

# Mehrsprachigkeit in Österreich – Chance oder Barriere?

*Claudia Stubler*

## 1 Einleitung

Migrationsgesellschaften zeichnen sich durch kulturelle und sprachliche Diversität aus. Für das Bildungswesen bedeutet Mehrsprachigkeit einerseits eine potentielle Quelle für Kreativität, aber auch eine Herausforderung auf der anderen Seite. Da Migrationsströme zunehmen, ist es wichtig, dass Schulsysteme auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit optimal vorbereitet sind.

Speziell im Fall von Österreich bekommt man teilweise den Eindruck, als würde von Mehrsprachigkeit eine Gefahr für die deutsche Sprache ausgehen. Vor allem hitzige Diskussion rund um eine Deutschpflicht in den Schulpausen und das Programm der neuen Bundesregierung, laut dem SchülerInnen mit wenig Deutschkenntnissen vor dem regulären Schulunterricht eigene Deutschklassen besuchen sollen, lassen darauf schließen, dass Österreich mit Mehrsprachigkeit und dem damit zusammenhängenden Potential nicht nachhaltig umgeht. Auch die Einführung der Deutschförderklassen<sup>1</sup> im Schuljahr 2018/19 wird vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache als „*tendenziell segregierend*“ eingestuft und ohne nachhaltige Effekte auf eine höhere Bildungsgerechtigkeit (vgl. ÖdaF 2018).

Der Fokus dieses Aufsatzes liegt bei der Frage, ob Mehrsprachigkeit durch den österreichischen Schulsprachenunterricht verhindert oder gefördert wird. Wichtige Unterpunkte dieser Auseinandersetzung sind die Chancengerechtigkeit und die Bildungsmobilität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit.

Die Arbeitshypothesen dazu lauten:

1. *Der „monolinguale Habitus“<sup>2</sup> im österreichischen Bildungssystem verhindert die Anerkennung von Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft.*
2. *Der „monolinguale Habitus“ im österreichischen Bildungssystem vermindert Chancengerechtigkeit und Bildungsmobilität.*

Im ersten Teil dieses Aufsatzes wird das sprachpolitische Konzept Österreichs verglichen mit jenem auf europäischer Ebene. Anschließend werden kurz kognitive Prozesse bezogen auf Mehrsprachigkeit in Verbindung mit dem Erlernen von Fremdsprachen skizziert. Der Schwerpunkt liegt bei der Darstellung der Sprachförderung im österreichischen Schulwesen. Am Ende dieses Aufsatzes werden das Mehrsprachigkeitsparadox sowie mögliche Lösungsansätze zusammengefasst.

## 2 Sprachpolitische Konzepte

Sprache ist nie neutral, sondern immer auch ein Mittel, um Macht auszuüben und auszudrücken. Die Verwendung von bestimmten Sprachen ist an ökonomische und politische Stereotype

<sup>1</sup> In diesen Deutschförderklassen werden die SchülerInnen 15 bis 20 Wochenstunden nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet, der sich daran orientiert, dass Kompetenzen der (deutschen) Sprache erworben werden wie zB Wortschatz oder Aussprache. Andere Fächer wie zB Bildnerische Erziehung oder Leibesübungen werden von den SchülerInnen in der Regelklasse absolviert.

<sup>2</sup> Der Begriff des „monolingualen Habitus“ wurde Mitte der 1990er Jahre von der deutschen Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin geprägt.

gekoppelt. So gilt es in Österreich als Pluspunkt, wenn SchülerInnen Englisch oder Französisch als Erstsprache haben, wohingegen klassischen „Zuwanderersprachen“ wie zB Türkisch oder Serbisch dieses Prestige nicht zukommt (vgl. Tulej 2018). Fragen von Sprache und Identität, Sprachprestige, Sprachenrechten Sprachförderung und Sprachwechsel sind im Bezug auf Migration von besonderer Bedeutung (vgl. De Cillia 2011: 186f). Besonders in den sprachlichen Konstrukten von Nation und nationaler Identität wird vor allem die nationale Einzigartigkeit betont und eine möglichst große Differenz zu Angehörigen anderer Nationen und Minderheiten entworfen (vgl. De Cillia 2011: 201). In einsprachigen Gesellschaften wird Fremdes bedrohlich empfunden und die Fähigkeit, mit Heterogenität umzugehen, verschwindet. Sprachen werden zur Ab- und Ausgrenzung benutzt, obwohl man sie lieber als Brücken zu anderen Kultur- und Sprachräumen verstehen sollte. Wenn Mehrsprachigkeit normal und alltäglich ist, werden sprachliche und kulturelle Unterschiede auch als normal empfunden (vgl. Krumm 2011: 106). Der „monolinguale Habitus“ hat unmittelbare Auswirkungen auf die gesellschaftliche Achtung bzw. Missachtung von mehrsprachigen Personen (vgl. Ehlich 2007: 28). Hierbei handelt es sich um den sogenannten Linguizismus (analog zu anderen Formen der Diskriminierung wie zB Rassismus oder Sexismus): Menschen, die eine Sprache mit einem durch ihre Erstsprache geprägten Akzent sprechen, werden gesellschaftlich benachteiligt (vgl. Dirim 2010: 91ff.). *„Die Funktionalisierung von Sprache als Differenzmittel knüpft an koloniale Denktraditionen an und zwar sehr direkt, da im kolonialen Denksystem nicht nur physiognomische Merkmale wie die sogenannte ‚Hautfarbe‘, sondern auch gegebene und/oder konstruierte sprachliche Differenzen herangezogen wurden, um Über- und Unterlegenheit zu begründen und die Unterwerfung von Menschen zu legitimieren.“* (Dirim 2016: 198)

Im Zeitalter der Globalisierung werden solide Fremdsprachenkenntnisse für den beruflichen Erfolg vorausgesetzt. Andere Alltagssprachen als die jeweilige Landessprache sind in Österreich Normalität. Dennoch wird Mehrsprachigkeit erst langsam als gesellschaftliche Ressource und individuelles Potenzial erkannt (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 232f.).

Mehrsprachige SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind in der amtlich deutschsprachigen Region weiterhin benachteiligt, was ihre Bildungschancen betrifft (vgl. Khan 2018: 39). Der Erwerb der Schulsprache Deutsch wird in Österreich nur unzureichend gefördert und auch das Bildungspotential von mehrsprachigen Schülern bleibt weitgehend unbeachtet (siehe unten). Es wurde mehrfach empirisch bewiesen, *„dass nicht primär die sprachliche Herkunft für die bestehenden Kompetenznachteile verantwortlich ist, sondern vor allem der soziale Hintergrund der SchülerInnen.“* (Khan 2018: 411f.)

## 2.1 Sprachpolitik auf europäischer Ebene

Bedingt durch den europäischen Integrationsprozess, der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begann, gewinnt das Thema Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung. Die Umsetzung der Vorgaben des Europarates und der EU diesbezüglich sind verpflichtend für ihre Mitgliedsstaaten. In den letzten zehn Jahren wurde mit einer Vielzahl an Stellungnahmen, Vorgaben und Empfehlungen auf den steigenden Handlungsbedarf bezüglich Mehrsprachigkeit zur Verbesserung der Integration Europas reagiert (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 233).

Die Gleichbehandlung aller europäischen Amtssprachen war 1958 das erste und zentrale Ziel der EU-Sprachenpolitik. Insgesamt gibt es heute in der EU 24 Amts- und Arbeitssprachen bei 28 Mitgliedsländern. Über die Arbeitssprachen der einzelnen EU-Institutionen intern entscheiden die jeweiligen Geschäftsordnungen, es dominieren Englisch, Französisch und Deutsch (vgl. Gerhards 2010: 129f.). Die EU schreibt im Gegensatz zu anderen internationalen Organisationen keine einheitliche Lingua Franca vor, sondern hat sich Mehrsprachigkeit auf ihre Fahnen geheftet.

In den europäischen Konventionen wird Mehrsprachigkeit oft als trilinguales Konzept definiert: Es soll eine Dreisprachigkeit erreicht werden, wobei erstens der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen in der Landessprache, zweitens in einer überregionalen Verkehrssprache und drittens in einer Nachbar- oder Familiensprache, die von den ersten beiden abweicht, gemeint ist. Primär bezieht sich Nachbarsprache auf die Sprache eines benachbarten Landes, es wurde aber auch schon die Diskussion aufgeworfen, ob die in der unmittelbaren Nachbarschaft gesprochenen Sprachen der SchülerInnen berücksichtigt werden sollten (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 233). Außerdem ist die EU weit von dem Ideal der Trilingualität entfernt: Mehr als die Hälfte der EU-BürgerInnen beherrscht keine einzige Fremdsprache (vgl. Gerhards 2010: 155).

In Europa ist Englisch die am häufigsten erlernte erste lebende Fremdsprache im schulischen Bereich, Französisch und Deutsch dominieren bei der zweiten lebenden Fremdsprache. Französisch wird vor allem im romanischen Sprachraum gewählt, Deutsch hingegen in den nordischen und osteuropäischen Ländern (vgl. Krumm 2011: 104). Dies ist nicht verwunderlich, da sich die englische Sprache durch die frühere Stellung des British Empire als wichtigste Kolonial- bzw. Imperialmacht zur Lingua Franca entwickeln konnte. Hinzu kommen auch noch viele weitere Faktoren wie zB die bedeutende ökonomische und wissenschaftliche Position der USA. Die Tatsache, dass sich Deutsch in Skandinavien und Französisch in Südeuropa großer Beliebtheit erfreuen (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 14), lässt sich auf die jeweils gemeinsame Sprachfamilie und dem damit verbundenen einfacheren Erlernen einer verwandten Sprache zurückführen. In Osteuropa wird die deutsche Sprache historisch bedingt aufgrund der Dominanz des Deutschen während der Habsburgermonarchie gern als zweite lebende Fremdsprache gewählt.

Dieses Sprachenpolitik ist kritisch zu hinterfragen. Die ersten Lernerlebnisse sollten damit verbunden sein, dass etwas gelernt wird, was auch außerhalb der Schule angewandt werden kann. Aus sprachpädagogischer Sicht sollte die erste Fremdsprache immer eine solche sein, die es im Lebensumfeld der SchülerInnen gibt, beispielsweise durch den Empfang fremdsprachiger Fernsehprogramme, der Präsenz von TouristInnen, mit denen sie in Kontakt kommen können oder aber auch die Sprache ortsansässiger Minderheiten (vgl. Krumm 2011: 104).

Ein wichtiges sprachpolitisches Instrumentarium auf europäischer Ebene ist der 2001 vom Europarat entwickelte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Dieses Konzept geht von einer Sprachenteiligkeit aus, was bedeutet, dass nicht erwartet wird in jeder (Fremd-)Sprache über umfassende muttersprachliche Kompetenzen in allen fünf Fertigkeiten<sup>3</sup> zu verfügen, sondern Mehrsprachigkeit als die Entwicklung hin zu Handlungsfähigkeit versteht. Positiv konotiert wird dieses Konzept jedoch nur, wenn es um die klassischen westeuropäischen Sprachen oder innerhalb der EU die Amtssprachen der Mitgliedsstaaten geht. Was jedoch die Sprachen allochthoner Minderheiten betrifft, werden sie bis jetzt nicht als Beitrag zur Entwicklung einer mehrsprachigen Gesellschaft betrachtet (vgl. Krumm 2007: 194f.). Zudem wurde auch Kritik am GER selbst laut, so wird etwa bemängelt, dass er sich zu viel an den „*outcomes*“ orientiert und schwer messbare Kompetenzen wie die interkulturelle Kompetenz keinen Einzug in den Kriterienkatalog gefunden haben. Landeskundliche Thematiken werden dadurch vermehrt aus den DaF-Lehrwerken verdrängt (vgl. Altmayer 2017: 15f.).

---

<sup>3</sup> Bei den klassischen vier Sprachfertigkeiten handelt es sich um Hören und Lesen (rezeptive Fertigkeiten), Schreiben und Sprechen (produktive Fertigkeiten). Das Hör-Seh-Verstehen gilt in neueren Ansätzen als fünfte Fertigkeit.

## 2.2 Sprachenpolitik in Österreich

Österreichweit lag der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Schuljahr 2016/17 bei 25 Prozent (vgl. Statistik Austria 2017). Neben der Arbeitsmigration spielte und spielt die Flüchtlingsmigration in Österreich eine wichtige Rolle. Seit Beginn der 1990er wird die Flüchtlingspolitik allerdings immer restriktiver. Heute ist Österreich wie auch andere EU-Staaten ein schwer zugängliches Asylland, weshalb sich der Zuwachs an Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache verlangsamt hat (vgl. Krumm 2007: 199f.).

Die sprachpolitischen Rahmenbedingungen in Österreich sind in Artikel 8 Bundesverfassungsgesetz festgelegt:

*(1) Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.*

*(2) Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern.*

*(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.*

In § 16 Schulunterrichtsgesetz ist geregelt, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist. Zu beachten ist hierbei allerdings auch der in Verfassungsrang befindliche Artikel 68 des Staatsvertrages von St. Germain:

*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, Religionsoder Wohltätigkeitszwecke aus öffentlichen Mitteln in Staats-, Gemeinde- oder anderen Budgets ausgeworfen werden, ein angemessener Teil zu Nutzen und Verwendung gesichert.*

Forderungen und Maßnahmen, die Kindern und Jugendlichen mit mangelnden Deutschkenntnissen den Zutritt zu altersgemäßen Schulformen verwehren sollen, wie im Programm der neuen Bundesregierung, sind somit populistisch, da eine derartige Gesetzesänderung schlichtweg verfassungswidrig wäre. Ziel sollte es sein, dass mehrsprachige SchülerInnen die österreichischen Bildungsinstitutionen erfolgreich nutzen können und Mehrsprachigkeit gestärkt wird (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 231).

Das österreichische Schulwesen betrachtet die Anwesenheit von Kindern nichtdeutscher Erstsprache jedoch als Störung und mangelnde Deutschkenntnisse als Defizit, was bis hin zur „Abschiebung“ in eine Schule mit sonderpädagogischem Lehrplan führen kann, in der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch überdurchschnittlich stark repräsentiert sind.<sup>4</sup> Die Tatsache, dass Schulen fast ausschließlich deutschsprachig institutionalisiert sind, widerspricht den politischen Bekenntnissen zur Mehrsprachigkeit Europas sowie der Zielsetzung Mehrsprachigkeit zu erhalten und fördern (vgl. Krumm 2007: 193). Der vorhandene Sprachenreichtum wird nicht genutzt, weil etwa die Lehrpersonen nicht darauf vorbereitet sind und die Ressourcen

<sup>4</sup> Im Schuljahr 2015/16 lag der Anteil mehrsprachiger Kinder in den Sonderschulen österreichweit bei 33,2 Prozent (vgl. BMB 2017: 24).

für mehrsprachige Projekte fehlen. Sogar die Förderung in der Unterrichtssprache findet nur unzureichend statt, die Verantwortung für diese bekommen die Eltern zugewiesen. So ist in § 3 Abs 3 Schulunterrichtsgesetz normiert, dass die Erziehungsberechtigten dafür verantwortlich sind, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung die Unterrichtssprache soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können. Sanktionen sind in diesem Gesetz zwar (noch) nicht vorgesehen, jedoch auch keinerlei Lösungsvorschläge wie Eltern, die Deutsch selbst nicht oder nur schlecht beherrschen, diese Aufgabe bewältigen sollen. Scheinbar soll das 2009/10 eingeführte verpflichtende, kostenlose Kindergartenjahr dieses Problem lösen (vgl. Krumm 2010: 292f.).

Interessant ist in Österreich noch, dass die Bildungserfolge der anerkannten autochthonen Minderheiten in Österreich, wie etwa der Kärntner SlowenInnen oder Burgenland-KroatInnen als vorbildlich gelten: Sie können in ihrer Erstsprache unterrichtet werden und weisen einerseits eine höhere Bildungsmobilität auf als die einsprachigen Gleichaltrigen, und andererseits auch höhere Anteile im Bereich der MaturantInnen und AkademikerInnen. Aktuelle Untersuchungen zu dieser Form erfolgreicher Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit Schulbildung gibt es in Österreich allerdings nicht. Jedoch lässt sich auch in anderen Ländern dasselbe Phänomen feststellen, beispielsweise bei den deutschsprachigen SchülerInnen in Südtirol oder den ungarischsprachigen SchülerInnen in der Slowakei. Diese Beispielen von Sprachminderheiten, die nicht durch Migration zustande kamen, verdeutlichen, dass die schlechten Leistungswerte von mehrsprachigen SchülerInnen nicht am Umstand der Mehrsprachigkeit an sich liegen können. (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 236 und 252).

### 2.3 Länderspezifischer Vergleich

Spitzenreiter bei der Mehrsprachigkeit ist in Europa Luxemburg, wo fast die gesamte Bevölkerung zumindest zweisprachig ist. Auch in Lettland, Malta und den Niederlanden beherrschen neunzig Prozent zwei oder mehr Sprachen. Am schlechtesten schneiden Ungarn, Portugal, Großbritannien und Spanien ab, wo nur etwa ein Drittel der Bevölkerung zumindest eine Fremdsprache beherrscht. Die Ursachen hierfür sind vielfältig: Das jeweilige Bildungssystem (Gibt es genügend Lehrende für Fremdsprachen?) und die Anzahl der SprecherInnen (Englisch und Spanisch sind unter den weltweit am häufigsten gesprochenen Sprachen), aber auch Sprachpolitik (Sollen StaatsbürgerInnen überhaupt dazu befähigt werden, auszuwandern?) spielen hier eine große Rolle. Menschen aus Ländern, in denen die Erstsprache Englisch ist, sind im geringen Maße mehrsprachig, hingegen scheint die Bevölkerung in kleineren Staaten, besonders mit Nationalsprachen, die weltweit nur wenig SprecherInnen haben, besonders gut mit sprachlichem Kapital ausgestattet zu sein. Auch das Modernisierungsniveau einer Gesellschaft fördert Mehrsprachigkeit (vgl. Gerhards 2010: 155). Ob sich eine Investition in den Erwerb einer Fremdsprache lohnt, ist abhängig von drei Bedingungen, nämlich erstens von den Zugangsbedingungen, eine Sprache zu erlernen, zweitens von der Motivation einer Investition in eine Fremdsprache und drittens von den Kosten (vgl. Gerhards 2010: 165).

Beim Anteil mehrsprachiger SchülerInnen – gemessen an den 15jährigen SchülerInnen im Jahr 2009 liegt Österreich mit rund 10 Prozent im Mittelfeld. Damit liegt Österreich im EU-Vergleich über Schweden (8 Prozent), Frankreich (7 Prozent), Großbritannien (6 Prozent) oder den Niederlanden (6 Prozent), und unter Spanien (18 Prozent) und Belgien (21 Prozent) (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 239).

### 3 Kognitive Ebene der Mehrsprachigkeit

Die traditionelle Spracherwerbsforschung ist von einer monolingualen Sichtweise auf die Psycholinguistik geprägt. Lange wurde angenommen, dass Mehrsprachigkeit als mehrfache Ein-sprachigkeit interpretierbar ist. Heutzutage werden unter kompetenten mehrsprachigen SprecherInnen solche verstanden, die auf bestimmte Faktoren wie Redesituation, Gesprächsthema und GesprächspartnerInnen durch situativen Sprachwechsel reagieren. Dieses Phänomen wird als „Code-Switching“ bezeichnet und ist ein Mittel mehrsprachiger Personen, um ihrer spezifischen Identität Ausdruck zu verleihen. Sprachwechsel im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit lassen sich sowohl bei Kindern als auch Erwachsenen in allen Bildungs- und Sozial-schichten antreffen (Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 234, Hinnenkamp 2010: 29f und Herdina/Jessner 1997: 45).

Sprachlicher Kompetenzzuwachs ist das Ergebnis der eigenen, aktiven Auseinandersetzung mit der vorhandenen sprachlichen und nicht-sprachlichen Wirklichkeit, wobei diese Selbststeuerung nicht dem Schema, dass Input gleich Output ist, entspricht. Sprachaneignung verläuft in der Regel nicht kontinuierlich, jedoch bauen einzelne sprachliche Kompetenzen aufeinander auf. Wenn also Fehlentwicklungen in der Zweit- oder Fremdsprache auftauchen, können diese Anzeichen für Fehlentwicklungen in der Erstsprache sein. Im Falle von Menschen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass die gleichzeitige Förderung der Herkunft- sowie Zielsprache bessere Resultate hervorbringt als die einseitige Förderung der Zielsprache (vgl. Ehlich 2007: 24ff.).

Die Vorteile von zweisprachigen Kindern gegenüber einsprachigen wurde erstmals 1962 in einer wissenschaftlichen Studie in Kanada von Elizabeth Peal und Wallace Lambert empirisch belegt. Seither kam es zu zahlreichen Untersuchungen, die darauf hindeuten, dass mehrsprachige Personen über besser ausgeprägte allgemeine kognitive Fähigkeiten verfügen und die mit den Sprachen, die sie beherrschen, auch deutlich besser damit kommunizieren können als ihre einsprachigen Pendanten (vgl. Herdina/Jessner 1997: 46). Neuesten Studien zufolge verfügen Kinder, die mehrsprachig oder in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, auch über bessere soziale und interkulturelle Kompetenzen, da sie an „CodeSwitching“ gewöhnt sind und mehr Empathie für andere entwickeln (vgl. Kinzler 2016). Doch obwohl die Spracherwerbsforschung durchgehend wissenschaftlich belegen kann, wie wichtig die Erstsprache für die sprachliche Identität ist, gibt es immer wieder Gegenstimmen, die unter Kriterien wie etwa der unmittelbaren Brauchbarkeit einer Sprache am Arbeitsmarkt die Förderung der Erstsprache anzweifeln. Die Erstsprache als Fundament, auf dem der Zweitspracherwerb aufbauen kann, wird gesellschaftlich unterschätzt und die Bildungssysteme sind mehrheitlich in Bezug auf diesen Sprachreichtum defizitär orientiert. Jedoch wird durch Segregation das Gegenteil davon erreicht, was eigentlich angestrebt wird, nämlich Sprachförderung und Integration (vgl. Krumm 2010: 290ff.).

### 4 Schule und Sprachförderung

Im Schuljahr 2015/16 lag der Anteil der PflichtschülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gesamtösterreichisch bei 28,8 Prozent. In Wien ist der Prozentsatz besonders hoch mit 61,8 Prozent (vgl. BMB 2017: 23f.). Prinzipiell sollte die sprachliche Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf drei Säulen beruhen, nämlich erstens dem Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache, zweitens dem muttersprachlichen Unterricht und drittens einem für alle allgemeinen Pflichtschulen, AHS und KIPÄD übergreifenden Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens (vgl. De Cillia 2007: 252).

Schulpflichtige Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen, werden als außerordentliche SchülerInnen eingestuft, die einen integrativen oder additiven Förderunterricht im Ausmaß von zwölf Wochenstunden für maximal zwölf Monate erhalten. Dieser Status kann um weitere zwölf Monate verlängert werden, wenn die SchülerInnen ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend Deutsch lernen konnten (vgl. De Cillia 2007: 53 und Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 243).

Der muttersprachliche Unterricht in der Erstsprache der Kinder soll eine positive Einstellung zur Erstsprache fördern und den SchülerInnen die Vorteile von Zweisprachigkeit vor Augen führen. Im Schuljahr 2005/06 wurden neben den Sprachen Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Italienisch, Mazedonisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch unterrichtet. Österreichweit nahmen 20.019 SchülerInnen am muttersprachlichen Unterricht teil, fast die Hälfte davon in Wien. Problematisch ist hierbei, dass es – abgesehen von Bosnisch/Kroatisch/Serbisch – auch keine formalen Lehramtsstudien hierfür gibt (vgl. De Cillia 2007: 254). Im Schuljahr 2008/09 nahmen 19 Prozent aller SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die Anspruch auf diesen muttersprachlichen Unterricht hatten, daran teil. Die Palette der unterrichteten Sprachen war im Vergleich zu 2005/06 noch erweitert um Armenisch, Dari, Pashto und Tschechisch. Die Tatsache, dass sich Österreich für den muttersprachlichen Unterricht zuständig erklärt, ist nicht selbstverständlich. In anderen Ländern übernehmen dies die Herkunftsländer, wobei es häufig an der Ressourcenknappheit scheitert. Betont werden muss hierbei dennoch, dass der muttersprachliche Unterricht in der Erstsprache der SchülerInnen marginalisiert ist und keinerlei Relevanz auf die Schulkarriere hat (vgl. De Cillia 2011: 196f.). SchülerInnen mit muttersprachlichem Unterricht haben also weder schulische, noch berufliche Vorteile in Österreich.

#### 4.1 Primarstufe

Im Schuljahr 2010/11 befand sich jedes fünfte schulpflichtige Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in einer Vorschule, die in Österreich in die Volksschule integriert ist. Die Hälfte aller Kinder in der Vorschule war mehrsprachig. Der Anteil der mehrsprachigen VorschülerInnen ist in den letzten vier Jahren um neun Prozent gestiegen, wobei der Anteil mehrsprachiger Kinder in den Volksschulen im selben Zeitraum nur um vier Prozent zugenommen hat. Diese ungleichmäßige Steigerung weist hin auf eine veränderte Zuteilungspraxis. Mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache sollten jedoch kein Grund für den Besuch der Vorschulstufe und damit für einen Schullaufbahnverlust sein (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 244).

Neben dem bereits bestehenden Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache wurde ab dem Schuljahr ab 2006/07 ein schulstufen- und schulübergreifender Deutschförderunterricht im Ausmaß von ein bis elf Wochenstunden für außerordentliche Vor- und VolksschülerInnen eingerichtet, allerdings bestehen Zweifel, dass dieser Förderunterricht alle diese SchülerInnen erreicht hat (vgl. De Cillia 2007: 253 und Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 243).

Der muttersprachliche Unterricht in der Erstsprache der SchülerInnen kann in der Volksschule als unverbindliche Übung durchgeführt werden, wobei sich die SchülerInnen hierfür eigens anmelden müssen (vgl. De Cillia 2007: 254).

#### 4.2 Sekundarstufe

Im Schuljahr 2016/17 waren in der Sekundarstufe I SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Sonderschulen (35 Prozent) und den Neuen Mittelschulen (31 Prozent) überrepräsentiert (vgl. Statistik Austria 2017). Hingegen lag der Anteil von SchülerInnen mit

einer nichtdeutschen Erstsprache in der AHS-Unterstufe im Schuljahr 2010/11 bei nur 14 Prozent (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 245). Diese Verteilung weist eine klare Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf.

Auf der Sekundarstufe II lassen sich ebenfalls große Unterschiede zwischen deutsch- und mehrsprachigen SchülerInnen feststellen: Mit 19 Prozent findet sich ein hoher Anteil mehrsprachiger SchülerInnen im Vergleich der Schultypen in den BMS, wobei hier ein Anteil von fast fünfzig Prozent in der kaufmännischen Schulform auffällig ist. 13 Prozent der SchülerInnen mit Migrationshintergrund besuchten eine maturaführende Schule, wobei die HAK mit einem Anteil von 23 Prozent am beliebtesten ist. In den humanberuflichen höheren Schulen (BAKIP) haben nur vier Prozent der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch, was wahrscheinlich auf das stark selektierende Aufnahmeverfahren dieser Schulen zurückzuführen ist (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 246f.).

Von einer Chancengleichheit kann auf der Sekundarstufe somit eindeutig nicht gesprochen werden. Der Migrationshintergrund beeinflusst zwar nicht, ob nach der Volksschule eine AHS besucht wird, allerdings ändert sich dies beim Übergang in die Sekundarstufe II. 55 Prozent der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache, aber nur 42 Prozent der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache wechseln in eine maturaführende Schule (vgl. Bruneforth/Weber/Bacher 2012: 200). Meines Erachtens ist ein Grund für diese Benachteiligung auch die Tatsache, dass die Note des regulären Deutschunterrichts als Schularbeitenfach für die Schullaufbahn eine wichtige Rolle spielt. SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache sind dadurch klar im Nachteil.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der niedrige Anteil mehrsprachiger Jugendlicher in den Berufsschulen: Nur 16 Prozent befanden sich im Schuljahr 2016/17 in einer Lehre (vgl. Statistik Austria 2017). Innerhalb der verschiedenen Lehrberufe gibt es auch eklatante Unterschiede: Bei 78 von insgesamt 273 Berufsschultypen gibt es weniger als ein Prozent SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Dies weist darauf hin, dass ihnen die Lehre zu bestimmten Ausbildungsberufen verwehrt bleibt (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 247). Bei den Lehrberufen gilt in Österreich eine duale Berufsausbildung, wobei ein Lehrvertrag mit einem Unternehmen Voraussetzung für den Besuch einer Berufsschule ist. Die benachteiligenden Selektionsmechanismen beginnen hier schon bei der Stellensuche und den Rekrutierungsverfahren. Die Berufsschulen werden als Forschungsfeld in Österreich stark vernachlässigt, obwohl sie doch vierzig Prozent eines Altersjahrgangs aufnehmen (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 255). Der erschwerte Zugang zu Lehrberufen lässt Rückschlüsse zu, warum der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei den BMS so hoch ist: Nach dem Abschluss einer dreijährigen BMS verfügt man ebenfalls über eine abgeschlossene Berufsausbildung.

In der AHS-Oberstufe kann Deutsch als Zweitsprache als unverbindliche Übung angeboten werden und in den Berufsschulen als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand. Beim muttersprachlichen Unterricht in der Erstsprache der SchülerInnen gibt es auch kleinere Unterschiede: Dieser kann als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung in Hauptschulen, polytechnischen Schulen, Berufsschulen sowie in der Unter- und Oberstufe einer AHS angeboten werden. Die SchülerInnen müssen sich also eigens dafür anmelden. Die BMS und BHS haben die Möglichkeit den muttersprachlichen Unterricht für Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache schulautonom anzubieten, obwohl es keine Lehrpläne dazu gibt (vgl. De Cillia 2007: 254 und De Cillia 2011: 195f.).



## 5 Das Mehrsprachigkeitsparadox

In diesem Kapitel wird auf das sogenannte „Mehrsprachigkeitsparadox“ eingegangen und Sprache als möglicher Vorwand für Ausgrenzung und Benachteiligung analysiert. Einerseits investiert das Bildungswesen viel Zeit und Geld, um durch den Fremdsprachenunterricht Mehrsprachigkeit zu erreichen, andererseits wird aber der vorhandene sprachliche Reichtum von Minderheiten negiert.

Je nach Zählweise existieren weltweit zwischen 5.000 und 6.800 Sprachen, aufgeteilt auf rund 200 Staaten. Hundert Großsprachen decken ca. neunzig Prozent der Weltbevölkerung ab, wobei diese Tendenz weiter zunimmt. Der weitaus größte Teil der Sprachen wird von weniger als einer Million Sprechern gesprochen. Weltweit gesehen sind mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig. Trotzdem wird Mehrsprachigkeit in vielen europäischen Ländern als Minderheitenphänomen diskutiert (vgl. Hinnenkamp 2010: 28).

Mehrsprachigkeit wird oftmals in zwei voneinander getrennten Sichtweisen behandelt: Einerseits werden Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Fähigkeiten geschätzt und kompetente Zweisprachigkeit tendenziell als Elitenphänomen angesehen. Andererseits werden Erstsprachen, die von der Landes- bzw. Unterrichtssprache abweichen, besonders im deutschsprachigen Raum, als Behinderung für den Schulerfolg und als Unterschichtphänomen verstanden. Durch die Globalisierung in den vergangenen Jahrzehnten hat sich in beiden Bereichen eine starke Dynamik ergeben (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 232f.).

Die deutsche Sprache spielt eine zentrale Rolle für die österreichische Konstruktion von Identität sowie die Ausgrenzung von Menschen mit Migratonshintergrund. Der politische Diskurs und Maßnahmen wie etwa die Integrationsvereinbarung sprechen eine eindeutige Sprache. Anderssprachigkeit und real existierende lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird in Österreich als bedrohlich eingestuft (vgl. De Cillia 2011: 204f.). Konservative Kräfte fordern regelmäßig eine Deutschpflicht in den Schulpausen, wobei derartige Maßnahmen der sprachlichen Assimilation und Unterdrückung aus der Geschichte der Entwicklung der europäischen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert bekannt sind: In Frankreich wurde beispielsweise SchülerInnen in der Bretagne und dem Elsass verboten ihre Erstsprachen Bretonisch bzw. Elässisch in den Schulpausen zu sprechen (vgl. De Cillia 2011: 207).

Ein vielfältiges Sprachenangebot im Bildungswesen sagt noch nichts darüber aus, ob Menschen die Chance bekommen ihre Mehrsprachigkeit zu entfalten und gesamtgesellschaftlich betrachtet, ein Nutzen daraus gezogen werden kann. In Österreich ist ein „monolingualer Habitus“ vorherrschend, der von dem Grundverständnis ausgeht, dass andere Sprachen als Deutsch nur im kanonisierten Fremdsprachenunterricht geduldet werden. Was die mitgebrachten Fähigkeiten betrifft, ist das Bildungssystem nicht ressourcenorientiert ausgerichtet, sondern misst Menschen mit Migrationshintergrund rein an ihren Kenntnissen der deutschen Sprache, die in der Regel für sie eine Zweitsprache ist. Die Orientierung an diesem Defizit führt nicht nur dazu, dass SchülerInnen bezogen auf Bildung durchgängig benachteiligt werden, sondern verwehrt gleichzeitig SchülerInnen mit deutscher Erstsprache die Chance auf eine frühe Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm 2010: 289f.).

## 6 Fazit

In diesem Aufsatz wird von der Hypothese ausgegangen, dass der „monolinguale Habitus“ im österreichischen Bildungssystem Mehrsprachigkeit verhindert. Diese Annahme kann bestätigt werden. In Österreich werden unter Sprachförderung hauptsächlich Deutschkurse verstanden.

Die Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist zwar begrüßenswert, hat jedoch eine zu geringe Reichweite. In Österreich wird Mehrsprachigkeit nicht als Ressource wahrgenommen, sondern als Bildungshemmnis. Im konventiellen Fremdsprachenunterricht dominieren vor allem die prestigeträchtigen westeuropäischen Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Latein. Die Sprachen der Nachbarländer hingegen werden nur an den wenigsten Schulen angeboten. Es wäre meines Erachtens sinnvoll, Sprachen wie Tschechisch oder Slowenisch in den Schulen anzubieten, da man aufgrund der geografischen Nähe zu Österreich mehr Chancen hat, diese Sprachen auch praktisch anzuwenden. Außerdem könnten SchülerInnen dann auf diese Sprachkenntnisse aufbauen und das Erlernen weiterer slawischer Sprachen würde ihnen leichter fallen. Immerhin ist etwa Russland ein wichtiger Wirtschaftspartner Österreichs. Und auch mit Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die in Österreich nach den Deutschen die zweitgrößte MigrantInnengruppe stellen, könnte dann einfacher kommuniziert werden. Am wichtigsten wäre jedoch, dass Ausgrenzung durch Sprache wie beispielsweise durch eine Deutschpflicht in den Schulpausen unterbleibt.

Ein weiteres Ziel dieses Aufsatzes war der Nachweis, dass der „monolinguale Habitus“ im österreichischen Schulsystem Chancengerechtigkeit und Bildungsmobilität vermindert. Auch diese Hypothese lässt sich eindeutig bestätigen. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind in den AHS unterrepräsentiert. Hingegen besuchen überdurchschnittlich viele von ihnen die Sonderschule. Auch in den Berufsschulen finden sich nur wenig Jugendliche mit Migrationshintergrund, was mit den Selektionsverfahren der Unternehmen zusammenhängt, die Lehrlinge ausbilden. Ich denke, dass diese Art der Benachteiligung nur durch positiven Diskriminierung verhindert werden kann. Allerdings stehen in Österreich die Zeichen schlecht, dass sich solche Quoten jemals durchsetzen könnten.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Mehrsprachigkeit in Österreich nicht gewollt ist, obwohl durch dieses Festklammern am „monolingualen Habitus“ eine massive Ressourcenverschwendung in Kauf genommen wird und Menschen mit Migrationshintergrund obendrein diskriminiert werden. Neben all den positiven Aspekten, die Sprache aufweisen, kann sie leider auch ein ideales Instrument sein, um Ressentiments gegen das Fremde zu schüren und Barrieren zu schaffen. Ausgehend von den Ergebnissen vorliegender Untersuchungen kann konstatiert werden, dass sich in näherer Zukunft wohl nichts zum Positiven ändern wird und Mehrsprachigkeit in Österreich weiterhin keine Chance darstellen wird.

Trotz dieser düsteren Aussichten lohnt sich ein Einsatz dafür, dass Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als Chance wahrgenommen wird. Hierbei sind insbesondere Lehrende an Schulen, aber auch DirektorInnen gefordert. Ausgrenzungen aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch sind zu verhindern, eine Deutschpflicht in den Pausen erzeugt bei den SchülerInnen weder ein positives Bild hinsichtlich ihrer Erstsprache, noch hinsichtlich ihrer (Nicht-) Zugehörigkeit zur österreichischen Kultur. Es sollte vermehrt auf den Erwerb erstsprachlicher Kompetenzen gesetzt und den SchülerInnen damit vermittelt werden, dass sie auf ihre Erstsprache stolz sein und sie als Vorteil betrachten sollen. Mit den neue eingeführten Deutschförderklassen kann dies nicht erreicht werden, da SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch noch weiter ausgegrenzt werden, indem sie eine andere Klasse als die Regelklasse besuchen müssen. Da ein sprachpolitisches Umdenken seitens der derzeitigen Regierung eher nicht stattfinden wird, ist zu hoffen, dass entsprechende Initiativen von Schulen und dem Lehrpersonal kommen, um die Situation nicht noch weiter zu verschlimmern.

## Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter/ Höller, Michaela (Hgg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3–22.
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. URL: [https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad\\_germanistik\\_netzwerk-deutsch\\_datenerhebung\\_2015.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf) [aufgerufen am: 12.09.2018].
- Bruneforth, Michael/Weber, Christoph/Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Bruneforth, Michael (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2012: Band 1: Das Schulsystem im Spiel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 189–228.
- Bundesministerium für Bildung (2017): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schulejahre 2009/10 bis 2015/16. Wien: BMB.
- De Cillia, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Biffl, Gudrun/Fassmann, Heinz (Hgg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. 2. 2001-2006. Klagenfurt: Drava Verlag, 251–256.
- De Cillia, Rudolf (2011): Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik – Sprachförderung – Diskursanalyse. In: Fassmann, Heinz (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven: ein Reader. Göttingen: V&R Unipress, 185–212.
- Dirim, Inci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in dem Diskurs über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al.: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann Verlag, 91–11.
- Dirim, Inci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle et al.: Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer Verlag, 191–206.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bildungsforschung Band 11: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11–77.
- Gerhards, Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit im vereinten Europa: Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (1997): Dynamisierung des Fremdspracherwerbs durch Mehrsprachigkeit – Theoretische Implikationen. In: Stegu, Martin (Hg.): Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft : Beiträge zum 1. VERBALWorkshop, Dezember 1994. Frankfurt am Main: Lang, 45–62.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Bruneforth, Michael (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2012: Band 1: Das Schulsystem im Spiel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 229–268.
- Hinnenkamp, Volker (2010): Vom Umgang mit Mehrsprachigkeiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 8/2010: Sprache, 27.
- Khan, Jeannine (2018): Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg: Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kinzler, Katherine (2016): The superior social skills of bilinguals, In: New York Times 11.03.2016, URL: <https://www.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/the-superior-social-skills-of-bilinguals.html> [aufgerufen am: 12.09.2018].
- Krumm, Hans-Jürgen (2011): Die deutsche Sprache und die Mehrsprachigkeit in Europa – ein sprachenpolitischer Blick auf Deutsch als europäische Sprache. In: Cichon, Peter (Hg.): Europasprachen. Wien: Böhlau, 99–112.

- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, Marianne (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit : interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxman, 289–295.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Bildungsforschung Band 11: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 193–216.
- ÖDaF (2018): Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen. URL: [https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme\\_O\\_DaF\\_Lehrpla\\_ne\\_Deutschfo\\_rderklassen\\_20180823.pdf](https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf) [aufgerufen am 12.09.2018].
- Statistik Austria (2017): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17. URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [aufgerufen am 12.09.2018].
- Tulej, Aleksandra (2018): Die Ausländer der Oberschicht. In: Biber, Sommer 2018. URL: <https://www.dasbiber.at/content/die-auslaender-der-oberschicht> [aufgerufen am 12.09.2018].

## Annotation

### **Multilingualism in Austria – chance or barrier?**

*Claudia Stubler*

This article is about multilingualism and education in Austria. The focus lies on the question if the Austrian educational system supports or prevents multilingualism. Although knowledge of foreign language is necessary in our globalized world, the Austrian school system does not frequently use the potential of children who speak another first language other than German. Unfortunately, monolingual habitus and linguicism are predominant in Austria. It is possible to receive language courses to study the first language, but it does not improve the school career. Thus, language is never a neutral instrument, but also a factor for integration or segregation.

*Keywords:* language, multilingualism, education, linguicism.