

Sprachenregime und Erstsprachenunterricht B/K/M/S in Österreich

Ein Schritt in Richtung Mehrsprachigkeit oder Weiterführung des monolingualen Habitus?

Michaela GINDL

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Austria)

Abstract

Austria is one of the few countries that offers first language instruction from elementary to secondary level II within the regular school system for learners whose first language is not German. Besides the usual challenge of learners entering first language classes with different language levels and dialects or sociolects, a particularly pressing didactic question arises in the instruction of Bosnian, Croatian, Montenegrin, and Serbian (B/C/M/S). This question re-volves around how teachers handle the different countries of origin, the standard languages used there, and what is considered typical culture for each country, and it regularly becomes a political issue. Starting with autumn 2023, the measures that teachers have

already implemented at their own discretion and depending on their individual initiative to differentiate and individualize instruction are now explicitly required in the newly effective curricula. In the school year 2024/25, Styria took a new approach for the first time by offering separate first language classes for Bosnian, Croatian and Serbian. It remains to be seen what impact this decision will have on first language teaching in general and on the social and linguistic fabric.

Keywords: *first language instruction, language regime, Bosnian/Croatian/Montenegrin/Serbian, individualization, heterogeneity*

(c) Michaela Gindl; michaela.gindl@aau.at

Colloquium: New Philologies, advance publication (3 March 2026)

doi: 10.23963/6626475115

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/212>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

1 Sprachenregime und Schule

1.1 Monolingualer Habitus

Der *monolinguale Habitus* (vgl. u.a. Gogolin 2008, 30–32) und die mit ihm einhergehende Angst vor den negativen Folgen der Mehrsprachigkeit beschäftigen Gesellschaft und Wissenschaft mindestens seit Beginn des letzten Jahrhunderts (vgl. u.a. Blocher 1982, oder Becker 2018, 159–164). Bereits in seinem Beitrag aus dem Jahr 1909 etwa warnt Eduard Blocher, die Vorteile nicht unerwähnt lassend (er nennt hier etwa die Notwendigkeit von Sprecher*innen kleiner Sprachen, zumindest eine Verkehrssprache zu erlernen), vor den Nachteilen von Zweisprachigkeit (1982, 17–25). So kämen sich etwa „sehr gut angeeignete Sprachen [...] in die Quere, beeinflussen sich nachteilig“ (ibid., 20). Zudem entwickle sich eine „Abstumpfung und Schwächung des Sprachgefühls“ (ibid., 21) und es entstünden „Sprachmischungen“ (ibid., 22); die Sprecher*innen würden durch die Kenntnis von zwei Sprachen ein „Doppelleben“ führen (ibid., 24).

Was auf den ersten Blick aus heutiger Perspektive kurios anmuten mag, findet jedoch seine aktuelle Entsprechung z.B. in den regelmäßigen Forderungen nach einem Deutschsprechgebot auf Schulhöfen und in den Unterrichtspausen, etwa im März 2023 im Zuge des schwarz-blauen Koalitionsabkommens in Niederösterreich (vgl. z.B. Blaschitz 2023), oder auch in den an das Parlament gerichteten Forderungen einer Bürgerinitiative nach einem eigenen Erstsprachenunterricht für Kroatisch aus dem Jahr 2020, der die Steiermark im Schuljahr 2024/25 schlussendlich Folge leistete (vgl. Land Steiermark 2024). Als Grund für das Erstsprachenverbot in der Schule wird unter anderem der Ausschluss einer Gruppe (der Monolingualen) durch eine andere (der Bi-/Plurilingualen) genannt. Als einzig mögliche Lösung wird dabei immer das Verbot der anderen (meist prestigearmen) Sprachen gesehen – die gegensätzliche Option, nämlich diese Sprachen allen Schüler*innen zugänglich zu machen und in den Rang von Schulsprachen zu heben, wodurch sie auf einer Ebene mit dem Englischen oder dem Französischen wären, wird kaum in Betracht gezogen. Der Platz dieser (migrantischen) Sprachen wird im geschlossenen privaten (in den eigenen vier Wänden) bzw. im klar abgegrenzten schulischen Bereich (im Erstsprachenunterricht) verortet – wertvoll, wenn auch nicht immer monetär abgegolten, werden diese Sprachen für die Öffentlichkeit nur in bestimmten Dienstleistungskontexten (z.B. Übersetzungsdienstleistungen, vgl. u.a. Busch 2021, 170–172) und für eine kurze Zeit.

1.2 Ln oder sprachliches Repertoire?

Wenn es um das Erlernen von Sprachen und ihre Nutzung geht, ergibt sich eine weitere Problematik aus der Vorstellung einer Zählbarkeit von Sprachen, von Sprachen als klar voneinander abgegrenzten Objekten. In der Praxis der Sprecher*innen zeigt sich allerdings, dass dies nicht der Fall ist, sondern dass im sprachlichen Alltag mehrsprachiger Personen die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen oft fließend sind. Die Spracherwerbsforschung weist hier auf das Konzept des mentalen Lexikons hin, bei dem zwar phonologische und morphologische Informationen einzelsprachenspezifisch sind, das semantisch-konzeptionelle System durchaus sprachübergreifend angelegt ist (vgl. Klastert & Kauschke 2014). Auch „erlernt“ man eine Sprache nie ganz – niemand beherrscht eine Sprache (auch nicht die Erstsprache) vollumfänglich. Brigitta Busch arbeitet mit dem Begriff des *sprachlichen Repertoires* nach Gumperz, wobei das

Repertoire [...] als ein Ganzes begriffen wird, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes, kurzum alle Routinen umfasst, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen. (Busch 2012, 13)

Geht man von dieser Definition aus, kann die als Norm angenommene Einsprachigkeit kaum existieren, da das sprachliche Repertoire jedes Menschen aus verschiedensten Routinen besteht, aus denen er wählen kann, um eine Vielzahl an unterschiedlichen Situationen zu bewältigen; von *einer* Sprache kann somit nicht gesprochen werden. Busch übernimmt für ihre Ausführungen den Bachtinschen Terminus der *Heteroglossie*, der „die vielschichtige und facettenreiche Differenzierung [bezeichnet], die lebendiger Sprache innewohnt“ (Busch 2021, 12).

1.3 Sprachenregime in Österreich

Sprachenregime definiert sich laut *Metzler Lexikon Sprache* als die Entscheidungen von Staaten darüber, „in welcher Sprache sie kommunizieren, welche sie in ihren Bildungsinstitutionen lernen lassen usw.“ (Glück & Rödel 2016, 638). Die expliziten sprachpolitischen Vorgaben in Österreich lassen sich etwa über die Definition von *Amtssprache* darstellen: „Die Amtssprache in Österreich ist Deutsch. Zusätzlich gelten in einigen Regionen Österreichs die Minderheitensprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch als Amtssprachen“ (Österreichs digitales Amt 2023). Für den Schulbereich verpflichtet sich der Staat Österreich zu einer Bildungspolitik, die „die gesamte sprachliche Vielfalt [umfasst], also den Bereich der Erst-, Zweit-, Herkunfts- und Fremdsprachen sowie auch der Minderheitensprachen“ (BMBWF, Sprachliche Bildung o.D.).

Durch die tatsächliche Praxis hingegen werden Entscheidungen getroffen, die sich auf die Verfügbarkeit der einzelnen Sprachen auswirken. Hans-Jürgen Krumm spricht in seinem Aufsatz „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit“ konkret davon, dass es sich beim Sprachenregime „nicht um zufällige Entwicklungen handelt, sondern dass hier offen oder versteckt wirksame Regeln und Praktiken existieren, die die einen Sprachen und ihre Sprecherinnen und Sprecher begünstigen, die anderen dagegen ausgrenzen“ (Krumm 2014, 24). So ist es in Kärnten z.B. nur erschwert bzw. kaum möglich, Amtsgeschäfte in slowenischer Sprache abzuwickeln, obwohl es am Papier möglich sein sollte. Ebenso ist es zwar vorgesehen, dass alle Schüler*innen das Recht haben, unterschiedliche Sprachen zu lernen, in der Praxis entscheidet jedoch das Angebot über die tatsächlichen Wahlmöglichkeiten. Vorwiegend werden im Bildungskontext klassische Schulsprachen gelehrt, allen voran Englisch, gefolgt von romanischen Sprachen wie Französisch, Spanisch, Italienisch oder Latein. Eine 2010 veröffentlichte Untersuchung von de Cillia und Krumm zeigt, dass das Angebot an anderen Sprachen als Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch im Schuljahr 2004/2005 unter 1 % lag (vgl. de Cilia & Krumm 2010, 161), die Daten der Statistik Austria für das Schuljahr 2021/2022 zeichnen ein ähnliches Bild (vgl. Statistik Austria 2022).

1.4 Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit

Krumm spricht in diesem Kontext von einer „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ (2014, 24), die durch die konkreten Umsetzungen des österreichischen Sprachenregimes befeuert wird: Einerseits gibt es prestigereiche *Elitesprachen* wie Englisch, Französisch oder Italienisch, denen ein hoher Nutzen in der internationalen Kommunikation und ebenso in wirtschaftlichen Belangen zugesprochen wird. Susanne Becker referiert in ihrem Buch „Sprechgebote“ etwa die Aussage einer Mutter, die möchte, dass ihr Kind Italienisch statt Türkisch lernt, da diese Sprache in vielen Ländern und wirtschaftlichen Bereichen gesprochen wird. Italienisch wird ein ähnlich hoher Stellenwert wie Englisch eingeräumt. (Vgl. Becker 2018, 188–189)

Sieht man sich allerdings die Sprecher*innenzahlen an, so befindet sich Türkisch auf Platz 20 der meistgesprochenen Sprachen, Italienisch hingegen nicht unter den Top 20 (vgl. Ethnologue o.D.). In Wien wäre der Versuch, den Alltag nur auf Türkisch zu meistern, höchstwahrscheinlich eher von Erfolg geprägt als auf Italienisch.

Den *Prestigesprachen* gegenüber stehen die von Krumm als *Armutssprachen* bezeichneten prestigearmen Sprachen, die in den Schulen, wenn überhaupt, vorwiegend im Rahmen des Erstsprachenunterrichts angeboten werden und somit nur einer begrenzten Schüler*innenzahl (denen mit derselbigen Erstsprache) zugänglich sind. Im Kanon der Schulsprachen finden sich diese nicht bzw. nur selten, denn, so attestiert Krumm, „die Beherr-

sung dieser Sprachen wird nicht wertgeschätzt und honoriert, die Mehrheit soll von der Anmutung, eine dieser Sprachen zu lernen, nach Möglichkeit verschont werden“ (Krumm 2014, 25). Somit entsteht eine *Sprachenhierarchie*, die sich durch alle Bereiche zieht und weitreichende Konsequenzen für deren Sprecher*innen hat, aber auch für potentielle Lerner*innen. Eine Untersuchung von Magdalena Kaltseis und Ursula Doleschal, bei der Kärntner Schüler*innen unter anderem nach Sprachen gefragt wurden, die sie gern in der Schule lernen möchten, die es an ihrer Schule allerdings nicht gibt, lag Kroatisch auf Platz 2, gefolgt von Russisch auf Platz 3 (vgl. Kaltseis & Doleschal 2020, 57).

Elfie Fleck, ehemalige Mitarbeiterin im Referat für Migration und Schule des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, wies 2011 in ihrem Artikel „Der muttersprachliche Unterricht“ ebenfalls auf das niedrige Prestige und die als gering wahrgenommene Nutzbarkeit von sogenannten Armutssprachen hin und konterte mit wirtschaftlichen Interessen:

Auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht ist eine Förderung der potenziell vorhandenen Zweisprachigkeit vieler SchülerInnen zu begrüßen. Zunehmende internationale Verflechtungen in Wirtschaft, Politik und Kultur erfordern Menschen, die sich in zwei, drei oder mehr Sprachen problemlos verständigen können. [...] In diesem Zusammenhang käme es einer Vergeudung von Ressourcen gleich, würde man die ersprachlichen Kompetenzen vieler SchülerInnen brach liegen lassen. (Fleck 2011, 2)

Im Jahr 2009 veröffentlichte das Europäische Parlament eine Entschließung zur Mehrsprachigkeit, in der es „nachdrücklich den Vorschlag der Kommission [begrüßt], das Konzept ‚Muttersprache + zwei‘ im Bildungsbereich zu fördern“ (Europäische Union 2009). Dies führte zu einer Fokussierung auf die Wichtigkeit von Erstsprache(n) und einem Erstarken des Erstsprachenunterrichts in Österreich. In den darauffolgenden Jahren wurden jedoch sprach- und bildungspolitische Entscheidungen getroffen, die als bedeutsame Mehrsprachigkeit wieder die prestigereichen, etablierten Schulsprachen heranzog und die Staatssprache Deutsch in allen Bereichen des Lebens und somit auch im Bildungsbereich an die Spitze stellte. Gegen die Empfehlungen von Expert*innen und aktuellen Forschungserkenntnissen zum Trotz wurden 2018/19 verpflichtende Deutschförderklassen eingeführt und die Relevanz der Erstsprachen per se und für den Erwerb von weiteren Sprachen – und somit auch des Deutschen – geriet wieder ins Hintertreffen.

2 Erstsprachenunterricht in Österreich

2.1 Der Erstsprachenunterricht in Zahlen

Zum Erstsprachenunterricht (ESU) in Österreich werden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung nach dem Jahr 2018/19 keine Zahlen mehr veröffentlicht. Die letzten, nur auf Nachfrage erhältlichen, statistische Daten des Erstsprachenunterrichts wurden – ebenfalls von Assimina Gouma – für das Schuljahr 2020/21 erhoben und im Jahr 2022 herausgegeben. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurden 235.453 Schüler*innen in Österreich mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erfasst, das entspricht 32,9 % aller Schüler*innen (2018/19 waren es 28,8 %). Von diesen 32,9 % besuchten allerdings nur 12,8 % bzw. 30.177 Schüler*innen (im Schuljahr 2018/19 13,7 % bzw. 31.173 Schüler*innen) den Erstsprachenunterricht; somit zeigt sich eine Steigerung der Schüler*innenzahl mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zum Vergleichszeitraum 2018/19, von denen allerdings weniger den Erstsprachenunterricht besuchten. Der Großteil des Erstsprachenunterrichts fand erwartungsgemäß in Wien statt. Österreichweit wurde der Erstsprachenunterricht von insgesamt 409 Lehrer*innen durchgeführt. Während im Verhältnis relativ viele Schüler*innen den Erstsprachenunterricht in der Volksschule besuchten (österreichweit waren es 21,3 % aller Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch), nahm der prozentuelle Anteil in anderen Schulformen deutlich ab (in der Mittelschule waren es nur noch 7,5 %, in der AHS 2,7 %). B/K/M/S stellt nach Türkisch die zweitgrößte Sprachgruppe im Erstsprachenunterricht dar: 2020/21 unterrichteten 113 Lehrkräfte 8.880 Schüler*innen österreichweit, das sind 27,6 % der Lehrkräfte und 29,2 % der Erstsprachen-Schüler*innen. Gouma führt zusammenfassend an, dass in ganz Österreich eine Abnahme der Teilnehmer*innenzahlen, der abgehaltenen Stunden und der Lehrkräfte zu verzeichnen ist, obwohl die Anzahl der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zunimmt (vgl. Gouma 2019; Gouma 2022, 41).

2.2 Die Entwicklung des Erstsprachenunterrichts

Erstsprachenunterricht ist in Österreich kein neues Phänomen; tatsächlich gibt es ihn bereits seit den 1970er Jahren (vgl. Fleck 2011, 1). Die Notwendigkeit für einen solchen ergab sich zu der Zeit, da der österreichische Staat auf die Unterstützung von Arbeitsmigrant*innen, sogenannten Gastarbeiter*innen, angewiesen war. Deren Aufenthalt war auf Kurzfristigkeit und spätere Rückkehr ins Herkunftsland ausgelegt. In der Realität entwickelte sich jedoch eine gesellschaftliche Gruppe mit anderen Erstsprachen als Deutsch, deren Kinder dauerhaft im österreichischen Schulsystem Platz finden mussten (vgl. Käfer 2020). Da der österreichische Staat und die zuständigen Instanzen zu dem Zeitpunkt

noch davon ausgingen, dass diese Kinder in näherer oder fernerer Zukunft wieder in die Schulsysteme ihrer jeweiligen Herkunftsländer zurückkehren würden und sich dort dann (sprachlich) wieder zurechtfinden müssten, wurde für sie zunächst der sogenannte *Muttersprachliche Zusatzunterricht* als Schulversuch angeboten, in Zusammenarbeit mit den Entsenderstaaten Jugoslawien und Türkei (vgl. Fleck 2011, 1). Die Übernahme des Schulversuchs in das Regelschulwesen im Jahr 1992 machte die Erstellung von Lehrplänen für den Erstsprachenunterricht notwendig, welche seit dem Schuljahr 2004/05 für alle Schulstufen inkl. AHS-Oberstufe zur Verfügung stehen (vgl. 2011, 2).

Im deutschsprachigen Raum gibt es Erstsprachenunterricht sowohl in Deutschland (unter der Bezeichnung *muttersprachlicher Unterricht – MSU* bzw. *Herkunftssprachenunterricht – HSU*), in der Schweiz (Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur – HSK) und in Österreich (früher *muttersprachlicher Unterricht*, seit 2023 *Erstsprachenunterricht*), wobei dieser ganz unterschiedlich geartet sein kann. Durchgeführt wird er etwa von „Vertretungen der Herkunftsstaaten, religiösen Gemeinschaften, Kulturvereinen oder Elterninitiativen“ (Mehlhorn 2022, 3). In Österreich ist er zudem über alle Schulstufen hinweg im Regelschulwesen fix verankert, wird aber – aus unterschiedlichen Gründen – nicht überall angeboten bzw. nachgefragt.

2.3 Realisierung des Erstsprachenunterrichts in Österreich

Das Angebot des Erstsprachenunterrichts richtet sich an Schüler*innen, die zu Hause andere Familiensprachen als Deutsch sprechen, „ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft und Sprachkompetenz“ (www.schule-mehrsprachig.at). Schüler*innen, die diese Sprache(n) nicht im Familienverband sprechen, dürfen den Unterricht nicht besuchen. Der Erstsprachenunterricht kann grundsätzlich in allen Schulstufen stattfinden, wird aber am häufigsten in Volksschulen und Mittelschulen realisiert. In der Vor- und Volksschule wird er als unverbindliche Übung ohne Benotung angeboten. In der Sekundarstufe haben die Schulen die Wahlfreiheit, den Erstsprachenunterricht ebenfalls als unverbindliche Übung ohne oder als Freigegegenstand mit Benotung anzubieten (vgl. Schule mehrsprachig, Organisation und Vorteile o.D.). Durch den sogenannten *Sprachentausch* ist es zudem möglich, dass bei Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen ihre Erstsprache bei der Benotung an die Stelle von Deutsch tritt, und Deutsch die Position der ersten lebenden Fremdsprache (meist Englisch) einnimmt. Somit ermöglicht „[d]er so genannte „Sprachentausch“ [...] bestimmten Gruppen von SchülerInnen, deren Kompetenz in Deutsch noch nicht zielsprachenadäquat ist, eine ihrer Situation angemessene und faire Beurteilung im Unterrichtsgegenstand Deutsch“ (BMWBF 2002).

Der Erstsprachenunterricht wird in allen Bundesländern mit Ausnahme von Wien überwiegend in Form von additivem Kursunterricht realisiert, meist ein bis zwei Stunden

pro Woche, wobei die Kinder mit derselben Erstsprache/Familiensprache in einer Gruppe gemeinsam unterrichtet werden, häufig unabhängig von ihren Vorkenntnissen und ihrem Alter. Der Unterricht findet vorwiegend am Nachmittag oder in Randstunden statt. „Über das tatsächliche Angebot entscheidet die Schulleitung je nach Nachfrage/Bedarf und Ressourcen, die dem Schulstandort zur Verfügung stehen.“ (Schule mehrsprachig, Organisation und Vorteile o.D.). Gerade in ländlichen Gegenden ist es oft schwierig, der geforderten Mindestanzahl an Teilnehmenden zu entsprechen, was dann dazu führt, dass Schüler*innen in benachbarte Orte oder Gemeinden pendeln müssen, um Erstsprachenunterricht zu erhalten, bzw. dass kein Unterricht zustande kommt. Ebenso werden die immer knapperen Ressourcen benötigt, um den verpflichtenden Unterricht aufrechtzuerhalten, und der Erstsprachenunterricht bleibt auf der Strecke. Zudem ist das Zustandekommen des Erstsprachenunterrichts auch von dem Engagement einzelner Lehrkräfte bzw. der Schulleitung abhängig, sowohl in Bezug auf Angebot und Durchführung des Unterrichts wie auch die Aufklärung der Erziehungsberechtigten über diese Möglichkeit betreffend. Hier muss oft genug auch Überzeugungsarbeit geleistet werden, da Eltern ihre Kinder häufig auch mit der (gesellschaftlich und politisch transportierten) Einstellung in die Schule schicken, dass vorrangig Deutsch gelernt werden soll. Der Erstsprachenunterricht wird in diesem Fall oft auch als Verschwendung von Lernkapazitäten gesehen.

In Wien findet der überwiegende Teil des Unterrichts in Form von integrativem Teamunterricht statt (87 % Teamunterricht gegenüber 13 % Kursunterricht, vgl. Gouma 2022, 8), was vor allem in Klassen geschieht, in denen größere Gruppen von Schüler*innen dieselbe(n) Erstsprache(n) haben. Hier wird der Fachunterricht zweisprachig (Deutsch – Erstsprache(n)) abgehalten: „Teamunterricht bedeutet, dass die muttersprachliche Lehrkraft während des Vormittagsunterrichts gemeinsam mit den Klassenlehrer/innen bzw. den Fachlehrer/innen unterrichtet. Auch eine Kombination aus Kursform und Teamunterricht ist möglich und sinnvoll.“ (Schule mehrsprachig, Organisation und Vorteile o.D.).

2.4 Neue und alte Lehrpläne

Im Herbst 2023 wurden neue, kompetenzorientierte Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe I veröffentlicht, die auch tiefgreifende Neuerungen für den Erstsprachenunterricht mit sich brachten – und eine Neubenennung. Die Begriffe *Muttersprache* und *muttersprachlicher Unterricht* wurden durch *Erstsprache* und *Erstsprachenunterricht* ersetzt. Im inhaltlichen Vergleich zeigt sich, dass die alten Lehrpläne für den Erstsprachen-

unterricht sehr allgemein und offen gehalten sind. So heißt es bezüglich der Ziele des Erstsprachenunterrichts:

Der muttersprachliche Unterricht soll helfen,

- über die Förderung zur Zweisprachigkeit die Identität zu stärken und den Integrationsprozess zu unterstützen,
- über die Auseinandersetzung mit der Herkunft und der aktuellen Lebenswelt sowie der Aufarbeitung der bikulturellen/zweisprachigen Erfahrungen Brücken zwischen Kulturen und Generationen zu schlagen.

(Schule mehrsprachig, ÖSZ & BMBWF o.D., 1)

In den Kapiteln „Beiträge zu den Bildungsbereichen und Didaktische Grundsätze“ finden sich Verweise auf den Deutschunterricht. Im Umgang mit heterogenen Sprachkompetenzen wird empfohlen, diesen „durch verschiedene Lernformen“ (Fachlehrplanbestimmungen Muttersprachlicher Unterricht, 2) zu begegnen. Mehrmals wird auf die Notwendigkeit der Vermeidung von Interferenzen zwischen der Erstsprache und Deutsch hingewiesen, sowie auf Mechanismen, die „nachlässiges Sprachmischen verhindern helfen“ sollen (ibid.).

In den neuen Lehrplänen für den Erstsprachenunterricht hingegen zeigt sich schon im ersten Absatz ein dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechender Zugang, wenn z.B. betont wird, dass die „unterschiedliche[n] Sprachausgangslagen (ua. [sic!] migrationsbedingte Variation der Standardsprache, familiäre oder regionale Sprachverwendung) und Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen“ sind (BMBWF, Lehrpläne neu, 1). Die Berücksichtigung individueller sprachlicher Kompetenzen sowie die Definition individueller Lernziele und die Ableitung individueller Förderpläne werden explizit erwähnt (vgl. ibid.). Ebenso heißt es: „Die Lehrperson begegnet der Heterogenität der Lerngruppen mit Binnendifferenzierung durch Methodenvielfalt, unterschiedliche Arbeitsformen und Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Zielsetzung und Wahl der Inhalte“ (ibid.). Zudem wird auf das sprachliche Repertoire verwiesen: „Schülerinnen und Schüler erfahren eine umfassende sprachliche Bildung, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und das gesamte sprachliche Repertoire eines Menschen als identitätsbildend anerkennt sowie dessen Entwicklung unterstützt“ (ibid., 2). Somit wird in dem Dokument dem Thema Heterogenität und Individualität ein relativ hoher Stellenwert beigemessen, was die Hoffnung weckt, dass diese Konzepte auch in den Unterricht implementiert werden und vor allem die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte maßgeblich beeinflusst.

3 Besonderheiten und Herausforderungen B/K/M/S

3.1 B/K/M/S – zusammen oder getrennt?

In Österreich wird der Unterricht für Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch und Serbisch gemeinsam durchgeführt, was auf eine Empfehlung des damaligen Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) aus dem Jahr 1996 zurückgeht. Allerdings gibt es immer wieder Forderungen, den Unterricht für die einzelnen Sprachen getrennt anzubieten, etwa vonseiten einer Parlamentarischen Bürgerinitiative aus dem Jahr 2020, die im Namen von 705 Unterzeichner*innen einen eigenständigen Erstsprachenunterricht für Kroatisch fordert. Dies wird unter anderem mit der Souveränität der einzelnen Staaten und den damit einhergehenden Nationalsprachen begründet. Ebenso wird dargestellt, dass eine Vermittlung über die Kultur des Herkunftslandes „im Paket“ nicht möglich wäre, da die gemeinsame Entwicklung von Bosnisch, Kroatisch und Serbisch nur zweitweise erfolgt ist. Darüber hinaus wird auf die „sprachliche Loyalität“ verwiesen, über die sich die österreichischen Behörden hinwegsetzen würden, was „böses Blut“ erzeuge. Ebenso wird den Schüler*innen die Fähigkeit abgesprochen, „sich gleichzeitig mit mehreren Sprachen auseinanderzusetzen“ (alle Zitate Parlamentarische Bürgerinitiative 2020, 4) und es werden Zweifel geäußert, ob die Schüler*innen durch den gemeinsamen Unterricht des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen „die jeweilige Sprache später auch konkret verwenden und einsetzen [zu] können“ (ibid., 5). Für die Lehrpersonen werde die – ohne Zweifel große – Herausforderung zur Unmöglichkeit, das Ergebnis sei, dass „[d]er Unterricht [...] in einigen Bereichen nur lückenhaft bleiben [kann], oder [...] zu einem Mischmasch [wird], der eher eine Verarmung als eine Bereicherung für das Kind darstellt“ (ibid.). Darüber hinaus werden auch die sinkenden Teilnehmer*innenzahlen im Erstsprachenunterricht auf den gemeinsamen Unterricht zurückgeführt (vgl. ibid.). Es wird argumentiert, dass die Trennung des Erstsprachenunterrichts nach Sprachen wieder mehr Schüler*innen zum Erstsprachenunterricht bringen würde.

3.2 Getrennter Unterricht in der Steiermark

Ob dies der Realität entspricht, wird der Vorstoß der Bildungsdirektion Steiermark zeigen, die mit dem Schuljahr 2024/25 den politischen Forderungen nachgegeben hat, getrennten Erstsprachenunterricht für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch anzubieten (vgl. Land Steiermark 2024). Fragen, die im Vorfeld für Unsicherheiten sorgten, waren etwa, wie dieser Unterricht organisatorisch realisiert werden und wer welche Sprache unterrichten könne. Da nur eine begrenzte Anzahl an Lehrkräften für den Erstsprachenunterricht B/K/M/S zur Verfügung steht war auch fraglich, ob es genügend Lehrende für

den getrennten Unterricht geben würde und ob sich diese als Sprecher*innen einer Varietät deklarierten. Zudem wurde befürchtet, dass sich durch die Trennung v. a. in ländlicheren Gegenden zu wenige Kinder zum Erstsprachenunterricht anmelden würden, wodurch die Eröffnungszahlen für einen Kurs bzw. eine Klasse nicht erreicht würden und somit auch kein Unterricht zustande käme. Zudem müssten Montenegriner*innen entscheiden, ob sie sich eher zu Serbisch, Bosnisch oder Kroatisch zugehörig fühlen, da kein Montenegrinisch-Erstsprachenunterricht vorgesehen ist. Die Frage der Zugehörigkeit stellt sich des Weiteren auch in Familien, in denen nicht beide Elternteile aus dem gleichen Land stammen. Wie der getrennte Unterricht angenommen wird, welche Herausforderungen auftreten und wie Lösungsansätze realisiert wurden, wird die vom Institut für Slawistik der Universität Graz durchgeführte Begleitstudie zeigen.

Lässt man die Frage außer Acht, ob es sich bei Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch und Serbisch um vier voneinander getrennte Einzelsprachen handelt oder um Varietäten einer Sprache, widersprechen die Forderungen nach einem getrennten Unterricht und vor allem deren Argumentation jenen Expert*innen, die schon seit mehr als einem Jahrzehnt die Sinnhaftigkeit eines Unterrichtsfachs *Mehrsprachigkeit* darlegen und Konzepte entwickelten, die zeigen, dass Schüler*innen sehr wohl eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen bzw. Varietäten zugemutet werden kann, ohne, dass es zu Lückenhaftigkeit, „Mischmasch“ oder Verarmung der Sprache kommt; ganz im Gegenteil macht sie diese Auseinandersetzung zu kompetenten Verwender*innen mehrerer Sprachen mit einem hohen metasprachlichen Bewusstsein (vgl. z.B. Reich & Krumm 2013; Becker 2018).

3.3 Forschungsprojekt in Klagenfurt

Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/Celovec wurden, bezugnehmend auf die Forderungen eines getrennten Unterrichts, im Jahr 2020/2021 80 Interviews mit Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften geführt, bei denen unter anderem die Frage nach gemeinsamem oder getrenntem Unterricht für B/K/M/S gestellt wurde. Es zeigte sich, dass die 59 befragten Kinder aus Volksschule, Mittelschule und zweisprachiger Handelsakademie dem Erstsprachenunterricht gegenüber positiv eingestellt waren und einen gemeinsamen Unterricht präferierten. Ein Hauptargument dafür war, dass sie ein ausgeprägtes Interesse daran hätten, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Varietäten kennenzulernen und mit den Menschen in den Nachbarländern uneingeschränkt kommunizieren zu können. Mehrere interviewte Elternteile betonten zusätzlich die friedensstiftende und antinationalistische Komponente des gemeinsamen Unterrichts. Kaum gesehen wurde allerdings ein Vorteil für das Erlernen weiterer Sprachen – hier wären Bildungsdirektionen und Bildungsministerium gefordert, ein Curri-

culum Mehrsprachigkeit – wie seit Jahrzehnten von Hans-Jürgen Krumm und anderen gefordert – flächendeckend in den Schulen einzuführen, um ein breiteres metasprachliches Verständnis zu implementieren. (Vgl. Doleschal et. al. o.D.)

4 Fazit

Seit der Einführung des Erstsprachenunterrichts als Schulversuch in den 1970er Jahren kam es zu tiefgreifenden Veränderungen wie etwa zur Übernahme des Erstsprachenunterrichts als Bestandteil des Regelschulwesens oder zur Erweiterung des Sprachenangebots ausgehend von den Bedürfnissen der in Österreich lebenden Personen – im Jahr 2020/21 wurde der Erstsprachenunterricht in 25 verschiedene Sprachen durchgeführt (vgl. Gouma 2022, 11). Die im Herbst 2023 in Kraft getretenen neuen Lehrpläne stellen einen Meilenstein in der Geschichte des Erstsprachenunterrichts dar. Nicht nur ändert sich mit ihnen nach fünfzig Jahren der Name und damit auch die Terminologie, sie berücksichtigen nun offiziell auch aktuelle Konzepte wie Heterogenität in den Klassen, individuelle Kompetenzen, die gesamte Nutzung des sprachlichen Repertoires oder Binnendifferenzierung und führen Kompetenzniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) ein. Vieles, was in den neuen Lehrplänen gefordert wird, bringt der Erstsprachenunterricht vermutlich bereits mit, da er seit seiner Implementierung mit einer großen Heterogenität der Teilnehmer*innen konfrontiert ist, etwa durch die unterschiedlichen Vorkenntnisse, Dialekte, Soziolekte und Register der Schüler*innen. Die von den neuen Lehrplänen geforderte Individualisierung und Berücksichtigung der mitgebrachten Ressourcen im Erstsprachenunterricht wird vermutlich schon seit Jahrzehnten informell von engagierten Lehrkräften praktiziert – die tatsächliche Praxis stellt jedoch ein noch zu wenig beachtetes Forschungsinteresse dar, wie auch Mehlhorn (2022, 2; 4) ausführt.

Grundsätzlich gelten in der Politik und auf Bildungsebene jedoch noch immer altergebrachte Vorstellungen, etwa wenn es um die Einstellung zur Mehrsprachigkeit geht – die Ängste vor Mehrsprachigkeit sind nach wie vor groß, der monolinguale Habitus vorherrschend und die flächendeckende Einführung von Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie das Curriculum Mehrsprachigkeit von Hans Reich und Hans-Jürgen Krumm, obwohl schon vor mehr über einem Jahrzehnt veröffentlicht, noch immer Zukunftsmusik. Die getrennte Abhaltung des Erstsprachenunterrichts für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch in der Steiermark erfüllt zwar formal die nationalpolitische Forderung nach klaren sprachlichen Grenzen und Unterricht in getrennten Staatssprachen, ließ dabei aber konkrete Herausforderungen wie den Mangel an personellen und finanziellen Ressourcen sowie die geringen Teilnehmendenzahlen (und damit ein mögliches

Nicht-Zustandekommen) im öffentlichen Diskurs lange Zeit außer Acht. Durch die neuen Lehrpläne und die stärkere Fokussierung auf das gesamte sprachliche Repertoire, aber auch durch die immer deutlicher werdenden Probleme eines einsprachigen Schulsystems mit einer mehrsprachigen Schüler*innenschaft bleibt die Hoffnung, dass nun auch der Erstsprachenunterricht stärker in den Fokus der Forschung und somit auch in den der Öffentlichkeit tritt. Den Sprachen, die die Schüler*innen bereits von zuhause mitbringen, und ihrer Bedeutung für die Institution Schule muss mehr Beachtung geschenkt und sie müssen als Ressource, nicht als Hemmnis, wahrgenommen werden. Mit Spannung sind die ersten Ergebnisse der Begleitforschung zum getrennten Unterricht in der Steiermark zu erwarten – nicht nur wird sie vermutlich eine Tendenz für den weiteren Weg des Erstsprachenunterrichts Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch und/oder Serbisch in den Bundesländern aufzeigen. Durch das Funktionieren oder Scheitern der Trennung im Realversuch wird sich zeigen, ob die Forschung oder die Politik in Bezug auf Sprachvermittlung Recht zugesprochen bekommt.

Literatur

- Becker, Susanne. 2018. *Sprechgebote: Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4939359>. Zugriff am 18. September 2025.
- Blaschitz, Verena. 2023. „Pausensprache Deutsch? Ein pädagogischer Unsinn!“. *Der Standard*, 22. März. <https://www.derstandard.at/story/2000144739372/pausensprache-deutsch-ein-paedagogischer-unsinn>. Zugriff am 18. September 2025.
- Blocher, Eduard. 1982. „Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile.“ In *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, hrsg. von James Swift, 17–25. Internationale Pädagogik 5. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). 2002. *Information zum „Sprachentausch“: § 18 Abs. 12 SchUG. Rundschreiben Nr. 37/2002*. Zugriff am 18. September 2025. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=340>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). o.D. *Lehrpläne NEU für Primar- und Sekundarstufe I*. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>. Zugriff am 18. September 2025.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). o.D. *Sprachliche Bildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>. Zugriff am 18. September 2025.
- Busch, Brigitta. 2012. *Das sprachliche Repertoire: Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt: Drava.
- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien, Stuttgart: facultas; utb GmbH. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838556529>.

- de Cillia, Rudolf und Hans-Jürgen Krumm. 2010. „Fremdsprachenunterricht in Österreich.“ *Sociolinguistica* 24 (1): 153–69. <https://doi.org/10.1515/9783110223323.153>.
- Doleschal, Ursula, Melchior, Luca, Rieger, Lisa, Ljevar, Martina, Halavac, Jasmina. und Gindl, Michaela. (noch nicht veröffentlicht). Forschungsprojekt: Erstsprachenunterricht BKS in Kärnten.
- Ethnologue. o.D. *What are the top 200 most spoken languages?* <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>. Zugriff am 18. September 2025.
- Europäische Union. 2009. „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung: Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. März 2009 zur Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung (2008/2225(INI)).“ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A52009IP0162>. Zugriff am 18. September 2025.
- Fleck, Elfie. 2011. „Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen.“ In *Der Weg zur Mehrsprachigkeit: Ein Projekt des Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland = Put k vežezičnosti*, hrsg. von Edith Mühlgaszner. Eisenstadt: Kroat. Kultur- und Dokumentationszentrum.
- Glück, Helmut und Michael Rödel, Hrsg. 2016. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2nd, Revised ed. Internationale Hochschulschriften 101. Münster: Waxmann. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/74485>.
- Gouma, Assimina. 2019. „Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19.“ https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=200511_mustatistik_18_19.pdf. Zugriff am 18. September 2025.
- Gouma, Assimina. 2022. „Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2020/21.“
- Käfer, Marina. 2020. „Die Geschichte der Gastarbeiter in Österreich.“ *Linkswende jetzt*, 5. Oktober. <https://linkswende.org/die-geschichte-der-gastarbeiter-in-oesterreich/>. Zugriff am 18. September 2025.
- Kaltseis, Magdalena und Ursula Doleschal. 2020. „Präferenzen, Interesse(n) und Gründe von SchülerInnen für das Erlernen von (Fremd-)Sprachen. Eine Pilotstudie an Kärntner Schulen.“ *Colloquium: New Philologies* 5 (2): 41–70. <https://doi.org/10.23963/cnp.2020.5.2.3>.
- Klassert, Annegret und Kauschke, Christina. 2014. „Semantisch-lexikalische Entwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern.“ In *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Bd. 3. Mehrsprachigkeit*, hrsg. von Solveig Chilla, 121–134. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2014. „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit.“ In *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, hrsg. von Anke Wegner und Eva Vetter, 23–40. Opladen: Budrich UniPress Limited.

- Land Steiermark. 2024. *Bosnisch, Kroatisch und Serbisch werden in der Steiermark eigenständige Unterrichtssprachen. Landesrat Werner Amon empfängt kroatischen Außenminister Gordan Grlić Radman*. <https://www.kommunikation.steiermark.at/cms/beitrag/12939617/374565/>. Zugriff am 18. September 2025.
- Mehlhorn, Grit. 2022. „Unterricht in der Herkunftssprache - Zum Forschungsstand.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (2). <https://doi.org/10.48694/zif.3529>.
- Österreichs digitales Amt. 2023. *Amtssprache*. <https://www.oesterreich.gv.at/lexicon/A/amtssprache.html>.
- „Parlamentarische Bürgerinitiative: Kroatisch als eigenständiger muttersprachlicher Unterricht.“ 2020. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/BI/BI_00027/fnameorig_804762.html. Zugriff am 18. September 2025.
- Reich, Hans H. und Hans-Jürgen Krumm. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830979241>.
- Schule mehrsprachig, ÖSZ & Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). o.D. *Fachlehrplanbestimmungen Muttersprachlicher Unterricht. Hauptschule, Volksschuloberstufe, Neue Mittelschule, AHS-Unterstufe und Polytechnische Schule*. https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/user_upload/Info_und_Service/Lehrplan-MU_HS_MS_Poly_SonderschulOST.pdf. Zugriff am 18. September 2025.
- Schule mehrsprachig. o.D. *Organisation & Vorteile*. <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/der-erstsprachenunterricht/organisation-vorteile>. Zugriff am 18. September 2025.
- Statistik Austria. 2022. *Österreich - Fremdsprachenunterricht Schüler 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1240980/umfrage/fremdsprachenunterricht-von-schuelern-in-oesterreich/>. Zugriff am 18. September 2025.