bezieht sich auf erzieherische Maßnahmen. Lehrkräfte nutzen den Sprachwechsel bewusst, um Schüler*innen zu loben, zu disziplinieren oder zu ermutigen.

2.3 Sprachliche Förderung im bilingualen GWB-Unterricht

Die sprachliche Förderung spielt eine zentrale Rolle im bilingualen GWB-Unterricht, da Fachlernen und Sprachlernen eng miteinander verknüpft sind, wie in dieser Arbeit mehrfach gezeigt wurde. Besonders die Kombination aus fachlich bedeutsamen Visualisierungen (z.B. Diagramme, thematische Karten) und lebensweltbezogene Themen (z.B. Konsumverhalten) erleichtert den Einstieg in den bilingualen Unterricht. Fachdidaktiker*innen betonen, dass die Anschaulichkeit und die Wiederholung bestimmter Techniken (z. B. Karten lesen, Diagramme interpretieren) sprachliche Strukturen und Fachvokabular fördern. Geographische Themen bieten häufig an den Alltag angelehnte Sprechanlässe, die sich zu komplexeren Äußerungen entwickeln lassen. Auch die Einbindung von Raumbeispielen aus den jeweiligen Zielsprachenländern schafft authentische Kommunikationssituationen und fördert interkulturelle Kompetenzen (Serwene, 2023).

Budke und Kuckuck (2017) betonen in ihrem Werk *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* bei Diskurs 2, dass eine gezielte sprachliche Unterstützung notwendig ist, um die fachlichen Inhalte für Lernende in der Zweitsprache zugänglich zu machen. Sie identifizieren drei zentrale Ansätze, sehr ähnlich wie Serwene (2023), die für den bilingualen GWB_Unterricht von besonderer Bedeutung sind: die gezielte Wortschatzarbeit, die Förderung der fachsprachlichen Textproduktion sowie der Einsatz von Scaffolding-Techniken.

Ein wesentlicher Bestandteil der sprachlichen Förderung ist die gezielte Wortschatzarbeit. Im GWB-Unterricht kommen zahlreiche Fachbegriffe vor, die oft nicht Teil des Alltagswortschatzes der Lernenden sind. Budke und Kuckuck (2017) heben hervor, dass Fachbegriffe nicht isoliert gelernt, sondern in sinnvolle Kontexte eingebunden werden sollten. Dies kann durch Wortfelder, semantische Netze oder Visualisierungen unterstützt werden. Zudem sollte die Mehrsprachigkeit der Lernenden genutzt werden, indem Fachbegriffe in beiden Unterrichtssprachen eingeführt und Vergleiche zwischen den Sprachen angestellt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung der fachsprachlichen Textproduktion. Geographisches Wissen wird nicht nur durch mündliche Kommunikation, sondern auch durch das Verfassen von Texten gefestigt. Budke und Kuckuck (2017, S. 13) betonen, dass Lernende dabei unterstützt werden müssen, geographiespezifische Textsorten wie Beschreibungen, Erklärungen oder Analysen zu verfassen. Hierbei spielen sogenannte *mentor texts* eine entscheidende Rolle: Durch das Bereitstellen von Beispieltextrn, die als Modell dienen, erhalten Lernende eine Orientierung für die eigene Textproduktion. Besonders im bilingualen Unterricht ist es wichtig, dass sie sprachliche Strukturen explizit erlernen und gezielt angewendet werden.

Ein dritter zentraler Ansatz ist der Einsatz von Scaffolding-Techniken, um Lernende schrittweise an die selbstständige Bearbeitung komplexer Aufgaben heranzuführen. Scaffolding wird bei den pädagogisch-didaktischen Ansätzen im Kapitel 3 noch näher erläutert. Budke und Kuckuck (2017) beschreiben verschiedene Unterstützungsmaßnahmen, die im bilingualen GWB-Unterricht eingesetzt werden können. Dazu gehören beispielsweise sprachliche Gerüste wie Satzanfänge oder Fachvokabellisten, aber auch Methoden wie das gemeinsame Erarbeiten von Textstrukturen oder das gezielte Modellieren von Aufgabenlösungen durch die Lehrkraft. Ziel ist es, die Hilfestellungen schrittweise zu reduzieren, sodass die Lernenden zunehmend selbstständiger arbeiten können.

Serwene (2023) untersucht in ihrer Studie *namens „Geographie verstehen durch Zweisprachigkeit“* zunächst die Gründe, weshalb Geographie häufig in den bilingualen Unterrichtskanon aufgenommen wird, und erläutert GW-didaktische Ansätze. Ein zentrales Prinzip dabei ist das Scaffolding, genauso wie bei Budke und Kuckuck (2017), welches eine sprachliche Unterstützung für Schüler*innen bietet (Serwene, 2023).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sprachliche Förderung im bilingualen GWB-Unterricht ein integraler Bestandteil des Fachunterrichts sein sollte. Durch eine gezielte Wortschatzarbeit, die Förderung der fachsprachlichen Textproduktion und den Einsatz von Scaffolding-Techniken können Lernende dabei unterstützt werden, sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen zu entwickeln und sich erfolgreich in der Zweitsprache (S2) mit geographischen Inhalten auseinanderzusetzen.

2.4 SprachENsensibler Fachunterricht: Konzepte und Ansätze

Der bilingual unterrichtete GWB-Unterricht erfordert weiterhin eine gezielte sprachliche Förderung. Im folgenden Kapitel werden die zentralen Aspekte wie Wortschatz, SprachENsensibilität sowie konzeptionelle Entwicklung näher erläutert. Der Wortschatz stellt eine grundlegende Komponente des bilingualen Fachunterrichts dar, da ein präzises Begriffsverständnis sowohl in der Erst- (S1) als auch in der Zweitsprache (S2) erforderlich ist, um komplexe wirtschafts- und geographiespezifische Themen zu erfassen. Die SprachENsensibilität spielt eine wesentliche Rolle, da Lehrkräfte gezielt darauf achten müssen, wie Sprachen im Fachunterricht verwendet werden, um kognitive und sprachliche Prozesse zu unterstützen. Schließlich ist die konzeptionelle Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und didaktischen Strategien ein entscheidender Faktor, um eine effektive Integration von Sprachen und Fachwissen zu gewährleisten.

Diese Schwerpunkte stehen auch in enger Verbindung mit den Vorgaben des aktuellen GWB-Lehrplans. Der Lehrplan für die AHS-Unterstufe sieht vor, dass Schüler*innen mittels sprachsensibler Aufgabenstellungen schrittweise lernen sollen, sich fachsprachlich präzise auszudrücken und geeignete Lesestrategien anzuwenden, um sich Fachwissen selbstständig erschließen zu können (BMBWF, 2023, S. 122). Der gezielte Ausbau von Fach- und Sprachkompetenzen bildet somit eine zentrale Grundlage bilingualen Fachunterrichts.

Auch der Lehrplan der AHS-Oberstufe betont die Bedeutung von Sprache im Fachkontext und fordert im Bildungsbereich „*Sprache und Kommunikation*“ den Erwerb von Sprachkompetenz unter Einbeziehung verschiedener medialer Darstellungen, einschließlich Geomedien, Karten, kartenverwandte Darstellungen und sozialer Medien. Darüber hinaus sollen Schüler*innen fachspezifische sowie überfachliche Kommunikationsformen beherrschen, eine Diskussionskultur entwickeln und Mehrsprachigkeit produktiv nutzen, etwa durch den Einsatz von Originaldokumenten (BMBWF, 2023, S. 201–202).

Weißenburg (2018) verwendet in ihrem Beitrag bewusst die Schreibweise „SprachENsensibilität“, um hervorzuheben, dass im GWB-Unterricht nicht nur eine, sondern mehrere Sprachen eine Rolle spielen. Diese Schreibweise betont die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Lernprozess und bildet die Grundlage für den folgenden Abschnitt, der sich mit sprachENsensiblen didaktischen Ansätzen für den bilingualen GWB-Unterricht

befasst. Aus diesem Grund wird hier ebenfalls der Begriff *sprachENSensibler Fachunterricht* verwendet.

2.4.1 Fachwortschatzarbeit

Der Aufbau eines systematischen Fachwortschatzes spielt eine zentrale Rolle für das Lernen im bilingualen GWB-Unterricht, wie bereits im vorangegangenen Kapitel betont wurde. Der Fachwortschatz ist aber auch für die SprachENSensibilität von wichtiger Bedeutung. Weißenburg (2018) hebt in seinem Paper *Mehrsprachiger Fachsprachenaufbau im Geographieunterricht* hervor, dass Fachsprache nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen erweitert, sondern auch das fachliche Verständnis vertieft. Besonders im bilingualen Unterricht ist es von Vorteil, fachspezifische Begriffe (geographische und wirtschaftliche Fachbegriffe) gezielt in beiden Unterrichtssprachen zu vermitteln, um eine gute Wissensbasis für die Lernenden zu schaffen. Dies ist besonders relevant für das Zweisprachige Bundesrealgymnasium (ZBG) Oberwart, in dem der Unterricht je nach Klasse bilingual auf Deutsch-Kroatisch in den H-Klassen oder Deutsch-Ungarisch in den M-Klassen stattfindet. Die Herausforderung besteht darin, Fachbegriffe so zu vermitteln, dass die Schüler*innen diese in beiden Sprachen sicher anwenden können.

2.4.2 Language Awareness - SprachENbewusstheit

Ein sprachENSensibler Ansatz kann durch Konzepte wie *Language Awareness* gefördert werden. Language Awareness wird in dieser Arbeit als Sprachbewusstheit übersetzt, wobei auch hier der Schwerpunkt auf der Mehrsprachigkeit liegt, daher die Mehrzahl SprachENbewusstheit. Weißenburg (2018) betont, dass Vergleiche zwischen Sprachen und die Reflexion über Fachbegriffe das Lernen erleichtern, indem Schüler*innen sich sprachliche Strukturen bewusster aneignen. Am ZBG Oberwart könnte dies bedeuten, dass geographische und wirtschaftliche Begriffe gezielt in beiden Sprachen eingeführt werden, um eine präzise Verwendung in kroatischen bzw. ungarischen Kontexten zu ermöglichen. Besonders im immersiven Unterricht, in dem eine Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Fachsprache fungiert, ist dies von großer Bedeutung. Die Fachliteratur beschreibt diesen Ansatz als Möglichkeit, Fach- und Sprachwissen parallel zu entwickeln (Weißenburg, 2018).

2.4.3 *Conceptual Growth* – konzeptionelle Entwicklung

Ein weiterer zentraler didaktischer Ansatz für die Förderung der SprachENSensibilität ist das Konzept des *Conceptual Growth*, wobei dieser Ansatz in dieser Arbeit als konzeptionelle Entwicklung übersetzt wird. Weißenburg (2018) verweist darauf, dass Lernen effektiver ist, wenn es an bestehendes Wissen anknüpft. Der didaktische Ansatz geht davon aus, dass die Schüler*innen eine gewisse Verknüpfung zwischen derzeitigem Wissen und neues Wissen benötigen. In der modernen Didaktik würde man sagen, dass man die Lernenden dort „abholen“ muss, wo sie stehen.

Im bilingualen GWB-Unterricht am ZBG Oberwart kann dies gezielt genutzt werden, indem Schüler*innen Konzepte aus ihrer Erst- und Zweitsprache vergleichen und in den fachlichen Kontext einordnen. So könnten etwa wirtschaftliche oder geographische Prozesse in Österreich mit denen in Kroatien oder Ungarn verglichen werden, um ein tieferes Verständnis der Zusammenhänge zu fördern. Der Fokus liegt dabei nicht auf einem einfachen Wechsel von Alltags- zur Fachsprache, sondern auf einer Erweiterung des Wissens durch kontextuelle Differenzierung (Weißenburg, 2018).

2.5 Aktuelle empirische Studien und Erkenntnisse

Der bilinguale GWB-Unterricht hat in der GW-Didaktik zunehmend an Bedeutung gewonnen und wird in Standardwerken behandelt, wobei methodische und organisatorische Besonderheiten hervorgehoben werden. (Reinfried & Haubrich, 2015; Rinschede & Siegmund, 2020) Forschungsarbeiten in diesem Bereich sind jedoch nach wie vor begrenzt. In einer Dissertation untersuchte Golay (2005), ob Schüler*innen an einer Schweizer Schule gleiche geographische Kompetenzen erwerben, unabhängig davon, ob der Unterricht auf Deutsch oder Französisch stattfand. Er fand keine signifikanten Unterschiede, allerdings ist die Vergleichbarkeit aufgrund unterschiedlicher Leistungsniveaus eingeschränkt. Jedoch ist eine Übertragung auf den deutschsprachigen Raum wegen des Sprachkontextes nur sehr schwierig.

Ein wichtiger Beitrag des bilingualen GWB-Unterrichts wird im Bereich der interkulturellen Kompetenzen gesehen. Studien wie die von C. Meyer (2009) und Müller (2018) beleuchten, wie interkulturelles Lernen gefördert werden könnte, wobei Meyer (2009) feststellte, dass Schüler*innen das Sprachenlernen als vorrangig ansehen und interkulturelles Lernen eine weniger zentrale Rolle spielt. Müller (2018) hingegen entwickelte spezifische

Aufgabenformate, um interkulturelles Lernen zu fördern, und lieferte wertvolle praktische Empfehlungen.

Nach Hoffmann (2004), Golay (2009) und weiteren Autoren der fehlen jedoch fachspezifische GW-didaktische Begründungen für den bilingualen Unterricht. Vielmehr stammen die Argumente häufig aus sprachwissenschaftlichen oder pädagogischen Disziplinen. Diese unterstützen die übergeordneten Bildungsziele der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz, die durch bilingualen GWB-Unterricht gefördert werden können, auch wenn die geographischen und wirtschaftlichen Bildungsziele ebenso durch einsprachigen Unterricht erreicht werden können (Serwene, 2023).

Viebrock (2007) befasste sich mit subjektiven Theorien bilingual unterrichtender Lehrkräfte und stellte Kriterien zur bilingualen Unterrichtspraxis auf, wie das Lernen von Fachvokabular und die Nutzung authentischer Materialien. Sie untersuchte geographische Kompetenzen bilingualer Schüler*innen und stellte, ähnlich wie Golay, eine Gleichwertigkeit mit monolingual unterrichteten Schüler*innen fest, obwohl methodische Einschränkungen die Aussagekraft dieser Studien begrenzen. Sie fand weiterhin heraus, dass geringere Fremdsprachenkenntnisse bei Schüler*innen zu einer tieferen Verarbeitung von Fachinhalten führen können. Die meisten Studien zur bilingualen GW-Didaktik sind jedoch über 15 Jahre alt und reflektieren aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen nicht umfassend. Die aktuelle Forschung, wie die von Müller (2018), zeigt, dass es weiterhin offene Fragen gibt, etwa wie das fachliche Lernen in zweisprachigen Settings für eine heterogene Schülerschaft gefördert werden kann.

2.6 Potenziale und offene Fragen

Zusammenfassend zeigt sich, dass der bilinguale GWB-Unterricht ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher, fachlicher und interkultureller Kompetenzen bietet. Wie die Studien von Golay (2005) und Müller (2018) nahelegen, können Schüler*innen durch authentische Lernsettings und spezifische Aufgabenformate nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern, sondern auch interkulturelles Lernen vertiefen.

Gleichzeitig verdeutlichen methodische Einschränkungen und teils veraltete Studien, dass weiterer Forschungsbedarf besteht, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts für eine heterogene Schülerschaft. Die bisherigen Erkenntnisse liefern eine wertvolle Grundlage, um den bilingualen GWB-Unterricht weiterzuentwickeln und ihn noch

gezielter an die Anforderungen einzelner Schulen anzupassen. In diesem Kontext bleibt es wichtig, das Gleichgewicht zwischen fachlichem Lernen und sprachlicher Förderung zu finden.

Im nächsten Kapitel werden einige pädagogisch-didaktischen Ansätze vorgestellt, die darauf abzielen, die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Lernenden gezielt zu fördern. Dabei stehen Methoden und Strategien im Mittelpunkt, womit der Aufbau fachlicher und sprachlicher Kompetenzen im bilingualen GWB-Unterricht systematisch unterstützt werden können.

3 Ausgewählte pädagogisch-didaktische Ansätze zur Förderung der Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit im Minderheitenschulwesen im GWB-Unterricht

Die Förderung der Zweisprachigkeit im GWB-Unterricht des Minderheitenschulwesens stellt eine wichtige Aufgabe dar, um sprachliche und fachliche Kompetenzen gleichermaßen zu entwickeln. In diesem Kontext haben sich verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze etabliert, die gezielt darauf abzielen, Sprach- und Fachlernen zu verbinden.

In diesem Kapitel wird der Begriff *pädagogisch-didaktische Ansätze* verwendet, da die beschriebenen Konzepte – Immersion, CLIL, Scaffolding und Translanguaging – Methoden und Strategien zur Förderung der Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit im GWB-Unterricht darstellen. Während Immersion und CLIL als grundlegende Ansätze verstanden werden, die eine strukturierte Integration von Sprach- und Fachlernen ermöglichen, stellen Scaffolding und Translanguaging spezifische Methoden oder didaktische Strategien dar, die innerhalb dieser Ansätze zur Unterstützung des Lernprozesses eingesetzt werden. Der gewählte Begriff *pädagogisch-didaktische Ansätze* spiegelt somit die theoretische und methodische Verankerung dieser Konzepte wider und verdeutlicht ihr Zusammenspiel im bilingualen GWB-Unterricht.

Ihre Anwendung im GWB-Unterricht hängt jedoch von verschiedenen Faktoren wie schulischen Rahmenbedingungen, der Lehrendenausbildung und den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen ab.

Der Immersionsansatz, der seinen Ursprung in bilingualen Bildungssystemen hat, bietet eine umfassende sprachliche Umgebung, in der die Zielsprache (S2) als primäres Kommunikationsmittel dient. Ziel ist es, Schüler*innen in eine Sprachwelt einzutauchen, die dem natürlichen Spracherwerb nahekommt. Dieser Ansatz wird in diesem Kapitel detailliert betrachtet, um seine Anwendungsmöglichkeiten im GWB-Unterricht aufzuzeigen.

Mit CLIL (Content and Language Integrated Learning) wird ein interdisziplinärer Ansatz untersucht, der die gleichzeitige Förderung von fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten in den Fokus rückt. Die Bedeutung von CLIL im GWB-Unterricht liegt in der Verknüpfung von sachbezogenem Wissen und Sprachkompetenz, wodurch Schüler*innen in der Lage sind, komplexe Themen in einer Zweitsprache (S2) zu verstehen und auszudrücken.

Translanguaging beschreibt den flexiblen und dynamischen Einsatz aller sprachlichen Ressourcen der Lernenden, um Wissen zu konstruieren und sich auszudrücken. Im GWB-

Unterricht bedeutet dies, dass Schüler*innen nicht strikt zwischen den beiden Sprachen trennen müssen, sondern bewusst ihre gesamte sprachliche Kompetenz nutzen dürfen. Dadurch kann das Verständnis komplexer Inhalte gefördert und die sprachliche Sicherheit in beiden Sprachen gestärkt werden.

Scaffolding, als didaktisches Unterstützungsprinzip, steht für die gezielte Anleitung und Hilfestellung durch Lehrpersonen, um Schüler*innen beim Überwinden sprachlicher und fachlicher Herausforderungen zu begleiten. Die Strukturierung des Unterrichts in kleine, bewältigbare Schritte ist hierbei ein zentrales Element, das sowohl sprachliche als auch kognitive Entwicklung fördert.

Durch die Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen wird aufgezeigt, wie zweisprachiger GWB-Unterricht methodisch und didaktisch gestaltet werden kann, um den besonderen Anforderungen des bilingualen GWB-Unterrichts gerecht zu werden. Die 4 genannten didaktischen Ansätze werden in den folgenden Unterkapiteln ausführlich erläutert.

3.1 Immersion als zentrale Methode des Minderheitenschulwesens

Immersion wird in der Fachliteratur auch als Fremdsprachimmersion erwähnt und sie ist ein Ansatz zur Vermittlung einer Fremdsprache, bei dem die Schüler*innen während des gesamten Schultages in die Zielsprache (S2) eintauchen. Lehrkräfte sprechen ausschließlich die Zielsprache (S2), um fachspezifische Inhalte zu vermitteln, und nutzen dabei eine Vielzahl von Unterrichtsstrategien. Das übergeordnete Ziel dieser Art von Programm ist es, dass die Schüler*innen neben Muttersprache (S1) auch in der Zielsprache (S2) eine hohe Sprachkompetenz entwickeln, gleichzeitig ein höheres kulturelles Bewusstsein erlangen und ein hohes akademisches Leistungsniveau erreichen (Fortune & Tedick, 2003, 1).

Die am häufigsten verwendete Definition von Immersion in der Fachliteratur stammt von Met (1993, S. 2) und lautet wie folgt:

“Immersion is defined as a method of foreign language instruction in which the regular school curriculum is taught through the medium of the language. The foreign language is the vehicle for content instruction; it is not the subject of instruction.”

Somit würde die aus dem Englischen übersetzte Definition von Met (1993) wie folgt lauten: Immersion ist eine Methode des Fremdsprachenunterrichts, bei der der reguläre Lehrplan in der Zielsprache unterrichtet wird. Dabei dient die Fremdsprache als Medium zur Vermittlung fachlicher Inhalte, ohne selbst Gegenstand des Unterrichts zu sein.

Tedick (2011) berichtet in seinem Artikel über die Immersionsprogramme in den USA. Damit ein Programm als Immersion gilt, muss mindestens 50% des Fachunterrichts in der Immersionssprache (IL = immersion language) durchgeführt werden, und einige Schulen erreichen dieses Niveau sogar bis zum Ende der Sekundarstufe. In den USA werden Programme, die ab der Sekundarstufe II mindestens zwei Jahrgangsstufen mit Fachunterricht in der Immersionssprache anbieten. Diese gelten dann als Immersionsprogramm. Es gibt zwar auch Programme auf Hochschulebene, jedoch fehlen noch spezifische Richtlinien, wie viel Zeit im Fachunterricht mit der Immersionssprache verbracht werden muss, damit ein Programm auf dieser Ebene als Immersion zählt (Tedick, 2011).

Vukman-Artner (2020) definiert die Immersion für das Minderheitenschulwesen als eine Form der Sprachförderung bei der die Zielsprache (S2) durch intensives Eintauchen (vergleichbar zu einem "Sprachbad") erlernt wird. Die Sprache wird dabei nicht explizit als Lerngegenstand behandelt, sondern dient als Medium für den Sachfachunterricht, wie es auch Met (1993) beschreibt (Sachfachunterricht: Unterricht in einem nichtsprachlichen Fach, wie z.B. GWB, Sport, Mathematik, Zeichen oder Geschichte, bei dem es primär um fachliche Inhalte geht). Es wird betont, dass keine Übersetzungen verwendet werden und die Schüler*innen die Sprache intuitiv im Kontext erlernen. Die Methode fördert eine natürliche Sprachentwicklung und wird im Fachunterricht angewandt. Immersion wird als eine kindgerechte Methode betrachtet, da sie ohne Leistungsdruck und mit Freude stattfindet. Die Lehrperson muss dabei die Zielsprache (S2) gut beherrschen und regelmäßig Übungsmöglichkeiten bieten.

Im Fokus der Arbeit steht die zuletzt genannte Definition von Vukman Artner (2020), jedoch werden die internationalen Definitionen auch erwähnt. Dies ist für das Verstehen der Entwicklung des Konzeptes von wichtiger Bedeutung.

3.1.1 Die ersten Sprachimmersionsprogramme und ihre Formen

Die einsprachigen Immersionsprogramme, die im Jahr 1965 in Kanada unter englischsprachigen Schüler*innen mit der Zielsprache (S2) Französisch entstanden und inzwischen weltweit verbreitet sind, richten sich an sprachlich homogene Schüler*innen, bei denen in der Regel die Mehrheitssprache dominiert und die beim Eintritt in das Programm nur geringe oder keine Kenntnisse der Immersionssprache (S2) haben. Ziel dieser Programme ist es, erstens additiven Bi- bzw. Multilingualismus und Bi- bzw.

Multiliteralität zu entwickeln, zweitens die akademische Leistung der Lernenden zu fördern und drittens interkulturelles Verständnis zu stärken (Tedick, 2011).

Im Gegensatz dazu beinhalten Zwei-Wege-Immersionsprogramme, die seit den 1960er Jahren (Ovando, 2003) hauptsächlich in den USA existieren, eine heterogene Schülerschaft, die sowohl aus Sprachminderheiten als auch aus MehrheitssprachlerInnen besteht. Ziel ist es, dass die Schüler*innen die Sprachen der jeweils anderen Gruppe lernen und dabei additive Sprach- und Literaturkenntnisse sowie akademischen Erfolg und interkulturelles Verständnis anstreben (Tedick, 2011).

Indigene Sprachimmersionsprogramme, die zur Erhaltung gefährdeter indigener Kulturen und Sprachen entwickelt wurden, richten sich vor allem an Kinder mit indigenem Hintergrund, ziehen jedoch zunehmend auch Lernende ohne indigene Herkunft an. Diese Programme können einsprachig oder zweisprachig sein und verfolgen neben der Wiederherstellung der kulturellen Identität auch Ziele wie akademischen Erfolg und additive Sprachkenntnisse. Sie sind besonders in Ozeanien, Skandinavien, Nordamerika und Südamerika verbreitet (Tedick, 2011). Diese Programme zielen nicht nur auf den Erhalt und die Revitalisierung gefährdeter Sprachen ab, sondern verbinden in hohem Maße sprachliches und fachliches Lernen – genau das Ziel, das auch im bilingualen GWB-Unterricht verfolgt wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Begriff Minderheitensprache im Rahmen dieser Arbeit klar zu definieren. In Österreich gelten Sprachen als Minderheitensprachen, welche traditionell in einem bestimmten Gebiet des Staates von Angehörigen von Volksgruppen verwendet werden. Nicht erfasst sind Dialekte der Staatssprache und Sprachen von Zuwanderern (Bundeskanzleramt, 2024). Ähnliche zweisprachige Prinzipien wie die bereits genannten indigenen Sprachimmersionsprogramme finden sich auch im österreichischen Minderheitenschulwesen wieder. Auf Grundlage gesetzlicher Regelungen werden in zweisprachigen Schulen in Kärnten Slowenisch und in Burgenland (Burgenland-)Kroatisch sowie Ungarisch neben Deutsch als gleichwertige Unterrichtssprachen geführt. Diese Modelle schaffen optimale Bedingungen für hohe sprachliche Kompetenzen in beiden Sprachen und leisten zugleich einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Vielfalt und zum gelingenden Miteinander in zwei- bzw. mehrsprachigen Regionen (BMBWF, o.D.).

In dieser Masterarbeit wird das bilinguale Unterrichtsmodell am ZBG Oberwart untersucht, welches eine Mischung aus Zwei-Wege-Immersionsprogramm und indigenem Sprachimmersionsprogramm darstellt. Die Schüler*innen lernen dabei gleichzeitig sowohl die kroatische und deutsche als auch die ungarische und deutsche Sprache miteinander.

Dieses Modell vereint die Prinzipien des Zwei-Wege-Immersionsprogramms, indem es Schüler*innen aus Sprachminderheiten und Sprachmehrheiten zusammenbringt, sowie Elemente des indigenen Sprachimmersionsprogramms, da es die Erhaltung und Förderung der kroatischen und ungarischen Minderheitensprachen in einem schulischen Kontext unterstützt.

3.1.2 Historische Entwicklung der Immersion

Lapayese (2019) berichtet ebenfalls über die lange Tradition zweisprachiger Bildungsprogramme in Bezug auf Immersion in den USA. Diese spielen eine zentrale Rolle in der Geschichte des immersiven Sprachunterrichts. Das erste duale Sprachprogramm wurde 1963 an der Coral Way Elementary School in Florida eingeführt, um Kindern kubanischer Einwanderer Spanisch und Englisch gleichermaßen zu vermitteln. Dieses Modell wurde zunächst geschaffen, um die Rückkehr der Kinder in kubanische Schulen vorzubereiten, entwickelte sich jedoch schnell zu einem umfassenden Ansatz, der sowohl die Erstsprache (S1) als auch die Zweitsprache (S2) stärkte (Lapayese, 2019).

In den 1970er- und 1980er-Jahren weiteten sich solche Programme auf Städte wie Washington D.C., Chicago und San Francisco aus, wobei sie zunehmend positive Ergebnisse erzielten, jedoch wenig systematisch dokumentiert wurden. Diese Programme integrieren Sprach- und Fachunterricht, fördern additive Bilingualität und verwenden die Partnersprache für mindestens 50 % des Unterrichts, was sie von traditionellen Fremdsprachen- oder Übergangsprogrammen unterscheidet. Verschiedene Modelle, wie das 90/10- oder das 50/50-Modell, wurden entwickelt, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden (Lapayese, 2019, 23).

Historisch waren die Programme primär auf spanischsprachige und englischsprachige Schüler*innen ausgerichtet, doch mit der wachsenden Zahl an Programmen wurden auch andere Sprachen wie Chinesisch, Deutsch oder Französisch integriert. Heute dienen sie nicht nur der Sprachförderung, sondern auch der Chancengleichheit und der Förderung von sozialer Integration und kultureller Vielfalt, indem sie Schüler*innen aus unterschiedlichen ethnischen, sprachlichen und sozioökonomischen Gruppen zusammenbringen (Lapayese, 2019).

Die Entwicklung dieser Programme zeigt, wie immersiver Sprachunterricht soziale Mobilität fördern und als Treffpunkt für verschiedene Kulturen und Gemeinschaften fungieren kann. Ihre Implementierung unterstreicht die Bedeutung von Gleichberechtigung und interkulturellem Austausch in der Sprachbildung.

Die von Lapayese (2019) beschriebenen dualen Sprachprogramme in den USA zeigen interessante Parallelen zum Ansatz des ZBG Oberwart, weisen aber auch Unterschiede auf. Während in den USA der Fokus stark auf sozialer Integration und interkulturellem Austausch liegt, steht am ZBG Oberwart die Förderung und Erhaltung der Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch im Vordergrund.

3.1.3 Ziele, Formen und Potenziale des immersiven Unterrichts

Immersioner Sprachunterricht hat das Ziel, Lernende bilingual und bikulturell (vom englischen Wort bicultural) auszubilden, ohne dass ihre fachlichen Leistungen in anderen Bereichen beeinträchtigt werden. Baker (2011) bestätigt, dass solcher immersive Sprachunterricht erstmals im Jahr 1965 im Rahmen der St. Lambert-Experimente in Kanada umgesetzt wurde. Die Hauptziele dieses Unterrichts sind Kompetenzen im Sprechen, Lesen und Schreiben in beiden Sprachen, das Erreichen eines normalen Leistungsniveaus in der gesamten Schullaufbahn sowie die kulturelle Wertschätzung beider Sprachgemeinschaften. Der immersive Unterricht ermöglicht additive Bilingualität, bei der zwei prestigereiche Sprachen gleichberechtigt erworben werden. Motivation spielt eine zentrale Rolle, da Immersion auf elterlicher Wahlfreiheit basiert und nicht auf Zwang. Der Zweitspracherwerb erfolgt natürlich und nebenbei durch die Integration der Sprache in fachliche Inhalte, ähnlich dem natürlichen Erwerb der Erstsprache (S1). Gleichzeitig wird die Muttersprache (S1) wertgeschätzt und unterstützt, was den Schüler*innen Sicherheit und Identitätsstärkung bietet (Baker, 2011).

Die Kernmerkmale des immersiven Unterrichts lassen sich an verschiedenen Aspekten erkennen: Die Zielsprache (S2) ist Unterrichtssprache, das Curriculum bleibt identisch zum einsprachigen Unterricht, die additive Bilingualität wird gefördert, und der Unterricht wird von kompetenten bilingualen Lehrern gestaltet. Die Lernenden beginnen meist mit ähnlichen Sprachniveaus und erleben die Sprache in einem authentischen, bedeutungsvollen Rahmen (Baker, 2011).

In Kanada gibt es laut Genesee (2004) verschiedene Formen der Immersionsprogramme, die sich hinsichtlich des Einstiegsalters, der Unterrichtsdauer in der Zweitsprache (S2) und des Anteils der Zweitsprache im Unterricht unterscheiden. Man unterscheidet zwischen früher Immersion, die im Kindergarten oder der 1. Klasse beginnt, mittlerer Immersion ab der 4. oder 5. fünften Klasse und später Immersion, die ab der 7. Schulstufe oder in der Sekundarstufe einsetzt. In Programmen mit späterem Einstieg erhalten die Schüler*innen bereits vorher regulären Fremdsprachenunterricht. Im österreichischen

Minderheitenschulwesen werden in sogenannten zweisprachigen Volksschulen Kinder in Deutsch und in der jeweiligen Minderheitensprache (Kroatisch, Ungarisch oder Romanes) unterrichtet. Dabei handelt es sich um die frühe Immersion, wobei es auch Schulen gibt wie z.B. das für diese Masterarbeit ausgewählte Gymnasium, wo es eine mittlere Immersion eingesetzt wird. Dabei beginnen Lernende mit der regelmäßigen Anwendung beider Sprachen im Schulalltag erst ab der Sekundarstufe, ab der 5. Schulstufe (Bildungsdirektion, o.D.).

Zudem variiert der Anteil der Zweitsprache (S2) im Unterricht: In Teilimmersion erfolgt etwa die Hälfte des Unterrichts in der Zweitsprache, während in Vollimmersion über ein oder mehrere Jahre hinweg alle Fächer in der Zweitsprache unterrichtet werden. Die Bildungsdirektion Burgenland (o.D.) strebt im Minderheitenschulwesen die Einführung von Vollimmersion an. Trotz dieser Unterschiede verfolgen alle Programme ähnliche Ziele: eine hohe funktionale Sprachkompetenz in der Zweitsprache (S2) mündlich und schriftlich, eine normale Entwicklung der Erstsprache (S1), altersgerechte schulische Leistungen sowie die implizite Förderung von interkulturellem Verständnis und Toleranz gegenüber der Kultur der Zweitsprache (S2), so Genesee (2004).

Bildungsdirektion Burgenland (2025) behauptet, dass die Immersion eine der effektivsten Methoden des Spracherwerbs darstellt und besonders im bilingualen Fachunterricht zahlreiche Potenziale bietet. Durch das vollständige Eintauchen in die Zielsprache (S2) wird diese zur natürlichen Arbeitssprache, wodurch sich Fach- und Sprachkompetenzen gleichzeitig entwickeln. Der Unterricht erfolgt dabei ohne direkte Übersetzung, stattdessen werden Inhalte durch Kontext, Gestik und Visualisierung vermittelt. Dies fördert nicht nur die intuitive Sprachverarbeitung, sondern auch die fachliche Kompetenz, da sich die Lernenden aktiv mit den Inhalten auseinandersetzen.

3.1.4 Gegensatz: Submersion

Submersiver Unterricht richtet sich an Kinder, deren Muttersprache (S1) nicht die Mehrheitssprache ist. Im Gegensatz zum immersiven Unterricht wird hier nicht die Bilingualität gefördert, sondern die Anpassung an die Mehrheitssprache erzwungen, meist ohne zusätzliche Unterstützung. Die Lernenden werden in die Mehrheitssprache „eingetaucht“, was häufig zur sprachlichen Assimilation führt und die Muttersprache (S1) sowie das Selbstbewusstsein der Kinder schwächt. Baker (2011) erklärt den submersiven Unterricht, wobei er den submersiven Unterricht als Tiefbecken bezeichnet. Dabei werden Sprachminderheitenkinder ins „tiefe Wasser geworfen“ und müssen ohne Hilfsmittel oder

Unterstützung schnell lernen, „zu schwimmen“. Die Unterrichtssprache ist die Mehrheitssprache, nicht die Erstsprache (S1) der Kinder. Diese Schüler*innen lernen zusammen mit Muttersprachlern die Mehrheitssprache, wobei sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen ausschließlich die Mehrheitssprache verwenden sollen. Oft führt dies dazu, dass die Kinder entweder „*untergehen*“, kämpfen oder sich mühsam durchsetzen (Baker 2011, 195).

Das Ziel bei der Submersion ist nicht die Zweisprachigkeit, sondern eine "Art Einsprachigkeit in der Zweitsprache" (Cathomas & Carigiet, 2008, S. 64). Dabei werden fremdsprachige Kinder ausschließlich in der dominanten Sprache unterrichtet, ohne gezielte Unterstützung in ihrer Erstsprache (S1). Dies führt dazu, dass die neue Sprache "*auf Kosten der Muttersprache*" erlernt wird.

Dieses Vorgehen steht jedoch im deutlichen Widerspruch zu aktuellen Erkenntnissen der mehrsprachigkeitsorientierten Didaktik, insbesondere dem Ansatz des Translanguaging. Translanguaging geht über Code-Switching und Code-Mixing hinaus. Laut Stockert (2008) bezeichnet Code-Switching den Wechsel zwischen zwei Sprachen innerhalb einer kommunikativen Situation. Bei Code-Mixing handelt es sich um den Wechsel innerhalb eines Satzes. Im Gegensatz zu Code-Switching und Code-Mixing in den Sprachwissenschaften bezieht sich der Ansatz vom Translanguaging auf den Prozess, durch den bilingual aufwachsende Schüler*innen im Klassenzimmer auf vielfältige, multimodale Weise bilingual agieren. Dazu zählen u. a. das Lesen, Schreiben, das Führen von Notizen, Diskussionen usw. Translanguaging ist nicht nur ein Mittel, um den Unterricht zu stützen und Lernen und Sprache zu verstehen, sondern es ist auch Teil des metadiskursiven Regimes, das Schüler*innen im 21. Jahrhundert beherrschen müssen. (García, 2011)

Bildungspolitisch wird Submersion mit *Assimilation* gleichgesetzt, also der Anpassung an die sprachlich-kulturelle Mehrheit. Ein Nachteil ist, dass die Erstsprache (S1) "verkümmert und kann so nicht als Basis, für die neu zu lernende Sprache dienen" (ebd.). Dies wirkt sich negativ auf den schulischen Erwerb mehrerer Sprachen aus. Aus diesem Grund wird das Submersionsmodell auch als *SOS-Modell* oder „*swim or sink*“-Modell bezeichnet, da die Lernenden ohne Unterstützung entweder in der neuen Sprache "schwimmen" oder untergehen.

Diese Form des Unterrichts gilt als schwache Form der bilingualen Bildung, da die Bilingualität weder strukturell noch inhaltlich, als Ziel definiert ist. Während der immersive Unterricht auf Fach- und Sprachintegration abzielt und dabei die Sprachkompetenz fördert, führt Submersion oft zu Sprachverlust und Bildungsnachteilen für die Lernenden.

3.1.5 Immersion heute

In letzter Zeit ist das Interesse an Dual-Language-Programmen in den USA stark gewachsen, behauptet das Goethe Institut (2017). Auch in Kanada werden diese Programme seit dem 1960er Jahre immer häufiger eingesetzt, berichtet Genesee (2004). Ziel dieser Programme ist die Förderung von Bilingualismus und der kognitiven Fähigkeiten. Laut einem Bericht des Goethe-Instituts (2017) und der aktuellen Forschung über Immersion hat sich herausgestellt, dass Immersionsprogramme, die eine Sprache als Unterrichtssprache verwenden, weit mehr bieten als nur Sprachkenntnisse: Sie fördern das interkulturelle Lernen, wobei die Schüler*innen gleich die Kultur der Zielsprache (S2) kennenlernen und dabei die Unterschiede zu anderen Kulturen erkennen und reflektieren. Weiterhin steigert die Immersion das akademische Potenzial der Schüler*innen, da sie in einer Sprache unterrichtet werden, die nicht ihre Muttersprache (S1) ist.

Ein zentraler Aspekt dieser Programme ist ihre Fähigkeit, den Schüler*innen nicht nur Sprachkompetenz, sondern auch tiefere kognitive Fähigkeiten zu vermitteln. Dies hat positive Auswirkungen auf andere akademische Fächer, da Schüler*innen durch die Herausforderung, in einer Fremdsprache zu lernen, ihre Problemlösungsfähigkeiten und kritisches Denken verbessern können. Das Goethe-Institut betont, dass das Lernen in einer zweiten Sprache nicht nur eine neue Sprache vermittelt, sondern auch die eigene Sprache und das interkulturelle Verständnis fördert, was zu einer breiteren Perspektive im globalen Kontext führt (Jamount, 2017).

Für das ZBG Oberwart ist dieser Ansatz besonders relevant, da die Schule als bilingual ausgerichtet ist und eine solche Immersion den Schüler*innen helfen kann, nicht nur ihre Sprachkenntnisse zu erweitern, sondern auch die Fähigkeit zu entwickeln, verschiedene Perspektiven zu verstehen und anzuwenden. Die Schule sieht „Zweisprachigkeit als Brücke zwischen den Kulturen“ (ZBG, o.D.). Dieser pädagogische Rahmen unterstützt die Anwendung von Immersionsansätzen im Schulalltag. Die gelebte kulturelle Vielfalt im Burgenland sowie die Tatsache, dass ein bedeutender Teil der Schülerschaft dieser Schule bereits mit verschiedenen Sprachen und Kulturen in Kontakt getreten ist, lassen Immersion als wertvolle Methode erscheinen.

Eine aktuelle Längsschnittstudie *Immersion im zweisprachigen Unterricht* untersucht die Effekte vom allgemeinen Immersionsunterricht auf die Sprachentwicklung und die Wahrnehmungen der Lernenden (Academia.edu, 2022). Die Untersuchung wurde in der Primarstufe der Schweizerschule Curitiba in Brasilien durchgeführt. Die Forschungsziele dieser Untersuchung lassen sich wie folgt spezifizieren: Es sollte untersucht werden, inwieweit die ausschließliche Verwendung der S2 durch die Lehrperson das Erlernen der S2 beeinflusst. Es sollten Beobachtungen darüber angestellt werden, welche Kompetenzen die Lernenden bei dem einsprachigen Ansatz erwerben. Es sollte analysiert werden, ob aufgrund des reinen Immersionsansatzes (ohne die Verwendung der S1) ein signifikanter Unterschied in der S2-Leistung der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe festzustellen ist.

Sie zeigt, dass Schüler*innen in Immersionsprogrammen im Vergleich zum traditionellen Sprachunterricht signifikante Fortschritte in der funktionalen Sprachkompetenz machen. In der Längsschnittstudie berichtet Vasques (2022) über das Immersionsprogramm wie folgt: „Die maximale Anwendung der Zielsprache im S2-Unterricht scheint relevant zu sein, da sie laut der vorliegenden Studie die Entwicklung der Sprache zu fördern scheint.“ (Academia.edu, 2022., S. 8.). Zugleich lässt sich vermuten, dass die Erstsprache (S1) eine pädagogisch bedeutsame Rolle beim Zweitspracherwerb spielt. Sie fungiert als kognitives und metakognitives Hilfsmittel für Lernende. Vor diesem Hintergrund könnte eine strikte Einschränkung der S1-Nutzung im Zweitsprachenunterricht (S2) das Erlernen der Zielsprache negativ beeinflussen. Dennoch ist es wichtig, dass die S1 nicht uneingeschränkt für sämtliche Zwecke im Kontext des S2-Erwerbs eingesetzt wird. Es erfordert das Feingefühl der Lehrkräfte, geeignete Situationen zu erkennen, in denen der gezielte Einsatz der Erstsprache das Lernen der Zweitsprache sinnvoll unterstützen kann – ohne dabei das Ziel aus den Augen zu verlieren, den Gebrauch der Zielsprache im Unterricht so weit wie möglich zu fördern (Academia.edu, 2022).

Die enge Verknüpfung von fachlichen und sprachlichen Inhalten, die in authentischen Kontexten vermittelt werden, also die doppelte Fachliteralität nach Vollmer (2013), wird auch in dieser Studie besonders hervorgehoben. Avdic (2022) berichtet über die Wichtigkeit der deutschen Sprache und des fachlichen Lernens in dieser Studie so: *„Das Lernen im Fach ist untrennbar mit dem Erlernen der deutschen Sprache verknüpft. Dabei steht der naturwissenschaftliche Unterricht keineswegs in Konkurrenz zum Deutschunterricht, sondern ergänzt diesen.“* (Avdic, 2022, S.35). Die Lernenden schätzen diese Form des Unterrichts, da sie die Sprache praxisnah anwenden können. Jedoch wird auch auf

Herausforderungen hingewiesen, wie die kognitive Belastung durch die gleichzeitige Verarbeitung von Fachinhalten und Sprachinput.

Diese Erkenntnisse sind für diese Masterarbeit besonders relevant, da diese Arbeit beleuchten möchte, wie die fachlichen und sprachlichen Inhalte im GWB-Unterricht verknüpft werden, ob die Lehrenden des ZBG Oberwart diese Verknüpfung schätzen und ob sie ihren eigenen Unterricht tatsächlich als Immersion wahrnehmen. Die Studie bietet eine wertvolle Grundlage, um diese Fragestellungen zu untersuchen und einzuordnen.

In Anbetracht der aktuellen Forschung und der Praxis im Bereich Immersion zeigt sich, dass diese Programme insbesondere dann erfolgreich sind, wenn sie gut strukturiert sind und Lehrkräfte entsprechend geschult werden. Wenn die Erstsprache (S1) der Lernenden im immersiven Unterricht zu stark eingeschränkt wird, kann dies den Lernprozess der Zielsprache (S2) negativ beeinflussen. Dennoch ist es wichtig, dass die S1 nicht für alle Zwecke im Unterrichtskontext genutzt wird. Lehrkräfte sollten daher sensibel darauf achten, in welchen Situationen die Verwendung der Erstsprache (S1) eine sinnvolle Unterstützung beim Erwerb der Zweitsprache (S2) darstellt, während gleichzeitig sichergestellt wird, dass die Zielsprache (S2) im Unterricht so häufig wie möglich verwendet wird (Academia.edu., 2022).

Derzeit gibt es keine spezifische öffentlich zugängliche im Geographie- oder GWB-Unterricht Forschung zum Einsatz der Immersion. Eine Forschung zum Einsatz der Immersion im GWB-Unterricht wäre notwendig, da bislang wenig untersucht wurde, wie dieser pädagogisch-didaktische Ansatz fachspezifische Lernprozesse unterstützt. Immersion könnte erheblich dazu beitragen, geographische Konzepte direkt in der Zielsprache (S2) zu vermitteln, was nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch das Verständnis komplexer Inhalte fördert. Die fehlende Forschungslage erschwert es Fachlehrkräften, fundierte Entscheidungen über die Unterrichtsgestaltung zu treffen und gezielt auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einzugehen. Eine systematische Untersuchung könnte wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, wie sich Immersion auf das Lernverhalten, die Motivation und die langfristige Sprachentwicklung im GWB-Unterricht auswirkt. Diese Forschung ist besonders wichtig, um Lehrmethoden weiterzuentwickeln und bilingualen Fachunterricht effektiver zu gestalten.

Im Minderheitenschulwesen des Burgenlandes spielt die Organisationsform Immersion heute eine besondere Rolle, da die Bildungsdirektion Burgenland seit mehreren Jahren die Förderung der Sprachkompetenz durch Umsetzung immersiver Unterrichtsformen für das Minderheitenschulwesen vorschreibt. Laut Bildungsdirektion Burgenland soll bei dieser

Organisationsform der Unterricht überwiegend in der Minderheitensprache stattfinden, ohne die Zielsprache (S2) explizit zu lehren. Die Schüler*innen sollen die Minderheitensprache durch den fortlaufenden Gebrauch im Fachunterricht erwerben, was den natürlichen Spracherwerb fördern soll. Laut Bildungsdirektion Burgenland wird dieser Ansatz besonders in Schulen der Volksgruppen Kroaten und Ungarn angewendet, um Mehrsprachigkeit zu unterstützen und die kulturelle Identität zu bewahren (Bildungsdirektion Burgenland, 2025) .

Zwar wird durch den immersiven Unterricht in beiden Sprachen ein wichtiger Beitrag zur Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Identität geleistet, jedoch bleibt die gleichwertige Einbindung beider Sprachen im Schulalltag eine Herausforderung. Dies erfordert weitere gezielte didaktische Maßnahmen und Unterrichtsansätze, um die Sprachkompetenz der Schüler*innen in beiden Sprachen kontinuierlich zu fördern und eine Balance zwischen der Minderheitensprache (kroatisch oder ungarisch) und der deutschen Sprache sicherzustellen.

Vor diesem Hintergrund spielen weitere pädagogisch-didaktische Konzepte eine wesentliche Rolle im bilingualen Fachunterricht. Neben der immersiven Methode sind insbesondere CLIL (Content and Language Integrated Learning), Translanguaging und Scaffolding von großer Bedeutung. Diese Ansätze bieten gezielte Strategien, um sprachliche und fachliche Inhalte parallel zu vermitteln und somit die kognitive und sprachliche Entwicklung der Schüler*innen zu unterstützen. Sie tragen dazu bei, sowohl das fachliche Lernen als auch den Spracherwerb effektiver zu gestalten. Daher werden diese didaktischen Konzepte in den folgenden Kapiteln ausführlich analysiert und beschrieben, um ihre Relevanz und Anwendungsmöglichkeiten im bilingualen GWB-Unterricht zu beleuchten.

3.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Fach- und Sprachintegration im Unterricht

Der didaktische Ansatz CLIL setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der englischen Wörter Content (Inhalt), Language (Sprache), Integrated (integriert bzw. eingebunden) und Learning (Lernen) zusammen. Dabei werden Sprache und Fachinhalte gleichzeitig gefördert und gelehrt. Coyle et al. (2010, S.1) geben folgende Definition für den didaktischen Ansatz CLIL:

“CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and

learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.”

Somit ist CLIL (Content and Language Integrated Learning) nach Coyle et al. (2010, S. 1) ein zweigleisiger didaktischer Ansatz, bei dem eine zusätzliche Sprache sowohl für das Lernen von Inhalten als auch für das Erlernen der Sprache selbst genutzt wird. Es wird also gleichzeitig auf die fachlichen Inhalte und die Sprachentwicklung Wert gelegt. Beide Aspekte sind eng miteinander verknüpft. Je nach Lernziel kann aber der Schwerpunkt stärker auf der Sprache oder auf dem Fachinhalt liegen.

CLIL ist mit Abstand die am intensivsten diskutierte und evaluierte pädagogisch-didaktische Methode in der bilingualen GW-Didaktik. Ein wesentlicher Grund dafür ist die dominante Rolle der englischen Sprache als globale Wissenschafts- und Kommunikationssprache, wodurch der bilinguale Fachunterricht insbesondere im GWB-Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt. Diese Erkenntnis bestätigen auch 2 Studien, welche sich mit der Umsetzung von CLIL im GWB-Unterricht an österreichischen Schulen beschäftigen. Mayr (2019) zeigt in ihrer Arbeit, dass bei der Umsetzung von CLIL in Österreich deutliche Unterschiede zwischen dem angestrebten Idealzustand und der tatsächlichen Unterrichtspraxis bestehen. Diese Diskrepanzen sind im Wesentlichen auf fehlende Ressourcen, begrenzte Zeitkapazitäten für Planung und Koordination sowie auf das unzureichende und qualitativ mangelhafte Unterrichtsmaterial zurückzuführen. Mayr betont, dass eine Verbesserung der Rahmenbedingungen – insbesondere durch eine bessere Ausstattung mit Native Speakern, erweiterte Fortbildungsangebote und die curriculare Integration von CLIL-Kompetenzen in die Lehramtsausbildung – notwendig wäre, um eine qualitativ hochwertige Umsetzung von CLIL nachhaltig sicherzustellen (Mayr, 2019).

Auch Muck (2023) zeigt in einer Analyse von österreichischen CLIL-GW-Schulbüchern, dass zentrale Elemente der kommunikativen Sprachvermittlung CLT (Communicative Language Teaching), wie authentische Kommunikation und kollaboratives Lernen, oft nur unzureichend umgesetzt werden. Diese Ergebnisse ergänzen die Befunde von Mayr (2019), die auf strukturelle Herausforderungen wie fehlende Ressourcen, begrenzte Zeit und unpassendes Unterrichtsmaterial hinweist. Beide Arbeiten verdeutlichen, dass die praktische Umsetzung von CLIL in Österreich häufig hinter den theoretischen Ansprüchen zurückbleibt.

Weitere aktuelle Studien bestätigen die erheblichen Defizite in der CLIL-Praxis. Ein zentrales Problem besteht darin, dass das zusammenhängende, freie Sprechen in vielen CLIL-Stunden kaum gefördert wird. Wie Meyer (2009, S. 8) feststellt: *„Das zusammenhängende, freie Sprechen ist in vielen CLIL-Stunden gemessen an zeitlichen Anteilen völlig unterrepräsentiert, die mündliche Ausdrucksfähigkeit entspricht den Erwartungen häufig nicht.“*

Darüber hinaus bestehen auch schriftliche Ausdrucksschwächen: *„Viele 10.-Klässler können sich vor allem schriftlich nur sehr mäßig ausdrücken. Es gelingt ihnen häufig nicht, fachliche Inhalte und Zusammenhänge adäquat zu versprachlichen.“* Meyer (2009, S. 8) Diese Defizite sind besonders problematisch, da akademische Denkfähigkeiten (academic thinking skills) in der Muttersprache erlernt und anschließend relativ mühelos auf die Fremdsprache übertragen werden könnten – sofern sie entsprechend entwickelt wurden.

CLIL und der im vorigen Kapitel beschriebener Ansatz zur Förderung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit die Immersion weisen einige Überschneidungen auf. Sie unterscheiden sich jedoch auch in einigen wichtigen Aspekten. Beide Ansätze nutzen eine Fremdsprache (S2) als Medium zur Vermittlung von Fachinhalten. Dabei steht nicht das isolierte Erlernen der Sprache im Vordergrund, sondern der Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In beiden Fällen wird die Sprache authentisch und sinnvoll verwendet, sodass sie in echten Kommunikationssituationen erlebt und erlernt werden kann.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten bestehen klare Unterschiede. Während bei der Immersion die Vermittlung der Fachinhalte über die Fremdsprache (S2) im Vordergrund steht und die Sprachförderung eher implizit erfolgt, sieht CLIL eine doppelte Zielsetzung vor. Im CLIL-Unterricht achten die Lehrkräfte gezielt auf sprachliche Strukturen, Fachterminologie und Ausdrucksweisen, um die Sprachentwicklung systematisch zu unterstützen. Auch hinsichtlich der Flexibilität unterscheiden sich die beiden Ansätze. CLIL bietet eine größere Variabilität, da der Schwerpunkt je nach Lernsituation entweder stärker auf dem Inhalt oder auf der Sprache liegen kann. (Coyle et al., 2010) Immersion hingegen bleibt konsequent in der Zielsetzung, die Fachinhalte umfassend über die Fremdsprache zu vermitteln, ohne dass eine explizite Sprachförderung im Vordergrund steht (Met, 1993).

Abschließend kann behauptet werden, dass sowohl CLIL als auch Immersion die Sprache und die Fachinhalte eng miteinander verknüpfen und damit authentische Sprachlernerfahrungen ermöglichen. Während Immersion stärker auf die natürliche Aneignung der Sprache durch vollständige Integration in den Fachunterricht setzt,

kombiniert CLIL bewusst das Erreichen fachlicher und sprachlicher Lernziele und ermöglicht eine gezielte Förderung beider Bereiche.

Der CLIL-Ansatz könnte auch am ZBG Oberwart im Fach GWB gezielt umgesetzt werden, um die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Beispielsweise könnte im Unterricht die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes untersucht werden, wobei die Unterrichtssprache Deutsch und die jeweilige Minderheitensprache, wie Kroatisch oder Ungarisch, ist. Die Schüler*innen analysieren dabei die Struktur der Wirtschaft eines kroatischen oder ungarischen Gebiets, indem sie Begriffe wie 'Bruttoinlandsprodukt', 'Exporte' oder 'Dienstleistungssektor' in beiden Sprachen kennenlernen. Diese werden anschließend im Kontext der nationalen oder regionalen Wirtschaft diskutiert. Durch die Verwendung beider Sprachen gewinnen die Schüler*innen nicht nur ein tieferes Verständnis in neuen Wirtschaftsthemen, sondern erweitern auch ihre sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse.

Eine weitere Einsatzmöglichkeit von CLIL könnte sein, dass die Schüler*innen in Gruppenarbeit ein Diagramm erstellen, das die wirtschaftlichen Unterschiede zwischen Kroatien und Österreich darstellt. Sie präsentieren ihre Ergebnisse in der Zielsprache (S2) bzw. Minderheitensprache, während die Lehrenden sicherstellen, dass relevante Fachvokabeln korrekt verwendet und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit verbessert wird. Dieser Ansatz verbindet Sprach- und Fachlernen, was die interkulturelle Kompetenz der Lernenden stärkt und gleichzeitig die Motivation der Schüler*innen erhöht, die Minderheitensprache aktiv zu nutzen.

3.3 Translanguaging - Nutzung sprachlicher Ressourcen

Dieses Kapitel widmet sich dem nächsten pädagogisch-didaktischen Ansatz, nämlich dem sogenannten Translanguaging. Gantefort (2020) beschreibt Translanguaging als Ansatz, der Mehrsprachigkeit als dynamischen und flexiblen Prozess betrachtet. Anstatt Sprachen als getrennte Systeme zu behandeln, geht dieser Ansatz davon aus, dass mehrsprachige Individuen über ein gesamtheitliches sprachliches Repertoire verfügen, das sie je nach Kontext strategisch nutzen.

Im Bildungskontext hat das Konzept eine zunehmend wichtige Rolle eingenommen, da es die Art und Weise widerspiegelt, wie Lernende ihre gesamten sprachlichen Fähigkeiten zur Unterstützung des Lernprozesses nutzen. Translanguaging wird oft im Zusammenhang mit

anderen flexiblen Spracharrangements wie Code-Switching, Co-Languaging und Übersetzung betrachtet, die alle eine gewisse Flexibilität in der Sprachnutzung betonen.

Eine erste charakteristische Definition von Translanguaging lautet:

“Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (Baker, 2011, S. 288)

Gemäß Baker (2011) wird Translanguaging folglich als ein Prozess definiert, in dem Menschen zwei Sprachen nutzen, um Bedeutung zu schaffen, Erfahrungen zu machen und Wissen zu erlangen.

Für den Unterricht bedeutet Translanguaging, dass Lernende nicht auf eine Sprache beschränkt werden, sondern gezielt zwischen ihren Sprachressourcen wechseln dürfen, um Inhalte besser zu verstehen und sich auszudrücken. Dadurch wird nicht nur das Fachverständnis gestärkt, sondern auch die Sprachentwicklung gefördert, da die Lernenden ihre gesamte Sprachkompetenz aktiv einsetzen.

Dieser Ansatz unterscheidet sich von traditionellen bilingualen Unterrichtsformen, in denen meist eine strikte Trennung der Sprachen (wie z.B.: Immersion) vorherrscht. Stattdessen werden die Sprachgrenzen bewusst aufgehoben, um den natürlichen Sprachgebrauch mehrsprachiger Personen abzubilden. Translanguaging nutzt also Mehrsprachigkeit als Ressource und integriert sie systematisch in den Fachunterricht, indem es den Wechsel zwischen Sprachen als didaktisches Mittel einsetzt.

Dieser pädagogisch-didaktische Ansatz unterscheidet sich somit wesentlich beim vorigen Kapitel beschriebene Immersion. Während Immersion auf das konsequente Eintauchen in eine Zielsprache (S2) setzt, geht Translanguaging von einem flexiblen und dynamischen Sprachgebrauch aus. Trotz verschiedener Nutzung der Erst- (S1) und Zweitsprache (S2), gibt es einige Überschneidungen bei Immersion und Translanguaging. Obwohl Immersion und Translanguaging unterschiedliche methodische Schwerpunkte setzen, gibt es einige zentrale Überschneidungen zwischen den beiden Ansätzen.

Beide Konzepte fördern den natürlichen Sprachgebrauch. Während Immersion ein vollständiges „Eintauchen“ in die Zielsprache (S2) anstrebt, indem die Sprache konsequent als Arbeitssprache genutzt wird, erlaubt Translanguaging den flexiblen Wechsel zwischen Sprachen, um Verstehen und Ausdruck zu erleichtern. Beide Ansätze legen Wert darauf, dass Sprache funktional im Lernprozess eingebunden ist.

Beide Ansätze betrachten Mehrsprachigkeit als Ressource. Immersion zielt darauf ab, eine hohe Kompetenz in der Zweitsprache (S2) zu entwickeln, während Translanguaging bereits bestehende Sprachkenntnisse bewusst in den Lernprozess integriert. In beiden Fällen wird Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als Vorteil für den Wissenserwerb gesehen.

Sowohl Immersion als auch Translanguaging setzen auf den Fachunterricht als zentrales Element des Sprachlernprozesses. Sprachkenntnisse werden nicht isoliert vermittelt, sondern entstehen durch die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten. Dadurch fördern beide Ansätze tiefere kognitive Verarbeitungsprozesse.

Am ZBG Oberwart, wo der Schwerpunkt auf Immersion liegt, kann Translanguaging eine ergänzende Funktion einnehmen. Diese Ergänzung könnte insbesondere für Lernende, die noch über geringe Kenntnisse in der Zielsprache (S2) verfügen, hilfreich sein. Für diese Schüler*innen kann es eine große Herausforderung darstellen, komplexe Inhalte ausschließlich in der neuen Sprache (S2) zu verstehen und zu verarbeiten.

Im Gegensatz zur Immersion gibt es für Translanguaging derzeit eine Forschung. Die Studie heißt "Translanguaging as a Heteroglossic Practice Across Disciplines: A Case of Grade 12 Learners in a Geography Classroom", wobei Maruma und Motlhaka (2020) den Einsatz von Translanguaging im GW-Unterricht einer 12. Klasse in Südafrika untersuchten. Die Forschenden beobachteten, wie Schüler*innen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen nutzten, um komplexe geographische Konzepte zu verstehen und zu diskutieren. Durch den flexiblen Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen konnten die Lernenden nicht nur ihr Verständnis vertiefen, sondern auch ihre kulturellen Identitäten im Klassenzimmer einbringen. Die Studie betont, dass Translanguaging als pädagogisches Werkzeug dient, um die aktive Teilnahme der Schüler*innen zu fördern und den Lernprozess zu unterstützen. Die Ergebnisse unterstreichen die Sinnhaftigkeit vom Translanguaging für das Fach GWB und die Bedeutung von mehrsprachigen Praktiken im Fachunterricht, insbesondere in multilingualen Kontexten.

3.4 Scaffolding – Unterstützungsmaßnahmen sprachlich-fachliches Lernen

Beim nächsten didaktischen Ansatz handelt es sich um das sogenannte Scaffolding. Das Scaffolding, abgeleitet vom englischen Begriff *scaffold* (bedeutet: Baugerüst) und beschreibt eine temporäre Unterstützung, die schrittweise zurückgenommen wird, sobald

Lernende in der Lage sind, eine Handlung eigenständig auszuführen (Serwene, 2023, S. 162).

Eine verbreitete Definition dieses Ansatzes findet sich bei Raymond (2000, S. 176). Sie lautet wie folgt:

“Scaffolding is the role of teachers and others in supporting the learner’s development and providing support structures to get to that next stage or level.”

Bei diesem pädagogisch-didaktischen Ansatz geht es somit um die Rolle von Lehrkräften und anderen Beteiligten bei der Unterstützung der Lernentwicklung und der Bereitstellung von Unterstützungsstrukturen, um den Lernenden zu helfen, den nächsten Schritt oder das nächste Niveau bzw. Lernstufe zu erreichen.

Die untenstehende Abbildung (Abb. 3) der KPH Wien veranschaulicht das Konzept des sprachbewussten Unterrichts durch Scaffolding. Dabei wird der Lernprozess als ein mehrstöckiges Haus oder Gerüst dargestellt. Scaffolding sollte Lernende dabei unterstützen, sich zu kompetenten Sprachverwender*innen zu entwickeln. Das Wort „Sprachlerngerüst“ wird mit dem Begriff „Scaffolding“ gleichgestellt.

Auf der linken Seite werden verschiedene sprachliche Hilfsmittel aufgeführt, die den Unterricht bereichern und den Erwerb fachlicher sowie sprachlicher Kompetenzen erleichtern. Dazu zählen Wortlisten, Textpuzzles, Zuordnungen zur Visualisierung von Inhalten, Glossare, Mindmaps, Strukturdiagramme, Sprechblasen, Satzbaukästen, Filmleisten, Wörterboxen, die passende Sprache und weitere Werkzeuge.

Die rechte Seite der Abbildung (Abb. 3) zeigt eine Leiter, die symbolisiert, dass die Lernenden durch diese unterstützenden Maßnahmen verschiedene sprachliche Fertigkeiten entwickeln. Dazu gehört u.a. die Arbeit am Wortschatz, das Hör- und Leseverstehen, die Schreibkompetenz sowie die Fähigkeit, sich mündlich differenziert auszudrücken. Das übergeordnete Ziel des Scaffolding-Ansatzes ist es, den Lernenden eine geeignete sprachliche Grundlage zu bieten, um ihnen den Zugang zu fachlichen Inhalten zu erleichtern. Letztendlich sollen sie durch diese gezielte Unterstützung in der Lage sein, Sprache flexibel und kompetent im Fachunterricht einzusetzen. Die Abbildung (Abb. 3) verdeutlicht damit, dass Sprachförderung ein integraler Bestandteil des Fachunterrichts ist und mit einer Vielzahl methodischer Ansätze strukturiert und begleitet werden kann.

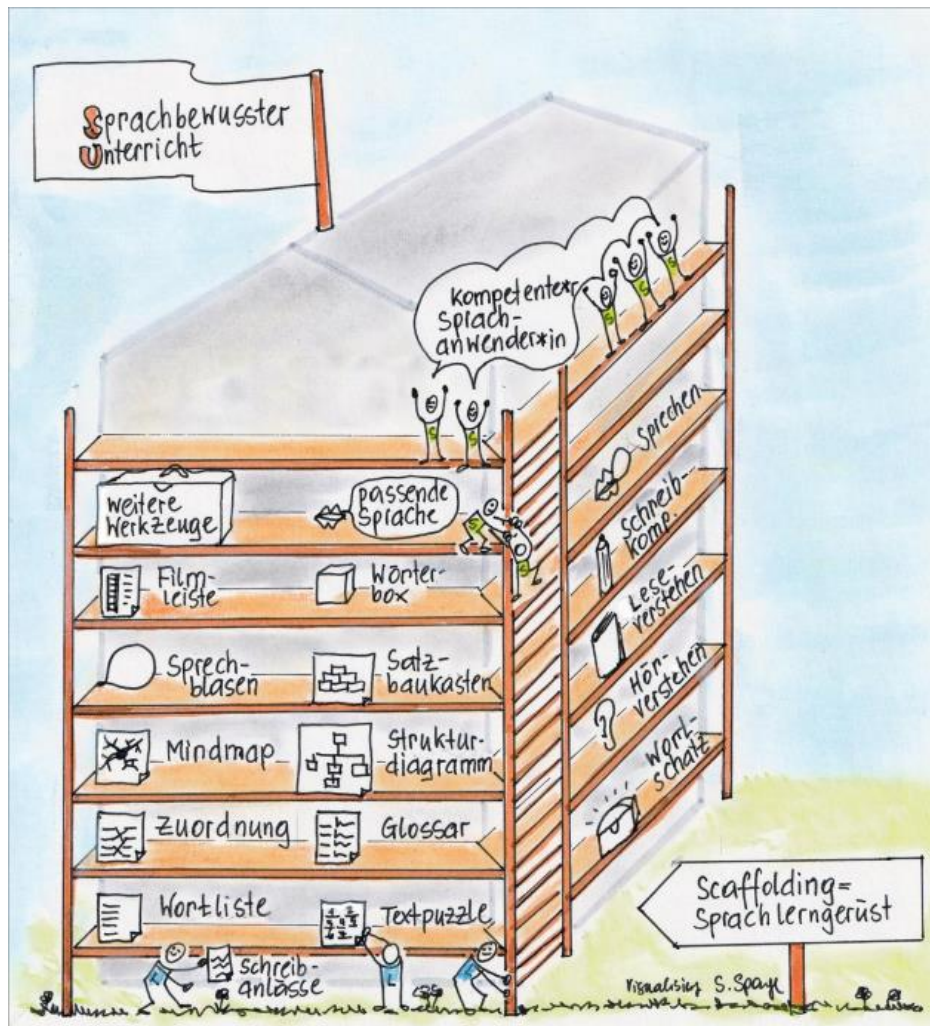


Abb. 3: Sprachbewusster Unterricht durch Scaffolding von der KPH Wien

(Quelle: Lamprechter et al. 2022, S. 3)

Zydatiř (2010) unterscheidet hierbei zwischen Input- und Output-Scaffolds. Input-Scaffolds erleichtern den Einstieg in Materialien und unterstützen den Erschließungs- und Verstehensprozess der Lernenden. In der untenstehenden Abbildung (Abb. 4) werden die Strategien umfasst, die das Verstehen von Fachinhalten erleichtern. Dazu gehören Annotationen (Erklärungen von Fachbegriffen), das Hervorheben wichtiger Informationen (Unterstreichungen, Fettdruck, Schlüsselwörter) und die Vorstrukturierung von Texten. Visualisierungen, Vorwissensaktivierung und gezielte Lesetechniken unterstützen ebenfalls das Verständnis. Auch Meyer (2010) betont, dass es beim Input-Scaffolding in erster Linie um die Reduktion der kognitiv-linguistischen Belastung hinsichtlich des Inhalts bzw. des Inputs geht.

Output-Scaffolds hingegen fokussieren auf Techniken der mündlichen und schriftlichen Produktion, indem sie Fachvokabular und kommunikative Redemittel bereitstellen. Eine

metasprachliche Reflexion der eingesetzten Scaffolding-Strategien im bilingualen Unterricht ist empfehlenswert, da sie den Lernenden hilft, wiederkehrende (fach-) sprachliche Strukturen zu erkennen und den eigenen Bedarf an sprachlicher Unterstützung im Hinblick auf ihren Lernfortschritt selbstständig zu evaluieren. (Serwene, 2023) Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Output-Scaffolding Schüler*innen dabei hilft, ihre Gedanken zu verbalisieren, und dafür Sorge trägt, dass die Sprache adäquat an den Inhalt angepasst wird (Meyer, 2010).

Input-Scaffolding	Output-Scaffolding
Annotationen	Bereitstellung von benötigtem Fachwortschatz und fachkommunikativen Redemitteln
Unterstreichungen, Fettdruck, <i>keywords</i>	Wechsel der Darstellungsform
Vorstrukturierung von Texten (Layout)	Visualisierung und Kognitivierung von Diskursfunktionen (Operatoren)
Prinzip der Visualisierung	Bereitstellung von vorstrukturierten Tabellen, Schaubildern etc.
Vorwissenaktivierung	Maßnahmen der Schreibdidaktik (vorbereiten – schreiben – überarbeiten)
Vermittlung von Lesetechniken	Selbst- und Partner*inevaluation
Ermunterung zum Aufbau einer positiven Rezeptionshaltung durch Konzentration auf Verstandenes	Lernwegreflexion und Metakognition

Abb. 4: Beispiele für Input- und Output-Scaffolding in Anlehnung an Zydatiś (2010) (Eigene Darstellung: Schwarze)

(Quelle: Serwene & Schwarze, 2023, S. 165)

Am ZBG Oberwart, einer Schule mit einem starken Fokus auf die Förderung der Immersion, nimmt die Scaffolding Methode eine ergänzende, aber nicht zentrale Rolle ein. Die Immersionsmethode, die eine vollständige sprachliche Eintauchsituation bietet, ist für die spezifischen Anforderungen der Schule von entscheidender Bedeutung. Durch die konsequente Anwendung von Immersion wird den Schüler*innen ein natürlicher Spracherwerb ermöglicht, der eng mit der Fachvermittlung verknüpft ist.

Scaffolding kann jedoch teilweise von Nutzen sein, insbesondere in Situationen, in denen Lernende mit anspruchsvollen fachsprachlichen Themen konfrontiert sind. Die gezielte Nutzung von Input- und Output-Scaffolds kann dabei helfen, anfängliche Verständnisbarrieren vor allem in der Unterstufe zu überwinden und die sprachliche Produktion zu fördern. Dennoch bleibt der Fokus des ZBG Oberwart auf der Immersionsmethode, da diese durch ihre ganzheitliche Herangehensweise optimal zur Förderung der Zweisprachigkeit im Minderheitenschulwesen beiträgt. Scaffolding wird als

temporäre, unterstützende Strategie verstanden, die in bestimmten Unterrichtsphasen wertvoll ist, jedoch den immersiven Ansatz nicht ersetzt.

4 Minderheitenschulwesen in Österreich: Kontextualisierung der Fallstudie

Österreich ist durch eine reiche sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägt, die sich besonders in den Grenzregionen zeigt. Diese Vielfalt wird durch das Minderheitenschulwesen gefördert, das auf die Bedürfnisse und Rechte anerkannter autochthoner Minderheiten ausgerichtet ist (ÖSZ, 2024).

Laut dem Bundeskanzleramt (o.D.) werden in Österreich sechs autochthone Volksgruppen anerkannt: die kroatische, slowenische, ungarische, tschechische, slowakische und die Volksgruppe der Roma. Gemäß § 1 Absatz 2 des Volksgruppengesetzes sind Volksgruppen definiert als Bevölkerungsgruppen österreichischer Staatsbürger*innen, die in bestimmten Regionen des Landes ansässig und beheimatet sind, eine nichtdeutsche Muttersprache sowie eine eigenständige kulturelle Identität besitzen. Das Minderheitenschulwesen ermöglicht Schüler*innen in bestimmten Regionen – insbesondere in Kärnten und dem Burgenland –, eine Ausbildung in ihrer Minderheitensprache sowie in der deutschen Sprache zu erhalten. Dieses dualsprachige Bildungssystem leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Erhaltung der kulturellen Identität und der sprachlichen Kompetenzen der Minderheiten.

Die rechtliche Grundlage für das Minderheitenschulwesen in Österreich bildet das Volksgruppengesetz (1976), das den Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht und zweisprachige Bildungsangebote sichert. Zusätzlich unterstützen EU-Vorgaben und internationale Abkommen, wie die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die Erhaltung und Förderung dieser Sprachen im Bildungssystem (Bundeskanzleramt, o.D.).

4.1 Historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit

In Österreich werden neben Deutsch seit vielen Jahren auch die anerkannten Minderheitensprachen, welche im Kapitel 3.1.1 schon näher erläutert wurden, gesprochen. Diese anerkannten Minderheitensprachen wie Kroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Romanes und Slowenisch sind auf die historische und geographische Entwicklung des Landes zurückzuführen ist. Österreich war Teil der Habsburgermonarchie, eines Vielvölkerstaates, in dem es zahlreiche ethnischen Gruppen lebten. Diese historischen

Wurzeln prägen bis heute die sprachliche Vielfalt, insbesondere in den Grenzregionen wie Burgenland, Kärnten und der Steiermark.

Wie auf Abbildung 5 zu sehen ist, werden hier die Gebietsverluste der österreich-ungarischen Monarchie nach den Verträgen von St. Germain (1919) und Trianon (1920) dargestellt. Man erkennt gut, wie stark das ehemalige Staatsgebiet verkleinert wurde und welche Regionen an die neu entstandenen Nachfolgestaaten gefallen sind.

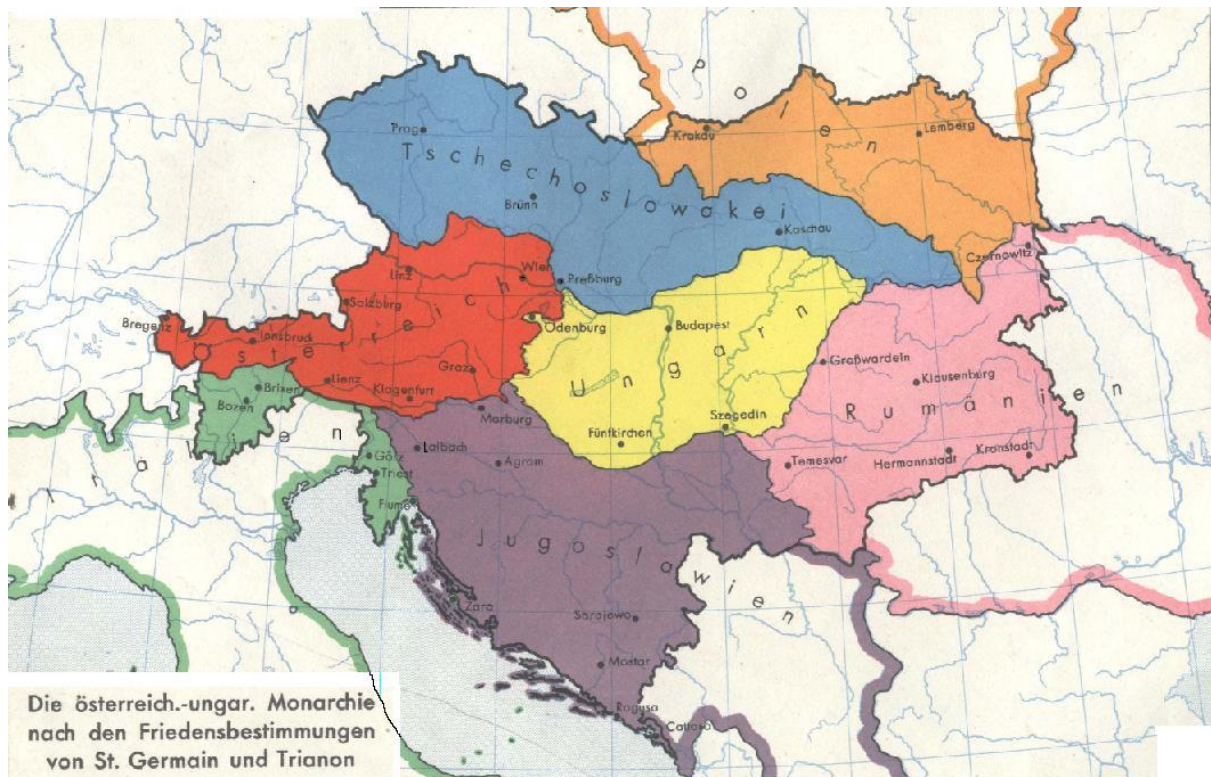


Abb. 5: Die österreich-ungarische Monarchie nach den Friedensbestimmungen von St. Germain und Trianon

(Quelle: Sitte, o. D.)

Das Burgenland (burgenlandkroatisch: Gradišće, ungarisch: Felsőőrvidék), das kleinste Bundesland Österreichs, liegt im Osten des Landes und grenzt an Ungarn, die Slowakei und Slowenien. Der Name stammt aus der historischen Zugehörigkeit zu den ungarischen Komitaten Wieselburg (Moson), Ödenburg (Sopron) und Eisenburg (Vas). Die untenstehende Abbildung (Abb. 6) zeigt die historische Entwicklung der Grenzregion und des Burgenlandes. Die Karte verdeutlicht sowohl die komplexe politische Neuordnung als auch die sprachlichen Verhältnisse der Region und zeigt, wie diese zur späteren Entstehung des Burgenlandes beitrugen (Deutsch, 2011).

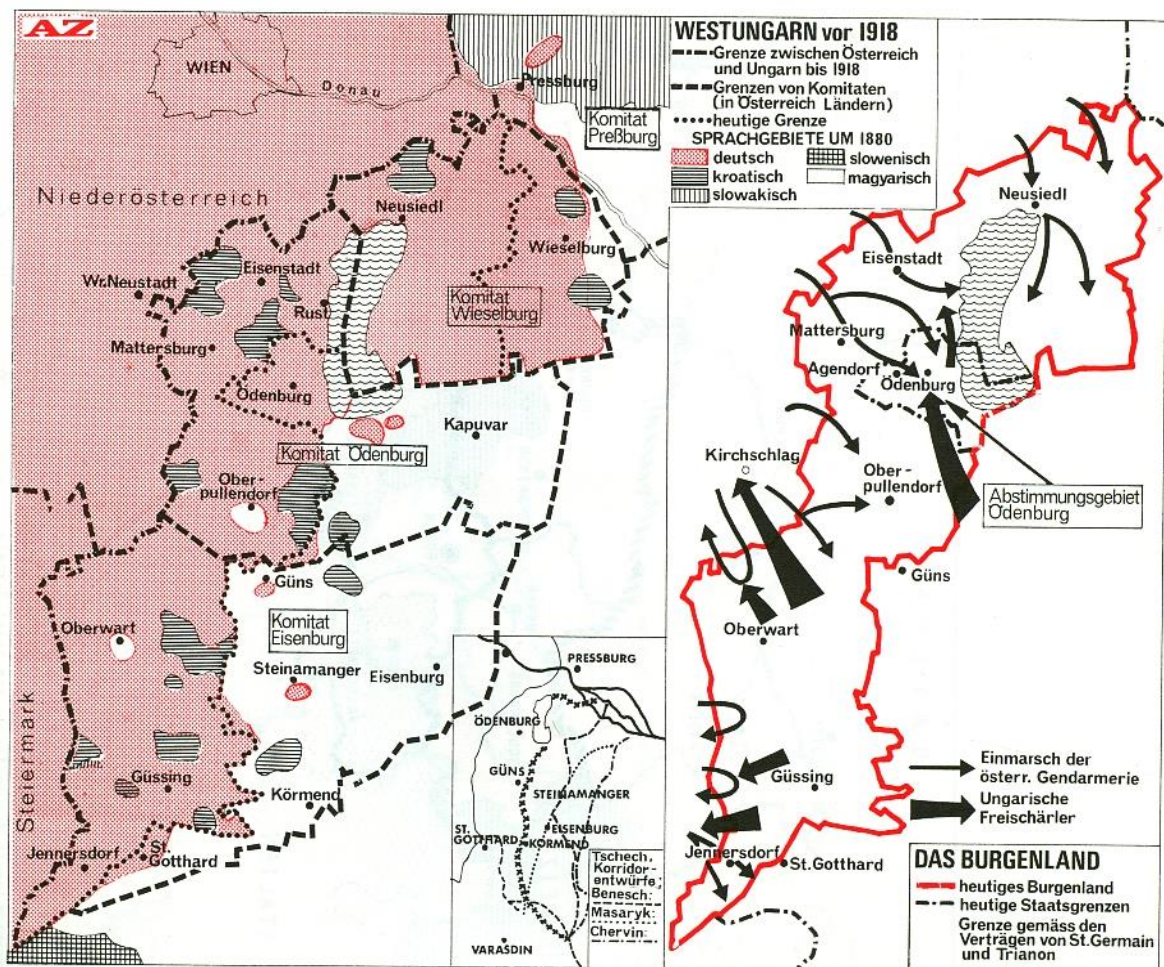


Abb. 6: Die Entstehung des Burgenlandes: Historische und sprachliche Gegebenheiten Westungarns vor der Abtretung an Österreich (1918-1921)

(Quelle: Maurer, 2024)

In der Region befinden sich die bereits erwähnten autochthonen (heimische, indigene) Volksgruppen wie die Burgenlandkroaten, Ungarn, Roma und Slowaken, deren Sprachen rechtlich anerkannt sind. Laut Parlament der Republik Österreich (2023) gehören zu den autochthonen Volksgruppen „Menschen, die in Österreich leben und die österreichische Staatsbürgerschaft haben. Ihre Muttersprache ist aber nicht Deutsch. Sie gelten als Minderheit und bekommen besondere Rechte, mit denen ihre Kultur geschützt werden soll“ (Parlament der Republik Österreich, 2023).

Eine Volkszählung aus dem Jahr 1991 zeigt die Verteilung der Sprachen im Burgenland:

- Deutsch: 82,9 %
- Burgenlandkroatisch: 10,4 %
- Ungarisch: 2,4 %

- Kroatisch: 1,3 %
- Romanes: 0,1 %
- Slowakisch: 0,1 %
- Sonstige: 2,8 %.

Die Mehrheit der Bevölkerung spricht mit 82,9 % Deutsch als Umgangssprache, daneben sind aber auch burgenlandkroatisch (10,4 %), ungarisch (2,4 %) sowie weitere Minderheitensprachen wie Kroatisch, Romanes und Slowakisch vertreten. Diese Zahlen unterstreichen, dass das Burgenland bis heute ein mehrsprachig geprägtes Bundesland geblieben ist.

Das burgenländische Minderheitenschulwesen basiert somit auf einer langen Tradition der Zweisprachigkeit. Ein Beschluss des Ministerrates von dem Jahr 2000 legt fest, dass in Gemeinden mit mindestens 25 % zweisprachiger Bevölkerung zweisprachige Ortstafeln aufgestellt werden. Insgesamt sind 47 Orte deutsch-kroatisch und 4 deutsch-ungarisch zweisprachig. Heute wird jeder Lernende im Minderheitenschulwesen unabhängig von seinen Sprachkenntnissen gesetzlich ermöglicht, die kroatische oder ungarische Sprache neben Deutsch zu erlernen. In der Praxis ist dieses System jedoch noch nicht flächendeckend umgesetzt (Deutsch, 2011).

4.2 Rolle der Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem

Diese sprachliche Vielfalt der österreichischen Bildungsinstitute spiegelt sich in der Geschichte und den Kulturen der verschiedenen Regionen wider und ist ein wesentlicher Bestandteil der österreichischen Identität. Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist daher nicht nur ein bildungspolitisches Ziel, sondern auch ein gesellschaftlicher Wert, der die Inklusion und den Erhalt kultureller Identitäten unterstützt.

Das österreichische Bildungssystem erkennt die Bedeutung der Mehrsprachigkeit an und hat in verschiedenen Bundesländern – insbesondere in Grenzregionen wie dem Burgenland – bilinguale Bildungsangebote etabliert. Diese Angebote ermöglichen es Schüler*innen, sowohl die Landessprache als auch die jeweilige Minderheitensprache auf hohem Niveau zu beherrschen, was auch laut Bildungsdirektion Burgenland die interkulturelle Kompetenz und die beruflichen Perspektiven erweitert. Die bilinguale Bildung zielt darauf ab,

Minderheitensprachen nicht nur zu erhalten, sondern auch zu fördern und gleichwertig neben dem Deutschen zu etablieren (Bildungsdirektion Burgenland, 2025).

Mehrsprachigkeit im Bildungssystem trägt somit dazu bei, die kulturelle und sprachliche Vielfalt Österreichs zu bewahren und den Schüler*innen eine wertvolle Grundlage für ein späteres Leben in einer globalisierten Welt zu bieten.

4.3 Minderheitenschulwesen im Burgenland

Erwin Deutsch (hkdc-Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum, 2000) beleuchtet in seinem Werk *„Der Weg zur Mehrsprachigkeit“* die Entwicklung des Minderheitenschulwesens im Burgenland. Mit dem Zitat von William Faulkner *„Das Vergangene ist nicht tot; es ist nicht einmal vergangen“* wird auf die historische Verankerung hingewiesen, die für das Verständnis der aktuellen Situation zentral ist. Dabei meint der Autor, dass die historische Entwicklung der Minderheitenschulen nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in engem Zusammenhang mit den politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten steht. Erwin Deutsch hebt hervor, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit in diesen Schulen nicht nur eine bildungspolitische Aufgabe ist, sondern auch ein wichtiger Beitrag zur Bewahrung kultureller Identität und zum sozialen Zusammenhalt der Minderheitengruppen darstellt.

Grundlage für das Minderheitenschulwesen ist das Minderheitenschulgesetz für das Burgenland aus dem Jahr 1994. Laut Bundeskanzleramt der Republik Österreich regelt das Minderheitenschulgesetz für das Burgenland die zweisprachige Bildung für die autochthonen kroatischen und ungarischen Minderheiten im Burgenland. Es gilt für die gesetzlich festgelegten Siedlungsgebiete, in denen Kroaten und Ungarn traditionell ansässig sind, und garantiert den Zugang zur Bildung in den Volksgruppensprachen. Eltern haben das Recht, ihre Kinder für den zweisprachigen Unterricht in Kroatisch oder Ungarisch anzumelden oder davon abzumelden sowie zweisprachige Zeugnisse zu beantragen (Bundeskanzleramt, o.D.).

Die Volksgruppensprachen können in allen Schultypen als Pflichtgegenstand, Freigegegenstand oder unverbindliche Übung gewählt werden. Zweisprachige Hauptschulen sind gesetzlich festgelegt, und das Zweisprachige Gymnasium in Oberwart (ZBG) ist ebenfalls im Gesetz verankert. Für den gesamten Schulaufbau – von der Volksschule bis zur höheren Schule – besteht die Möglichkeit, eine Volksgruppensprache zu erlernen. Zudem wurde die maximale Klassenschülerzahl auf 20 gesenkt, um optimale Lernbedingungen zu schaffen (Bundeskanzleramt, o.D.).

Zur Unterstützung des Minderheitenschulwesens wurde im Landesschulrat eine Abteilung für Volksgruppenangelegenheiten eingerichtet, die für die Schulaufsicht in allen Schultypen zuständig ist. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die gesetzliche Verankerung des Unterrichts in Romanes für Roma-Kinder sowie die Ausbildungsangebote für zweisprachige Lehrer*innen und Kindergärtner*innen. Damit trägt das Gesetz zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Identität der Minderheiten bei und sichert deren Integration in das Bildungssystem des Burgenlandes (Bundeskanzleramt, o.D.).

Auf der Webseite vom Bundeskanzleramt ist zu lesen, dass dieses Gesetz mit dem Datum 31.08.2019 außer Kraft getreten ist, jedoch heißt es nur, dass das Minderheitenschulgesetz für das Burgenland in den rechtlichen Rahmen des Bildungsreformgesetzes 2017 integriert wurde.

Die Minderheitenschulen im Burgenland haben sich über Jahrzehnte hinweg an wechselnde Rahmenbedingungen angepasst und dabei eine doppelte Funktion erfüllt. Einerseits die Vermittlung von Sprachkompetenz und Allgemeinbildung, andererseits die Pflege und Weitergabe kulturellen Erbes. Diese Doppelfunktion spiegelt sich in den Lehrplänen und der Unterrichtsgestaltung wider, wobei Mehrsprachigkeit nicht nur als Ziel, sondern auch als Ressource gesehen wird.

4.4 Fallstudie: ZBG Oberwart

Die Befragung der Lehrenden für diese Masterarbeit wurde am Zweisprachigen Bundesrealgymnasium (ZBG) in Oberwart durchgeführt, einer Schule des österreichischen Minderheitenschulwesens.

4.4.1 Schulprofil und pädagogisches Leitbild

Die Schule verfolgt das Ziel, den Erwerb und die Vertiefung einer Volksgruppensprache – entweder Kroatisch oder Ungarisch – zu fördern und dabei eine umfassende bilinguale Ausbildung anzubieten.

Das ZBG Oberwart umfasst insgesamt 16 Klassen, die sich gleichmäßig auf die Unterstufe (5.–8. Schulstufe) und die Oberstufe (9.–12. Schulstufe) verteilen. Dabei gibt es 8 H-Klassen, in denen Kroatisch als Volksgruppensprache unterrichtet wird, sowie 8 M-Klassen, die auf Ungarisch ausgerichtet sind. Der Unterricht wird von etwa 40 Lehrkräften gestaltet, die sowohl die sprachliche als auch die fachliche Ausbildung der Schüler*innen sicherstellen.

Neben den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch spielt der Sprachunterricht eine zentrale Rolle. Die Schüler*innen haben entweder Kroatisch oder Ungarisch als Hauptfach. Ab der 9. Schulstufe kommt die Möglichkeit hinzu, Latein oder Französisch als weitere Fremdsprache zu wählen und ab der 10. Schulstufe wird zusätzlich Spanisch angeboten.

Ein besonderes Merkmal des ZBG Oberwart ist der zweisprachige Unterricht in Sachfächern, darunter GWB, Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Sport, Musik, Religion sowie Psychologie und Philosophie (PPP). Dieser bilinguale Fachunterricht ermöglicht es den Schüler*innen, ihre Sprachkenntnisse in einem fachlichen Kontext anzuwenden und zu vertiefen.

Die Schülerschaft ist sprachlich sehr heterogen. Während einige Kinder bereits zweisprachig aufwachsen, nutzen andere die Möglichkeit, die jeweilige Volksgruppensprache erst in der Schule zu erlernen. Manche beginnen schon in der Volksschule die Volksgruppensprache zu lernen, aber es gibt auch Schüler*innen, welche erst bei uns in der 1. Klasse damit beginnen. Zudem gibt es Lernende, die direkt aus Ungarn in die M-Klassen kommen und Ungarisch als Erstsprache (S1) mitbringen. Diese Vielfalt führt zu unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveaus, die im Unterricht berücksichtigt werden.

Das Hauptziel der Schule ist es, die Schüler*innen bis zur 12. Schulstufe in beiden Sprachen auf ein hohes Niveau zu bringen. Dabei besteht auch die Möglichkeit, die Matura bzw. die Reifeprüfung in den Nebenfächern zweisprachig abzulegen, was den Absolvent*innen sprachliche und berufliche Vorteile verschafft.



Abb. 7: Das Zweisprachige Bundesrealgymnasium in Oberwart

(Quelle: ZBG Oberwart., 2025)

4.4.2 Lehrplan und schulorganisatorische Rahmenbedingungen

Dieses Kapitel beleuchtet die besonderen Merkmale des Lehrplans des ZBG in Oberwart und zeigt auf, wie die Zweisprachigkeit im schulischen Kontext verankert ist. Dabei wird gezeigt, inwiefern sich die curricularen Vorgaben von jenen der regulären AHS unterscheiden und welche didaktischen Ansätze zur Umsetzung des bilingualen Unterrichts beitragen.

Das Zweisprachige Bundesrealgymnasium in Oberwart verfolgt ein einzigartiges Bildungsmodell, das die Förderung der deutschen sowie der kroatischen bzw. ungarischen Sprache in den Mittelpunkt stellt. Im Gegensatz zum allgemeinen Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) ist der Lehrplan des ZBG speziell auf den bilingualen Unterricht ausgerichtet. Durch die Integration beider Sprachen in den Fachunterricht soll nicht nur die fachliche Kompetenz der Schüler*innen gestärkt, sondern auch ihre Sprachfähigkeiten systematisch weiterentwickelt werden.

Der Lehrplan des ZBG Oberwart baut auf dem normalen AHS-Lehrplan auf mit einem deutlichen Unterschied. Der bedeutendste Unterschied zwischen ZBG-Lehrplan und allgemeiner Lehrplan für die AHS manifestiert sich im Sprachunterricht, bei dem Kroatisch in den H-Klassen und Ungarisch in den M-Klassen als Pflichtfach unterrichtet wird. Im ZBG wird der Unterricht in den Sprachen Deutsch und Kroatisch bzw. Ungarisch durchgeführt. Dabei wird die sprachliche Kompetenz der Schüler*innen in beiden Sprachen gefördert. In

der Unterstufe werden die Fächer Kroatisch/Ungarisch in einer Wochenzahl von 4 Stunden pro Woche in jeder Klasse unterrichtet (siehe Abb. 8). In der Oberstufe ist diese Zahl 3 Stunden pro Woche (siehe Abb. 9).

Pflichtgegenstände	Klassen und Wochenstunden				Summe Unterstufe	Lehrverpflichtungsgruppe
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.		
Religion	2	2	2	2	8	(III)
Sprachen						
Kroatisch/Ungarisch	4	4	4	4	16	I
Deutsch	4	4	4	4	16	(I)
Lebende Fremdsprache	3	4	3	3	13	(I)

Abb. 8: Anzahl der Wochenstunden in Pflichtgegenstände in den Unterstufenklassen im ZBG

(Quelle: BMBWF, 2023)

aa) Pflichtgegenstände	Klassen und Wochenstunden				Summe Oberstufe	Lehrverpflichtungsgruppe
	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.		
Religion/Ethik ¹⁾	2	2	2	2	8	(III)/III
Kroatisch/Ungarisch	3	3	3	3	12	I
Deutsch	3	3	3	3	12	(I)
Lebende Fremdsprache	3	3	3	3	12	(I)

Abb. 9: Anzahl der Wochenstunden in Pflichtgegenstände in den Oberstufenklassen im ZBG

(Quelle: BMBWF, 2023)

Ein wichtiger Unterschied besteht im Bereich der sprachlichen Bildung. Das BMBWF (2025) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Minderheitensprachen und schreibt:

„Durch das Einbeziehen der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen in den Unterricht kann das Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert sowie die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für sprachliche Vielfalt gefördert werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Minderheitensprachen der in Österreich ansässigen Volksgruppen zu.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2025, Anlage A-zbrgo)

Auch die Schule betont diesen Unterschied und sagt: *„Unsere Schule ist ein Bundesrealgymnasium, d.h. der Lehrplan entspricht dem einer AHS-Langform. Unser spezieller Schwerpunkt ist der Erwerb oder die Vertiefung einer Volksgruppensprache.“* (ZBG Oberwart, o. J.)

4.4.3 Herausforderungen des Minderheitenschulwesens im Burgenland

Als Grenzregion mit einer historisch gewachsenen kroatischen und ungarischen Minderheit wird im Burgenland die Erhaltung dieser Minderheitensprachen und -kulturen durch das Bildungssystem gefördert. Trotz rechtlicher Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen bestehen jedoch praktische Schwierigkeiten, die die Umsetzung bilingualer Bildungsprogramme erschweren. Die Aussagen des Bundesministeriums und der Bildungsdirektion Burgenland (2025) spiegeln eine normative Zielsetzung des österreichischen Bildungssystems wider. Während diese Perspektiven die rechtliche Grundlage und das Bestreben zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Minderheitenschulwesen darstellen, zeigen Studien und auch die Geschichte, dass die tatsächliche Umsetzung dieser Programme oft durch strukturelle oder organisatorische Herausforderungen, wie etwa der Mangel an zweisprachigen Lehrpersonen erschwert wird. Die ersten Schwierigkeiten im Minderheitenschulwesen begannen bereits in der Zwischenkriegszeit mit der Umsetzung eines neuen Gesetzes, wonach in Gemeinden mit einem Minderheitenanteil zwischen 30% und 70% sowohl die Minderheitensprache (Kroatisch oder Ungarisch) als auch die Staatssprache (Deutsch) als Unterrichtssprache zu verwenden waren. Gehörten weniger als 30% der Bevölkerung der Minderheit an, war die Staatssprache (Deutsch) Unterrichtssprache.

Deutsch (2011) berichtet von mehreren Schwierigkeiten, die durch dieses Gesetz ausgelöst wurden. Die kroatischen Sprachkenntnisse der Schüler*innen nahmen ab und Sprache wurde als soziale Frage gesehen. Die Eltern wollten, dass ihre Kinder in deutscher Sprache erziehen werden, um ihnen bessere Berufschancen in Österreich zu ermöglichen. Die meisten Schüler*innen hatten oft geringe Vorkenntnisse in der Minderheitensprache. Grund dafür ist, dass der Prozentanteil der Sprachgruppe von der jeweils letzten Volkszählung abhängte und somit die tatsächlichen Sprachkenntnisse der Kinder nicht mehr aktuell waren. Damals gab es noch keine unterstützende Schulaufsicht, was ebenfalls eine Herausforderung für das Minderheitenschulwesen bedeutete (Deutsch, 2011).

Zwitter (2010) fragt in ihrer Forschung, ob heute eine einzige zweisprachige AHS in Oberwart die staatsvertraglichen und völkerrechtlichen Verpflichtungen Österreichs erfüllen kann. Sie behauptet, dass eine Schule den Bedarf der Schüler*innen im gesamten zweisprachigen Gebiet des Burgenlands nicht abdecken kann (Zwitter, 2010).

Weiterhin hat Zwitter (2010) noch festgestellt, dass Schüler*innen oft lange Distanzen auf sich nehmen müssen, um zweisprachigen Unterricht zu erhalten, was die kroatische

Kulturvereinigung zu einer flächendeckenden Ausweitung des Kroatisch Unterrichts in der Sekundarstufe veranlasst hat.

Auch Willi Wolf (2013) berichtet in seinem Buch „*Natürlich zweisprachig*“ über die Schwierigkeiten im Bildungsbereich im burgenländischen Minderheitenschulwesen. Dieses steht nämlich vor verschiedenen Herausforderungen, die insbesondere die Sicherstellung von qualifiziertem Lehrpersonal und die Anpassung der Lehrpläne an die Bedürfnisse der Schüler*innen betreffen. Besondere Bedeutung kommt hierbei der gezielten Förderung der Sprachkompetenz durch Projekte und Programme zu, die nicht nur die Sprachfähigkeiten stärken, sondern auch interkulturelle Kompetenzen fördern. Die Weiterentwicklung der Standards und der didaktischen Ansätze wird als essenziell erachtet, um eine zeitgemäße und qualitativ hochwertige Bildung zu gewährleisten.

Der Autor berichtet auch über die Zukunft des Minderheitenschulwesens. Es wird ein integriertes Bildungskonzept empfohlen, das die Mehrsprachigkeit nicht nur als Herausforderung, sondern als Ressource begreift. Es soll nicht nur die sprachliche, sondern auch die soziale und interkulturelle Kompetenz der Schüler*innen stärken. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Bildungsstrategie wird als Grundlage für die nachhaltige Förderung der kulturellen Vielfalt und Integration im Burgenland gesehen (Wolf et al., 2013).

Das Minderheitenschulwesen im Burgenland steht somit vor einer Reihe von Herausforderungen, die sich aus der einzigartigen sprachlichen und kulturellen Situation der Region ergeben. Eine der zentralen Herausforderungen ist der Lehrkräftemangel im Bereich der Minderheitensprachen. Besonders in ländlichen Gebieten ist es schwierig, ausreichend qualifizierte Lehrkräfte zu finden, die sowohl die Sprachkenntnisse als auch die pädagogische Ausbildung mitbringen, um den bilingualen Unterricht qualitativ hochwertig zu gestalten. Dies kann zu einer ungleichen Verteilung von Bildungsressourcen und zu Qualitätsschwankungen im Unterricht führen.

Darüber hinaus sehen sich Minderheitenschulen häufig mit den Problemen konfrontiert, dass die gesellschaftliche Akzeptanz und Motivation zur Pflege der Minderheitensprachen schwächer seien, insbesondere unter den jüngeren Generationen, die oft einen stärkeren Fokus auf das Deutsche legen. Dies kann dazu führen, dass Schüler*innen, aber auch ihre Eltern, den praktischen Wert des Sprachenlernens in Frage stellen und eine Assimilation bevorzugen.

Weitere Hindernisse sind die begrenzten finanziellen Mittel und die oft eingeschränkte Infrastruktur, wie auch Zwitter (2010) in ihrer Arbeit feststellt, die für die Aufrechterhaltung bilingualer Programme notwendig wäre. Dies betrifft nicht nur Lehrmaterialien und

Weiterbildungen, sondern auch die Förderung interkultureller Projekte und die Unterstützung für Schüler*innen aus minderheitensprachlichen Familien.

Im Kontext der Herausforderungen des zweisprachigen Unterrichts im Minderheitenschulwesen des Burgenlands ist auch der Aspekt des Linguizismus von Bedeutung. Dirim (2017) beschreibt Linguizismus wie folgt: *„Linguizismus stellt eine spezifische Form des Rassismus dar, bei dem Sprachen, Sprechweisen, Akzente, also sprachliche Unterschiede herangezogen werden, um Menschen als Mitglieder von (konstruierten) Sprachgemeinschaften abzuwerten“* (vgl. Dirim 2010).“ In zweisprachigen Schulen könnte dies sowohl die Motivation der Schüler*innen als auch den Zugang zu Bildung beeinflussen, insbesondere wenn eine Sprache als dominanter wahrgenommen wird. Für die didaktische Praxis bedeutet Linguizismus, dass Lehrkräfte nicht nur sprachliches und fachliches Lernen verknüpfen müssen, sondern auch aktiv gegen sprachbezogene Abwertungen vorgehen und eine wertschätzende Haltung gegenüber beiden Sprachen fördern. Die Betrachtung dieses Phänomens ist daher ein weiterer relevanter Aspekt bei der Analyse des Minderheitenschulwesens. Da jedoch der Fokus dieser Masterarbeit auf anderen Schwerpunkten liegt und der verfügbare Rahmen begrenzt ist, konnte der Aspekt des Linguizismus nicht vertiefend behandelt werden.

Die dargestellten historischen, sprachlichen, schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verdeutlichen, dass das Minderheitenschulwesen im Burgenland mit komplexen Herausforderungen konfrontiert ist. Um den SchülerInnen dennoch eine gleichwertige und qualitativ hochwertige bilinguale Bildung zu ermöglichen, sind gezielte didaktische Strategien erforderlich, die sprachliche Vielfalt als Ressource nutzen und gleichzeitig fachliches Lernen effektiv fördern. Im folgenden Kapitel werden daher die Erkenntnisse von der empirischen Untersuchung genauer dargelegt. Dabei wird die Ergebnisanalyse zeigen, welche didaktischen Methoden Lehrkräfte im bilingualen GWB-Unterricht aktiv einsetzen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.

5 Empirische Forschung / Ergebnisanalyse

Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung wird die Perspektive der Lehrkräfte des Zweisprachigen Bundesrealgymnasiums (ZBG) Oberwart auf den bilingualen GWB-Unterricht analysiert. Da Lehrkräfte zentrale AkteurInnen im Unterrichtsprozess sind und durch ihre didaktischen Entscheidungen maßgeblich zur Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen beitragen. Dazu müssen laut Leisen (2013) die Lehrkräfte Grundlegendes über Sprachlernprozesse, über die Didaktik der Sprachförderung und über methodische Möglichkeiten kennen. Somit sind ihre Sichtweisen und ihre Kenntnisse besonders relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage. Zur Erfassung dieser subjektiven Perspektiven und Erfahrungswerte wird eine qualitative Forschungsmethode gewählt, die auf der Durchführung von halbstrukturierten, problemzentrierten Interviews nach Witzel (2012) basiert. Aus dem Grund, dass es bislang nur wenig empirische Daten zum Thema „*Bilingualer GWB-Unterricht in Österreich*“ gibt, liegt das Ziel dieser Befragung darin, an detaillierte und tiefergreifende Informationen zu gelangen. Ziel ist es, herauszufinden, welche didaktischen Methoden im bilingualen GWB-Unterricht eingesetzt werden können, um sprachliches und fachliches Lernen sinnvoll zu verknüpfen.

Die theoretische Grundlage für diese Untersuchung bildet die zuvor dargelegte Analyse der bilingualen GW-Didaktik. Zuerst wurden grundlegende Begriffe wie Bilingualität sowie das Verhältnis von sprachlichem und fachlichem Lernen definiert (Kapitel 2). Insbesondere wurde herausgearbeitet, wie Fachsprache als Brücke zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten fungiert und welchen Einfluss verschiedene Sprachnutzungsstrategien auf den Lernerfolg haben können. Zudem wurde die Rolle des Sprachwechsels im bilingualen GWB-Unterricht beleuchtet sowie zentrale didaktischen Prinzipien und Kompetenzmodelle vorgestellt, die eine gezielte sprachliche Förderung im Fachunterricht ermöglichen. Dabei wurden unter anderem Konzepte wie der sprachENsensible Fachunterricht, die Bedeutung des Fachwortschatzes und die Förderung von Language Awareness thematisiert.

Anschließend wurde ein Überblick über verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze gegeben, die für den bilingualen GWB-Unterricht von Bedeutung sind (Kapitel 3). Hierzu zählen u. a. die Immersion, Translanguaging, Scaffolding und das Content and Language Integrated Learning (CLIL). Diese Ansätze bieten unterschiedliche Strategien zur Verknüpfung von Sprache und Fachinhalt und stellen verschiedene methodische Zugänge für Lehrkräfte bereit. Die Untersuchung der praktischen Umsetzung dieser Konzepte am ZBG Oberwart ermöglicht es, theoretische Modelle mit der gelebten bilingualen

Unterrichtspraxis zu vergleichen und mögliche Herausforderungen sowie Best Practices zu identifizieren.

Ausgehend von der Analyse der bilingualen Geographiedidaktik und der didaktischen Prinzipien wurde deutlich, dass die doppelte Fachliteralität nach Vollmer (2013) im bilingualen GWB-Unterricht sowohl methodisch-didaktische Entscheidungen (wie z.B. Sprachwechsel, Einsatz verschiedener pädagogisch-didaktischen Ansätze, Förderung der Fachsprache) als auch organisatorische Rahmenbedingungen auf Schulebene voraussetzt. Die Auswahl der Subfragen orientiert sich daher an den beiden zentralen Dimensionen: zum einen an der konkreten Unterrichtsgestaltung und den damit verbundenen Herausforderungen, zum anderen an den eingesetzten Methoden und der Bedeutung der Unterrichtsform Immersion. Ziel ist es, herauszufinden, inwiefern theoretisch fundierte Ansätze wie Immersion, CLIL, Translanguaging oder Scaffolding in der Praxis Anwendung finden und wie Lehrkräfte die Balance zwischen Sprache und Fachinhalten im Schulalltag erleben und bewältigen.

Im Zentrum der empirischen Forschung stehen daher folgende Leitfragen:

- Wie gestalten GWB-Lehrende des ZBG Oberwart den bilingualen GWB-Unterricht, um sowohl fachliche als auch sprachliche Lernziele zu erreichen, und welche Herausforderungen ergeben sich dabei?
- Welche Methoden und Ressourcen nutzen Lehrkräfte, um den Unterricht in zwei Sprachen effektiv zu gestalten? Wird die organisatorische Rahmenbedingung Immersion im Fach GWB als Unterstützung oder als Herausforderung gesehen?

Nach der Auswahl der Forschungsmethode sowie der Formulierung der Leitfragen werden die GWB-Lehrkräfte jeweils per E-Mail kontaktiert, um ihre Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview zu erfragen. Dabei wurden Termine für persönliche Treffen vor Ort und die Durchführung der Interviews arrangiert. Da in dieser Schule derzeit 4 Personen das Fach GWB zweisprachig unterrichten, wurden diese Personen für das Interview ausgewählt. Dadurch sollte ein ausreichender Überblick über die verschiedenen Perspektiven und Meinungen zum bilingualen GWB-Unterricht im Minderheitenschulwesen gewonnen werden. Zudem wurden persönliche Angaben wie die sozioökonomischen Daten oder die Dienstjahre nicht erhoben, da diese aufgrund der geringen Anzahl an GWB-Lehrkräften an der Schule Rückschlüsse auf einzelne Personen ermöglicht hätten.

Die Interviews dauerten nicht länger als 30 Minuten und wurden in einem vertraulichen Umfeld vor Ort durchgeführt. Die Anonymität der Teilnehmenden wurde vollständig gewährleistet, und es erfolgte keine namentliche Nennung.

Die Befragung der Lehrkräfte erfolgte mit dem Ziel, eine praxisnahe Reflexion ihrer Unterrichtsmethoden zu ermöglichen und dabei wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu gewinnen. Der Interviewleitfaden für die qualitative Erhebung basiert auf der theoretischen Analyse. Die Ergebnisse der Untersuchung werden anschließend mit den theoretischen Konzepten aus der Literatur verglichen. Dadurch lassen sich Rückschlüsse auf die Wirksamkeit bestehender didaktischer Ansätze ziehen und mögliche Verbesserungsvorschläge für den bilingualen GWB-Unterricht am ZBG Oberwart aufzeigen.

5.1 Datenauswertung und Ergebnisanalyse

In dieser Masterarbeit wurde das „*problemzentrierte Interview*“ nach Witzel (2012) als Methode gewählt, das eine leitfadengestützte, aber zugleich offene Befragung umfasst. Diese Interviewform ermöglicht es den Befragten, ihre Antworten frei zu formulieren, während die Interviewführung durch gezielte Fragen strukturiert wird. Die zugrunde liegende Problemstellung wurde im Vorfeld (Kapitel 2, 3 und 4) analysiert und in einem Interviewleitfaden systematisch aufbereitet (Mayring, 2023).

Witzel (2012) nennt 3 wesentliche Grundgedanken beim problemzentrierten Interview und beschreibt sie wie folgt:

1. Problemzentrierung bedeutet, dass die Forschung an gesellschaftlichen Problemstellungen anknüpft, deren zentrale objektive Aspekte die forschende Person bereits vor der Interviewphase erarbeitet.
2. Gegenstandsorientierung erfordert, dass das Verfahren speziell auf den untersuchten Gegenstand zugeschnitten ist, anstatt vorgefertigte Instrumente unreflektiert zu übernehmen.
3. Prozessorientierung beschreibt eine flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, bei der Daten schrittweise erhoben und überprüft werden. Die Zusammenhänge und Merkmale der einzelnen Elemente werden dabei erst allmählich sichtbar und stehen in einem kontinuierlichen reflexiven Bezug zu den verwendeten Methoden. (Witzel 1982, S. 72, zitiert nach Mayring, 2023)

Ein entscheidender Aspekt bei der Durchführung von problemzentrierten Interviews ist die Offenheit. Die Befragten sollen frei antworten können, ohne aus vorgegebenen Optionen wählen zu müssen. Dies trägt dazu bei, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Interviewer und Befragten aufzubauen. Die Befragten sollen sich ernst genommen und nicht ausgefragt fühlen v. a., wenn das Interview gesellschaftlich relevante Themen anspricht und auf Augenhöhe geführt wird, profitieren die Befragten selbst vom Prozess. Dadurch geben sie meist ehrlichere, reflektiertere und genauere Antworten als bei Fragebögen oder geschlossenen Umfragen – was auch die Erfahrungen mit dieser Methode zeigen (Mayring, 2023).

Das Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Mayring (2023) beschreibt die verschiedenen Phasen vom Interviewprozess, welche bei der Abbildung 7 dargestellt werden. Es beginnt mit der Problemanalyse, bei der das Forschungsthema definiert und theoretisch eingeordnet wird. Anschließend wird ein Interviewleitfaden erstellt, der offene Fragen enthält, um zentrale Aspekte des Themas gezielt erfassen zu können. In der darauffolgenden Phase wird dieser Leitfaden erprobt und die Interviewer werden entsprechend geschult. Die eigentliche Interviewdurchführung erfolgt mithilfe einer Kombination aus Sondierungsfragen, Leitfadenfragen und spontanen Ad-hoc-Fragen, um flexibel auf die Aussagen der Befragten eingehen zu können. Abschließend werden die Interviews aufgezeichnet, meist in Form von Audioaufnahmen, um sie für die spätere Analyse nutzen zu können.

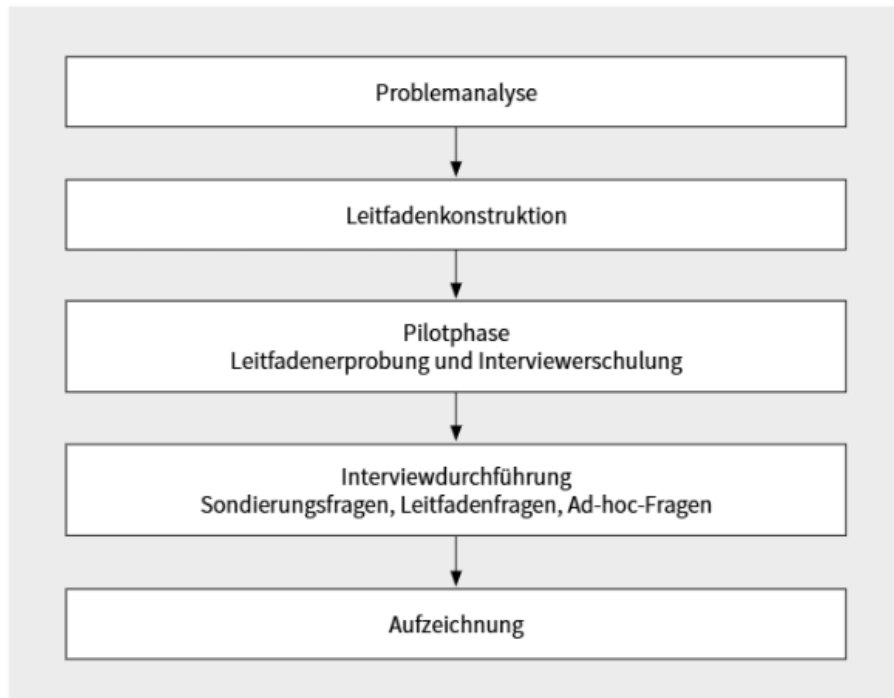


Abb. 10: : [Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Mayring \(2023\)](#)

(Quelle: Mayring, 2023, S. 63)

Nach der Aufzeichnung der Interviews werden die Texte mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dieses Verfahren ermöglicht eine methodisch kontrollierte und schrittweise Analyse des Materials, was für die Untersuchung der Wahrnehmung des bilingualen GWB-Unterrichts im Minderheitenschulwesen besonders relevant ist. Dabei wird das Interviewmaterial in einzelne Einheiten zerlegt und systematisch bearbeitet. Ein zentrales Element bildet das theoriegeleitete Kategoriensystem, das aus dem Material heraus entwickelt wird und gezielt diejenigen Aspekte erfasst, die für die Forschungsfrage von Bedeutung sind – etwa die Wahrnehmung der Lehrenden hinsichtlich Immersion, eingesetzter Methoden oder bilingualer Materialien. Durch diese strukturierte Vorgehensweise grenzt sich die Inhaltsanalyse von stärker interpretativen Ansätzen ab und ermöglicht eine transparente sowie nachvollziehbare Auswertung der Interviews (Mayring, 2023).

In der Sozialforschung ist die Anonymisierung personenbezogener Daten ein zentrales Instrument, um Teilnehmende vor möglichen negativen Folgen ihrer Mitwirkung zu schützen. Rechtliche Vorgaben wie die europäische Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) verpflichten Forschende dazu, personenbezogene Daten zu sichern und

vertraulich zu behandeln. Eine wesentliche Maßnahme dabei ist die systematische Anonymisierung der erhobenen Daten (Mruck & Breuer, 2023).

Bei der Durchführung der Interviews mit den GWB-Lehrkräften wurde dieser Maßnahme eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Zu Beginn und zum Schluss jedes Gesprächs wurden die Teilnehmenden über den Forschungszweck, die Vertraulichkeit ihrer Aussagen sowie die Möglichkeit eines jederzeitigen Rücktritts aus der Studie informiert. Alle Interviews wurden anonym durchgeführt, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Lehrpersonen gezogen werden können. Zudem wurden die Daten ausschließlich für die Zwecke dieser Masterarbeit verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.

Ein zentraler Aspekt des Interviews ist das sprachliche und fachliche Lernen. Um diesen Bereich systematisch zu erfassen, gliedern sich die Fragen in vier thematische Schwerpunkte. Erstens richtet sich das Interesse auf die Umsetzung der doppelten Fachliteralität nach Vollmer (2013), also darauf, ob und wie die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen gleichzeitig entwickelt und miteinander verknüpft werden. Zweitens wird untersucht, mit welchen didaktischen Methoden die Lehrpersonen gezielt die Sprachentwicklung der Schüler*innen fördern. Dabei steht im Fokus, wie sprachliches Lernen im Fachunterricht eingebettet wird. Drittens spielt die Fachsprache selbst eine zentrale Rolle: Die Fragen zielen darauf ab, welche Bedeutung sie im Unterricht einnimmt und wie fachspezifische Begriffe in beiden Unterrichtssprachen vermittelt werden. Schließlich wird viertens erfasst, welche konkreten Unterstützungsstrategien die Lehrpersonen einsetzen, um den Schülerinnen beim Erwerb und der Anwendung der Fach- und Bildungssprache zu helfen. Durch diese systematische Herangehensweise soll ein umfassendes Bild davon entstehen, wie sprachliches und fachliches Lernen im Unterricht ineinandergreifen.

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt sind die didaktischen Ansätze und Methoden, die zur Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen genutzt werden. Die Fragen beziehen sich auf die in Kapitel 3 beschriebenen pädagogisch-didaktischen Ansätze, um zu untersuchen, inwieweit spezifische Ansätze wie Scaffolding, Translanguaging oder CLIL eingesetzt werden, um schwierige Fachbegriffe oder Inhalte in beiden Sprachen zugänglicher zu machen.

Die Wahrnehmung des immersiven GWB-Unterrichts wird im Kontext der Unterrichtsorganisation sowie der Herausforderungen und Chancen dieser Methode untersucht. Dabei geht es darum, in welchem Rhythmus der Sprachwechsel erfolgt, ob die Schüler*innen von der immersiven Organisationsform profitieren und welche

Schwierigkeiten sie damit haben. Ein besonderer Fokus liegt darauf, inwiefern der immersive Unterricht die Fachsprache fördert und welche Rolle visuelle und sprachliche Materialien wie Dokumente in Originalsprachen, Karten oder Geomedien dabei spielen.

Zum Abschluss des Interviews erhalten die Lehrpersonen die Möglichkeit, eigene Gedanken zur Weiterentwicklung des immersiven GWB-Unterrichts zu äußern. Die letzte Frage lässt Raum für ergänzende Aspekte, die im Interview bisher nicht zur Sprache kamen.

Insgesamt wurde der Interviewleitfaden so aufgebaut, dass er den Lehrpersonen ermöglicht, ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen umfassend zu schildern. Dadurch soll die Beantwortung der Forschungsfragen zur Wahrnehmung des immersiven GWB-Unterrichts erleichtert werden. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, dass die Fragen offen und neutral formuliert sind, um die Interviewpartner*innen nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken.

5.2 Analyse und Aufbereitung der Interviewdaten

Im folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse aus den durchgeführten Interviews dargestellt, die gemäß den in Kapitel 5.1 erläuterten, methodischen Vorgehensweisen ausgewertet wurden. Dabei liegt der Fokus auf der detaillierten Analyse zentraler Aussagen der Befragten. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Meinungen der Interviewteilnehmer*innen werden systematisch herausgearbeitet und gegenübergestellt. Dafür wurden fünf zentrale Analyseparameter definiert, anhand derer die empirischen Daten strukturiert ausgewertet werden. Diese Parameter ergeben sich aus dem Ziel, sprachliches und fachliches Lernen im bilingualen GWB-Unterricht systematisch miteinander zu verknüpfen, und berücksichtigen sowohl methodisch-didaktische Aspekte als auch organisatorische Rahmenbedingungen:

1. **Sprachkenntnisse von Lehrenden und Lernenden:** Welche sprachlichen Voraussetzungen bringen beide Gruppen mit, und wie wirken sich diese auf den Unterricht aus?
2. **Sprachnutzung und Sprachwechsel im Unterrichtsalltag:** Wie wird zwischen den Sprachen gewechselt, und welche Funktionen erfüllt dies im Lernprozess?
3. **Integration sprachlicher und fachlicher Inhalte:** Inwiefern gelingt es, beide Lernziele sinnvoll zu verbinden?

4. **Umgang mit Fachsprache in der Unterrichtspraxis:** Welche Rolle spielt Fachwortschatz, und wie wird er im Unterricht vermittelt und gesichert?
5. **Wahrnehmungen und Erfahrungen mit immersivem GWB-Unterricht:** Wie beurteilen Lehrkräfte Immersion in Bezug auf sprachliche und fachliche Lernprozesse?

Diese fünf Parameter strukturieren die nächsten Kapitel der empirischen Auswertung (5.2.1–5.2.5) und ermöglichen es, zentrale theoretische Annahmen mit der gelebten Unterrichtspraxis am ZBG Oberwart in Beziehung zu setzen.

5.2.1 Sprachkenntnisse von Lehrenden und Lernenden

Zu Beginn der Interviewauswertung steht die sprachliche Kompetenz der befragten Lehrpersonen und der Lernenden im Mittelpunkt. Alle vier Interviewteilnehmer*innen verfügen über ein hohes Maß an Mehrsprachigkeit: Sie sprechen mindestens zwei Sprachen (siehe Interview 1-4 – Frage 1). Sie sprechen Deutsch sowie die jeweilige Volksgruppensprache (Kroatisch oder Ungarisch) und besitzen darüber hinaus fundierte Kenntnisse in weiteren Sprachen wie z. B. in Englisch, Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch. Diese Vielfalt lässt sich sowohl unter dem Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit als auch der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit fassen (de Cilia, 2010).

Unter lebensweltlicher Mehrsprachigkeit versteht de Cilia (2010) die Verwendung mehrerer Sprachen im Alltag, wie sie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben wurde. Dabei ist zwischen autochthonen Minderheitensprachen – wie im Fall der 4 Interviewten – und der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu unterscheiden. Während bei autochthonen Minderheitensprachen gesetzliche Rahmenbedingungen und schulische Programme eine zentrale Rolle spielen, bedarf die sprachliche Förderung bei migrationsbedingter Mehrsprachigkeit meist gezielter Maßnahmen, da hier häufig eine schnelle Assimilation an die Mehrheitssprache erfolgt.

Die Mehrsprachigkeit der befragten Lehrpersonen umfasst jedoch auch Elemente der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit, die sich durch das schulische Erlernen und den aktiven Gebrauch von Fremdsprachen ergibt (de Cilia, 2010). Besonders Englisch nimmt hierbei eine zentrale Stellung ein (siehe Interview 1-2 – Frage 1), während weitere Sprachen wie Spanisch, Italienisch oder Portugiesisch ergänzend hinzukommen. Die sprachlichen Kompetenzen der Lehrenden deuten somit auf ein differenziertes und

mehrdimensionales Sprachprofil hin, das sowohl durch Alltagserfahrungen als auch durch institutionelle Bildungsprozesse geprägt ist (siehe Interview 1-4 – Frage 1).

Ein nächstes zentrales Thema der Interviews ist die sprachliche Ausgangslage der Schüler*innen, die sich – laut Angaben aller befragten Lehrenden – durch eine hohe Heterogenität auszeichnet. Die Mehrheit der Schüler*innen spricht sowohl Deutsch als auch eine autochthone Minderheitensprache (Kroatisch oder Ungarisch), wobei die jeweilige Erstsprache (S1) stark vom familiären Hintergrund abhängt. So berichten die Lehrpersonen, dass manche Kinder Deutsch als Erstsprache (S1) sprechen und die Minderheitensprache im schulischen Kontext als Zweitsprache (S2) erwerben, während es bei anderen genau umgekehrt ist: Sie wachsen mit Kroatisch oder Ungarisch auf und müssen Deutsch gezielt gefördert bekommen (siehe Interview 1-4 – Frage 2).

Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede im Grad der Sprachbeherrschung. Während einige Schüler*innen eine ausgeglichene Bilingualität aufweisen, dominiert bei anderen klar eine der beiden Sprachen. Diese Dominanz kann durch das häusliche Umfeld, schulische Einflüsse oder individuelle Sprachbiografien bedingt sein. Eine Lehrperson (siehe Interview 2 – Frage 2) hebt zudem hervor, dass die digitale Lebenswelt der Kinder bereits frühzeitig zur Entwicklung guter Englischkenntnisse beiträgt, was auf eine Erweiterung der sprachlichen Repertoires über den schulischen Rahmen hinaus hinweist. Neben den genannten Hauptsprachen finden sich auch Fälle weiterer sprachlicher Ressourcen innerhalb der Klassengemeinschaft, darunter Chinesisch, Ukrainisch oder Russisch (siehe Interview 3-4 – Frage 2). Dies verweist auf eine zunehmende sprachliche Pluralität, die sich auch durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen – wie etwa die Fluchtmigration – erklären lässt.

Im Sinne von Grosjean (2012) lässt sich diese sprachliche Realität als Zweisprachigkeit bezeichnen, da darunter der regelmäßige Gebrauch von mindestens zwei Sprachen im Alltag verstanden wird. Diese Definition trifft auf sämtliche Schüler*innen des Zweisprachigen Bundesrealgymnasiums (ZBG) zu, da sie in ihrem schulischen Umfeld täglich zwei Sprachen aktiv verwenden – sowohl im Fachunterricht als auch in informellen Kommunikationssituationen.

5.2.2 Sprachnutzung und Sprachwechsel im Unterrichtsalltag

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in den Interviews thematisiert wurde, betrifft den gezielten Einsatz der Sprachen im bilingualen GWB-Unterricht. Dabei zeigt sich, dass die

Lehrpersonen unterschiedliche Strategien verwenden, die stark von der jeweiligen Klassenzusammensetzung, dem Sprachniveau der Schüler*innen sowie von institutionellen Vorgaben beeinflusst sind.

Diehr (2012) unterscheidet in ihrer Typologie drei idealtypische Formen des bilingualen Unterrichts, die auch im Kontext des GWB-Unterrichts Anhaltspunkte für die Analyse der sprachlichen Praxis liefern. Während Typ A den monolingualen Unterricht in der Fremdsprache (S2) beschreibt und die Verkehrssprache (S1) bewusst ausklammert, stellt Typ B ein Modell dar, bei dem der Unterricht überwiegend in der Fremdsprache (S2) erfolgt, jedoch punktuelle Rückgriffe auf die Erstsprache (S1) erlaubt sind, um das Text- und Fachverständnis zu unterstützen. Typ C schließlich beschreibt eine ausgewogene Kombination beider Sprachen als gleichwertige Bestandteile des Unterrichts, wobei die Vermittlung fachlicher Inhalte bewusst in beiden Sprachen erfolgt, um die doppelte Fachliteratur im Sachunterricht zu fördern.

Die Aussagen der Lehrpersonen deuten in ihrer Gesamtheit vor allem auf eine Orientierung an Typ B und C hin. Eine Lehrperson erklärt, dass sie regelmäßig zweisprachige Materialien einsetzt wie z. B.: Arbeitsblätter, Übungen oder Merksätze, um den Schüler*innen zunächst einen Zugang in der jeweils stärkeren Sprache zu ermöglichen und anschließend Inhalte in der zweiten Sprache zu vertiefen (siehe Interview 1 – Frage 3). Der gezielte parallele Einsatz beider Sprachen, insbesondere bei der Einführung und Wiederholung zentraler Fachbegriffe, wird dabei als sprachförderlich und fachlich unterstützend bewertet. Eine andere Lehrperson (siehe Interview 2 – Frage 3) verweist auf die schulische Rahmenbedingung des wochenweisen Sprachwechsels, was dem Prinzip von Typ B ähnelt. Besonders in der Unterstufe sei dabei eine verstärkte Nutzung beider Sprachen notwendig, da viele Schüler*innen zu Beginn noch über unzureichende Kenntnisse in der Minderheitensprache verfügen. Erst im Laufe der Schuljahre kann der GWB-Unterricht zunehmend in der Fremdsprache (S2) geführt werden (siehe Interview 2, 4 – Frage 3).

Eine weitere befragte Lehrkraft (siehe Interview 3 – Frage 3) bezieht sich direkt auf die gesetzlichen Vorgaben des Minderheitenschulgesetzes für das Burgenland (BD Burgenland, 2025), wonach beide Sprachen in annähernd gleichem Ausmaß verwendet werden sollen. Auch hier zeigt sich eine Tendenz in Richtung Typ C, bei dem eine Balance zwischen S1 und S2 angestrebt wird. Schließlich beschreibt eine Lehrperson (siehe Interview 4 – Frage 3) eine stufenweise Steigerung des Anteils der Minderheitensprache im Verlauf der Schullaufbahn. Dabei werden in der Unterstufe vor allem Fachbegriffe in der

Minderheitensprache eingeführt und in der Oberstufe wird erst zunehmend auf der Minderheitensprache unterrichtet und diskutiert. Das Ziel dieser Methode ist, die Schüler*innen auf die sprachlich anspruchsvollen Anforderungen der bilingualen Reifeprüfung vorzubereiten, bei der ein Drittel der Prüfungsfragen in der Minderheitensprache zu beantworten ist. Die untenstehende Tabelle (siehe Abb. 11) fasst die theoretischen Typologien des Spracheinsatzes im bilingualen Unterricht nach Diehr (2012) zusammen und stellt sie den empirischen Interviewaussagen gegenüber. Dabei werden die zentralen Merkmale der jeweiligen Typen den konkreten Aussagen aus der empirischen Befragung zugeordnet. Typ A wurde bewusst ausgelassen, da sich aus den Interviews keine Hinweise auf eine streng monolinguale Unterrichtspraxis in der Fremdsprache (S2) ergeben haben.

Typologie (Diehr, 2012)	Merkmale	Empirische Entsprechung (Interviewaussagen)
Typ B: Unterricht überwiegend in S2, punktuelle Rückgriffe auf S1	- Fremdsprache (S2) dominiert - Rückgriff auf Erstsprache (S1) erlaubt - Sprachwahl orientiert sich am Verstehen und fachlichen Bedarf	„Ich versuche, mich an die Rahmenbedingungen der Schule und Bildungsdirektion zu halten, wobei die Sprachen wochenweise gewechselt werden. [...] In der Unterstufe muss ich vieles in beiden Sprachen erklären, damit die Schüler*innen mich verstehen.“ (Interview 2 – Frage 3)
Typ B: Unterricht überwiegend in S2, punktuelle Rückgriffe auf S1	- Fremdsprache (S2) dominiert - Rückgriff auf Erstsprache (S1) erlaubt - Sprachwahl orientiert sich am Verstehen und fachlichen Bedarf	„Ich versuche, beide Sprachen möglichst gezielt einzusetzen. So biete ich Arbeitsblätter, Übungen oder Merksätze oft zweisprachig an – das gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, Inhalte zunächst in ihrer stärkeren Sprache zu erfassen und sie dann in der anderen Sprache zu vertiefen.“ (Interview 1 – Frage 3)
Typ C: Gleichwertige Verwendung von S1 und S2	- Beide Sprachen gleichwertig - Fachinhalte werden bewusst in beiden Sprachen vermittelt - Ziel: doppelte Fachliteratilität nach Vollmer (2013)	„Gemäß dem Minderheitenschulgesetz für das Burgenland – in annähernd gleichem Ausmaß.“ (Interview 3 – Frage 3)

Typ C: Gleichwertige Verwendung von S1 und S2	- Beide Sprachen möglichst gleichwertig - Fachinhalte werden bewusst in beiden Sprachen vermittelt	„In der Unterstufe zuerst weniger auf Kroatisch [...]. In der Oberstufe wird der Anteil der kroatischen Sprache immer größer [...]. Auch bei der Matura muss ein Drittel der Maturafragen auf Kroatisch beantwortet werden.“ (Interview 4 – Frage 3)
---	---	--

Abb. 11: Typologie des Spracheinsatzes nach Diehr (2012) im Vergleich mit den empirischen Interviewdaten

(Quelle: eigene Abbildung)

Die aktuelle Forschung, wie etwa jene von Müller (2018), betont, dass der bilinguale Fachunterricht nach wie vor mit offenen Fragen konfrontiert ist – insbesondere in Hinblick darauf, wie fachliches Lernen in sprachlich heterogenen Lerngruppen optimal unterstützt werden kann (Serwene, 2023). Diese theoretischen Überlegungen spiegeln sich deutlich in den Aussagen aller befragten Lehrpersonen wider, die sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen der Nutzung zweier Sprachen im GWB-Unterricht thematisieren.

Ein zentrales Problemfeld stellt die unterschiedliche sprachliche Ausgangslage der Schüler*innen dar. Alle Lehrpersonen (siehe Interview 1-4 – Frage 4) betonen, dass die variierende Sprachkompetenz die Vermittlung komplexer fachlicher Inhalte erheblich erschweren kann. Gerade wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Fachbegriffe können eine hohe Sprachkompetenz erfordern. Fehlt diese Sprachkompetenz der Lernenden in einer der beiden Sprachen, kann dies zu erheblichen Verständnisschwierigkeiten führen. In solchen Fällen ist von den Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität bei der Auswahl und Anpassung von Unterrichtsmaterialien oder beim spontanen Wechsel zwischen den Sprachen gefragt.

Neben diesen Herausforderungen werden jedoch auch zahlreiche Vorteile hervorgehoben. So wird etwa betont, dass der bilinguale Unterricht den Schüler*innen ermöglicht, Fachinhalte aus verschiedenen sprachlichen und kulturellen Perspektiven zu betrachten. Durch die Auseinandersetzung mit zwei Sprachen wird nicht nur das fachliche Wissen vertieft, sondern gleichzeitig ein erweitertes Sprachbewusstsein geschaffen. Die Schüler*innen lernen, Sachverhalte sprachlich differenziert auszudrücken, was langfristig ihre Studierfähigkeit und berufliche Handlungsfähigkeit stärkt. Diese Vorteile sind in einer zunehmend globalisierten Welt sehr bedeutend (siehe Interview 4 – Frage 4).

Gleichzeitig wird auch auf strukturelle Herausforderungen hingewiesen, die aus der fehlenden didaktischen und fachsprachlichen Unterstützung resultieren. Eine Lehrperson

(siehe Interview 3 – Frage 4) kritisiert etwa, dass es in Österreich bislang keine spezifische Ausbildung für bilingualen Fachunterricht im Bereich GWB gibt. Besonders der Aufbau von Fachsprache in der Minderheitensprache – sei es Ungarisch oder Kroatisch – erweist sich als schwierig, da es kaum zugängliches Unterrichtsmaterial oder einschlägige Fortbildungen gibt. Diese Lücke führt dazu, dass Lehrkräfte oft auf Eigeninitiative angewiesen sind, um sprachlich angemessene und fachlich korrekte Inhalte, die dem österreichischen Lehrplan entsprechen, in beiden Sprachen aufzubereiten.

Trotz dieser strukturellen Hürden sehen die Lehrpersonen einen großen Mehrwert in der Mehrsprachigkeit – nicht zuletzt deshalb, weil der bilinguale Unterricht den Horizont der Lernenden erweitert. Das Bearbeiten wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Fragen in unterschiedlichen Sprachen fördert nicht nur kognitive Flexibilität, sondern auch ein vertieftes Verständnis internationaler Zusammenhänge. Eine Lehrperson (siehe Interview 4 – Frage 4) bringt es auf den Punkt, indem sie betont, dass jede zusätzlich gesprochene Sprache einen Beitrag dazu leistet, komplexe Inhalte in einem globalisierten Kontext besser zu verstehen.

Die fünf idealtypischen Funktionen des Sprachwechsels nach Frisch (2016) – kognitiv, kommunikativ, zeitökonomisch, affektiv und pädagogisch – bieten ein hilfreiches Raster, um die in den Interviews geschilderten Praktiken einzuordnen.

Die kognitive Funktion des Sprachwechsels, die darauf abzielt, fachliche Konzepte besser zu verstehen und Perspektivenvielfalt aufzubauen, wurde von allen befragten Lehrpersonen (Interview 1-4 – Frage 5) hervorgehoben. Eine Lehrkraft (siehe Interview 1 - Frage 5) beschreibt, dass sie gezielt mit der dominanten Sprache der Gruppe einsteigt, um eine solide Basis für den Fachinhalt zu schaffen, und anschließend die Inhalte in der zweiten Sprache wiederholt oder vertieft. Dies ermögliche nicht nur ein besseres Verständnis komplexer wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Zusammenhänge, sondern stärkt gleichzeitig das kognitive Erfassen dieser Inhalte in zwei Sprachsystemen – ganz im Sinne der von Vollmer (2013) angestrebten doppelten Fachliteralität.

Auch die kommunikative Funktion des Sprachwechsels wird bei den Interviews deutlich. Der Erwerb und die sichere Anwendung von Fachvokabular in beiden Sprachen wird bewusst gefördert, etwa durch das Zusammenfassen von Inhalten der Vorwoche in der jeweils anderen Sprache oder durch gezielte Übungen, bei denen Schüler*innen aktiv zum Übersetzen aufgefordert werden. Eine Lehrperson (siehe Interview 2 – Frage 5) berichtet, dass sie Schüler*innen auffordert, Erklärungen in ihrer stärkeren Sprache wiederzugeben,

wenn Verständnisprobleme auftreten und die Zusammenhänge meist gemeinsam vor der Klasse gemeinsam übersetzt werden. Dieser Ansatz dient nicht nur der Klärung, sondern sie regt auch zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Fachinhalt an und fördert die sprachliche Eigenaktivität.

Die zeitökonomische Funktion wird in mehreren Aussagen implizit deutlich. Der Sprachwechsel wird genutzt, um den Unterricht effizient zu gestalten, z.B. indem komplexe Sachverhalte in einer verständlicheren Sprache erklärt werden oder organisatorische Hinweise gezielt sprachlich angepasst werden. Besonders in Klassen mit heterogenem Sprachniveau trägt dieser flexible Einsatz zur besseren Strukturierung des Unterrichts bei und hilft, Zeitverluste durch wiederholte Erklärungen zu vermeiden.

Auch die affektive Funktion des Sprachwechsels, die auf die emotionale Unterstützung der Lernenden abzielt, lässt sich aus den Interviews ableiten. Besonders in der Unterstufe, wo Schüler*innen oft noch unsicher in der Minderheitensprache sind, achten die Lehrpersonen darauf, den Sprachwechsel situationsgebunden und sensibel einzusetzen. Eine Lehrperson (siehe Interview 1 – Frage 5-6) betont, dass sie sich nach dem individuellen Sprachkönnen der Schüler*innen richtet und nur dann in die Minderheitensprache wechselt, wenn der inhaltliche Kontext und das sprachliche Vertrauen dies zulassen. Durch diese Form des empathischen Unterrichtens entsteht ein geschützter Raum, in dem die Schüler*innen sich auch in ihrer schwächeren Sprache ausprobieren können, ohne überfordert zu werden.

Schließlich wird auch die pädagogische Funktion des Sprachwechsels in den Interviews angesprochen. Lehrkräfte setzen den Wechsel gezielt ein, um bestimmte Reaktionen bei den Schüler*innen hervorzurufen. Sei es, um Aufmerksamkeit zu gewinnen, Verhaltensregeln zu verdeutlichen oder auch um die Motivation zu steigern. Der bewusste Umgang mit den beiden Sprachen wird hier zum Teil eines umfassenden pädagogischen Handelns, das sowohl disziplinierende als auch unterstützende Elemente beinhaltet.

Die untenstehende Tabelle (Abb. 12) ordnet die fünf idealtypischen Funktionen des Sprachwechsels nach Frisch (2016) konkreten Interviewaussagen zu. Sie zeigt, wie die theoretischen Funktionen in der Unterrichtspraxis von GWB-Lehrpersonen umgesetzt werden. Die Aussagen belegen, dass alle fünf Funktionen im Unterricht berücksichtigt werden, wobei der Fokus je nach Klassensituation und Lehrperson variiert.

Funktion des Sprachwechsels nach Frisch (2016)	Kurzbeschreibung	Empirische Belege (Interviewaussagen)
Kognitiv	Fördert das Verstehen komplexer Inhalte und Perspektivenvielfalt, unterstützt den Aufbau doppelter Fachliteralität nach Vollmer (2013).	„Oft beginne ich in der dominanten Sprache der Gruppe, um eine solide fachliche Basis zu schaffen, und wiederhole oder erweitere die Inhalte dann in der anderen Sprache.“ (Interview 1 – Frage 5)
Kommunikativ	Zielgerichtete Verwendung beider Sprachen zur Förderung der aktiven Sprachproduktion und des Fachwortschatzes.	„Ich lasse sie dann vor der ganzen Klasse übersetzen. [...] Danach weiß die ganze Klasse schon, worum es beim neuen Thema geht.“ (Interview 2 – Frage 5)
Zeitökonomisch	Ermöglicht effizientes Unterrichten durch flexible Sprachwahl zur Vermeidung unnötiger Wiederholungen.	„[...] je nachdem wie das Themengebiet aufgebaut ist, entscheide ich dann eben bei der Planung, wo eben gewechselt wird. Das kann einmal in der Bearbeitungsphase, einmal in der Festigungsphase und wiederum in einer anderen Klasse kann das auch in allen Phasen stattfinden [...].“ (Interview 4 – Frage 6)
Affektiv	Schafft emotionale Sicherheit, fördert das Vertrauen der Schüler*innen durch einfühlsamen, situationsbezogenen Sprachwechsel.	„Ich achte darauf, dass ein Wechsel situationsgebunden stattfindet [...]. Je nach Sprachkönnen und Thema wird entschieden.“ (Interview 4 – Frage 5-6)
Pädagogisch	Zielt auf Steuerung von Aufmerksamkeit, Disziplin und Motivation durch bewussten Einsatz der Sprache im Unterricht.	„Der Sprachwechsel hat eine extrem wichtige Bedeutung, da sehr oft die Aufmerksamkeit der Schüler*innen damit gesteuert werden kann.“ (Interview 2 – Frage 5)

Abb. 12: Funktionen des Sprachwechsels nach Frisch (2016) im Vergleich mit den empirischen Interviewdaten

(Quelle: eigene Abbildung)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Sprachwechsel im bilingualen GWB-Unterricht von den befragten Lehrpersonen nicht nur als notwendiges Mittel zur Überwindung sprachlicher Hürden betrachtet wird, sondern als strategisches und vielseitig einsetzbares Instrument verstanden wird. Die Praxis orientiert sich stark an der Klassenzusammensetzung, am Sprachniveau der Schüler*innen sowie an der jeweiligen Unterrichtssituation.

5.2.3 Integration sprachlicher und fachlicher Inhalte

Ein zentrales Ziel des bilingualen Unterrichts besteht darin, fachliches und sprachliches Lernen nicht getrennt, sondern integrativ zu fördern. Rödel (2023) sagt, dass Sprache nicht nur ein Mittel zum Kommunizieren ist, sondern auch ein Werkzeug zum Denken. Sie organisiert das Lernen und ermöglicht es, Sachverhalte zu verstehen. Gleichzeitig ist laut Leisen (2013) das fachliche Lernen selbst ein sprachlich vermittelt und dynamischer Prozess, der über sprachliches Beobachten, Anwenden und Reflektieren abläuft. Diese theoretischen Grundlagen spiegeln sich in den Aussagen der befragten Lehrpersonen deutlich wider.

Alle vier Interviewten (siehe Interview 1-4 – Frage 7) bekräftigen, dass die doppelte Fachliteralität nach Vollmer (2013) oder Diehr (2012), also eine Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen im bilingualen GWB-Unterricht möglich und notwendig ist. Allerdings ist diese mit gewissen Herausforderungen verbunden. Eine Lehrperson (siehe Interview 1 – Frage 7) betont, dass dies nur durch bewusste Planung und gezielten Materialeinsatz gelingen kann. Um fachliche Inhalte zugänglich zu machen, arbeitet sie mit lebensnahen Beispielen, Visualisierungen und Fallstudien. Gleichzeitig achtet sie auf sprachliche Unterstützung durch Wortschatzlisten, Begriffserklärungen und regelmäßige Wiederholungen. Sie hebt jedoch hervor, dass es an geeignetem Lehrmaterial in der Minderheitensprache mangelt, was die Umsetzung stark erschwert und zusätzlichen Aufwand für die Lehrkräfte bedeutet.

Ein anderer Interviewpartner (siehe Interview 2 – Frage 7) verweist auf die Bedeutung des aktiven Sprachgebrauchs für den Lernprozess. Er behauptet, dass Sprache nicht allein im Sprachunterricht gelernt wird, sondern durch häufige Anwendung und auch in fachlichen Kontexten. Diese „*learning by doing*“-Mentalität entspricht genau dem Verständnis von Leisen (2013), wonach Sprache nicht passiv aufgenommen, sondern

aktiv erzeugt und weiterentwickelt wird, während Fachwissen aufgebaut wird. Der bilingual geführte GWB-Unterricht bietet hierfür eine besonders geeignete Lernumgebung, da die Schüler*innen kontinuierlich mit Fachinhalten in zwei Sprachen konfrontiert sind.

Auch die gezielte Vermittlung von Fachvokabular in beiden Sprachen wird mehrfach hervorgehoben. Eine Lehrperson (siehe Interview 4 – Frage 7) beschreibt, dass sie wichtige Fachbegriffe sowohl mündlich als auch schriftlich in beiden Sprachen präsentiert, z. B. durch zweisprachige PowerPoint-Folien oder durch die aktive Einbindung von Begriffen in der Minderheitensprache in Klassengespräche. Ziel ist es, nicht nur den passiven Wortschatz zu erweitern, sondern auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit in beiden Sprachen zu fördern. Diese ist ein zentraler Bestandteil sprachlichen Lernens nach Rödel (2023).

Gleichzeitig wird auch auf die Rolle der Lernenden selbst hingewiesen: Der Erfolg dieses integrativen Ansatzes hängt stark von der Bereitschaft der Schüler*innen ab, sich aktiv mit beiden Sprachen auseinanderzusetzen. Eine Lehrperson (siehe Interview 4 – Frage 7) betont, dass besonders in höheren Schulstufen (Oberstufe) der Wille der Schüler*innen entscheidend ist, um fachliche Inhalte auch in der Minderheitensprache zu erarbeiten und anzuwenden. Ohne diese intrinsische Motivation sei es schwierig, den Spracherwerb auf fachlicher Ebene nachhaltig zu verbessern und aufzubauen.

Die untenstehende Tabelle (Abb. 13) stellt zentrale theoretische Positionen zur integrativen Förderung von Sprache und Fachwissen den Aussagen der GWB-Lehrpersonen gegenüber. Die Tabelle veranschaulicht, wie theoretische Konzepte im Schulalltag umgesetzt und erlebt werden.

Theoretische Grundlage	Kernaussage	Empirische Entsprechung (Interviewaussagen)
Rödel (2023)	„Es gilt als Konsens, dass sprachliches Lernen für das fachliche Lernen eine große Rolle spielt.“ (Rödel, 2023, S. 1)	„Ich achte auch immer drauf, dass 90% der Fälle auch auf den PPT-Folien die kroatischen Begriffe stehen, damit sie eben auch sichergehen können, dass es schriftlich richtig erlernen.“ (Interview 4 – Frage 7)

Leisen (2013)	Laut Leisen (2013, S. 260) wiederholen sich die folgenden Zyklen immer wieder: „Sprache aufnehmen, beobachten, erproben, anwenden, generieren und Bewusstheit erzeugen.“	„Ich arbeite mit Wortschatzlisten, Begriffserklärungen und setze gezielt Wiederholungen ein.“ (Interview 1 – Frage 7)
Vollmer (2013), Diehr (2012)	Ziel der doppelten Fachliteralität nach Vollmer (2013) und Diehr (2012) ist der gleichzeitige Aufbau von Fach- und Sprachkompetenz.	„Natürlich. Das geht einher. [...] Da gehört natürlich auch das Fachvokabular dazu – die Fachbegriffe der Geographie und Wirtschaft.“ (Interview 3 – Frage 7)
Diehr et al. (2016)	Fachliches und sprachliches Lernen sind untrennbar.	„Ich denke schon, dass das möglich ist, das fachliche mit dem sprachlichen Lernen zu verbinden.“ (Interview 4 – Frage 7)

Abb. 13: Integration sprachlicher und fachlicher Inhalte im GWB-Unterricht

(Quelle: eigene Abbildung)

5.2.4 Umgang mit Fachsprache in der Unterrichtspraxis

Im bilingualen Fachunterricht ist die Fachsprache von zentraler Bedeutung, da sie – wie bereits in der theoretischen Analyse dargelegt – nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als kognitives Werkzeug fungiert, um komplexe Sachverhalte zu erfassen und zu verarbeiten. Laut dem Landeskonzzept Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein (2021) ist die Fachsprache daher sowohl Mittel zum Erreichen fachlicher Lernziele als auch eigenständiges Lernziel. Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2013) unterstreicht zudem ihre Relevanz für die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz im schulischen Kontext. Weißenburg (2018) hebt noch hervor, dass der mehrsprachige Aufbau eines systematischen Fachwortschatzes nicht nur das sprachliche Können erweitert, sondern das fachliche Verstehen maßgeblich vertieft, besonders im GWB-Unterricht.

Diese theoretischen Positionen spiegeln sich auch in den Aussagen der befragten Lehrpersonen wider, die den gezielten Umgang mit Fachbegriffen als integralen Bestandteil ihres GWB-Unterrichts beschreiben. Alle vier Interviewten betonen, dass Fachbegriffe aus dem GWB-Unterricht regelmäßig eingeführt, wiederholt und in beiden Sprachen aktiv geübt werden. Eine Lehrkraft (siehe Interview 1 – Frage 9) legt besonderen Wert darauf, dass die Schüler*innen die Begriffe nicht nur passiv erkennen, sondern sie auch in mündlichen und

schriftlichen Kontexten anwenden können wie etwa bei Diskussionen, Präsentationen oder schriftlichen Aufgaben. Der aktive Gebrauch der Fachsprache wird dabei nicht nur als Ziel, sondern als Mittel zum tieferen Verständnis fachlicher Inhalte verstanden.

Ein anderer Interviewpartner (siehe Interview 2 – Frage 8) beschreibt, dass bei der Einführung neuer Themen Fachbegriffe entweder durch die Lehrkraft selbst oder gemeinsam mit den Schüler*innen systematisch zweisprachig an der Tafel notiert werden. Dies ermögliche einen klar strukturierten Zugang zu komplexen GWB-Inhalten und fördere das selbstständige Nachschlagen des GWB-Heftes sowie das bewusste Auseinandersetzen mit den Begriffen. Auch wenn der Sprachwechsel nicht immer als völlig „bewusst“ erlebt wird, sieht die Lehrperson in der Kombination beider Sprachen einen klaren Vorteil für das inhaltliche Verstehen.

Die Notwendigkeit, eigenes Unterrichtsmaterial zu erstellen, wird ebenfalls mehrfach angesprochen. Eine Lehrkraft (siehe Interview 3 – Frage 8) berichtet, dass sie ergänzend zum deutschsprachigen Schulbuch stets zusätzliches Material in der Minderheitensprache zur Verfügung stellt, um die Balance zwischen den Sprachen zu wahren. Da keine zweisprachigen Lehrwerke vorhanden sind, muss der Fachwortschatz durch eigens angefertigte Materialien vermittelt werden. Dies bedeutet einen Mehraufwand, der jedoch als notwendig und fachlich bereichernd betrachtet wird.

Auch kreative Formen der Fachspracharbeit finden Anwendung. Eine Lehrperson (siehe Interview 4 – Frage 8) berichtet, dass bei Präsentationen, Handouts oder Mindmaps bewusst gefordert wird, dass zumindest ein Teil der Inhalte in der Minderheitensprache formuliert wird. Ebenso wird bei digitalen Wissens- oder Übungschecks auf eine zweisprachige Gestaltung geachtet, um sicherzustellen, dass neben den fachlichen Inhalten auch die Zielsprachkompetenz (S2-Kompetenz) gefördert wird. Insgesamt setzen die befragten Lehrpersonen vielfältige Strategien ein, um den Fachwortschatz systematisch aufzubauen und funktional im Unterricht zu verankern.

Die befragten Lehrpersonen schildern übereinstimmend, dass es aktuell keine offiziellen, auf den österreichischen Lehrplan abgestimmten GWB-Lehrwerke in den betreffenden Minderheitensprachen gibt. Aus diesem Grund ist ein hoher Grad an Eigeninitiative erforderlich, um geeignete Materialien zu erstellen oder vorhandene Ressourcen anzupassen. Eine Lehrkraft (siehe Interview 1 – Frage 10) bringt dies klar auf den Punkt: „Leider nein – nicht im klassischen Sinne.“ Sie betont, wie wichtig der kollegiale Austausch in solchen Situationen sei: Materialien, Tipps und Unterrichtsideen werden im Team geteilt, was die Belastung reduziert und gleichzeitig die Qualität der Unterrichtsvorbereitung stärkt.

Trotz fehlender offizieller Lehrwerke greifen die Lehrpersonen auf eine Vielzahl an Materialien und digitalen Tools zurück. Eine Lehrperson (siehe Interview 2 – Frage 9) hebt besonders die Nutzung zweisprachiger Länder- und Weltkarten hervor, die nicht nur geographisches Wissen vermitteln, sondern auch den aktiven Umgang mit zweisprachiger Fachterminologien fördern. Lernende arbeiten mit Atlanten und großformatigen Karten, um Begriffe in Deutsch und Ungarisch zuzuordnen. Diese Methode verbindet die visuellen, sprachlichen und fachlichen Komponenten effektiv miteinander. Zusätzlich nutzt sie eine Sammlung von Arbeitsblättern in der Minderheitensprache, die entweder aus Lehrwerken stammen oder selbst erstellt wurden. Diese Materialien werden über Microsoft Teams in einer gemeinsamen Immersionsgruppe geteilt, was nicht nur den Austausch fördert, sondern auch eine nachhaltige Sammlung von Unterrichtsressourcen entstehen lässt (siehe Interview 2 – Frage 9).

Auch digitale Werkzeuge wie YouTube-Lehrvideos oder interaktive Formate wie Kahoot-Quizzes werden gezielt eingesetzt, um Inhalte auf motivierende Weise zu wiederholen und zu festigen (siehe Interview 2 – Frage 9). Die Vielfalt der eingesetzten Medien zeigt, dass Best-Practice-Beispiele im bilingualen GWB-Unterricht im Minderheitenschulwesen häufig auf Kreativität, persönlichem Engagement und digitalen Plattformen basieren.

Die Lehrpersonen berichten ebenfalls von selbst entwickelten Materialien, die sie aus unterschiedlichsten Quellen (Bücher, Fachzeitschriften, Online-Ressourcen – siehe Interview 1, 4 – Frage 10) adaptieren und eigenständig in die Minderheitensprache übersetzen. Dieser Mehraufwand wird bewusst in Kauf genommen, nicht zuletzt mit dem Ziel, langfristig ein Repertoire aufzubauen, das auch Kolleg*innen zur Verfügung gestellt werden kann. Eine Lehrkraft verweist auf ihre jahrzehntelange Erfahrung und betont, dass die Unterrichtsvorbereitung mit der Zeit routinierter wird, auch wenn der Aufwand zunächst hoch ist (siehe Interview 3 - Frage 8).

Theoretische Grundlage	Kernaussage	Empirische Entsprechung (Interviewaussagen)
Weißenburg (2018)	Fachsprache vertieft das fachliche Verstehen; Fachbegriffe sollen in beiden Sprachen vermittelt werden. Weißenburg (2018) behauptet, man solle die sprachlich diverser werdende Schülerschaft anerkennen und Sprachen ressourcenorientiert im	„Sehr oft kommt es vor, dass die Schülerinnen etwas nicht verstehen, wenn ich z.B. ein Thema vor der Tafel auf Deutsch erkläre, und sie fangen hinten schon an zu sagen: ‚én ezt nem értem Tanár Úr.‘ Dann antworte ich gleich: ‚akkor próbáld meg

	Fachunterricht einzusetzen, denn wenn Lernende zu einem Wort bereits ein Konzept in ihrer Erstsprache haben, erleichtert dies das Lernen des deutschen Wortes.“ (Weißenburg, 2018, S. 31)	lefordítani és nézzük meg, megérted-e úgy.’ Dabei geht es darum, dass sie das neue Thema nicht verstehen, weil ihre Deutschkenntnisse noch nicht so fortgeschritten sind. Ich lasse sie dann vor der ganzen Klasse übersetzen. Meistens gelingt das mit ihren eigenen Worten, und danach weiß die ganze Klasse schon, worum es beim neuen Thema geht, da es zweisprachig vorgestellt wurde – einmal frontal von mir und einmal durch die Schülerinnen selbst.“ (Interview 2 – Frage 5)
Landeskonzept SH (2021)	Die Fachsprache stellt auch im einsprachigen Fachunterricht der Verkehrssprache (hier: Deutsch) sowohl das Mittel zum Erreichen von Lernzielen als auch ein eigenes Lernziel dar.“ (Landeskonzept Schleswig-Holstein, 2023, S. 6)	„Bei der Einführung neuer Themen werden Fachbegriffe zweisprachig an der Tafel notiert [...], um den Zugang zu erleichtern.“ (Interview 2 – Frage 8) „Ich lege besonderen Wert darauf, dass die Schüler*innen die Begriffe nicht nur passiv erkennen, sondern sie auch in mündlichen und schriftlichen Kontexten anwenden können.“ (Interview 1 – Frage 9)
Praxisorientierte Umsetzung	Materialien werden oft selbst erstellt und in der Minderheitensprache angeboten, da es an offiziellen zweisprachigen Lehrmaterialien mangelt.	„Da keine zweisprachigen Lehrwerke vorhanden sind, muss der Fachwortschatz durch eigens angefertigte Materialien vermittelt werden.“ (Interview 3 – Frage 8)

Abb. 14: Gegenüberstellung theoretischer Positionen und empirischer Aussagen zum Fachwortschatz

(Quelle: eigene Abbildung)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Best-Practice-Beispiele im bilingualen GWB-Unterricht weniger durch standardisierte Materialien als vielmehr durch praxisorientierte,

oft kollegial geteilte Lösungen entstehen. Der Materialeinsatz ist stark von Eigenengagement, Vernetzung mit anderen Kolleg*innen und Adaptionsfähigkeit geprägt.

5.2.5 Wahrnehmungen und Erfahrungen mit immersivem GWB-Unterricht

Zum Abschluss der Interviewauswertung wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, wie sie den Begriff Immersion im Kontext des bilingualen GWB-Unterrichts definieren. Bevor sie ihre eigene Auffassung darlegten, wurden ihnen zwei Definitionen vorgelegt. Einerseits haben sie die Definition der Bildungsdirektion Burgenland (BD Burgenland), die Immersion als das Eintauchen in eine Sprache durch Unterricht in einem Sachfach versteht, bei dem die Sprache als Medium und nicht als Unterrichtsgegenstand dient. Andererseits haben sie die internationale Definition von Fortune & Tedick (2003), die Immersion als vollständiges Sprachbad in der Zielsprache (S2) beschreiben, bei dem die Lehrkräfte ausschließlich in der Fremdsprache (S2) unterrichten, durchgelesen. Anschließend sollten die Interviewten einschätzen müssen, inwiefern ihre eigene Praxis und Definition mit diesen theoretischen Konzepten übereinstimmt.

Die Definition der BD Burgenland versteht Immersion als das Eintauchen in eine Sprache durch fachlichen Unterricht, bei dem die Zielsprache (S2) nicht als eigenes Unterrichtsfach behandelt wird, sondern als Medium zur Vermittlung von Fachinhalten dient. Dabei soll ein wöchentlicher Wechsel zwischen der Verkehrssprache (S1) und der Zielsprache erfolgen. Dagegen beschreibt die Definition von Fortune & Tedick (2003) ein strikteres immersives Setting, in dem die Zielsprache (S2) den gesamten Schultag über, ohne Rückgriff auf die Erstsprache verwendet wird. Das Ziel ist eine umfassende Sprachbeherrschung sowie die kulturelle Sensibilisierung.

Drei der vier befragten Lehrpersonen (siehe Interview 1-3 – Frage 11) orientieren sich in ihrer Praxis und Auffassung näher an der Definition der Bildungsdirektion Burgenland. Eine Lehrkraft (siehe Interview 1 – Frage 11) bezeichnet diese als „*passender für unseren Schulalltag*“, da sie der schulorganisatorischen Realität des wöchentlichen Sprachwechsels entspricht. Allerdings wird angemerkt, dass die Umsetzung in der Praxis flexibel gestaltet werden muss, da die Sprachkompetenzen der Schüler*innen stark variieren. Immersion wird in diesem Sinne nicht als starr festgelegte Unterrichtsform verwendet, sondern wird als situativ angepasste Methode zur Förderung der Zielsprache verstanden.

Eine weitere Lehrperson (siehe Interview 2 – Frage 11) betont das Ziel der sprachlichen Ausdauer. Lernende sollen möglichst lange in der Fremdsprache aktiv bleiben und nicht sofort auf Erklärungen in der Muttersprache (S1) zurückgreifen. Damit nähert sich ihre Auffassung der Praxis des „*längeren Eintauchens*“ an, wie sie auch von Fortune & Tedick (2003) und von Vukman-Artner (2020) beschreiben jedoch ohne deren strikte Ausschließung der Erstsprache (S1). Hier wird vielmehr ein balancierter Sprachgebrauch angestrebt, der das Hörverstehen in der Zielsprache (S2) stärkt und die Schüler*innen zu aktiver Auseinandersetzung motiviert.

Diese Aussagen von einer Lehrperson (siehe Interview 3 – Frage 11) bzgl. zweisprachige außerschulische Lernorte knüpfen an die theoretische Analyse an. Dabei wurde betont, dass die Verbindung von Theorie und Praxis ein wichtiger Bestandteil des GWB-Unterrichts ist, besonders durch originale Begegnungen an außerschulischen Lernorten oder mit externen Expertinnen und Experten (BMBWF, 2023, S. 121). Somit hebt auch der Lehrplan hervor, wie wichtig außerschulische Lernorte für den Unterricht sind. Die bei dem Interview 3 erwähnte erweiterte Immersionspraxis, die auch bei Schulveranstaltungen oder Sprachwochen zum Einsatz kommt, zeigt, dass Sprachlernen an dieser Schule nicht nur im Unterricht stattfindet. Dadurch wird eine mehrsprachige Schulkultur gefördert, auch wenn es manchmal strukturelle Grenzen gibt. Da nicht alle Fächer zweisprachig unterrichtet werden, kommt den bilingualen Fächern – wie das Fach GWB – eine besonders wichtige Rolle bei der Umsetzung von Immersion zu (siehe Interview 3 – Frage 11).

Einzig eine Lehrperson (siehe Interview 4 – Frage 11) distanziert sich klar von beiden vorgestellten Definitionen. Ihrer Ansicht nach sollte Immersion nicht in Form einer vollständigen Vermittlung ganzer Themengebiete in der Zielsprache erfolgen. Vielmehr müsse der Spracherwerb individuell angepasst werden. Nur Teilbereiche sollten in der Fremdsprache unterrichtet werden und diese auch nur dann, wenn die Sprachkompetenz der Schüler*innen dies zulässt.

Im Anschluss an die Definition von Immersion wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, wie sie die aktuellen Rahmenbedingungen für immersiven Unterricht einschätzen und ob ihrer Meinung nach der Einsatz beider Sprachen zu einem besseren inhaltlichen Verständnis bei den Schüler*innen führt. Ihre Antworten zeigen ein differenziertes Bild, das von didaktischer Überzeugung über praktische Bedenken bis hin zu strukturellen Herausforderungen reicht.

Mehrere Lehrpersonen äußern kritische Anmerkungen zur Realisierbarkeit des immersiven Modells, insbesondere im Hinblick auf die wöchentliche Sprachtrennung, wie sie etwa von der Bildungsdirektion Burgenland (2025) vorgeschlagen wird. So wird betont, dass die sprachliche Heterogenität der Lerngruppen von Anfänger*innen bis hin zu Muttersprachler*innen eine strikte Einhaltung dieser Struktur kaum möglich macht. Eine Lehrkraft (siehe Interview 2 – Frage 12) formuliert dies deutlich: *„Eine Woche ausschließlich auf Deutsch und eine Woche ausschließlich auf Ungarisch zu unterrichten, halte ich für unmöglich.“* In der Realität müsse der Sprachgebrauch flexibel und anpassungsfähig gestaltet werden, da sich die Bedürfnisse und Kompetenzen der Schüler*innen stark unterscheiden.

Auch die fehlenden Unterrichtsmaterialien in der Zielsprache (S2) werden als wesentliche Barriere genannt. Eine Lehrperson (siehe Interview 3 – Frage 12) beschreibt den zusätzlichen Mehraufwand, der mit der Übersetzung und Adaption von Lehrmaterialien einhergeht, und betont, dass dieser Einsatz bislang nicht ausreichend wertgeschätzt oder strukturell unterstützt werde. Dies beeinträchtige nicht nur die Umsetzung der Immersion im Sinne der Definitionen, sondern auch die Motivation der Lehrkräfte.

Was den Einsatz beider Sprachen zur Förderung des fachlichen Verständnisses betrifft, lassen sich in den Interviews sowohl subjektive Einschätzungen als auch fachdidaktisch begründete Argumente finden. Grundsätzlich herrscht Einigkeit darüber, dass die Nutzung von Deutsch und der jeweiligen Minderheitensprache das Verständnis komplexer Inhalte unterstützen kann – dies wird jedoch betrachtet.

Eine Lehrperson (Interview 1) betont, dass der Nutzen stark vom individuellen Sprachstand der Schüler*innen abhängt:

„Manche profitieren sehr davon, wenn Inhalte in beiden Sprachen behandelt werden – andere fühlen sich dadurch eher überfordert. Deshalb ist Differenzierung so wichtig.“ (Interview 1- Frage 13). Diese Aussage basiert zwar primär auf Erfahrung, verweist aber implizit auf didaktische Prinzipien wie adaptive Lernsettings und sprachensensible Differenzierung. Diese kann mit Weißenburgs (2018) Forderung in Verbindung gebracht werden, wobei der mehrsprachige Hintergrund von Schüler*innen ressourcenorientiert zu nutzen ist.

In Interview 2 argumentiert die Lehrperson bereits methodisch fundierter, indem sie den didaktischen Mehrwert von Wiederholungen in zwei Sprachen für das Verstehen und Behalten betont:

„Durch die Wiederholung komplexer GWB-Inhalte in zwei Sprachen verstehen die Lernenden diese besser und können sie bei Wiederholungen oder Tests gut wiedergeben.“
(Interview 2 – Frage 13)

Dies lässt sich mit Leisens (2013) Verständnis des fachlichen Lernens als sprachlich vermitteltem Prozess verbinden, in dem Inhalte durch wiederholtes sprachliches Durchdringen kognitiv gefestigt werden.

Interview 3 hebt die Heterogenität der Sprachkompetenzen innerhalb einer Klasse hervor und verweist auf die Notwendigkeit eines „goldenen Mittelwegs“:

„Du hast natürlich das ganze Spektrum an Sprachkompetenz – quasi Anfänger, Fortgeschrittene und Muttersprachler [...]. Es ist eine Herausforderung.“ (Interview 3 - Frage 13)

Diese Aussage ist klar erfahrungsbasiert, verweist aber auf eine fachdidaktisch fundierte Herausforderung des bilingualen Unterrichts wie in etwa auf die Sprachstanddifferenzierung als didaktische Notwendigkeit.

Interview 4 äußert sich kritischer und verweist auf nachlassende Lernmotivation bei Schüler*innen, wenn Inhalte zusätzlich in einer zweiten Sprache erarbeitet werden sollen:

„[...] die Schülerinnen sehen es als Mehraufwand an, auch die sprachliche Kompetenz zu trainieren [...].“ (Interview 4 – Frage 13). Dieser Aspekt unterstreicht die Bedeutung der Lernendenmotivation als zentrale Bedingung für den Erfolg sprachlich-integrativen Fachunterrichts – wie es auch Diehr (2016) in seiner Publikation betont.

Ein weiteres zentrales Thema in Bezug auf den bilingualen GWB-Unterricht stellt die Frage nach den Herausforderungen des immersiven Unterrichts dar. In den Interviews wurde deutlich, dass die Umsetzung der Immersion trotz ihres hohen didaktischen Potenzials mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden ist, welche sowohl sprachlich, kognitiv als auch organisatorisch bedingt sind.

Eine der am häufigsten genannten Herausforderungen betrifft die kognitive Doppelbelastung für die Schüler*innen. Fachthemen wie Globalisierung, Inflation oder Nachhaltigkeit stellen bereits in der Erstsprache (S1) ein hohes kognitives Anforderungsniveau dar. Wird dieses Fachwissen zusätzlich in einer Zweitsprache (S2) vermittelt, empfinden viele Lernende dies als überfordernd. Eine Lehrperson (siehe Interview 1 – Frage 14) beschreibt dies als *„spürbare Überforderung“*, die insbesondere dann auftritt, wenn grundlegende Begriffe oder Zusammenhänge in der Zielsprache (S2)

nicht ausreichend verstanden werden. In solchen Situationen sei es die Aufgabe der Lehrkraft, sprachlich zu stützen und alternative Zugänge zu schaffen.

Besonders deutlich zeigen sich diese Schwierigkeiten in der Unterstufe, wo die sprachlichen Voraussetzungen vieler Schüler*innen noch nicht ausreichend entwickelt sind, um dem Unterricht in der Minderheitensprache dauerhaft folgen zu können. Eine Lehrkraft (siehe Interview 3 – Frage 14) zieht hier den Vergleich zum Volksschulunterricht, bei dem auf individuelle Entwicklungsstände Rücksicht genommen werden muss. In der Praxis bedeutet dies, dass Inhalte sprachlich vereinfacht, visualisiert oder in zwei Sprachen parallel angeboten werden müssen, um das Lernen zu ermöglichen.

Diese Herausforderungen nehmen laut Aussagen der Lehrpersonen mit zunehmender Klassenstufe tendenziell ab. In der Oberstufe verfügen die meisten Schüler*innen bereits über mehr Sprachpraxis und ein erweitertes Vokabular in der Zielsprache (S2). Diese erleichtern das Verständnis sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch oder Ungarisch und die aktive Teilnahme am Unterricht. Dennoch bleibt die ungleiche Sprachverteilung bestehen. In der Regel sind die Deutschkenntnisse weiter fortgeschritten als die Fähigkeiten in der Minderheitensprache, was eine gezielte Förderung und Differenzierung weiterhin erforderlich macht.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist der Mehraufwand, den das immersive Unterrichtsmodell für Lehrkräfte mit sich bringt. Durch das Fehlen geeigneter zweisprachiger Lehrmaterialien besteht die Notwendigkeit, Inhalte selbst zu übersetzen oder sie didaktisch anzupassen. Hinzu kommt die geringe Motivation mancher Schüler*innen, die den sprachlichen Mehraufwand nicht immer nachvollziehen können oder den Mehrwert der Immersion infrage stellen. Besonders leistungsstarke Schüler*innen mit hoher Sprachkompetenz empfinden es teilweise als ungerecht, dass sie mehrsprachige Aufgaben bearbeiten müssen, während schwächere Lernende sprachlich reduziert arbeiten dürfen. Eine gezielte Differenzierung nach Sprachniveau sei hier nur eingeschränkt möglich, da die Klassengrößen, Zeitressourcen und vorhandenen Materialien häufig die Grenzen setzen.

Schließlich stellt die sprachliche Heterogenität innerhalb der Lerngruppen eine konstante Herausforderung dar. Zwischen Anfängerniveau und muttersprachlichem Niveau besteht oft eine große Spannbreite, sodass Lehrkräfte oft zwischen Anpassung, Förderung und Forderung abwägen müssen. Der „goldene Mittelweg“ (siehe Interview 3 – Frage 13 und Interview 4 – Frage 14), wie zwei Lehrpersonen es beschreiben, ist in der täglichen Unterrichtspraxis nur schwer zu finden – und erfordert nicht nur sprachdidaktisches

Geschick, sondern auch institutionelle Unterstützung und angemessene Rahmenbedingungen.

Zum Abschluss der Interviews wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, inwieweit der immersive Unterricht zur Förderung der Fachsprache im bilingualen GWB-Unterricht beitragen kann. In der theoretischen Auseinandersetzung wurde bereits hervorgehoben, dass die gezielte Vermittlung eines systematischen Fachwortschatzes im bilingualen GWB-Unterricht eine Schlüsselrolle spielt. Weißenburg (2018) betont, dass Fachsprache nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen erweitert, sondern auch das fachliche Verständnis vertieft. Besonders im bilingualen Setting sei es entscheidend, geographische und wirtschaftliche Fachbegriffe konsequent in beiden Sprachen zu vermitteln, um eine fundierte Wissensbasis aufbauen zu können.

Die Antworten der befragten Lehrpersonen zeigen, dass dieses Potenzial grundsätzlich anerkannt wird, allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen. Eine Lehrkraft (siehe Interview 4 – Frage 15-16) äußert sich zurückhaltend und weist darauf hin, dass sich die Wirksamkeit der Immersion auf die Fachsprachförderung nicht allgemein lasse. Vielmehr sei dies abhängig vom Unterrichtssetting, den eingesetzten Methoden und den sprachlichen Voraussetzungen der jeweiligen Klasse. Gleichzeitig formuliert sie den Bedarf nach weiterer systematischer Forschung und praxisnaher Unterstützung, um das Potenzial der Immersion besser auszuschöpfen.

Andere Lehrpersonen äußern sich deutlich positiver: Eine Lehrkraft (siehe Interview 2 – Frage 15-16) hebt hervor, dass der Fachwortschatz dann besonders effektiv vermittelt werden könne, wenn Fachbegriffe zweisprachig eingeführt, regelmäßig wiederholt und aktiv angewendet werden. Dabei sei es auch wichtig, den bewussten Sprachgebrauch zu fördern und willkürliches Hin- und Herwechseln zwischen den Sprachen zu vermeiden. Die Sichtweise, dass Sprache durch Anwendung erlernt wird (*„learning by doing“*), wird hier klar auf die Fachsprache übertragen. Besonders in der Oberstufe sehen mehrere Lehrpersonen ein hohes Potenzial für die gezielte Förderung der Fachsprache durch Immersion. Mit fortschreitenden Sprachkenntnissen sei es ab der höheren Schulstufe möglich, anspruchsvolle Fachtexte zu behandeln, zu analysieren und zu diskutieren. Genau diese sprachlich-kognitiven Kompetenzen seien zentral im GWB-Unterricht verankert. Damit wird deutlich, dass die Fachsprachförderung im bilingualen Unterricht eng mit dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler*innen verknüpft ist.

Eine weitere Lehrkraft (siehe Interview 3 – Frage 18) verweist auf die grundsätzlichen Chancen, die Immersion für den gleichzeitigen Aufbau fachlicher und sprachlicher Kompetenzen bietet. Sie äußert aber auch kritische Anmerkungen zu den aktuellen Rahmenbedingungen. Der bestehende Mehraufwand, das Fehlen didaktisch abgestimmter Materialien sowie die sprachliche Heterogenität erschweren derzeit eine durchgängig effektive Fachsprachvermittlung. Sie betont, dass die Vorteile der Immersion stärker vermittelt und die strukturellen Voraussetzungen verbessert werden müssten, um ihr volles Potenzial ausschöpfen zu können.

6 Diskussion

Die qualitative Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit liefert aufschlussreiche Einblicke in die Umsetzung und Bedeutung des bilingualen GWB-Unterrichts sowie in die praktische Gestaltung, Herausforderungen und Potenziale des immersiven Unterrichtsmodells im Burgenland. Die Befragung von vier erfahrenen Lehrpersonen zeigt, dass das bilinguale Unterrichtsmodell grundsätzlich als gewinnbringend empfunden wird. Die Wirksamkeit und die Umsetzbarkeit der Immersion werden jedoch von bestimmten Bedingungen beeinflusst.

Die durchgeführten Interviews mit den GWB-Lehrkräften belegen, dass die sprachliche Heterogenität der Schüler*innen im GWB-Unterricht im Minderheitenschulwesen eine zentrale Herausforderung darstellt. Zwar verfügen die meisten Lernenden über Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen (Deutsch und eine Minderheitensprache), doch sind diese unterschiedlich stark ausgeprägt. Dies wirkt sich unmittelbar auf die Unterrichtsgestaltung aus, da Lehrpersonen situativ und individuell auf unterschiedliche Sprachstände reagieren situativ müssen. Der flexible Spracheinsatz ist daher ein zentrales didaktisches Mittel - sowohl im Sinne des bewussten Sprachwechsels als auch der funktionalen Sprachverwendung, um Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen und den Zugang zu komplexen GWB-Fachinhalten zu erleichtern.

In diesem Zusammenhang erweist sich insbesondere der Ansatz des Translanguaging als didaktisch relevant. Translanguaging betrachtet Mehrsprachigkeit nicht als Aneinanderreihung einzelner Sprachsysteme, sondern als ein dynamisches, kontextabhängiges Sprachrepertoire (Gantefort, 2020). Genau diese Sichtweise spiegelt sich in den Aussagen der Lehrpersonen wider, die den flexiblen Wechsel zwischen Sprachen nicht als Defizit, sondern als Lernstrategie nutzen, um Inhalte zu erklären, zu wiederholen oder zu vertiefen. Die bewusste Nutzung beider Sprachen - abhängig vom Sprachstand, Thema oder Lernziel - entspricht somit einem Translanguaging-basierten Unterrichtsansatz, der Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Hürde begreift.

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen im bilingualen GWB-Unterricht, die von allen Lehrpersonen als möglich und notwendig angesehen wird. Dabei wird insbesondere die Bedeutung der Fachsprache hervorgehoben. Die Lehrpersonen setzen gezielt Strategien ein, um Fachbegriffe in beiden Sprachen (Deutsch und Minderheitensprache) zu vermitteln, wie etwa durch zweisprachige Arbeitsblätter, Glossare, Präsentationen oder interaktive Formate. Diese Maßnahmen decken sich mit den Prinzipien des CLIL-Ansatzes (Content and Language Integrated

Learning), der laut Coyle et al. (2010) das gleichzeitige Lernen von fachlichen Inhalten und Sprache verfolgt. Je nach Lernsituation kann dabei der Fokus stärker auf dem Fachinhalt oder auf der Sprachentwicklung liegen.

Besonders in der Oberstufe sehen mehrere Lehrpersonen ein hohes Potenzial für die gezielte Förderung der Fachsprache durch Immersion und CLIL-orientierte Methoden. Mit fortschreitenden Sprachkenntnissen sei es dort möglich, anspruchsvolle Fachtexte zu behandeln, zu analysieren und zu diskutieren. Diese sprachlich-kognitiven Kompetenzen seien zentral im GWB-Unterricht verankert. Das deckt sich auch mit der Rolle von Scaffolding im Unterricht, wie sie von Raymond (2000) beschrieben wird. Die Lehrkräfte fungieren dabei als sprachlich-didaktische Unterstützer*innen, die durch gezielte Hilfestellungen (z. B. Wortlisten, Satzanfänge, visuelle Materialien) den Lernenden helfen, neue Inhalte in der Zielsprache (S2) zu erschließen, um die nächste Lernstufe zu erreichen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass der Erfolg des bilingualen GWB-Unterrichts stark von den Rahmenbedingungen abhängt. Fehlende Lehrmaterialien, mangelnde institutionelle Unterstützung und der hohe Vorbereitungsaufwand stellen Hürden dar, die die konsequente Umsetzung eines mehrsprachig orientierten Unterrichtsmodells erschweren. Auch die Motivation der Schüler*innen ist ein kritischer Faktor. Einige Lehrkräfte berichten, dass der Mehrwert der Immersion von den Lernenden nicht immer erkannt wird – insbesondere dann, wenn sprachlich anspruchsvolle Aufgaben als zusätzliche Belastung empfunden werden.

Die Diskussion der Interviewergebnisse zeigt deutlich, dass das bilinguale GWB-Modell im burgenländischen Minderheitenschulwesen über großes Potenzial verfügt. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Rahmenbedingungen weiterentwickelt werden. Dies betrifft insbesondere die Bereitstellung von zweisprachigem Unterrichtsmaterial, die institutionelle Anerkennung des erhöhten Aufwands, sowie gezielte Fortbildungen für Lehrpersonen im Bereich des mehrsprachigen Fachunterrichts. Dabei sollte der Fokus verstärkt auf Translanguaging-orientierte, CLIL-gestützte und Scaffolding-basierte Ansätze gelegt werden, um Mehrsprachigkeit als ganzheitliches Lernpotenzial zu verstehen und umzusetzen.

Der bilinguale GWB-Unterricht bietet damit nicht nur eine methodisch-didaktische Herausforderung, sondern auch eine Chance: nämlich den Aufbau einer sprachsensiblen Schulkultur, in der Lehrkräfte als Vermittler*innen, Unterstützer*innen und Gestalter*innen sprachlich-fachlicher Lernprozesse agieren und so einen nachhaltigen Beitrag zur sprachlichen Bildung in einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft leisten.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern die bestehenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen tatsächlich ausreichen, um die Potenziale des bilingualen GWB-Unterrichts langfristig zu sichern – oder ob es strukturelle Veränderungen braucht, damit Mehrsprachigkeit nicht nur als Ziel formuliert, sondern im Schulalltag auch realistisch gelebt werden kann.

7 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit widmete sich dem bilingualen GWB-Unterricht mit einem besonderen Fokus auf pädagogisch-didaktische Ansätze zur Förderung der Bilingualität. Ziel der Arbeit ist es, herauszufinden, welche didaktischen Methoden Lehrkräfte einsetzen können, um fachliches und sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht sinnvoll miteinander zu verbinden. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde sowohl eine umfassende Literaturanalyse als auch eine qualitative Untersuchung in Form von Interviews mit Lehrpersonen des ZBG Oberwart durchgeführt.

Die Literaturrecherche verdeutlichte, dass zentrale Konzepte wie Immersion, CLIL, Scaffolding und Translanguaging zentrale Werkzeuge im Zusammenhang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit darstellen, um sprachliche und fachliche Bildungsprozesse zu vereinen. Darüber hinaus wurden die Ansätze zu Fachsprachenlehre, Sprachwechsel, Sprachbewusstheit sowie Sprachsensibilität diskutiert und mit ebengenannten Konzepten verknüpft. Insgesamt wurde deutlich, dass der gezielte Aufbau von Fachsprache und die bewusste Nutzung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen zentrale Voraussetzungen für den erfolgreichen bilingualen Unterricht sind. Zugleich zeigte sich, dass viele theoretische Modelle – etwa zur Immersion – nur bedingt auf den schulischen Alltag übertragbar sind. Die Umsetzung erfordert Anpassungen an die konkreten Rahmenbedingungen und Sprachvoraussetzungen der Lernenden.

Die Analyse der Interviews bestätigte, dass Lehrkräfte den bilingualen GWB-Unterricht als sinnvolles Instrument zur gleichzeitigen Förderung von Fachinhalten und Sprachkompetenzen sehen. In der Praxis wird die Umsetzung jedoch von verschiedenen Faktoren beeinflusst, wie etwa der sprachlichen Heterogenität der Schüler*innen, fehlenden zweisprachigen Unterrichtsmaterialien und organisatorischen oder institutionellen Rahmenbedingungen. Lehrkräfte reagieren darauf flexibel und setzen gezielt Methoden wie den bewussten Sprachwechsel, differenzierte Materialgestaltung oder die Integration digitaler Medien ein. Sie nutzen die beiden Sprachen strategisch, um sowohl das fachliche Verstehen als auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Besonders in höheren Schulstufen (Oberstufe) kann die Fachsprache intensiver vermittelt werden, da die Sprachkompetenzen der Lernenden im Verlauf der Schuljahre wachsen. Allerdings ist auch erkennbar, dass die Belastung durch fehlende Ressourcen und mangelnde systemische Unterstützung die Arbeit der Lehrkräfte erschwert.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass die ursprünglich angestrebte strikte Umsetzung der Immersion in Form eines wöchentlichen Sprachwechsels im Unterrichtsalltag oft nicht realisierbar ist. Vielmehr erweist sich ein flexibler, an die Sprachstände der Lernenden angepasster Umgang mit beiden Sprachen als zielführender. Der bilinguale GWB-Unterricht erfordert somit ein hohes Maß an didaktischer Sensibilität und die Fähigkeit, Unterrichtsinhalte und die sprachliche Förderung dynamisch miteinander zu verbinden. Hier braucht es mehr schulpolitische Unterstützung, um strukturelle Hürden zu verringern und die vorhandenen Potenziale besser ausschöpfen zu können.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich mehrere Empfehlungen für die Praxis ableiten. Es wird deutlich, dass die Entwicklung und Bereitstellung von zweisprachigen, lehrplankonformen Materialien dringend notwendig wären, um Lehrpersonen zu entlasten und den bilingualen Unterricht effizienter zu gestalten. Ebenso sollten Fortbildungen gezielt auf den bilingualen Fachunterricht ausgerichtet werden, um Lehrkräfte in Methoden zur Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen zu unterstützen. Der kollegiale Austausch innerhalb und zwischen Schulen sollte ebenfalls forciert und verstärkt gefördert werden, um bewährte Materialien und Unterrichtsideen zu teilen.

Die vorliegenden Ergebnisse bieten eine wertvolle Grundlage für die Weiterentwicklung der bilingualen GWB-Didaktik. Sie zeigen, dass bilinguale Ansätze in der Lage sind, sprachliche und fachliche Kompetenzen integrativ zu fördern, wenn sie flexibel, differenziert und methodenreich umgesetzt werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass dies kein Selbstläufer ist: Die erfolgreiche Umsetzung erfordert geeignete Rahmenbedingungen und ein Bewusstsein für sprachliche Vielfalt und Ungleichheiten.

Für zukünftige Forschung bietet sich insbesondere eine vertiefte Untersuchung der Schüler*innenperspektive an. Es wäre von großem Interesse zu erforschen, wie Schüler*innen den bilingualen Unterricht erleben, welche motivationalen Faktoren sie beeinflussen und welche langfristigen Auswirkungen auf ihre fachliche und sprachliche Entwicklung festzustellen sind. Eine gezielte Forschung zum Themengebiet der Immersion sowie zu Sprachideologien und dem in Kapitel 4.4.3 bereits angeführten Linguizismus im Kontext des Minderheitenschulwesens könnte bedeutsame Impulse liefern, um den bilingualen Unterricht weiter zu optimieren.

Wenn Mehrsprachigkeit jedoch mehr sein soll als ein bildungspolitisches Schlagwort, braucht es nicht nur engagierte Lehrkräfte – sondern auch ein System, das seine Verantwortung wahrnimmt und entsprechende Rahmenbedingungen schafft.

Literaturverzeichnis

Academia.edu. (2022). *Immersion im zweisprachigen Unterricht: eine Längsschnittstudie*.

Aufgerufen am 21.01.2025 unter:

https://www.academia.edu/102494588/Immersion_im_zweisprachigen_Unterricht_eine_Längsschnittstudie

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren*

Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung (5., grundlegend überarbeitete Auflage). UTB. Aufgerufen am 20.12.2024 unter:

https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20180420_9783825247546_AltrichterPoschSpann.pdf

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.

Bildungsdirektion Burgenland. (2025). Minderheitenschulwesen. Bildungsdirektion

Burgenland. Aufgerufen 22.2.2025 unter:

<https://www.bildung-bgld.gv.at/schule-unterricht/minderheitenschulwesen#c1274>

Budke, A., & Kuckuck, M. (2017). *Sprache im Geographieunterricht: Förderung von*

Sprachkompetenzen in einem sprachsensiblen Fachunterricht. Franz Steiner Verlag.

Aufgerufen am 29.01.2025 unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15410/pdf/Budke_Kuckuck_2017_Sprache_im_Geographieunterricht.pdf

Bundeskanzleramt Österreich. (2024). *Europäische Charta der Regional-*

oder Minderheitensprachen. Aufgerufen am 20.05.2025:

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001589&FassungVom=2024-10-27&Artikel=1&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Bundeskanzleramt (o.D.). *Volksgruppen*. Aufgerufen am 23.02.2025 unter:

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen.html>

Bundeskanzleramt. (o.D.). *Minderheitenschulgesetz für das Burgenland*, BGBl. Nr.

641/1994. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). Aufgerufen am 02.02.2025 unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1994/641/P8/NOR40138431>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Lehrplan des*

Zweisprachigen Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums in Oberwart (Anlage A-

- Zbrgo). Aufgerufen am 29.04.2025 unter:
<https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Anlage=1%2Fzbrgo>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, Geographie und wirtschaftliche Bildung.*- Wien. (= BGBl. II, Nr. 1 v. 2.1.2023, Anlage A zu Art. 4). S. 121-128. Aufgerufen am 22.03.2025 unter:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BF_ECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.). *Mehrsprachigkeit – Erstsprachenunterricht – Interkulturelle Bildung.*
Aufgerufen am 12.11.2024 unter:
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. D.).
Minderheitenschulwesen. Aufgerufen am 20.05. 2025 unter:
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/minderheitenschulwesen.html>
- Bohrmann-Linde, C., & Diehr, B. (2019). Doppelt und dreifach hält besser:
Fachliteralität im bilingualen Unterricht. Fachtagung „Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen“, Bergische Universität Wuppertal.
Aufgerufen am 15.05.2025 unter: https://bilingual.uni-wuppertal.de/fileadmin/biologie/PDF/Bohrmann-Linde_Diehr_2019_02_22_Keynote.pdf
- Brooks, C. (2017). Understanding conceptual development in school geography. In M. Jones & D. Lambert (Eds.), *Debates in geography education* (2nd ed., pp. 103–114). Routledge.
Aufgerufen am 12.03.2025 unter:
<https://doi.org/10.4324/9781315562452>
- Cathomas, R., & Carigiet, W. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit: Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule.* Schulverlag.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *A window on CLIL. In CLIL: Content and Language Integrated Learning* (pp. 1–13). chapter, Cambridge: Cambridge University Press. Aufgerufen am 10.03.2025 unter:
<https://www.cambridge-org.uaccess.univie.ac.at/core/books/clil/window-on-clil/1F20B9FA3C303A503144B572322E57BC>

- de Cillia, R. (2007). *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen*. Universität Wien. Aufgerufen am 15.01.2025 unter: https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Mehrsprachigkeit_in_FS_Wodak_de_Cillia.pdf
- Deutsch, E. (2000). *Der Weg zur Mehrsprachigkeit*. In hkdc-Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (Hrsg.), *Zum Minderheitenschulwesen im Burgenland*, Eisenstadt: hkdc.
- Diehr, B. (2012). *What's in a name? Terminologische, typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht*. In B. Diehr & L. Schmelter (Hrsg.), *Inquiries in language learning: Bd. 7. Bilingualen Unterricht weiterdenken: Programme, Positionen, Perspektiven* 17–36. Lang.
- Diehr, B., Preisfeld, A., & Schmelter, L. (2016). *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Peter Lang. 11. Aufgerufen am 20.01.2025 unter: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07058-3>
- Dirim, İ. (2017). *Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. UTB. Aufgerufen am 06.12.2024 unter: <https://d-nb.info/1241328676/34#page=7>
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fortune, T. W., & Tedick, D. J. (2003). *What parents want to know about foreign language immersion programs*. ERIC Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC Document Reproduction Service No. ED482493). Aufgerufen am 03.03.2025 unter: <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/WhatParentsWanttoKnow.pdf>
- Fortune, T. W. (o. D.). *What the research says about immersion*. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). Aufgerufen am 20.01.2025 unter: https://archive.carla.umn.edu/immersion/documents/ImmersionResearch_TaraFortune.html
- Frisch, S. (2016). *Sprachwechsel als integraler Bestandteil bilingualen Unterrichts*. In B. Diehr, A. Preisfeld, & L. Schmelter (Hrsg.), *Inquiries in language learning: Volume 18. Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen: Bärbel Diehr, Angelika Preisfeld, Lars Schmelter* (S. 85–102). Lang

- Gantefort, C. (2020). *Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“*. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., Rauch, D. (eds) Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Springer VS, Wiesbaden. Aufgerufen am 23.04.2025 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), S. 147, Aufgerufen am 20.05.2025 unter: <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.539670>
- Golay, D. (2005). *Das bilinguale Sachfach Geographie: Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I (mit unterrichtsmethodischen Empfehlungen und erprobten Materialien für die Praxis)* (Dissertation). Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e.V. Aufgerufen am 27.02.2025 unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_39_golay.pdf
katalog.ub.tu-freiberg.de+5
- Grosjean, F. (2012). *Bilingualism: A short introduction*. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Aufgerufen am 04.01.2025 unter: <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p9781444332797>
- Jamout, F., Ph.D. (2017). *Dual language and immersion education in the U.S.*, Goethe Institut. Aufgerufen am 06.03.2025 unter: <https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/unt/cam/dfk/gdl/rsa/lan.html>
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht*. Aufgerufen am 16.01.2025 unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf
- Landeskonzept Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein. (2021). *Bilingualer Unterricht*: Aufgerufen am 21.01.2025 unter: https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/landeskonzept_bilingualer_unterricht.pdf
- Leisen, J. (2013). *Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht*. In: Zeitschrift für Interkulturelle Sprachwissenschaft, 8(1), 55-68. Aufgerufen am 17.01.2025 unter: <https://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/55%20Fachliches%20und%20sprachliches%20Lernen%20i-%20IDE%202013.pdf>

- Lane, R., & Bourke, T. (2019). Assessment in geography education: A systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 22–36. Aufgerufen am 02.02.2025 unter: <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1385348>
- Mayr, C. (2019) *CLIL als Form bilingualen Unterrichts in Geographie und Wirtschaftskunde und Englisch: eine Bestandsaufnahme der Sekundarstufe II - unter besonderer Berücksichtigung österreichischer Unterrichtsmaterialien*. 110-112.
- Mayring, P. (2023). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken (7., überar). BeltzPreselect.media GmbH.
- Met, Myriam (1993). Foreign Language Immersion Programs (ERIC Digest). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Meyer, O. (2009). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht: Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten*. Aufgerufen am 01.03.2025 unter: https://www.researchgate.net/publication/45182473_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_im_Geographieunterricht_Strategien_und_Prinzipien_fur_ein_erfolgreiches_Unterrichten#fullTextFileContent
- MEYER, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. – In: Puls 33, 15.
- Mruck, K., & Breuer, F. (2023). *Grundlagen, Strategien und Techniken der Anonymisierung von Transkripten in der qualitativen Forschung: eine praxisorientierte Einführung*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 24(1). Aufgerufen am 21.04.2025 unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/4067/5042/18759>
- Muck, J. (2023) *Exploring CLIL materials: a comparative study of CLIL geography textbooks in the Austrian classroom*. 95.
- Maruma, K., & Motlhaka, H. (2020). *Translanguaging as a heteroglossic practice across disciplines: A case of grade 12 learners in a geography classroom*. Solid State Technology, 63(2), 10187-10194.
- Österreichisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachliche Bildung; Aufgerufen am 12.11.2024 unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>
- Parlament der Republik Österreich. (2023): *30 Jahre Anerkennung der Roma als*

Volksgruppe in Österreich. <https://www.parlament.gv.at/aktuelles/news/in-einfacher-sprache/30-Jahre-Anerkennung-der-Roma-als-Volksgruppe-in-Oesterreich-00001>

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2012). *KIESEL neu – Heft 1:*

Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Aufgerufen am 15.03.2025 unter:

https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/publikationen/KIESELneu_Heft1_web.pdf

Raymond, E. (2000). *Cognitive Characteristics*. In *Learners with Mild Disabilities* (S. 169–201). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.

Reinfried, S., & Haubrich, H. (Hrsg.). (2015). *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie* (Neu bearbeitete Auflage). Cornelsen. Aufgerufen am 27.02.2025 unter: https://www.researchgate.net/publication/301298541_Geographie_unterrichten_lernen_Die_Didaktik_der_Geographie/references

Rinschede, G., & Siegmund, A. (2020). *Geographiedidaktik* (4. Aufl.). Westermann.

Aufgerufen am 27.02.2025 unter: https://www.researchgate.net/publication/356273736_Geographiedidaktik

Rödel, M. (2020). *Sprachliches Lernen bewusst anlegen – Sprachdidaktische Überlegungen zu Sprache und Sprache im Fach*. In *Sprachliche Bildung im Fachunterricht* (S. 1-13). Aufgerufen am 20.01.2025 unter: <https://doi.org/10.5282/lb/48>

Serwene, P., Schwarze, S. (2023). *Bilingualer Geographieunterricht*. In: Gryl, I., Lehner, M., Fleischhauer, T., Hoffmann, K.W. (eds) *Geographiedidaktik*. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg. Aufgerufen am 21.05.2025 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-65720-1_11

Stockert, K. (2008): *Mehrsprachigkeit und Kognitionswissenschaften-Eine Einführung*. In: *ÖDaF-Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008*, S. 44.

Tedick, D., Christian, D. & Fortune, T. (2011). *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters*. Aufgerufen am 03.03.2025 unter: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.21832/9781847694041>

Viebrock, B. (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht: Subjektive didaktische Theorien von*

Lehrerinnen und Lehrern (Dissertation, Universität Bremen). Lang. Aufgerufen am 02.03.2025 unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3062963>

V. Lapayese.; Y. (2019). *A Humanizing Dual Language Immersion Education*. Brill.

Aufgerufen am 05.03.2025 unter:

https://web-p-ebsohost-com.uaccess.univie.ac.at/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzlwMDExNDFFX0FO0?nobk=y&sid=b4af20b6-909e-4872-87f3-3e2717e7575a@redis&vid=1&format=EB&lpid=lp_19&rid=0

Vollmer, H. J. (2013). Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (1. Aufl., S. 124–131). Klett/Kallmeyer.

Vukman-Artner, K. (2020). *Immersion*. Bildung Burgenland. Aufgerufen am 29.01.2025

unter: https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Minderheiten/Allgemeine%20Informationen/Immersion.pdf

Weißenburg, A. (2018). *Mehrsprachiger Fachsprachenaufbau im Geographieunterricht*.

GW-Unterricht, 149(1), 30–37. Aufgerufen am 21.02.2025 unter:

https://austriaca.at/0xc1aa5576_0x00376b70.pdf

Witzel, Andreas (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.: Campus.

Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview: Principles and Practice*. London: SAGE Publications.

Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Wolf, W., Sandrieser, S., Vukman-Artner, K., Domej, T. (Hg.) (2013). *Natürlich zweisprachig – Naravno dvojezično – Természetesen kétuyelvű*

ZBG Oberwart. (o. J.). *Direktion*. Aufgerufen am 28. April 2025, von

<https://www.bg-oberwart.at/de/wir/direktion>

Zwitter (2010). *Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: das Minderheitenschulwesen in Kärnten und im Burgenland*; Aufgerufen am 15.03.2025

unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/211663/full.pdf>

Zydatiſ, W. (2010). *Scaffolding im Bilingualen Unterricht: Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren*. Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch, 106(44), 2–6.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Typologie des Spracheinsatzes im bilingualen Unterricht nach Diehr (2012).....	17
Abb. 2: Sprachwechsel im bilingualen GWB-Unterricht nach Frisch (2016) 19	
Abb. 3: Sprachbewusster Unterricht durch Scaffolding von der KPH Wien.....	45
Abb. 4: Beispiele für Input- und Output-Scaffolding in Anlehnung an Zydati (2010) (Eigene Darstellung: Schwarze).....	46
Abb. 5: Die Österreich-ungarische Monarchie nach den Friedensbestimmungen von St. Germain und Trianon.....	49
Abb. 6: Die Entstehung des Burgenlandes: Historische und sprachliche Gegebenheiten Westungarns vor der Abtretung an Österreich (1918-1921).....	50
Abb. 7: Das Zweisprachige Bundesrealgymnasium in Oberwart.....	55
Abb. 8: Anzahl der Wochenstunden in Pflichtgegenständen in den Unterstufenklassen im ZBG	56
Abb. 9: Anzahl der Wochenstunden in Pflichtgegenständen in den Oberstufenklassen im ZBG	56
Abb. 10: : Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Mayring (2023).....	64
Abb. 11: Typologie des Spracheinsatzes nach Diehr (2012) im Vergleich mit den empirischen Interviewdaten.....	71
Abb. 12: Funktionen des Sprachwechsels nach Frisch (2016) im Vergleich mit den empirischen Interviewdaten.....	74
Abb. 13: Integration sprachlicher und fachlicher Inhalte im GWB-Unterricht	77
Abb. 14: Gegenüberstellung theoretischer Positionen und empirischer Aussagen zum Fachwortschatz.....	80

Anhang (Interviewleitfäden)

Interviewleitfaden für Lehrpersonen - Qualitative Erhebung

Einleitung, Begrüßung und kurze Erklärung des Interviews:

„Danke, dass du dir Zeit nimmst! Wir sprechen heute über den bilingualen GWB-Unterricht, der an unserer Schule in den Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch sowie auf Deutsch durchgeführt wird. Dieses Modell ist in Österreich einzigartig, da das ZBG das einzige Gymnasium des Landes ist, an der der GWB-Unterricht systematisch in Minderheitensprachen erfolgt. Ich werde dir einige Fragen stellen, und es geht dabei um deine Wahrnehmung und Erfahrungen im bilingualen Unterricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, nur deine Erkenntnisse und Meinung zählt.“

Hinweis auf Anonymität und Vertraulichkeit:

„Alles, was du sagst, bleibt anonym und wird ausschließlich für diese Masterarbeit verwendet. Das Interview sollte nicht länger als 20 Minuten dauern.“

Charakter des bilingualen GWB-Unterrichts und Sprachwechsel

Zunächst möchte ich mit dir darüber sprechen, wie der Sprachgebrauch in deinem Unterricht aussieht. Dabei interessiert mich besonders, wie du die beiden Sprachen nutzt und ob es besondere Herausforderungen oder Vorteile gibt.

- Wie viele und welche Sprachen sprechen die Schüler*innen?
- Wie viele Sprachen sprichst du?
- Wie nutzt du die beiden Sprachen (Deutsch und Volksgruppensprache) im bilingualen GWB-Unterricht?
- Gibt es Herausforderungen und Vorteile durch die Verwendung von zwei Sprachen?
- Welche Bedeutung hat der Sprachwechsel in deinem GWB-Unterricht? In welchen Situationen setzt du sie ein und mit welchem Ziel?

- Wie organisierst du den Sprachwechsel im Unterricht? Gibt es bestimmte Regeln, Muster oder Situationen, in denen du bewusst zwischen den Sprachen wechselst?

Sprachliches und fachliches Lernen

Ein zentrales Ziel des bilingualen Unterrichts ist es, sowohl die fachlichen Inhalte als auch die Sprachkenntnisse der Schüler*innen zu fördern. Ich möchte deshalb darauf eingehen, wie du dies in deinem Unterricht umsetzt.

- Wie gestaltest du deinen Unterricht, damit die Schüler*innen sowohl die fachlichen Inhalte verstehen als auch ihre Sprachkenntnisse verbessern? Glaubst du, dass es grundsätzlich möglich ist, fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu fördern?

Didaktische Ansätze und Methoden

Nun interessiert mich, welche didaktischen Methoden du anwendest, um das fachliche und sprachliche Lernen zu verknüpfen.

- Welche didaktischen Methoden setzt du ein, um fachliches und sprachliches Lernen zu kombinieren? Gibt es bestimmte Vorgehensweisen, mit denen du den Schüler*innen dabei hilfst, schwierige Fachbegriffe oder Inhalte in beiden Sprachen besser zu verstehen? (Zum Beispiel durch Hilfestellungen, den bewussten Wechsel zwischen den Sprachen oder integrierst du Sprache gezielt in die fachlichen Inhalte, damit sie sowohl das Thema als auch die Sprache besser verstehen?)
- Wie unterstützt du die Schüler*innen beim Erlernen fachspezifischer Begriffe in beiden Sprachen?
- Hast du Unterrichtsmaterialien oder Planungen, die du als besonders wertvoll für den bilingualen GWB-Unterricht empfindest? Welche Materialien oder Ansätze hältst du für Best-Practice-Beispiele, die die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen gut unterstützen?
- Welche Rolle spielt die Fachsprache im GWB-Unterricht, und wie vermittelst du fachspezifische Begriffe und Konzepte in beiden Sprachen?

Begriffsbestimmung – Immersion:

Ich möchte nun mehr darüber erfahren, wie du die immersive Unterrichtsform wahrnimmst und welche Erfahrungen du damit gemacht hast. Dazu werde ich dir die Definition der pädagogisch-didaktischen Methode Immersion beschreiben, damit wir anschließend anhand dieser Definition über diese Methode diskutieren können.

Die Bildungsdirektion Burgenland (2025) schreibt die Nutzung der Unterrichtsform Immersion für die Förderung der Minderheitensprachen vor. Dabei interpretiert sie wie folgt:

*Bei der Immersion geht es darum, dass Schüler*innen in eine Sprache „eintauchen“, indem ein Sachfach (GWB) vollständig in dieser Sprache unterrichtet wird. Die Sprache wird hier nicht als eigenes Lernfach behandelt, sondern dient als Mittel, um die Inhalte des Sachfachs zu vermitteln. Ziel ist die gleichzeitige Förderung von Sprachenkompetenz und Sachfachkompetenz. Die beiden Sprachen werden in der Schule im wöchentlichen Wechsel unterrichtet.*

In der einschlägigen Fachliteratur wird sie wie folgt beschrieben:

*Laut Fortune et al. ist Fremdsprachimmersion ist ein Ansatz zur Vermittlung einer Fremdsprache, bei dem die Schüler*innen während des gesamten Schultages in die Zielsprache (S2) eintauchen. Lehrkräfte sprechen nur die Zielsprache (S2), um den Unterrichtsstoff zu vermitteln, und setzen dabei verschiedene Methoden ein. Das Hauptziel dieses Programms ist, dass die Schüler*innen nicht nur ihre Muttersprache (S1), sondern auch die Zielsprache (S2) gut beherrschen, ein besseres Verständnis für andere Kulturen entwickeln und gute akademische Leistungen erzielen (Fortune & Tedick, 2003, 1).*

Wahrnehmung des immersiven GWB-Unterrichts → adaptieren laut neuem Konzept

Wie definierst du als Lehrkraft den Begriff 'Immersion' im Kontext des bilingualen Unterrichts?

*Hast du das Gefühl, dass die Schüler*innen Inhalte besser verstehen, wenn du beide Sprachen einsetzt? Warum oder warum nicht?*

*Welche Herausforderungen haben die Schüler*innen deiner Meinung nach durch die immersive Organisationsform?*

GWB-Lehrplan Bezug: Welche Rolle spielen Dokumente in Originalsprachen, Geomedien, Karten oder andere visuelle und sprachliche Materialien im immersiven Unterricht?

Inwieweit fördert der immersive GWB-Unterricht die Fachsprache?

Abschlussfragen

Zum Abschluss möchte ich unser Gespräch noch einmal zusammenfassen: In deiner Masterarbeit untersuche ich, wie die GWB-Lehrpersonen den bilingualen GWB-Unterricht und dabei die Immersion im Minderheitenschulwesen wahrnehmen, welche pädagogisch-didaktischen Methoden sie einsetzen und wie sie das fachliche und sprachliche Lernen miteinander verknüpfen. Gibt es dazu noch etwas, das du ergänzen oder betonen möchtest?

Schlusswort

„Vielen Dank, dass du deine Erfahrungen und Meinungen geteilt hast. Deine Antworten sind eine große Hilfe für diese Masterarbeit!“

Interview 1

Interviewer (A): Oliver Kiss

Interviewpartner (B): Anonym

Ort: ZBG Oberwart

Datum: 21.3.2025

Uhrzeit (Dauer): 13:00-13:25

Art des Interviews: persönliches Leitfadeninterview

Interviewtranskript:

A: Danke, dass du dir Zeit nimmst! Wir sprechen heute über den bilingualen GWB-Unterricht, der an unserer Schule in den Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch sowie auf Deutsch durchgeführt wird. Dieses Modell ist in Österreich einzigartig, da das ZBG das einzige Gymnasium des Landes ist, an dem der GWB-Unterricht systematisch in Minderheitensprachen erfolgt. Ich werde dir einige Fragen stellen, und es geht dabei um deine Wahrnehmung und Erfahrungen im bilingualen Unterricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten – nur deine Erkenntnisse und Meinungen zählen.

B: Ja, gerne! Ich freue mich auf das spannende Interview.

A: Alles, was du sagst, bleibt anonym und wird ausschließlich für diese Masterarbeit verwendet. Das Interview sollte nicht länger als 30 Minuten dauern.

B: Das ist gut zu wissen. Dann starten wir gleich!

A – Frage 1: Zunächst möchte ich mit dir darüber sprechen, wie der Sprachgebrauch in deinem Unterricht aussieht. Dabei interessiert mich besonders, wie du die beiden Sprachen nutzt und ob es besondere Herausforderungen oder Vorteile gibt. Die erste Frage wäre an dich: Wie viele Sprachen sprichst du?

B: Meine Erstsprache ist Deutsch. Fremdsprachen habe ich klassisch in der Schule gelernt, und ich bin durch mein Studium und meine berufliche Laufbahn immer stärker in den Kontakt mit den Minderheitensprachen gekommen. Die sprachliche Situation an unserer

Schule ist tatsächlich außergewöhnlich – durch die systematische Verwendung von Deutsch sowie Kroatisch oder Ungarisch ergeben sich ganz besondere Chancen, aber auch Herausforderungen im Fachunterricht, insbesondere im GWB-Bereich.

A – Frage 2: Wie viele und welche Sprachen sprechen die Schüler*innen?

B: Das ist sehr unterschiedlich. Einige Schüler*innen haben Deutsch als Erstsprache, andere wiederum Kroatisch oder Ungarisch. Viele wachsen tatsächlich zweisprachig auf, allerdings ist die Beherrschung der beiden Sprachen nicht bei allen gleich stark ausgeprägt. Es gibt Schüler*innen, bei denen eine Sprache dominiert – sei es durch das familiäre Umfeld oder die schulische Förderung. Und dann gibt es wiederum andere, die eine sehr ausgewogene Bilingualität zeigen. Diese sprachliche Vielfalt prägt den Unterricht und verlangt viel Differenzierung. In der Schule und durch die digitale Welt lernen die Schüler*innen Englisch, und das ziemlich früh. Dadurch beherrschen sie diese Sprache richtig gut.

A – Frage 3: Wie nutzt du die beiden Sprachen im bilingualen GWB-Unterricht?

B: Ich versuche, beide Sprachen möglichst gezielt einzusetzen. So biete ich Arbeitsblätter, Übungen oder Merksätze oft zweisprachig an – das gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, Inhalte zunächst in ihrer stärkeren Sprache zu erfassen und sie dann in der anderen Sprache zu vertiefen. Besonders wichtig ist mir, dass zentrale Fachbegriffe in beiden Sprachen präsent sind – das stärkt nicht nur das fachliche Verständnis, sondern fördert auch die Sprachkompetenz in einem schulisch relevanten Kontext.

A – Frage 4: Gibt es Herausforderungen und Vorteile durch die Verwendung von zwei Sprachen?

B: Ja, beides. Eine große Herausforderung ist sicher die unterschiedliche Sprachkompetenz der Kinder. Gerade im GWB-Unterricht – mit seinen vielen abstrakten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Begriffen – kann das zu Verständnisschwierigkeiten führen. Wenn bereits das Grundverständnis in einer Sprache fehlt, ist es schwierig, anspruchsvolle Inhalte zu vermitteln. Da ist von uns Lehrkräften viel Flexibilität gefragt, auch bei der Materialwahl. Auf der anderen Seite sehe ich aber auch große Vorteile: Die Schüler*innen lernen Sachverhalte in mehreren Sprachen auszudrücken, entwickeln ein tiefes Sprachbewusstsein und sind damit für spätere Studien- oder Berufswege sehr gut aufgestellt.

A – Frage 5: Welche Bedeutung hat der Sprachwechsel in deinem GWB-Unterricht? In welchen Situationen setzt du ihn ein und mit welchem Ziel?

B: Der Sprachwechsel ist für mich ein wesentliches Instrument, um Verständnis zu sichern. Wenn ich merke, dass bestimmte Inhalte – etwa wirtschaftliche Zusammenhänge – in einer Sprache nicht ganz erfasst wurden, greife ich auf die andere Sprache zurück. Oft beginne ich in der dominanten Sprache der Gruppe, um eine solide fachliche Basis zu schaffen, und wiederhole oder erweitere die Inhalte dann in der anderen Sprache. Das hilft nicht nur dem Verständnis, sondern auch der Sprachentwicklung.

A – Frage 6: Wie organisierst du diesen Sprachwechsel? Gibt es bestimmte Regeln oder Muster?

B: Es gibt durchaus eine gewisse Struktur, aber vieles geschieht auch situativ. Meist beginne ich mit einer Einführung auf Deutsch, weil es oft die Sprache ist, in der die Schüler*innen schulisch am sichersten sind. In Gruppenarbeiten oder Diskussionen lasse ich sie dann gezielt in der Minderheitensprache arbeiten. Mir ist wichtig, dass die Kinder beide Sprachen im Fachkontext erleben und nutzen können.

A – Frage 7: Ein zentrales Ziel des bilingualen Unterrichts ist ja, sowohl die fachlichen Inhalte als auch die Sprachkenntnisse der Schüler*innen zu fördern. Wie setzt du das in deinem Unterricht konkret um?

B: Ich glaube, dass das sehr wohl möglich ist, aber es braucht eine gute Planung und bewusstes Handeln. Ich versuche, fachliche Inhalte durch lebensnahe Beispiele und Visualisierungen greifbar zu machen – etwa mit Grafiken, Fallbeispielen oder Karten. Gleichzeitig achte ich darauf, die sprachliche Seite nicht zu vernachlässigen: Ich arbeite mit Wortschatzlisten, Begriffserklärungen und setze gezielt Wiederholungen ein. Eine große Herausforderung ist allerdings, dass es kaum geeignetes Lehrmaterial in der Minderheitensprache gibt, das dem österreichischen Lehrplan entspricht. Wir müssen vieles selbst erstellen, was sehr zeitaufwendig ist.

A – Frage 8: Welche didaktischen Methoden helfen dir besonders, um fachliches und sprachliches Lernen zu verbinden?

B: Ich arbeite gerne mit Methoden, bei denen die Schüler*innen selbst aktiv werden – Gruppenpuzzle, Lerncafés, Rollenspiele. Dabei können sie sich Inhalte gegenseitig erklären und anwenden, was den Lernprozess vertieft. Auch digitale Medien nutze ich

regelmäßig – sei es zur Wortschatzarbeit oder zur Vertiefung durch interaktive Aufgabenformate.

A – Frage 9: Wie unterstützt du die Schüler*innen konkret beim Erwerb von Fachbegriffen?

B: Fachbegriffe wiederholen wir regelmäßig in beiden Sprachen. Ich motiviere die Schüler*innen, diese auch aktiv zu verwenden – sei es in mündlichen Beiträgen, Präsentationen oder schriftlichen Aufgaben. Durch gezielte Diskussionen trainieren sie den aktiven Gebrauch der Begriffe. Es ist wichtig, dass sie die Wörter nicht nur erkennen, sondern auch wirklich verstehen und anwenden können. Die Fachsprache ist das Fundament – sie ist das Werkzeug, mit dem die Schüler*innen komplexe Inhalte überhaupt erst greifen können. Deshalb lege ich großen Wert darauf, Begriffe in einem sinnvollen Kontext zu vermitteln – also nicht nur isoliert, sondern immer eingebettet in ein Thema oder eine Fragestellung.

A – Frage 10: Gibt es Materialien, die du als besonders hilfreich empfindest?

B: Leider nein – nicht im klassischen Sinne. Es gibt keine offiziellen Lehrbücher für GWB in Kroatisch oder Ungarisch, die auf unseren Lehrplan abgestimmt sind. Daher ist viel Eigeninitiative gefragt. Der Austausch im Kollegium ist dabei besonders wertvoll – wir teilen Materialien, Tipps und Erfahrungen, um uns gegenseitig zu unterstützen.

A – Frage 11: Ich möchte nun mehr darüber erfahren, wie du die immersive Unterrichtsform wahrnimmst. Ich gebe dir zwei Definitionen – einmal von der Bildungsdirektion Burgenland und einmal aus der Fachliteratur – und würde dich dann bitten, sie mit deiner Praxis abzugleichen...

Definitionen werden durchgelesen.

B: Ich finde die Definition der Bildungsdirektion Burgenland für unseren Schulalltag passender – sie entspricht der Realität hier vor Ort. Der wöchentliche Wechsel der Unterrichtssprache ist bei uns organisatorisch vorgesehen. In der Praxis ist das allerdings schwierig umzusetzen. Die Sprachkompetenzen der Schüler*innen sind sehr unterschiedlich, und oft muss ich spontan entscheiden, welche Sprache gerade angemessener ist, um ein Thema verständlich zu vermitteln.

A – Frage 12: Wie würdest du persönlich den Begriff 'Immersion' definieren?

B: Für mich bedeutet Immersion vor allem die gezielte Förderung der schwächeren Sprache durch Fachunterricht. Es geht darum, den Schüler*innen möglichst viel Sprachkontakt in vorgegebenen Situationen zu ermöglichen – und das gelingt im GWB-Unterricht sehr gut.

A – Frage 13: Hast du das Gefühl, dass die Schüler*innen Inhalte besser verstehen, wenn du beide Sprachen einsetzt?

B: Das hängt ganz stark vom individuellen Sprachverständnis ab. Manche profitieren sehr davon, wenn Inhalte in beiden Sprachen behandelt werden – andere fühlen sich dadurch eher überfordert. Deshalb ist Differenzierung so wichtig.

A – Frage 14: Welche Herausforderungen entstehen durch die immersive Organisationsform?

B: Für viele Schüler*innen ist es eine kognitive Doppelbelastung. Themen wie Globalisierung, Inflation oder Nachhaltigkeit sind schon in der Erstsprache anspruchsvoll – wenn dann noch eine Zweitsprache dazukommt, ist die Überforderung oft spürbar. Es ist unsere Aufgabe, hier unterstützend einzugreifen.

A – Frage 15: Inwieweit, würdest du sagen, fördert der immersive Unterricht die Fachsprache?

B: Das kann ich schwer beurteilen. Es hängt sehr vom Setting, den Methoden und der Sprachsituation in der Klasse ab. Ich glaube, es braucht hier noch viel systematische Forschung und vor allem mehr praxisnahe Unterstützung.

A – Frage 16: Zum Abschluss: Gibt es etwas, das du zu deiner Arbeit noch ergänzen möchtest?

B: Nein, ich denke, wir haben alle wichtigen Punkte besprochen. Danke für das Interview

A: Ich danke dir herzlich, dass du deine Erfahrungen und Gedanken mit mir geteilt hast!

Interview 2

Interviewer (A): Oliver Kiss

Interviewpartner (B): Anonym

Ort: ZBG Oberwart

Datum: 24.3.2025

Uhrzeit (Dauer): 13:00-13:25

Art des Interviews: persönliches Leitfadeninterview

Interviewtranskript:

A: Danke, dass du dir Zeit nimmst! Wir sprechen heute über den bilingualen GWB-Unterricht, der an unserer Schule in den Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch sowie auf Deutsch durchgeführt wird. Dieses Modell ist in Österreich einzigartig, da das ZBG die einzige Schule des Landes ist, an der der GWB-Unterricht systematisch in Minderheitensprachen erfolgt. Ich werde dir einige Fragen stellen, und es geht dabei um deine Wahrnehmung und Erfahrungen im bilingualen Unterricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, nur deine Erkenntnisse und Meinung zählt.

B: Alles klar, dann können wir loslegen.

A: Alles, was du sagst, bleibt anonym und wird ausschließlich für diese Masterarbeit verwendet. Das Interview sollte nicht länger als 30 Minuten dauern.

B: Perfekt. Ich habe etwa eine halbe Stunde Zeit.

A – Frage 1: Super. Ich möchte zuerst mit dir darüber sprechen, wie der Sprachgebrauch in deinem Unterricht aussieht. Dabei interessiert mich besonders, wie du die beiden Sprachen nutzt und ob es besondere Herausforderungen oder Vorteile gibt. Somit wäre die erste Frage gleich die folgende: Wie viele Sprachen sprichst du?

B: Ich spreche drei Sprachen fließend: Deutsch, Ungarisch und Englisch. Außerdem verfüge ich über Grundkenntnisse in Spanisch. Im beruflichen Alltag nutze ich vor allem Deutsch und Ungarisch, während Englisch und Spanisch überwiegend in meinem privaten Umfeld zum Einsatz kommen.

A – Frage 2: Wie viele und welche Sprachen sprechen die Schüler*innen?

B: Meine Schüler*innen sprechen hauptsächlich Deutsch und die Minderheitensprache Ungarisch, aber sie beherrschen Englisch schon in jungen Jahren ziemlich gut – bedingt durch die moderne digitale Welt. Die Ungarischkenntnisse hängen meist vom familiären Hintergrund ab. Manche Schüler*innen kommen aus ungarischen Familien, daher ist Ungarisch für sie die Muttersprache und Deutsch muss gestärkt werden. Bei vielen anderen Kindern ist es umgekehrt, sie müssen die Minderheitensprache erst bei uns lernen.

A – Frage 3: Wie nutzt du die beiden Sprachen (Deutsch und Volksgruppensprache) im bilingualen GWB-Unterricht?

B: Ich versuche, mich an die Rahmenbedingungen der Schule und Bildungsdirektion zu halten, wobei die Sprachen wochenweise gewechselt werden. Dieser Wechsel kann manchmal eine Herausforderung sein, vor allem am Anfang der Unterstufe, da die Kinder meist noch wenig Sprachkenntnisse in der Minderheitensprache haben. In der Unterstufe muss ich vieles in beiden Sprachen erklären, damit die Schüler*innen mich verstehen, aber in der Oberstufe funktioniert dieser Wechsel etwas flüssiger.

A – Frage 4: Gibt es Herausforderungen und Vorteile durch die Verwendung von zwei Sprachen?

B: Auf jeden Fall. Meiner Meinung nach können durch die Zweisprachigkeit verschiedene Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Die Schüler*innen kommen immer wieder mit spannenden Unterschieden zwischen den Ländern auf und betrachten durch die Zweisprachigkeit viele geographische und wirtschaftliche Themen aus verschiedenen Sichtweisen. Es gibt aber klare Herausforderungen, wie z. B. die Sprachkenntnisse der Schüler*innen, aber auch die Komplexität der ungarischen Sprache. Ungarisch ist eine der schwierigsten Sprachen, und komplexe geographische oder wirtschaftliche Themen zu vermitteln, gelingt mir auf Deutsch einfacher, da ich alles auf Deutsch gelernt habe. Nur weil ich Ungarisch spreche, heißt das nicht, dass ich alles in der Fachsprache wiedergeben kann. Auch durch die Verwendung des deutschsprachigen Lehrbuches ist eine ausgewogene Sprachverwendung fast unmöglich.

A – Frage 5: Welche Bedeutung hat der Sprachwechsel in deinem GWB-Unterricht? In welchen Situationen setzt du ihn ein und mit welchem Ziel?

B: Für mich hat der Sprachwechsel eine extrem wichtige Bedeutung, da mit dem bewussten Sprachwechsel sehr oft die Aufmerksamkeit der Schüler*innen gesteuert werden kann.

Sehr oft kommt es vor, dass die Schüler*innen etwas nicht verstehen, wenn ich z. B. ein Thema vor der Tafel auf Deutsch erkläre, und sie fangen hinten schon an zu sagen: „én ezt nem értem Tanár Úr.“ Dann antworte ich gleich: „akkor próbáld meg lefordítani és nézzük meg, megérted-e úgy.“ Dabei geht es darum, dass sie das neue Thema nicht verstehen, weil ihre Deutschkenntnisse noch nicht so fortgeschritten sind. Ich lasse sie dann vor der ganzen Klasse übersetzen. Meistens gelingt das mit ihren eigenen Worten, und danach weiß die ganze Klasse schon, worum es beim neuen Thema geht, da es zweisprachig vorgestellt wurde – einmal frontal von mir und einmal durch die Schüler*innen selbst.

A - Frage 6: Wie organisierst du den Sprachwechsel im Unterricht? Gibt es bestimmte Regeln, Muster oder Situationen, in denen du bewusst zwischen den Sprachen wechselst?

B: Wie ich schon erwähnt habe, versuche ich, den immersiven Ansatz umzusetzen, jedoch gelingt mir das nicht zu 100 %. Meistens überwiegt bei mir die Verwendung der deutschen Sprache, da wir mit einem deutschen Schulbuch arbeiten und dem österreichischen Lehrplan folgen. Dabei achte ich aber darauf, dass bei geographischen und wirtschaftlichen Ländervergleichen immer wieder Ungarn mit Österreich verglichen wird. Am Anfang der Stunde bleibe ich immer in der immersiven Sprache. Wenn wir aber zu den Aufgaben kommen, wird meistens die deutsche Sprache verwendet. Bewusster Sprachwechsel ... hm, ja. Man wechselt so oft die Sprachen – ob das immer alles so bewusst ist? Vielleicht kommt das nach einer Zeit schon automatisch. Es liegt mir aber ganz am Herzen, dass die Lernenden durch den Sprachwechsel viel besser und einfacher die komplexen GWB-Themen verstehen. Mein Ziel beim Einsatz von zwei Sprachen ist ganz klar die Förderung des Verständnisses.

A – Frage 7: Ein zentrales Ziel des bilingualen Unterrichts ist es, sowohl die fachlichen Inhalte als auch die Sprachkenntnisse der Schüler*innen zu fördern. Ich möchte deshalb darauf eingehen, wie du dies in deinem Unterricht umsetzt. Wie gestaltest du deinen Unterricht, damit die Schüler*innen sowohl die fachlichen Inhalte verstehen als auch ihre Sprachkenntnisse verbessern? Glaubst du, dass es grundsätzlich möglich ist, fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu fördern?

B: Ich bin mir absolut sicher, dass Menschen Sprachen nicht ausschließlich im Sprachunterricht erlernen. Wie man im Englischen so schön sagt: „learning by doing“, so funktioniert für mich Sprachlernen auch. Je öfter man eine Sprache verwendet, desto größer ist der Fortschritt. Somit wäre meine Antwort auf diese Frage ein absolutes JA.

Wenn Schüler*innen auch in anderen Fächern die zu erlernende Sprache verwenden, trägt das eindeutig zum sprachlichen Lernen bei.

A – Frage 8: Nun interessiert mich, welche didaktischen Methoden du anwendest, um das fachliche und sprachliche Lernen zu verknüpfen. Welche Methoden setzt du ein, um fachliches und sprachliches Lernen zu kombinieren? Gibt es bestimmte Vorgehensweisen, mit denen du den Schüler*innen dabei hilfst, schwierige Fachbegriffe oder Inhalte in beiden Sprachen besser zu verstehen?

B: Bei komplexen neuen Themen werden die Fachbegriffe immer zweisprachig auf die Tafel geschrieben – entweder von mir oder von den Lernenden. Dabei wissen meine Schüler*innen schon, dass sie im Heft nachschauen können, falls sie sich bei einem Thema nicht auskennen.

A – Frage 9: Alles klar. Die nächste Frage wäre: Hast du Unterrichtsmaterialien oder Planungen, die du als besonders wertvoll für den bilingualen GWB-Unterricht empfindest? Welche Materialien oder Ansätze hältst du für Best-Practice-Beispiele?

B: Ja. Meine Lieblingsmaterialien sind eindeutig die zweisprachigen Länder- und Weltkarten in unserer GW-Sammlung. Ich nehme diese immer gerne zu meinen GWB-Stunden mit, wobei die Lernenden die ganze Stunde lang die Karten vor sich haben. Dabei handelt es sich um große Länderkarten, wie z. B. eine ungarische Karte der Österreich-Ungarischen Monarchie, die ich am Anfang der Stunde vor der Tafel aufhänge. Oft müssen sie vorne geographische Orte suchen und im Atlas die deutschen Namen sowie an der Karte die ungarischen Bezeichnungen finden. Außerdem habe ich noch eine Sammlung von ungarischen Arbeitsblättern, die oft gut zu den Aufgaben im deutschen Schulbuch passen. Diese stammen entweder aus ungarischen GW-Lehrbüchern oder sind von mir selbst erstellt worden. Diese zweisprachigen Materialien laden wir auf Microsoft Teams in unsere Immersionsgruppe hoch. Dort können wir dann auch die Materialien der anderen Kolleg*innen anschauen und gegebenenfalls verwenden – das ist ganz praktisch. Ergänzend setze ich regelmäßig thematisch passende YouTube-Lehrvideos sowie von mir entwickelte Kahoot-Quizze ein, um den Stoff auf abwechslungsreicher Weise zu wiederholen.

A – Frage 10: Ich möchte nun mehr darüber erfahren, wie du die immersive Unterrichtsform wahrnimmst und welche Erfahrungen du damit gemacht hast. Ich lese dir dafür eine Definition der Methode „Immersion“ vor.

Definitionen werden durchgelesen.

A – Frage 11: Wie definierst du als Lehrkraft den Begriff Immersion im Kontext des bilingualen Unterrichts?

B: Für mich bedeutet Immersion das längere Eintauchen in eine Fremdsprache. Meine Definition ist damit ähnlich wie jene der Bildungsdirektion Burgenland, die für unsere Schule gilt. Bei uns heißt das, dass wir die Lernenden länger in der Fremdsprache sprechen lassen sollen. Sie sollen nicht immer auf eine Erklärung in ihrer Muttersprache warten, sondern aufmerksam zuhören, um die Lehrinhalte auch in der Fremdsprache zu verstehen.

A – Frage 12: Wie bewertest du die Rahmenbedingungen für den immersiven Unterricht?

B: Eine Woche ausschließlich auf Deutsch und eine Woche ausschließlich auf Ungarisch zu unterrichten, halte ich für unmöglich – allein schon wegen der sprachlichen Heterogenität unserer Schüler*innen. Zudem erschwert der Fokus auf deutschsprachige Lehrinhalte diese Umsetzung. Wenn man das aber annähernd versucht und den Schüler*innen regelmäßig sagt, welche „Woche“ gerade ist – also ungarisch oder deutsch – dann kann das durchaus zum sprachlichen Lernen beitragen.

A – Frage 13: Hast du das Gefühl, dass die Schüler*innen Inhalte besser verstehen, wenn du beide Sprachen einsetzt?

B: Ja. Durch die Wiederholung komplexer GWB-Inhalte in zwei Sprachen verstehen die Lernenden diese besser und können sie bei Wiederholungen oder Tests gut wiedergeben.

A – Frage 14: Welche Herausforderungen haben die Schüler*innen deiner Meinung nach durch die immersive Organisationsform?

B: Sie können nicht eine Woche lang nur die Minderheitensprache sprechen, weil ihre Sprachkenntnisse oft noch nicht ausreichend entwickelt sind.

A – Frage 15: Alles klar. Kommen wir nun zum GWB-Lehrplan. Welche Rolle spielen Dokumente in Originalsprachen, Geomedien, Karten oder andere visuelle und sprachliche Materialien im immersiven Unterricht?

B: Wie ich bereits erwähnt habe, sind die ungarischsprachigen Karten für mich besonders wichtig. Ich habe aber auch viele Dokumente und Arbeitsblätter auf Ungarisch, die ich gerne im Unterricht einsetze. Zudem habe ich mir aus meinen Lehrbüchern alle wichtigen

geographischen und wirtschaftlichen Fachbegriffe herausgesucht und versuche, diese regelmäßig zu verwenden und auf die Tafel zu schreiben.

A – Frage 16: Inwieweit fördert der immersive GWB-Unterricht die Fachsprache?

B: Er fördert die Fachsprache eindeutig – besonders dann, wenn man die Fachbegriffe zweisprachig aufschreibt und regelmäßig wiederholt. Zudem sollten die Schüler*innen nicht willkürlich zwischen den Sprachen wechseln dürfen. Für mich ist Sprachenlernen einfach „learning by doing“: Je öfter man eine Fremdsprache spricht, desto weniger fremd wird sie.

A – Frage 17: Zum Abschluss möchte ich unser Gespräch noch einmal zusammenfassen: In dieser Masterarbeit untersuche ich, wie die GWB-Lehrpersonen den bilingualen GWB-Unterricht und dabei die Immersion im Minderheitenschulwesen wahrnehmen, welche pädagogisch-didaktischen Methoden sie einsetzen und wie sie das fachliche und sprachliche Lernen miteinander verknüpfen. Gibt es dazu noch etwas, das du ergänzen oder betonen möchtest?

B: Nein, danke.

A: Vielen Dank, dass du deine Erfahrungen und Meinungen geteilt hast. Deine Antworten sind eine große Hilfe für diese Masterarbeit!

B: Danke für deine Fragen und danke, dass ich meine Erfahrungen und Meinungen mit dir teilen durfte!

Interview 3

Interviewer (A): Oliver Kiss

Interviewpartner (B): Anonym

Ort: ZBG Oberwart

Datum: 07.4.2025

Uhrzeit (Dauer): 12:50-13:15

Art des Interviews: persönliches Leitfadeninterview

Interviewtranskript:

A: Danke, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Interview! Wir sprechen heute über den bilingualen GWB-Unterricht, der an unserer Schule in den Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch sowie auf Deutsch durchgeführt wird. Dieses Modell ist in Österreich einzigartig, da das ZBG das einzige Gymnasium des Landes ist, an dem der GWB-Unterricht systematisch in Minderheitensprachen erfolgt. Ich werde dir einige Fragen stellen, und es geht dabei um deine Wahrnehmung und Erfahrungen im bilingualen Unterricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, nur deine Erkenntnisse und Meinungen zählen. Alles, was du sagst, bleibt anonym und wird ausschließlich für diese Masterarbeit verwendet. Das Interview sollte nicht länger als 30 Minuten dauern.

A – Frage 1: So, zunächst die erste Frage an dich. Wie viele Sprachen sprichst du?

B: Ich spreche Deutsch und Ungarisch auf Muttersprachenniveau, Englisch auf C1-, Spanisch und Portugiesisch auf B1-Niveau.

A – Frage 2: Wie viele und welche Sprachen sprechen deine Schülerinnen und Schüler derzeit in deiner Klasse?

B: Hauptsächlich zwei, Ungarisch und Deutsch. Es sind ein paar Exoten dabei, die noch andere Sprachen sprechen – zum Beispiel Chinesisch.

A – Frage 3: Jetzt kommen wir schon zum GWB-Unterricht selbst. Wie nutzt du die beiden Sprachen (Deutsch und Volksgruppensprache Ungarisch) im bilingualen GWB-Unterricht?

B: Gemäß dem Minderheitenschulgesetz für das Burgenland – in annähernd gleichem Ausmaß.

A – Frage 4: Gibt es Herausforderungen und Vorteile durch die Verwendung von zwei Sprachen? Welche fallen dir auf?

B: Eine Herausforderung ist natürlich die Fachsprache und überhaupt die Sprachkenntnisse zu haben, denn du musst ein sehr hohes Niveau erreichen, damit du in diesen beiden Sprachen unterrichten kannst. Dafür gibt es in Österreich noch keine spezielle Ausbildung. Ich habe zusätzlich Ungarisch auf Lehramt studiert, damit tue ich mir leichter. Es hilft mir weiter, aber im Bereich der Fachsprache GWB gibt es keine Fortbildungen. Das muss die Lehrperson selbst im Internet recherchieren.

A – Frage 5: Und welche Vorteile ergeben sich aus der Verwendung von zwei Sprachen?

B: Alle Vorteile, die mit Zweisprachigkeit einhergehen. Erweiterte Literatur, verschiedene Filme und im Sprachgebrauch alles, was Zweisprachigkeit an Vorteilen mit sich bringt. Die Kinder, die so unterrichtet werden – das gilt natürlich auch reziprok für die Lehrer.

A – Frage 6: Welche Bedeutung hat der Sprachwechsel in deinem GWB-Unterricht? In welchen Situationen setzt du ihn ein und mit welchem Ziel?

B: Da bei uns im Haus immersiv unterrichtet wird, haben wir immer die ungarische und die deutsche Woche. Zusätzlich fasse ich mit den Kindern, wenn die Woche in der anderen Sprache beginnt, die Inhalte der letzten Woche in der jeweils anderen Sprache zusammen, damit sie auch dort das Fachvokabular mitnehmen können. Also, wenn eine Woche auf Deutsch war, bekommen sie eine Zusammenfassung auf Ungarisch inkl. Fachvokabular. Sie müssen ja daraus maturieren.

A – Frage 7: Jetzt kommen wir schon zum fachlichen und sprachlichen Lernen. Wie ich eben schon erwähnt habe, ist das ein Hauptthema dieser Masterarbeit. Ein zentrales Ziel des bilingualen Unterrichts ist es, sowohl die fachlichen Inhalte als auch die Sprachkenntnisse der Schüler*innen zu fördern. Ich möchte deshalb darauf eingehen, wie du dies in deinem Unterricht umsetzt. Wie gestaltest du deinen Unterricht, damit die Schüler*innen sowohl die fachlichen Inhalte verstehen als auch ihre Sprachkenntnisse verbessern? Glaubst du, dass es grundsätzlich möglich ist, fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu fördern?

B: Natürlich. Das geht einher. Nur ist das Problem, dass du die beiden Sprachen die ganze Woche unterrichten sollst, also musst du irgendwann mal das Fachvokabular oder zumindest eine Zusammenfassung in der nächsten Woche nachholen, damit auch das in beiden Sprachen zumindest im Überblick bekannt ist. Bei uns steht das auch im Lehrplan, dass die Kinder in annähernd gleichem Ausmaß in beiden Sprachen unterrichtet werden sollen. Da gehört natürlich auch das Fachvokabular dazu – die Fachbegriffe der Geographie und Wirtschaft. Die braucht man natürlich auch zur Interpretation von Fachtexten.

A - Frage 8: Passt. Überleitung gleich zur nächsten Frage. Welche didaktischen Methoden setzt du ein, um fachliches und sprachliches Lernen zu kombinieren? Du hast schon erwähnt, dass Fachvokabular, Fachbegriffe sehr bedeutend sind in deinem GWB-Unterricht. Wie unterstützt du die Schüler*innen beim Erlernen von Fachbegriffen? Gibt es bestimmte Vorgehensweisen, mit denen du den Schüler*innen dabei hilfst, schwierige Fachbegriffe oder Inhalte in beiden Sprachen besser zu verstehen?

B: Sie bekommen von mir immer Materialien in der anderen Sprache. Also wenn das Buch auf Deutsch ist, bekommen sie von mir immer ungarisches Zusatzmaterial zur Ergänzung des Stoffs, weil wir leider keine zweisprachigen Lehrbücher haben. Das muss die Lehrkraft selbst vorbereiten. Das ist natürlich ein erhöhter Vorbereitungsaufwand, aber nach 30 Dienstjahren geht das schon.

A – Frage 9: Hast du Unterrichtsmaterialien oder Planungen, die du als besonders wertvoll für den bilingualen GWB-Unterricht empfindest – also solche, die du oft und systematisch in deinen GWB-Stunden einsetzt?

B: Ja, habe ich. Textblätter, Arbeitsblätter in allen Formen und natürlich auch ungarisches Material, das für den österreichischen Lehrplan geeignet ist.

A – Frage 10: Die nächste geplante Frage hast du bereits sehr gut beantwortet. Somit würde ich schon zum nächsten Hauptthema der Masterarbeit kommen, nämlich zur Immersion. Ich habe zwei Definitionen von Immersion mitgebracht – eine von der BD Burgenland und eine aus der Fachliteratur. Könntest du dir diese zwei Definitionen von Immersion durchlesen?

B: Ja. Die erste ist gleich von der Bildungsdirektion, oder?

A: Ja. Nachdem du sie durchgelesen hast, würde ich dir ein paar Fragen bzgl. der Definition und Umsetzung der Immersion stellen.

Die Definitionen werden durchgelesen.

B: Passt. Ich bin fertig, ich habe sie durchgelesen.

A – Frage 11: Passt. Wie definierst du als Lehrkraft den Begriff 'Immersion' im Kontext des bilingualen GWB-Unterrichts? Ist deine Definition ähnlich wie die zwei Definitionen von BD und Fortune?

B: Ja, sehr ähnlich wie die Bildungsdirektion. Wir machen das eh schon – nicht nur im GWB-Unterricht, sondern z. B. bei Schulveranstaltungen und Sprachwochen. Wir versuchen, ideale Umgebungen für die Kinder zu schaffen, damit sie in der Zielsprache (S2), bei uns also in Ungarisch, unterrichtet werden. Aber in der Schule ist das natürlich schwierig, da nicht alle Fächer zweisprachig sind. Manche Fächer werden überhaupt nicht in den Minderheitensprachen unterrichtet, z. B. Hauptfächer. Umso wichtiger ist es, dass man das in den zweisprachigen Fächern umsetzt – GWB ist eines davon.

A – Frage 12: Wie bewertest du die Rahmenbedingungen für den immersiven Unterricht? Wie bewertest du diesen Wechsel zwischen den Sprachen?

B: Ja, eh gut, weil man dadurch in beiden Unterrichtssprachen die Sprach- und auch die Fachkompetenz vermitteln kann. Mit den Fachbegriffen tue ich mir schwer. Wenn man in der Ungarisch-Woche nur Ungarisch spricht und die Fachbegriffe nicht erklärt bzw. nachliefert, dann fällt man sich selbst in den Rücken. Ich versuche also, diese Lücke mit meinen Zusammenfassungen und Glossaren zu schließen.

A – Frage 13: Wir kommen da nun schon zur nächsten Frage. Hast du das Gefühl, dass die Schüler*innen Inhalte besser verstehen, wenn du beide Sprachen einsetzt? Warum oder warum nicht? Du hast ja erwähnt, Fachvokabular einsprachig zu erklären ist nicht einfach, wenn Schüler*innen mit verschiedenen Sprachkenntnissen in der Klasse sitzen.

B: Ja. Wir haben auch Schüler*innen, die in der Zielsprache (S2) Anfängerniveau haben. Mit ihnen kann man keine Fachtexte machen. Du hast natürlich das ganze Spektrum an Sprachkompetenz – quasi Anfänger, Fortgeschrittene und Muttersprachler, die die Zielsprache besser sprechen als die deutsche Sprache. Du musst den goldenen Mittelweg finden. Es ist nicht so leicht – es ist eine Herausforderung.

A – Frage 14: So, die vorletzte Frage wäre: Welche Herausforderungen haben die Schüler*innen deiner Meinung nach durch die immersive Organisationsform?

B: Vor allem große Herausforderungen haben die Schüler*innen in der Unterstufe, da sie teilweise noch nicht die Voraussetzungen für den immersiven Unterricht mitbringen. Da muss man sich etwas Einfacheres einfallen lassen. Ich muss ihnen etwas Einfacheres geben, womit sie etwas anfangen können – so wie ein Volksschullehrer, der auf unterschiedliche Entwicklungsstufen eingeht.

A – Frage 15: Werden diese Herausforderungen dann mit der Zeit Richtung Oberstufe immer weniger?

B: Ja, natürlich. Was bei uns in den Ungarisch-Klassen den Ungarischunterricht betrifft – wenn sie mehr Ungarischstunden haben, können sie dem Unterricht in ungarischer Sprache besser folgen als die Kinder in der 1. und 2. Klasse der Unterstufe, wo manche Kinder dich gar nicht verstehen. Wobei das umgekehrt auch für Deutsch gilt – aber die Deutschkenntnisse sind meiner Erfahrung nach deutlich besser als die Kenntnisse in der Minderheitensprache.

A – Frage 16: Jetzt kommen wir zum GWB-Lehrplan. Welche Rolle spielen Dokumente in Originalsprachen, Geomedien, Karten oder andere visuelle und sprachliche Materialien im immersiven Unterricht?

B: Die zweisprachigen Sachen musst du selbst vorbereiten – basierend auf deiner eigenen Expertise und deinen eigenen Zusammenstellungen. Kartenmaterial gibt es zum Glück. Wir haben hier in der Schule eine Kartensammlung und viel Kartenmaterial. Natürlich bieten die digitalen Möglichkeiten alle Chancen, auch auf ungarische Unterrichtsmittel zuzugreifen. Der ungarische Geographie-Lehrplan ist stärker physisch orientiert, während in Österreich der Fokus mehr auf wirtschaftlicher Bildung liegt. Bei uns wurde die physische Geographie (Gesteinskunde, Geologie, Vulkanologie) eher an die Biologie abgegeben.

A – Frage 17: Ist es dann schwierig, passendes ungarisches Lehrmaterial zu finden?

B: Nein, das gibt es genug in Form von Fachbüchern. Nur ist es oft nicht lehrplankonform. Wie ich eben gesagt habe, weist der ungarische Lehrplan viele Unterschiede zum österreichischen auf. Somit hast du die Herausforderung, dass du die Materialien selbst suchen, zusammenstellen und den Schüler*innen entsprechend aufbereitet geben musst.

A – Frage 18: Alles klar. Jetzt kommen wir schon zur letzten Frage. Inwieweit fördert der immersive GWB-Unterricht die Fachsprache?

B: Ich glaube sehr. In der Oberstufe kann man das schon sehr gut umsetzen, da die Schüler*innen bereits entsprechende Sprachkenntnisse haben. Da kann man durchaus Fachtexte behandeln, analysieren, besprechen – und genau diese Kompetenzen sind im GWB-Unterricht in der Zielsprache, bei uns also in Ungarisch, vorgesehen.

A – Frage 19: Zum Abschluss möchte ich unser Gespräch noch einmal zusammenfassen: In dieser Masterarbeit untersuche ich, wie die GWB-Lehrpersonen den bilingualen GWB-Unterricht und dabei die Immersion im Minderheitenschulwesen wahrnehmen, welche pädagogisch-didaktischen Methoden sie einsetzen und wie sie das fachliche und sprachliche Lernen miteinander verknüpfen. Gibt es dazu noch etwas, das du ergänzen oder betonen möchtest?

B: Nein, eigentlich nicht.

A: Vielen Dank, dass du deine Erfahrungen und Meinungen geteilt hast. Deine Antworten sind eine große Hilfe für die Masterarbeit!

B: Ich wünsche dir viel Erfolg!

Interview 4

Interviewer (A): Oliver Kiss

Interviewpartner (B): Anonym

Ort: ZBG Oberwart

Datum: 10.4.2025

Uhrzeit (Dauer): 8:30-9:00

Art des Interviews: persönliches Leitfadeninterview

Interviewtranskript:

B: Wir können starten mit dem Interview.

A: Danke, dass du dir Zeit nimmst! Wir sprechen heute über den bilingualen GWB-Unterricht, der an unserer Schule in den Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch sowie auf Deutsch durchgeführt wird. Dieses Modell ist in Österreich einzigartig, da das ZBG das einzige Gymnasium des Landes ist, an der der GWB-Unterricht systematisch in Minderheitensprachen erfolgt. Ich werde dir einige Fragen stellen, und es geht dabei um deine Wahrnehmung und Erfahrungen im bilingualen Unterricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, nur deine Erkenntnisse und Meinung zählen. Alles, was du sagst, bleibt anonym und wird ausschließlich für diese Masterarbeit verwendet. Das Interview sollte nicht länger als 30 Minuten dauern.

B: Wie könne starten. Bitte!

A – Frage 1: So, zunächst möchte ich mit dir darüber sprechen, wie der Sprachgebrauch in deinem Unterricht aussieht. Dabei interessiert mich besonders, wie du die beiden Sprachen nutzt und ob es besondere Herausforderungen oder Vorteile gibt. Die erste Frage wäre somit: Wie viele Sprachen sprichst du?

B: Ich spreche Deutsch, Kroatisch, Englisch und ein wenig Italienisch.

A – Frage 2: Wie viele und welche Sprachen sprechen die Schüler*innen in deinen Klassen, wo du GWB unterrichtest?

B: Ganz unterschiedlich. Vorwiegend natürlich Deutsch, sehr oft auch Kroatisch und aufgrund von der aktuellen Situation in der Ukraine auch einige Schüler*innen die Ukrainisch und Russisch sprechen.

A – Frage 3: Wie nutzt du die beiden Sprachen (Deutsch und in deinem Fall die Volksgruppensprache Kroatisch) im bilingualen GWB-Unterricht?

B: Bezogen auf den GWB-Unterricht ist zu sagen, dass je nach Zusammensetzung der Klasse die Volksgruppensprache, also Kroatisch, mal mehr, mal weniger verwendet wird. Im GWB-Unterricht achte ich darauf, dass in den Unterstufen zuerst weniger auf Kroatisch unterrichtet wird bzw. der Schwerpunkt auf Fachbegriffen liegt. In der Oberstufe wird der Anteil der kroatischen Sprache immer größer, sodass am Ende der Schullaufbahn auch Gespräche über einzelne Themen auf Kroatisch geführt werden können. Auch bei der Matura muss ein Drittel der Maturafragen auf Kroatisch beantwortet werden.

A – Frage 4: Alles klar. Gibt es Herausforderungen und Vorteile durch die Verwendung von den zwei Sprachen?

B: Herausforderungen sind definitiv auf der einen Seite, dass viele Schüler*innen mit wenig Kroatischkenntnissen an der Schule beginnen bzw. sich schwertun auch Fachbegriffe zu verstehen oder Zusammenhänge in der Sprache zu erkennen. Wobei hier ist es auch abhängig davon, wie die Klasse sich zusammensetzt, ob Schüler*innen mit kroatischer Erstsprache (S1) vorhanden sind oder nicht. Es sind definitiv Herausforderungen bzw. auch die Erstellung der Unterrichtsmaterialien auf Kroatisch, da es in Bezug auf GWB für mich noch keine Möglichkeit gab auch kroatische Unterlagen vorzufinden. Vorteile sind definitiv, dass dadurch der Wissensstand erweitert werden kann, wenn auf einer anderen Sprache das Themengebiet behandelt wird bzw. um auch den Horizont zu erweitern, über den Tellerland hinauszublicken, um diese Sachverhalte auch in anderen Ländern, anderen Kulturen erklären zu können und der dritte Vorteil ist auch zu nennen, dass jede Sprache die man spricht, sei es auch Ungarisch, Kroatisch, Englisch und darüber hinaus dazu beiträgt in einer globalisierenden Welt sich besser untereinander zu verstehen und v. a. im Fach GWB ist es wichtig hier international zu agieren und dabei ist jede Sprache ein Vorteil, wenn komplexe Themeninhalte auch in anderen Sprachen erklärt und erläutert werden können.

A – Frage 5: Die nächste Frage wäre: Welche Bedeutung hat der Sprachwechsel in deinem GWB-Unterricht? In welchen Situationen setzt du sie ein und mit welchem Ziel? Also ich meine hierbei den Wechsel zwischen der deutschen und kroatischen Sprache.

B: Also, wie ich vorher schon erwähnt habe. In der Unterstufe wird darauf Wert gelegt, dass die Schüler*innen Fachbegriffe kennen bzw. sich auch ausdrücken zu können, leichte Zusammenhänge v. a. vom Anforderungsbereich 1 zu erklären. Ich achte darauf, dass ein Wechsel situationsgebunden stattfindet, d.h. wenn ich das Gefühl habe, dass das Themengebiet für Schüler*innen auch in Kroatisch schon verständlich ist, dann wird gewechselt, wenn ich aber den Eindruck habe, dass in den Klassen der Wissenstand von der kroatischen Sprache eher gering ist, versuche ich eben nur leichte Themen auf Kroatisch zu erläutern. Es gibt dafür keine allgemeingültige Erklärung, sondern es ist abhängig von der Klassenzusammensetzung und auch vom Willen der Schüler*inne wie sehr sie wirklich auf die kroatische Sprache Wert legen möchten und wie sehr sie sich damit vertraut fühlen. In der Oberstufe wird sehr wohl darauf Wert gelegt, dass Zusammenhänge, Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen auch in kroatischer Sprache erklärt werden bzw. auch das die Schüler*innen lernen, sich in dieser Sprache auszudrücken, um auf der einen Seite für die Matura vorbereitet zu sein und auf der anderen Seite natürlich auch mit anderen Fächern davon profitieren zu können.

A – Frage 6: Verstehe ich. Wie organisierst du den Sprachwechsel im Unterricht? Gibt es bestimmte Regeln, Muster oder Situationen, in denen du bewusst zwischen den zwei Sprachen wechselst?

B: Bewusst würde ich jetzt nicht sagen, jedoch lege ich schon einen Wert darauf, dass eine Abwechslung stattfindet. Es gibt von mir kein Patentrezept, d.h. es muss der Anfang oder das Ende der GWB-Stunde auf Kroatisch sein, sondern je nachdem wie das Themengebiet aufgebaut ist, entscheide ich dann eben bei der Planung, wo eben gewechselt wird. Das kann einmal in der Bearbeitungsphase, einmal in der Festigungsphase und wiederum in einer anderen Klasse kann, das auch in allen Phasen stattfinden, je nach Klassenzusammensetzung eben und je nach Klassengröße entscheide ich bei der Planung wie gewechselt wird.

A – Frage 7: Wie ich eben schon dir vor dem Interview erklärt habe, ein zentrales Thema dieser Masterarbeit ist den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen zu beforschen. Deswegen wäre die Frage: Wie gestaltest du deinen Unterricht, damit die Schüler*innen sowohl die fachlichen Inhalte verstehen als auch ihre Sprachkenntnisse verbessern? Glaubst du, dass es grundsätzlich möglich ist, fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu fördern?

B: Ich denke schon, dass das möglich ist, das fachliche mit dem sprachlichen Lernen zu verbinden. Ich achte auch immer drauf, dass 90% der Fälle auch auf den PPT-Folien die kroatischen Begriffe stehen, damit sie eben auch sichergehen können, dass es schriftlich richtig erlernen. Auch in der mündlichen Interaktion wird Wert daraufgelegt, dass Schüler*innen auch kroatische Begriffe einbauen. Ich denke, dass es sehr wohl eine Möglichkeit ist fachliches und sprachliches Lernen zu kombinieren, wobei natürlich der Wunsch der Schüler*innen eine Voraussetzung ist auch das zu wollen, da ich der Meinung bin, wenn einige Schüler*innen nicht den Willen haben nicht die Sprache mit diesen fachlichen Begriffen zu lernen, wird es auch schwierig erfolgreich umsetzen zu können.

A – Frage 8: Alles klar. Welche didaktischen Methoden setzt du ein, um fachliches und sprachliches Lernen zu kombinieren? Du hast jetzt die PPT-Folien vorher schon erwähnt. Gibt es weitere Vorgehensweisen, mit denen du den Schüler*innen dabei hilfst, schwierige Fachbegriffe oder Inhalte in beiden Sprachen besser zu verstehen?

B: Ja. Ich lege auch großen Wert auf Präsentationen bzw. Referate zu bestimmten Themengebieten, wo entweder ein Themenbereich auch auf Kroatisch angeführt werden soll bzw. eine Zusammenfassung, ein Handout oder eine Mindmap auf Kroatisch erstellt werden soll, um die Inhalte zu festigen, um hier auch den sprachlichen Charakter einzubauen. Auch in Bezug auf Wissenschecks oder Übungschecks, die meistens über LMS durchgeführt werden, muss es für mich zumindest einen Abschnitt geben, der eben in der Fremdsprache, in der kroatischer Sprache vorhanden ist, um hier auch die Zielsprache zu trainieren und nicht nur auf dem fachlichen Teil einen Wert zu legen.

A – Frage 9: Wie unterstützt du die Schüler*innen beim Erlernen fachspezifischer Begriffe in beiden Sprachen?

B: Ich versuche immer mit mündlichen Interaktionen mit ihnen in Kontakt zu treten, Fragen zu klären, auch immer wieder Feedbacks durchzuführen, meistens als Online-Fragebogen, der auch anonym stattfindet, um auch hier auf die Stärken und Schwächen der Schüler*innen und auch die Stärken und Schwächen meiner Person besser Bezug nehmen zu können und dementsprechend anzupassen.

A – Frage 10: Hast du Unterrichtsmaterialien oder Planungen, die du als besonders wertvoll für den bilingualen GWB-Unterricht empfindest?

B: Ja, das sind meistens die selbst erarbeiteten Inhalte, die dann eben eigenständig übersetzt werden in die andere Sprache, da es bisher für mich noch nicht zu erkennen war, dass es zu diesen Themengebieten schon vorgefertigte Unterrichtsplanungen gibt. Hier

versuche ich eben die bestehenden Planungen, die teilweise eben selbst geschrieben wurden bzw. wo teilweise auch auf Inhalte aus Büchern, Zeitschriften und Online-Plattformen zurückgegriffen wird eigenständig zu übersetzen, um hier auch Basis für andere Lehrpersonen zu schaffen, die sich in Zukunft dann auch an diesem Material bedienen können.

A: Super. Ich denke die nächste Frage hast du schon mit deinen vorherigen Antworten ziemlich genau beantwortet. Nun kommen wir schon zum nächsten Hauptthema der Masterarbeit, nämlich zur Immersion. Ich habe hier 2 verschiedene Definitionen ausgesucht. Einerseits habe ich die Definition von der BD Burgenland ausgesucht, welche direkt für unsere Schule vorgeschrieben ist, andererseits habe ich eine Definition von der Fachliteratur genommen. Ich würde mir wünschen, dass du diese 2 Definitionen durchliest, danach stelle ich dir zum Thema Immersion noch weitere Fragen.

Die Definitionen werden durchgelesen.

B: Ich bin fertig. Bitte die Fragen.

A – Frage 11: Passt. Die erste Frage wäre: Wie definierst du als Lehrkraft den Begriff 'Immersion' im Kontext des bilingualen Unterrichts? Ist deine Definition ähnlich wie die 2 Definitionen von BD und von der Fachliteratur?

B: Meine Definition unterscheidet sich von diesen 2 angeführten Definitionen. Meiner Meinung nach bedeutet Immersion, dass bestimmte Themengebiete in der Zielsprache (S2) vermittelt werden, wobei meiner Meinung nach, ist es nicht sinnvoll ein komplettes oder vollständiges Themengebiet in der Zielsprache (S2) zu vermitteln, da hier die Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen und nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler*innen dem Inhalt auch folgen können, wenn eben in der Fremdsprache GWB unterrichtet wird. Hier ist es meiner Meinung nach auf den aktuelle Wissens- und Sprachenstand der Schüler*innen einzugehen und nur jene Teilbereiche in der Zielsprache (S2) zu vermitteln, die auch für die Schüler*innen bereits verständlich sind. Also wo ich davon ausgehen kann, dass sie schon eine derartige Sprachkompetenz aufweisen, sodass sie den Inhalt folgen können.

A – Frage 12: Das ist sehr nachvollziehbar. Und wie bewertest du die Rahmenbedingungen für den immersiven Unterricht?

B: Ich denke, dass die Rahmenbedingungen noch ausbaufähig sind, da es noch keine Unterrichtsmaterialien gibt in dieser Sprache. Es bedeutet einen zusätzlichen Mehraufwand sowohl im GWB als auch in anderen Unterrichtsgegenständen die Inhalte zu transkribieren, in eine andere Sprache zu übersetzen und das dieser Mehraufwand nicht geschätzt wird sowohl von den zuständigen Behörden und den zuständigen Personen. Hier würde ich mir wünschen, dass die Rahmenbedingungen sich insofern verbessern, sodass sehr wohl Unterrichtsmaterialien in dieser Sprache angeboten werden und dieser Mehraufwand von allen Beteiligten in einer würdigen Art geschätzt wird.

A – Frage 13: Hast du das Gefühl, dass die Schüler*innen Inhalte besser verstehen, wenn du beide Sprachen einsetzt? Du hast ja schon erwähnt, dass du öfters in deinem Unterricht die Sprachen mehrmals wechselst. Warum oder warum nicht?

B: Auch hier ist es wieder abhängig davon, inwiefern diese Schüler*innen mit dieser Sprache aufgewachsen sind bzw. wie viel Interesse sie zeigen. Aus Erfahrung der letzten 3 Jahre ist hier doch festzuhalten, dass das Interesse an der Vermittlung des Themengebietes in beiden Sprachen oder die Vermittlung der Inhalte in Deutsch oder in Kroatisch, immer weiter sinkt und die Schüler*innen es als Mehraufwand ansehen, auch die sprachliche Kompetenz zu trainieren, das mit dem fachlichen Inhalten schon eingedeckt sind bzw. diese als ausreichend ansehen und eher negativ demgegenüber stehen, wenn zusätzlich ein Inhalt in einer anderen Sprache erlernt werden muss.

A – Frage 14: Du hast schon vorher angedeutet, dass es Herausforderungen durch den Sprachwechsel und Immersion gibt. Welche Herausforderungen haben die Schüler*innen deiner Meinung nach durch die immersive Organisationsform? Du hast Mehraufwand wegen der zusätzlichen Sprache bereits erwähnt. Gibt es weitere Herausforderungen?

B: Eine weitere Herausforderung ist definitiv auch der Umstand, dass Schüler*innen meistens nicht den Mehrwert erkennen, wenn eben in zwei Sprachen der Unterricht vermittelt wird. Hier würde ich mir wünschen, dass es auch noch Verbesserungspotenzial gibt, um noch auf die Chancen besser hinweisen zu können und dementsprechend natürlich auch die Herausforderung, dass manche Schüler*innen wenig Sprachkompetenz für diese Sprache aufweisen, andere Schüler*innen wiederum in der Klasse schon eine sehr hohe Sprachkompetenz aufweisen. Hier ist es schwierig „den goldenen Mittelweg“ zu finden und auch eine Differenzierung nicht immer möglich ist, um eben gute Schüler*innen stärker zu fördern und eher schwächere Schüler*innen in einer anderen Art und Weise zu fördern.

A: Also die Heterogenität in den Klassen ist eine große Herausforderung.

B: Genau. Die Heterogenität in den Klassen ist eine große Herausforderung, wobei einige Schüler*innen die bereits eine hohe Sprachkompetenz aufweisen nicht den Sinn dahinter erkennen, warum sie mehr Aufgaben erledigen müssen, im Vergleich zu jenen Schüler*innen, welche wenige Sprachkompetenzen aufweisen in dem Bereich.

A – Frage 15: Jetzt kommen wir nun zur vorletzten Frage dieses Interviews, nämlich zum GWB-Lehrplan Bezug. Welche Rolle spielen Dokumente in Originalsprachen, Geomedien, Karten oder andere visuelle und sprachliche Materialien in deinem GWB-Unterricht?

B: Sie sind für mich definitiv die Ausgangsgrundlage, wobei für mich gerade im GWB-Unterricht wichtig ist auf aktuelle Sachbehalte Bezug zu nehmen. Hier wäre auch die Aufgabe der Lehrperson, praxisorientierte Karte bzw. Medien zu verwenden, was in den Schulbüchern nicht immer gegeben ist. Hier sollte also die Aufgabe der Lehrperson sein, aktuelle Inhalte zu recherchieren und auf Basis der vorhandenen Karten oder der vorhandenen Dokumente und Medien diese zu adaptieren und weiterzuentwickeln, um so den Schüler*innen den aktuellen Wissenstand zu vermitteln.

A - Frage 16: Jetzt kommen wir nun zur letzten Frage. So wie ich das jetzt von deinen bisherigen Aussagen interpretiert habe, du verwendest nicht in diesem Sinne die vollständige Immersion, jedoch haben deine GWB-Stunden teilweise einen immersiven Charakter. Was glaubst du, inwieweit fördert der immersive GWB-Unterricht die Fachsprache?

B: Ich denke, dass die Immersion sehr wohl eine gute Möglichkeit ist, 2 Sprachen gleichzeitig abzudecken und auch die Fachsprache zu trainieren, wobei ich schon auch eher kritisch demgegenüber stehe aufgrund der zuvor erwähnten Herausforderungen. Meiner Meinung nach ist es essenziell hier Verbesserungen der Rahmenbedingungen zu machen, um eben auch hier den Mehrwert der Immersion zu erkennen, den Schüler*innen zu vermitteln und wenn diese Herausforderungen aus dem Weg geräumt sind bzw. diese Rahmenbedingungen geschaffen werden, denke ich, dass die Fremdsprache in einer geeigneten Form gestärkt werden kann.

A – Frage 17: Zum Abschluss möchte ich unser Gespräch noch einmal zusammenfassen: In dieser Masterarbeit untersuche ich, wie die GWB-Lehrpersonen den bilingualen GWB-Unterricht und dabei die Immersion im Minderheitenschulwesen wahrnehmen, welche pädagogisch-didaktischen Methoden sie einsetzen und wie sie das fachliche und

sprachliche Lernen miteinander verknüpfen. Gibt es dazu noch etwas, das du ergänzen oder betonen möchtest?

B: Ich denke als abschließende Bemerkung möchte ich noch heranzuführen, dass es sehr wohl Chancen, aber auch Risiken gibt beim immersiven Fachunterricht. Es sollte ein zentraler Punkt sein, auch den Schüler*innen den Mehrwert und den Ertrag, den sie daraus generieren können, näher zu bringen, denn nur wenn dies erfolgt, kann auch meiner Meinung nach von einem erfolgreichen, ertragsreichen immersiven Unterricht gesprochen werden, da sonst die Schüler*innen das als Mehrbelastung und als zusätzliche Belastung ansehen, Inhalte in beiden Sprachen erlernen zu müssen.

A: Sehr gut. Vielen Dank, dass du deine Erfahrungen und Meinungen geteilt hast. Deine Antworten sind eine große Hilfe für diese Masterarbeit!“

B: Danke!