

Geschichte als „superb ally“ in sprachensensibler Bildung

Materialien zur Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Bedeutung (eigener) Bildungspraxis im (historischen) Kontext des mehrsprachigen Österreich

Sandra Radinger & Tobias Wimmer

Einleitung

Was ist Mehrsprachigkeit?

Welche (gesellschaftliche) Bedeutung hat sprachensensible Bildung – für wen?

Und was ist meine Rolle darin?

... Fragen wie diese treiben uns, Studierende und Lehrende in Lehramtsstudien, gleichermaßen um, wenn wir die gesellschaftspolitische Dimension des Lehrens im Alltag erleben. Im täglichen Unterricht erfahren wir von den sprachlichen Wünschen unserer Schüler*innen/Studierenden und sind, wie sie auch, mit aktuellen Debatten wie der „Deutschpflicht“ an Schulen konfrontiert.¹ Wie wir damit und mit den Ansprüchen an unseren professionellen Auftrag umgehen (können), hängt unter anderem davon ab, welche Antworten wir auf die eingangs gestellten Fragen geben. Unsere Antworten sind dabei weder individuell unabhängig noch inhaltlich beliebig, sondern eingebettet in ein Rahmenwerk von gesellschaftlichen, politischen und pragmatischen Anforderungen, welches räumlich und zeitlich variiert und von Dynamiken aus Gesellschaft, Politik, Bildung und Sprache selbst mitgeprägt wird.

Dieser Praxisbeitrag bietet Materialien für die reflexive und dialogische Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Einbettung eigenen pädagogischen Handelns. Dabei wirkt die Geschichte zum Bildungswesen des mehrsprachigen Österreichs als ein „superb ally“ (Télez & O’Malley, 1998, S. 182): Der zeitliche Abstand zum „Damals“ unterstützt den reflexiven Prozess und eröffnet den Blick für die eigene professionelle Einbettung in gesellschaftspolitische Entwicklungen. Die Materialien sind für den Einsatz in Lehramtsstudien konzipiert und gründen auf einer potenzialorientierten Auffassung sprachensensibler Bildung. Diese hat, neben der Anerkennung sprachlicher Realitäten und Ressourcen von Schüler*innen, auf pädagogischer Seite „den Anspruch [...], ein

1 Entsprechende Forderungen finden sich im politischen und medialen Diskurs der letzten Jahrzehnte immer wieder und beeinflussen auch den Diskurs im Schulalltag, siehe z. B. DER STANDARD (2010, 2020); Die Presse (2018); Tomaselli (2023).



reflexives Verhältnis zum eigenen Unterricht zu schaffen, das konsequent von Diversität und Mehrsprachigkeit als Grundbedingung unterrichtlichen Handelns ausgeht“ (Busse, 2019, S. 15).

Der Beitrag selbst ist das Ergebnis eines dialogischen Austausches zweier Autor*innen, die Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen und Positionen in der Lehrer*innenbildung in eine gemeinsame, vertiefte Auseinandersetzung zu Fragen sprachensensibler Bildung einbrachten. Ausgangspunkt dafür war ein Kurs² zu Mehrsprachigkeit im Englischunterricht, an dem Tobias Wimmer als Studierender der Lehramtsfächer Englisch und Geschichte teilnahm und Sandra Radinger als Lehrende wirkte. Im gemeinsamen Austausch konnten wir unsere verschiedenen Rollen im Bildungswesen bewusst wahrnehmen, Handlungsspielräume erkennen und unsere verschiedenen fachlichen Hintergründe in gemeinsame Überlegungen einbringen. So entstand der Wunsch, gewonnene hilfreiche Ankerpunkte als Ausgangspunkt für weitere Reflexion, Formulierung und Bearbeitung zentraler Fragen sprachensensibler Bildung in anderen Kontexten bereitzustellen. Denn im Berufsalltag selbst fehlen dann oft Zeit und Raum für vertiefende Reflexionen. Dahingehend stellt das BIMM eine wichtige institutionelle Verankerung dar: Durch die Vernetzung verschiedenster Akteur*innen im Bildungswesen schafft es einen Raum für gemeinsamen Diskurs, dessen Früchte in der Form von Ressourcen und Materialien für andere zugänglich werden.

Hinsichtlich seiner Entstehungsgeschichte im Rahmen „10 Jahre BIMM“ knüpft dieser Praxisbeitrag an diese Strategie der Vernetzung des BIMM an und platziert die Kultivierung des inter-perspektivischen Austausches zu Grundsatzfragen sprachensensibler Bildung in den etablierten Räumen der Lehrer*innenbildung selbst. Vor dem Hintergrund zunehmender Ressourcenknappheit im Bildungswesen stellt die Interaktion von Studierenden und Lehrenden an Hochschulen, mit dem Spezifikum der Fächerkombination, womöglich eine noch vernachlässigte Ressource dar: Studierende des Lehramts bringen immer schon mehrere disziplinäre Perspektiven ein und können gewonnene Erkenntnisse zu Fragen sprachensensibler Bildung in das jeweils andere Fach weitertragen; Fachdidaktiker*innen können diese Interdisziplinarität wiederum für Themen sprachensensibler Bildung fruchtbar machen, durch ihre Expertise erarbeitete Fragen weiter vertiefen, beforschen und Studierende in der Umsetzung von Projekten in der Praxis unterstützen; eine gelebte selbstreflexive Bildungspraxis Lehrender in Kursen der Fachdidaktik prägt zudem das Verständnis, dass sprachensensible Diskurse und Vernetzung verschiedener Akteur*innen ein integraler Bestandteil dieser Fachdidaktik ist.

2 Der Kurs wurde von Elizabeth Erling konzipiert und im Wintersemester 2022 an der Universität Wien gemeinsam mit Sandra Radinger unterrichtet. Wir möchten uns bei Elizabeth Erling und den Studierenden für die anregenden Dialoge im Kurs bedanken. Dank gilt auch Maria Wimmer für das Lektorat dieses Beitrags.

Die Materialien gliedern sich wie folgt:

- Abschnitt (A) bietet eine Analyse³ historischer und aktueller Rechtstexte zum österreichischen (Minderheiten-)Schulwesen. Der Umgang mit sprachlicher Diversität ist in Österreich schon lange gesetzlich geregelt, folgt jedoch verschiedenen Interpretationen von „Mehrsprachigkeit“.
- Abschnitt (B) gibt Anregungen zur vertiefenden Reflexion bzw. für gemeinsame Er- und Bearbeitung entsprechender Fragen, um (A) für die sprachensensible Bildung fruchtbar zu machen.
- Abschnitt (C) stellt für diese Reflexionen eine Skizze traditioneller und moderner Auffassungen von Mehrsprachigkeit bereit und kann als Werkzeug zur Identifizierung grundlegend verschiedener Interpretationen von „Mehrsprachigkeit“ dienen. Ein Set an Beispielfragen soll Überlegungen zu eigenen und gemeinsamen Positionierungen im gesellschaftspolitischen und mehrsprachigen Bildungskontext anregen.

Die jeweiligen Abschnitte werden durch Informationen zum Hintergrund des thematischen Schwerpunkts und der Eignung des Materials eingeleitet. Wir verzichten jedoch auf die Ausformulierung konkreter Übungen, da wir eine kontextspezifische Adaption und Umsetzung durch unsere Kolleg*innen am sinnvollsten halten.

(A) „Mehrsprachigkeit“ im Bildungswesen: eine Analyse historischer Rechtstexte von 1867 bis heute

Angesichts zunehmender Globalisierung und Migration wird „linguistische Vielfalt“ oft als zeitgenössisches Phänomen im Zusammenhang mit diesen Entwicklungen betrachtet. Die folgende Analyse historischer Rechtstexte aus dem österreichischen Bildungswesen zeigt, dass Mehrsprachigkeit in Österreich und seinen Vorgängerstaaten schon zu Zeiten der österreich-ungarischen Monarchie anerkannt und rechtlich geregelt wurde. In der österreichischen Reichshälfte wurde betont, dass jeder Volksstamm im Land das Recht auf Ausbildung in seiner eigenen Sprache haben solle (Reichs-Gesetz-Blatt, 142/1867, S. 396). Aus heutiger Sicht ist festzuhalten, dass die traditionelle Kategorisierung von Menschen in homogene „Volksstämme“, mit jeweiliger Sprache und Kultur, der Dynamik und Komplexität moderner Gesellschaften nicht gerecht wird (Blommaert et al., 2005; Jacquemet, 2018; Vertovec, 2007). Vielmehr zeigt sich, auch am Beispiel Österreich, dass derartige Kategorisierungen in der Bildungspraxis sozioökonomische Chancenungleichheiten fördern (Erling et al., 2020, 2022; Herzog-Punzenberger, 2017; Radinger, 2023). Initiativen wie jene des BIMM tragen dazu bei, diesen Ungleichheiten entgegenzuwirken – etwa durch eine Förderung inklusiver Konzepte von Mehrsprachigkeit. Studien zeigen,

3 Die Analyse vertieft Untersuchungen aus der Bachelor-Arbeit von Tobias Wimmer (2023).

allerdings, dass sich traditionelle Kategorisierungen und das Ideal des „native-speakers“ hartnäckig halten und in wichtigen Policy-Papers von Sprachunterricht durchscheinen (z. B. Knechtelsdorfer, 2023, S. 68–81). Zudem ist im Bildungswesen der Unterschied zwischen autochthonen und allochthonen Gruppen noch heute gesetzlich entscheidend: Repräsentanz und Ressourcen fallen meist nur den autochthonen Gruppen zu (für einen Überblick der rechtlichen Situation in Österreich siehe Boeckmann, 2022, S. 36–37).

Vor diesem Hintergrund eignet sich die folgende Analyse der ideellen und gesetzlichen Rahmung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen für die Entwicklung eines kritischen Verständnisses über die Entstehung solcher Ideen und deren Implikationen für die (eigene) Bildungspraxis. Die Analyse kann auch als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen. So ließen sich z. B. lokale Bildungskontexte in Betracht ziehen bzw. könnte das Datenmaterial durch andere nationale Kontexte erweitert werden. Ihrem Umfang nach bietet die vorliegende Analyse keine abschließende Darstellung aller vorhandenen Rechtstexte. Die Auswahl erfolgte mit dem Ziel, Zusammenhänge zwischen gesellschaftspolitischen Entwicklungen in Österreich und der Gesetzgebung zu Mehrsprachigkeit im Bildungswesen exemplarisch aufzuzeigen. So bezieht sich die Analyse auf die Zeiträume 1867–1875, 1918–1934/38 und 1945–heute und fokussiert auf Richtlinien zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen. Die gewählten Rechtstexte sind am Ende des Beitrags als Quellen der Rechtstextanalyse aufgelistet und mit den angegebenen Informationen über das Rechtsinformationssystem bzw. die Österreichische Nationalbibliothek digital zugänglich.

Österreich-Ungarn

Der Ausgangspunkt der Analyse liegt im Jahr 1867 und betrachtet die Entwicklungen im österreichischen Teil der österreichisch-ungarischen Monarchie. Dort werden 1867 Schulen der staatlichen Autorität unterstellt. Im ungarischen Burgenland war Bildung weiterhin im Aufgabenbereich religiöser Institutionen. Artikel 19 des Staatsgrundgesetzes (Reichs-Gesetz-Blatt, 142/1867, S. 396) garantiert damals jedem „Volksstamm“ das Recht, „seine“ Staatsangehörigkeit und „seine“ Sprache zu wahren. Jede*r solle „seine“ Sprache erwerben können, ohne dabei die „anderen“ erlernen zu müssen. Damit setzt das Gesetz auf eine Strategie der Einsprachigkeit in der Anwesenheit vieler Sprachen, ohne aber Deutsch als Sprache aller festzulegen. Diese Strategie charakterisiert die Monarchie als „family of nations“ (Moore, 2020, S. 40), wobei die „nations“ innerhalb der Monarchie-Familie als (sprachlich-kulturell) getrennt zu betrachten sind.

Konkretisierungen des Staatsgrundgesetzes von 1867 durch das Reichsvolksschulgesetz (besonders Artikel 6 des Reichs-Gesetz-Blattes, 62/1869, S. 278) knüpfen das Recht, „seine“ Sprache zu erwerben, dann an bestimmte Bedingungen, welche von lokalen Schulbehörden festgelegt werden. Laut diesem Rechtstext sind die Unterrichtssprache sowie eine „Unterweisung in einer zweiten Landessprache“ (Reichs-Gesetz-Blatt, 62/1869, S. 78)

von der Landesschulbehörde in Akkordanz mit den Schulerhaltern zu bestimmen. Dieser Gesinnungswandel kann in Verbindung mit den Kärntner Landesgesetzen gesehen werden, in denen 1867 der vorgesehene monolingual-slowenische Unterricht adaptiert wurde. Die Kärntner Landesbehörde räumt, einer Bitte einiger slowenischer Gemeinden nachkommend, den Schulen das Recht ein, Deutsch als Unterrichtssprache zu verwenden, sofern der Religionsunterricht noch ausschließlich in Slowenisch erteilt wird. Außerhalb des Religionsunterrichts soll dabei die slowenische Instruktion so lange verwendet werden, bis das Niveau der deutschen Sprache ausreichend ist. Danach sei Deutsch als Unterrichtssprache gestattet, Slowenisch aber als ordentliches Fach zu führen; abseits des Religionsunterrichts müssen nichtsdestotrotz Deutsch und Slowenisch den gleichen Stellenwert erhalten. In der Begründung wird darauf eingegangen, warum eine Abkehr von der reinen Einsprachigkeit analog zum Staatsgrundgesetz als sinnvoll erachtet wird. Dabei erhält die „Cultivierung der Muttersprache“ in „religiös-sittlicher Beziehung“ hohen Stellenwert, eine Zweitsprache wolle man aber aus Notwendigkeit „für das materielle Leben“ nicht ausschließen (Landesgesetz- und Verordnungsblatt für das Herzogthum Kärnten, 8/1867, S. 19). Die Behörden sehen es hier als nötig an, ein Argument für die Verwendung des Deutschen neben dem Slowenischen anzuführen. Außerdem wird zwar im weiteren Text nicht ausdrücklich auf Mehrsprachigkeit verwiesen, sehr wohl aber betont, dass die Lehrkraft beide Sprachen ausreichend beherrschen müsse.

Der Normal-Lehrplan für die kärntischen Volksschulen (1875, S. 3–4) baut auf der Verordnung von 1867 auf und legt über die Verwendung des Begriffs „Unterrichtssprache“ zunächst keine bestimmte Sprache für den Unterricht fest. In jahrgangsspezifischen Absätzen finden sich jedoch klare Regeln dafür, welche Sprache wann, wofür und für welche Schüler*innen verwendet werden soll. Für den ersten Schulabschnitt trennt der Lehrplan zwischen einsprachig deutschen und „utraquistischen“⁴ Schulen. Letztere sollen mit der Benennung von Dingen in slowenischer Sprache beginnen, gleichzeitig aber bereits Übersetzungen in deutscher Sprache realisieren. Außerdem sollen slowenische und deutsche Hand- und Druckschrift nebeneinander unterrichtet werden. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass der Lehrplan insgesamt auf Deutsch fokussiert: In Abschnitt zwei und drei (1875, S. 4–5) wird zunächst nur darauf hingewiesen, dass in den utraquistischen Schulen das Lesen und die Beantwortung von Fragen zweisprachig erfolgen soll – im dritten Abschnitt fehlt dann jeglicher Hinweis auf das Slowenische. Die analoge gesellschaftspolitische Stimmung der „schleichenden Germanisierung“ (Zwitter, 2020, S. 249) zeigt sich in einem Ausschnitt zu utraquistischen Schulen der Zeitung „Die Presse“ aus dem Jahr 1866: „Der Wende [Slowene] und Kärntner liebt schon aus materiellen Rücksichten die deutsche Sprache, weil sie ihm mehr Vortheil bringt und weil er nicht will, daß die Grenze seiner Pfarre [...] die Grenze seiner Welt sei“ (S. 3). Wenn in den Kärntner Rechtstexten also auch verschiedene Völker und ihre Sprachen anerkannt werden, wurde

4 In diesem Kontext kann der Begriff mit „gemischtsprachige Schulen (Deutsch-Slowenisch)“ gleichgesetzt werden.

insgesamt an einer Stärkung der deutschen Sprache gearbeitet. Analysen zur Situation im Burgenland (Baumgartner, 2000; Geosits, 1986) zeigen ebenfalls eine vorherrschende „family of nations“-Interpretation von Mehrsprachigkeit, jedoch ohne explizite Hinweise auf „Germanisierung“.

Erste Republik

Generell präsentierte sich die Erste Republik monolingualer als das Kaiserreich und bewirkte damit eine weitaus stärkere Zurückdrängung der Minderheitensprachen, insbesondere in Kärnten (Reiter-Zatloukal, 2020, S. 164–172). Das 1921 gegründete Burgenland hielt noch an seinem stark konfessionell geprägten System fest, was den Minderheitensprachen mehr Raum ermöglichte. Grundsätzlich zeigen sich, wie vielfach in Europa, nationalistische Tendenzen, die im deutschen Sprachraum im Nationalsozialismus gipfeln sollten. In der ersten Republik ist die Grundlage für den Umgang mit Minderheitensprachen der Artikel 68 des Staatsvertrages von St. Germain-en-Laye (2024 [1920], S. 14), der festlegt, „wo eine verhältnismäßig beträchtliche Zahl anderssprachiger als deutscher österreichischer Staatsangehöriger wohnt, [solle] den Kindern dieser österreichischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt werde[n]“. Die Konkretisierung der „beträchtliche[n] Anzahl“ ist nach diesem Gesetz den Bundes- und Landesgesetzen überlassen.

Im Vergleich zu den anderen Ländern wurden diese Vorgaben im Burgenland spät erlassen: 1936 charakterisiert das Burgenländische Volksschulen-Grundsatzgesetz (Bundesgesetzblatt, 136/1936, S. 203) Erziehung als „religiös-sittlich, vaterländisch, sozial und volkstreu“. Deutsch erhält den Status der alleinigen Unterrichtssprache, wobei die von St. Germain gewährten Minderheitenrechte „unbeschadet“ (Bundesgesetzblatt, 136/1936, S. 204) bleiben sollen. Diesen widersprüchlichen Spagat zu schaffen, wird an die Landesgesetzgebung delegiert. Das jüngere Burgenländische Landesschulgesetz (Landesgesetzblatt Burgenland, 40/1937, S. 43) stützt sich dabei stärker auf das Staatsgrundgesetz: Die Entscheidung über die Unterrichtssprache obliegt dem Landesschulrat und der Gemeinde. Doch auch hier ist eine Forcierung traditioneller monolingualer Volksgruppen erkennbar – nur Kinder der entsprechenden Volksgruppen sollen in ihrer Sprache unterrichtet werden und Deutsch (die sogenannte „Staatsprache“) wird Pflicht für alle.

Hinsichtlich der Unterrichtssprache sieht das Gesetz vor, dass in Bezirken mit mehr als 70 % Minderheitenschüler*innen ausschließlich die Minderheitensprache verwendet wird, bei einem Minderheitenanteil von 30 % bis 70 % zweisprachig und unter 30 % nur Deutsch unterrichtet wird, wobei die Möglichkeit besteht, ein genehmigungspflichtiges Wahlfach einzurichten. Bei der Festlegung dieser Prozentsätze „sind Zigeuner⁵ nicht mitzurechnen“ (Landesgesetzblatt Burgenland, 40/1937, S. 43), womit die Volksgruppe der

5 Wir geben hier den Begriff aus dem Gesetz wieder.

Roma und Sinti im Unterrichtskontext außer Acht gelassen wird. Wie schon in Kärnten zur Zeit Österreich-Ungarns erkennbar, lässt sich eine starke Germanisierungstendenz ausmachen. Wo Minderheitenrechte pro forma gewahrt werden, schlägt in der Umsetzung die bundesstaatliche Forderung nach Deutsch als alleiniger Unterrichtssprache schließlich durch.

Zweite Republik

In der heutigen Zweiten Republik gibt es eine konkrete Gesetzgebung für Minderheiten, die auf dem Staatsvertrag von Wien (2024 [1955], S. 4) basiert. Darin wird die Notwendigkeit des Elementarunterrichts in den Minderheitensprachen betont, ebenso die „verhältnismäßige“ Anzahl an weiterführenden Schulen, ähnlich den Ideen von St. Germain. Das Volksgruppengesetz (2024 [1976], S. 1) fügt hinzu, dass Menschen ihre Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe nicht nachweisen müssen.

Das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten (2024 [1959]) sieht eine zweisprachige Abhaltung des Unterrichts vor, wobei nicht nur Angehörige einer Volksgruppe das Recht haben, in slowenischer Sprache unterrichtet zu werden. Allerdings ist wichtig zu betonen, dass nur bei der Schulleitung angemeldete Staatsbürger*innen Österreichs entsprechend zweisprachig unterrichtet werden (2024 [1959]). Grundlage für die Entscheidung, ob Slowenisch gelernt wird, ist „der Wille des gesetzlichen Vertreters“ (2024 [1959], S. 2). Generell soll es in Kärnten Volks- und Hauptschulen⁶ mit Slowenisch als alleiniger Unterrichtssprache und Deutsch als Pflichtfach geben. Zusätzlich sollen Schulen mit gemischtsprachlichem Unterricht eingeführt werden, die ab der fünften Schulstufe den Schwerpunkt auf Deutsch legen und Slowenisch als Pflichtgegenstand und in der Möglichkeit als Unterrichtssprache in Wahlfächern weiterführen. In deutschsprachigen Schulen kann Slowenisch als Wahlpflichtfach angeboten werden. Darüber hinaus soll in jedem Schulzweig der Sekundarstufe II mindestens eine slowenische Schule beibehalten werden.

Die entsprechenden heutigen Gesetze für das Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, 2024 [1994]) sind insgesamt ähnlich. Es gibt jedoch einen markanten Unterschied: Wenn Schulen durch das burgenländische Gesetz von 1937 eingerichtet wurden, ist keine Anmeldung zum zweisprachigen Unterricht nötig (2024 [1994], S. 2). Der Rest entspricht den Kärntner Vorgaben. Mit Blick auf die in der Ersten Republik nicht berücksichtigte Volksgruppe der Roma und Sinti sieht die Gesetzgebung nun „eine zusätzliche Ausbildung im Romanes für die burgenländischen Roma“ im Abschnitt für „[b]esondere sprachbildende Angebote“ vor (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, 2024 [1994], S. 4). Dadurch wird ein Romanes-Unterricht ermöglicht, erhält in der

⁶ § 33a verweist später auf die Gleichbedeutung mit den (Neuen) Mittelschulen (2024 [1959], S. 7).

Umsetzung als unverbindliche Übung aber sekundären Stellenwert zu Burgenlandkroatisch und Ungarisch.⁷

Die zugehörigen Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen (2024 [1966]) nehmen ausdrücklich zur Mehrsprachigkeit Stellung. Ein starker Fokus liegt auf „[s]prachsensible[m] Fachunterricht“ (2024 [1966], S. 8), der auf „sprachanregende Situationen“ und ein wertschätzendes Sprachumfeld zielt. Mehrsprachigkeit wird als Schlüsselfähigkeit genannt, um sich „tolerant und respektvoll in einer globalisierten, mehrsprachigen Kultur und Gesellschaft zu bewegen“ (2024 [1966], S. 29). Auch die Auseinandersetzung mit der Geschichte autochthoner Volksgruppen sowie deren Rechten findet Erwähnung (2024 [1966], S. 8). Diese Grundsätze sind bereits in der Kundmachung 1966 angelegt, wo ein „zweisprachiger Unterricht“ mit „gegenseitige[m] Verstehen“ und „innere[m] Frieden“ verknüpft wird (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 118/1966, S. 784).

Fazit

Insgesamt zeigt die Analyse historischer Rechtstexte zur Rahmung der sprachlichen Bildungspraxis in Österreich Zusammenhänge zwischen gesellschaftspolitischen und konzeptuellen Entwicklungen auf. Über die drei Perioden Österreich-Ungarn, Erste Republik und Zweite Republik lässt sich festhalten, dass die gesetzliche Rahmung im Jahr 1867 eine Vielzahl von Sprachen anerkannte, jedoch in der Form getrennter Völker und deren Schulen. „Mehrsprachigkeit“ wurde sozusagen „einsprachig“ gedacht. Mit dem Erstarken nationalstaatlicher Ideen zeichnet sich dann eine kontinuierliche Zunahme an Regelungen zu Deutsch als Sprache der Bildung ab. Spätestens ab 1918 ist Deutsch als vorherrschende Sprache etabliert. Im Burgenland orientierte man sich etwas länger an der „family-of-nations“-Idee österreichischer Mehrsprachigkeit. Die Rechtstexte aus der Zweiten Republik zeigen eine stärkere Verknüpfung von sprachlicher Vielfalt und gesellschaftlichem Zusammenhalt. Mehrsprachigkeit wird zudem als Schlüsselfähigkeit für das Leben in einer globalisierten Welt genannt und sprachliche Minderheiten finden mehr Anerkennung. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass diese Anerkennung sich gesetzlich nicht niederschlägt, da weiterhin eine starke Unterscheidung zwischen autochthonen und allochthonen Sprachen getroffen wird, die der tatsächlichen sprachlichen Vielfalt des heutigen Österreichs nicht ganz gerecht wird.

⁷ Vgl. hierzu beispielsweise ORF (2019).

(B) Anregungen zu vertiefenden Diskussionen und erweiternden Recherchen

Um die Analyse unter (A) für vertiefende (Selbst-)Reflexionen im Dialog von Studierenden und Lehrenden in Lehramtsstudien und im Sinne sprachensensibler Bildung fruchtbar zu machen, empfiehlt sich zunächst, Bezüge zur eigenen Erfahrung von Mehrsprachigkeit und Einbettung in das österreichische Bildungswesen herzustellen. Dies soll den Blick für die praktische Relevanz der zunächst abstrakten Überlegungen öffnen. In Hinblick auf die gesetzlich unterschiedlich behandelten autochthonen und allochthonen Volksgruppen könnte man von Mini-Umfragen zu individuellen sprachlichen Ressourcen und Bildungserfahrungen in der Kursgruppe selbst ausgehen, um dann zunehmend den Blick für die gesellschaftliche Dimension zu öffnen: z. B.: *Welche Sprachen sprechen wir und wie haben wir sie erlernt? Wie zeigt sich Mehrsprachigkeit in unserem Alltag? Ist diese Mehrsprachigkeit in der Bildungslandschaft repräsentiert? Ist sie repräsentativ für die Mehrsprachigkeit der Menschen, die in Österreich leben?* Für Erfahrungen im Alltag ist es oft lohnend, sich über erlebte Ansprüche, Erwartungen und lokale Gegebenheiten verschiedener Realitäten auszutauschen, da so das vermeintlich Selbstverständliche als ebensolches hervortreten kann. In Kursen der Lehrer*innenbildung liegt die Betrachtung (biografischer) Erfahrungen in den Kontexten Hochschule, Schule und den Realitäten des Alltags zuhause nahe (vgl. Abb. 1). Dabei ist vonseiten der Lehrenden darauf zu achten, dass der Blick auf die individuelle Erfahrung und Situation dann wieder zu Reflexionen über allgemeine Fragen sprachensensibler Bildung führt.

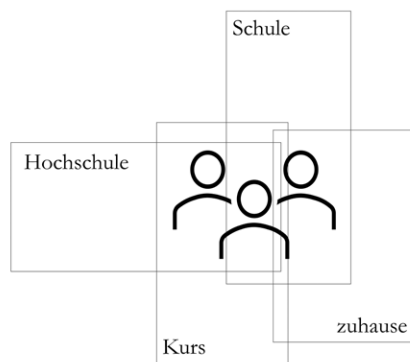


Abb. 1: Mögliche konkrete Kontexte zur Vertiefung

Für vertiefende Diskussionen können verschiedene Aspekte der unterschiedlichen gesetzlichen Rahmungen aufgegriffen und durch weitere Recherchen ergänzt werden. Die Analyse zeigte nicht nur zeitliche Unterschiede im gesetzlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit, sondern auch regionale und schulspezifische. Um direkte Bezüge zur eigenen

Einbettung und Bildungspraxis herzustellen, sollte die historische Analyse durch entsprechende Recherchen zu aktuellen lokalen Bildungskontexten erweitert werden. Dafür kann auf die Themenplattform des BIMM zurückgegriffen werden, wo z. B. die Curricula der österreichischen Pädagog*innenbildung hinsichtlich der Themen sprachlicher und kultureller Bildung untersucht und dokumentiert werden.⁸ Für den Kontext Schule können fächerspezifisch aktuelle Lehrpläne und Curricula untersucht werden, um der Frage nachzugehen, was sprachensensibler Unterricht hier jeweils auf dem Papier bedeutet bzw. in der eigenen Umsetzung bedeuten könnte.

Schließlich regt die Analyse eine Diskussion über sprachliche Grundrechte an. Die Textpassagen in Tabelle 1 stellen dafür Auszüge aus dem Datenmaterial zur Verfügung. Aus diesen drängt sich die Thematisierung der Wirkung ideeller Grenzziehungen zwischen Völkern und Sprachen sowie der Instrumentalisierung von Sprache(n) und Bildung für gesellschaftspolitische Transformationen jeglicher Gesinnung auf. Es empfiehlt sich, das Material hier über den nationalen Kontext hinaus durch z. B. Policy-Texte der Europäischen Union⁹ zu ergänzen. Ein Ziel der Reflexionen könnte sein, konkrete lokal angepasste Visionen sprachensensibler Bildungspraxis auszuformulieren.

Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache.

Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichen Leben wird vom Staate anerkannt.

In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält. (Staatsgrundgesetz, Artikel 19, Reichs-Gesetz-Blatt 142/1867, S. 396).

Was das öffentliche Unterrichtswesen anlangt, wird die österreichische Regierung in den Städten und Bezirken, wo eine verhältnismäßig beträchtliche Zahl anderssprachiger als deutscher österreichischer Staatsangehöriger wohnt, angemessene Erleichterungen gewähren, um sicherzustellen, daß in den Volksschulen den Kindern dieser österreichischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt werde. Diese Bestimmung wird die österreichische Regierung nicht hindern, den Unterricht der deutschen Sprache in den besagten Schulen zu einem Pflichtgegenstande zu machen. In Städten und Bezirken, wo eine verhältnismäßig beträchtliche Anzahl österreichischer Staatsangehöriger wohnt, die einer Minderheit nach Rasse, Religion oder Sprache angehören, wird diesen Minderheiten von allen Beträgen, die etwa für Erziehung, Religions- oder Wohltätigkeitszwecke aus öffentlichen Mitteln in Staats-, Gemeinde- oder anderen Budgets ausgeworfen werden, ein angemessener Teil zu Nutzen und Verwendung gesichert. (Staatsvertrag von St. Germain-en-Laye, Artikel 68 2024 [1920], S. 14)

Tabelle 1: Textpassagen zur Diskussion sprachliche Grundrechte

8 Siehe Quellen für Material und weitere Recherchen.

9 Diese sind über das „Council of Europe Language Policy Portal“ verfügbar, siehe Quellenverzeichnis.

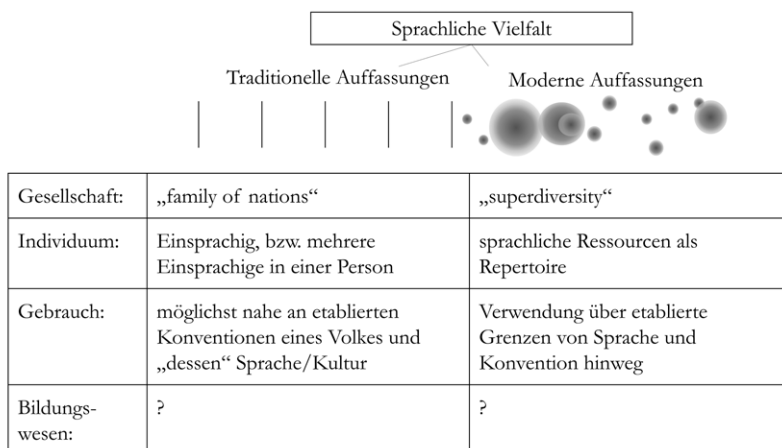
(C) Mehrsprachigkeit denken – eine Gegenüberstellung¹⁰

Abb. 2: Vereinfachte Gegenüberstellung grundsätzlich verschiedener Auffassungen sprachlicher Vielfalt

Abbildung 2 bietet eine vereinfachte Gegenüberstellung traditioneller und moderner Auffassungen von sprachlicher Vielfalt. Die Abbildung stellt links das traditionelle Bild sprachlicher Vielfalt dar, das sich an klaren Grenzen zwischen Sprachen orientiert und diese Grenzen auch zwischen „ihren“ Völkern und Kulturen zieht. Auf der rechten Seite wird die modernere Auffassung sprachlicher Vielfalt gezeigt. Hier werden Grenzen von Sprachen vor allem als wissenstheoretische und soziopolitische Grenzziehungen verstanden. Man spricht von sprachlichen Ressourcen, die in einer „superdiversen“ (Vertovec, 2007) Gesellschaft vielfältige fluide Formen annehmen – wie etwa „im“ mehrsprachigen Individuum selbst und dessen Sprachgebrauch über sprachliche Grenzen, Stile und Register hinweg (vgl. dazu Literatur zu Phänomenen wie „translanguaging“: García & Li, 2014; und „Mehrsprachigkeit“: Busch, 2021). Im traditionellen Bild stellt sich das mehrsprachige Individuum eher als eine Art Konglomerat aus vielen Einsprachigen dar und der Gebrauch von Sprache (soll) den konventionellen sprachlichen und kulturellen Regeln einer Sprache bzw. eines Volkes folgen. Der Einblick in die beiden Perspektiven kann durch Recherchen zu den soeben verwendeten Stichworten u. a. auf der Themenplattform des BIMM erweitert werden.¹¹

Die Grafik kann für die Diskussion um sprachliche Grundrechte und Minderheiten(sprachen)schutz aus (B) verwendet werden. Denn diesbezüglich verdeutlicht die Gegenüberstellung, dass die Benennung von Minderheiten(sprachen) der Feststellung deren

¹⁰ Basiert auf Radinger (in Vorbereitung) und wurde für die Zwecke hier adaptiert.

¹¹ Als Einstieg eignet sich z. B. der einführende Beitrag zu „Mehrsprachigkeit“, siehe Quellenverzeichnis.

Schutzbedürftigkeit dient, die Anerkennung selbst aber wiederum auf die traditionellen Grenzziehungen zwischen „Volkgruppen“ beruht. Zudem wird die Anerkennung durch Minderheiten(sprachen)schutzprogramme in Österreich und Europa weiterhin meist historisch begründet, sodass Migrationsbewegungen jüngerer Jahre, inklusive jener von z. B. Gastarbeiter*innen und ihren Nachkommen, die schon lange in Österreich leben, nicht berücksichtigt werden (Boeckmann, 2022, S. 35).

Im Bewusstsein dessen, dass Abbildung 2 den tatsächlichen Diskurs rund um „Mehrsprachigkeit“ stark vereinfacht, kann sie in der Auseinandersetzung mit diskursivem Material dazu verwendet werden, grundsätzliche Unterschiede im Denken über „Mehrsprachigkeit“ zu identifizieren und deren Implikationen für die (eigene) Bildungspraxis nachzuspüren. Auf die eigene Praxis angewandt, kann sie zudem dazu herangezogen werden, über eigene Grundhaltungen zu reflektieren und festzustellen, welche Bilder in der täglichen Praxis tatsächlich zur Anwendung kommen. Fragen, wie sie im Dialog von Studierenden und Lehrenden bearbeitet und erweitert werden können, sind z. B.:

- Welche Implikationen hat welche Grundidee sprachlicher Vielfalt für die Organisation von Bildung/die Förderung gesellschaftlichen Zusammenhalts?
- Welche Grundideen von Mehrsprachigkeit erkennen Sie in Ihrem täglich erlebten Sprachgebrauch/in Ihrer Bildungspraxis?
- Welche praktischen/politischen/bildungsrelevanten Funktionen haben konzeptuelle Grenzziehungen von Einzelsprachen (in Ihrem Fach/Ihrem Kontext)? – Welche Funktionen haben sie ganz konkret in Ihrer Bildungspraxis?
- Welche Rolle spielen beide Grundideen sprachlicher Vielfalt für die Bildung sprachensensibler Lehrer*innen?

Schluss

Anlässlich des Jubiläums „10 Jahre BIMM“ bestätigte dieser Beitrag die gesellschaftliche und praxisbezogene Bedeutung dessen institutioneller Verankerung in der österreichischen Bildungslandschaft: Der historische Rückblick zeigt, dass sich die gesetzliche Rahmung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungswesen mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen ändert und wir im Sinne sprachensensibler Bildung professionell dazu aufgefordert sind, uns als Akteur*innen im Bildungswesen dazu zu positionieren. Dafür brauchen wir Zeit, um uns mit scheinbar selbstverständlichen Praktiken auseinanderzusetzen, uns mit anderen auszutauschen und Argumente für unsere Positionen und professionellen Handlungen zu formulieren. Das BIMM selbst steht für einen solchen Raum in der österreichischen Bildungslandschaft. Aufbauend auf dessen Strategien von Vernetzung und Diskursförderung, haben wir in diesem Beitrag dafür plädiert, die Fä-

cherkombination als Spezifikum der Lehrer*innenbildung stärker als Ressource für die Kultivierung (selbst-)reflexiver und dialogischer Auseinandersetzung mit den Grundfragen sprachensensibler Bildung zu nutzen. Der Kurs, in dem wir Autor*innen als Studierende und Lehrende aufeinandergetroffen sind, erlaubte uns, dies für unsere jeweiligen Rollen zu erfahren. Auch die Evaluationen der Studierenden im Kurs sprechen für einen solchen Austausch. So schrieben etwa zwei Studierende: „I really loved that after each session I personally had to think about the topic and reevaluate my p[oint] o[f] v[iew].“, und „The question of ‚How to teach in a multilingual classroom?‘ does not seem so scary anymore. It really opened up a discourse.“

Literatur

- Baumgartner, G. (2000). Sprachgruppen und Mehrsprachigkeit im Burgenland. In H. van Uffelen (Hrsg.), *Musik, Sprache, Identität: Texte zum Dritten Österreichisch-Niederländisch-Flämischen Sommerkolleg zum Thema „Musik, Sprache und Tradition“* in Stadtschlaining, 17.–31. Juli 1999 (S. 35–74). Inst. für Germanistik/Nederlandistik.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Boeckmann, K.-B. (2022). Mit Sprache(n) an Bildung teilhaben. Deutsch und andere Sprachen als kulturelles Kapital in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38(1–2), 31–46. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.31>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachensensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachensensibler Fachunterricht: Sprachensensibilität in Bildungsprozessen* (S. 1–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Erling, E. J., Marie, G. & Schwab, S. (2022). Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573–586. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>
- Erling, E. J., Radinger, S. & Foltz, A. (2020). Understanding low outcomes in English language education in Austrian middle schools: The Role of Teachers’ Beliefs and Practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1829630>
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Geosits, S. (Hrsg.) (1986). *Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten*. Edition Tusch.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* AK Wien.
- Jacquemet, M. (2018). Beyond the speech community: On belonging to a multilingual, diasporic, and digital social network. *Language & Communication*, 68, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.010>
- Knechtelsdorfer, E. (2023). *ELF-informed pedagogy and the assessment of learning* [Dissertation]. Universität Wien.
- Moore, S. O. (2020). *Teaching the empire. Education and state loyalty in late Habsburg Austria*. Purdue University Press.
- ORF. (2019, 4. Dezember). *Romani-Schulunterricht im Burgenland*. <https://volksgruppen.orf.at/roma/meldungen/stories/3024713/>

- Die Presse. (1866, 22. Dezember). Ein Capitel aus der Geschichte der deutschen Sprache als Unterrichtssprache in den Schulen. Landtagsschluß, S. 3.
- Die Presse. (2018, 14. November). Deutschpflicht: „Leider Gottes gibt es Probleme mit dem Minister“. <https://www.diepresse.com/5529339/>
- Radinger, S. (2023). Reclaiming voice in the Austrian refugee context through experiences of ambiguity. In J. Gspandl, C. Korb, A. Heiling & E. J. Erling (Hrsg.), *The power of voice in transforming multilingual societies* (S. 61–81). *Multilingual Matters*.
- Radinger, S. (in Vorbereitung). *Languaging: an applied linguistic and philosophical enquiry*. [unpublizierte Dissertation]. Universität Wien.
- Reiter-Zatloukal, I. (2020). Historische Entwicklung des Schutzes der nationalen Minderheiten bzw. Volksgruppen in Österreich und offene Fragen. In G. Hafner, K. Hren, H. Neisser, M. Pandel, J. Pirker, G. Rautz, K. Stainer-Hämmerle & M. Stocker (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes 100 Jahre nach der Kärntner Volksabstimmung* (S. 161–212). Mohorjeva Hermagoras.
- DER STANDARD (2010, 18. Oktober). BZÖ für Deutschpflicht am Schulhof. <https://www.derstandard.at/story/1287099374458/>
- DER STANDARD (2020, 21. Januar). FPÖ fordert Deutsch am Pausenhof und ein Ende der „totalitären“ Tendenzen an Unis. <https://www.derstandard.at/story/2000113557367/>
- Téllez, K. & O'Malley, S. (1998). Exploring the use of history in multicultural/multilingual teacher education. In R. C. Chávez & J. O'Donnell (Hrsg.), *Speaking the unpleasant. The politics of (non)engagement in the multicultural education terrain* (S. 164–185). State University of New York Press.
- Tomaselli, E. (2023, 23. März). „Arabisch kannst daheim reden“: Wenn Lehrkräfte Sprachverbote erteilen. DER STANDARD. <https://www.derstandard.at/story/2000144794976/>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wimmer, T. (2023). *Teaching Language Awareness through policies. A diachronic view on Austria's minority school laws* [unpublizierte Bachelor-Arbeit]. Universität Wien.
- Zwitter, D. (2020). Die Minderheitenregelungen des Staatsvertrags von St. Germain und das Minderheitenschulwesen in Kärnten. In G. Hafner, K. Hren, H. Neisser, M. Pandel, J. Pirker, G. Rautz, K. Stainer-Hämmerle & M. Stocker (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes 100 Jahre nach der Kärntner Volksabstimmung* (S. 239–267). Mohorjeva Hermagoras.

Quellen der Rechtstextanalyse¹²

- ALEX/Österreichische Nationalbibliothek. <https://alex.onb.ac.at/>
- Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich. (136/1936). Burgenländisches Volksschulgesetz, S. 203–209.
- Landesgesetz- und Verordnungsblatt für das Herzogthum Kärntnen (8/1867). Kundmachung der k.k. kärnt. Landesbehörde vom 16. Februar 1867 Zahl 123, S. 19–20.
- Landesgesetzblatt für das Burgenland (40/1937). Gesetz über die Regelung des Volksschulwesens im Burgenlande (Burgenländisches Landesschulgesetz 1937 – L.Sch.G. 1937), S. 42–70.
- Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Oesterreich (142/1867). Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, S. 394–396.
(62/1869). Gesetz vom 14. Mai 1869, S. 277–288.

12 Für die Arbeit mit unseren Materialien geben wir die nötigen Rechercheinformationen an, durch welche die Rechtstexte im jeweiligen Online-Archiv gefunden werden können.

Online Archiv ONB. <https://www.onb.ac.at/>

Normal-Lehrpläne für die kärntischen Volksschulen. (1875). Klagenfurt, Verlag: John. & Fried. Leon.

Rechtsinformationssystem des Bundes. <https://www.ris.bka.gv.at/>

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (118/1966). Erlassung von Lehrplänen für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volks- und Hauptschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten; Bekanntmachung von Lehrplänen für den Religionsunterricht an diesen Schulen, S. 781–820.

(2024 [1959]). Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten.

(2024 [1966]). Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten.

(2024 [1976]). Volksgruppengesetz.

(2024 [1994]). Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland.

Staatsvertrag von St. Germain-en-Laye (2024 [1920]).

Staatsvertrag von Wien (2024 [1955]).

Quellen ergänzendes Material und Recherchen

Council of Europe (o. D.). Council of Europe Language Policy Portal. <https://www.coe.int/en/web/language-policy>

Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) (o. D.). Themenplattform: Mehrsprachigkeit. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/mehrsprachigkeit-eineinfuehrung/>

(o. D.). Themenplattform: Pädagog/innenbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/paedagoginnenbildung-im-kontext-von-mehrsprachigkeit-und-migration/>