



universität
wien

Diplomarbeit / Diploma Thesis

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Umgang mit Diversität

Untersuchung von Faktoren auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit

verfasst von / submitted by

Franziska Greil

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet: A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet: Lehramtsstudium UF
Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreuerin / Supervisor: Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, November 2016

Unterschrift
Franziska Greil

Kurzfassung

Eine Sprache verstehen, sprechen und vielfältig anwenden zu können, eröffnet die Möglichkeit der Partizipation am Leben einer Gesellschaft. So ist es naheliegend, dass im ersten Teil dieser Arbeit mit dem Titel *Umgang mit Diversität. Untersuchung von Faktoren auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit* gezeigt wird, durch welche Sprache(n) die österreichische Gesellschaft überhaupt geprägt ist. Doch nicht nur verschiedene Sprachlichkeiten, sondern auch die oftmals damit verbundenen Migrationsbewegungen prägen das Bild Österreichs. Eng mit dem Bereich „Sprache und Migration“ zusammenhängen können die Begriffe „Achtung“ und „Anerkennung“ – aber auch ihre Gegenteile, weshalb es weiters notwendig ist, soziale Diskriminierungen von zwei- oder mehrsprachigen Menschen aufzuzeigen.

Damit die Bürgerinnen und Bürger eines Staates sprachlich handlungsfähig gemacht werden, wird den Bildungseinrichtungen, hier vor allem der Schule, eine besondere Verantwortung übertragen – Stichwort: Bildungssprache. Deshalb fragt der Text im Zusammenhang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in einem weiteren Kapitel nach den im Schulsystem vorkommenden Sprachen der Schüler_innen und den tatsächlich angebotenen Sprachbildungsmöglichkeiten, die sich zum Großteil auf sogenannte „Elitesprachen“ beschränken. Neben einer Geringschätzung der Migrant_innensprachen werden zudem weitere diskriminierende Verhältnisse innerhalb der österreichischen Schule thematisiert.

Nach dieser breiten Bestandsaufnahme werden Ansätze für den Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit für Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch besprochen. Diese sind sowohl in der Bildungsinstitution Schule selbst, als auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer_innen zu suchen. Schlagwörter in diesem Rahmen sind die *interkulturelle Öffnung*, die *durchgängige Sprachbildung*, aber auch Programme wie FÖRMIG, das Curriculum Mehrsprachigkeit, die COACTIV-Studie und das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik spielen in dieser Hinsicht eine tragende Rolle und können Vorreiter und Vorbild für die sprachliche Zukunft Österreichs/Europas sein.

Abstract

Being able to understand and speak a language, as well as use it in various ways, is equal to the possibility of participating in social life. Therefore, it is obvious, that the first part of this thesis, titled *Umgang mit Diversität. Untersuchung von Faktoren auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit*, shows, that the linguistic situation in Austria's society is multilingual. Not only different languages, but also mostly linked migration movements form the linguistic landscape of Austria. Tightly associated with the topic "language and migration" are the keywords *respect* and *appreciation* - but also their opposites, which is why it is necessary to point out the social discrimination of bi- and multilingual people.

Educational facilities, especially schools, bear a major responsibility to linguistically enable a state's citizens. Therefore, this text raises the question of the gap between the languages offered by the educational system, which are mostly limited to so called elite languages, and the languages actually spoken by students, in the context of bi- and multilingualism. Besides the disdain of languages spoken by migrants, there are multiple other discriminating circumstances in Austrian schools that need to be broached.

Following this broad review of the status quo, the primary goal is to point out factors for more educational equity for students with other first languages than German. These factors are not only to be found within schools, as educational institutions, but also during the education of teachers. Keywords in this context are "intercultural opening" and "continuous linguistic education". Furthermore, programmes such as FÖRMIG, the Curriculum Mehrsprachigkeit, the COACTIV study and the Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik play a major role in this context and can be pioneers for more educational equity in Austria's educational system.

Meinen Eltern
Margarethe und Walter

Danksagung

Zu allererst gilt mein Dank Frau Dr. Anke Sennema, die diese Diplomarbeit betreut hat. Sie gab mir nicht nur laufend gute Ratschläge, sondern regte mich auch immer wieder dazu an, mein Schreiben kritisch zu hinterfragen. Durch ihre wertvolle Unterstützung und kontinuierliche Motivation hat sie einen großen Teil zur Vollendung dieser Arbeit beigetragen. Herzlichen Dank!

Zutiefst zu Dank verpflichtet bin ich meinen Eltern, Frau Margarethe Raab und Herrn Walter Raab, die mir meine fundierte Ausbildung finanziell ermöglicht und mich mein gesamtes Studium hindurch trotz der vielen privaten Rückschläge liebevoll unterstützt haben. Sie haben es geschafft, mir sowohl Wurzeln als auch Flügel zu schenken. Mama und Papa, ihr seid für mich Heimat und Freiheit zugleich!

Der größte Dank gilt meinem Mann Herrn Alexander Greil. Er war trotz seiner schweren Krankheit bedingungslos an meiner Seite, hat auf mich und meine Bedürfnisse geachtet und stets versucht, mir meine Angst vor Prüfungen sowie meine Selbstzweifel zu nehmen. Auch den Entstehungsprozess dieser Diplomarbeit hat er stets interessiert begleitet und ich danke ihm für die erhellenden Diskussionen auf Augenhöhe, die Unterstützung in technischen Anliegen und auch dafür, dass er es nie verpasst hat, mich daran zu erinnern, die freudigen Augenblicke meines Studiums zu genießen. Danke für die Liebe und die unzähligen kraftspendenden Momente!

Von ganzem Herzen danke ich meinen Geschwistern, Frau Magdalena Raab und Herrn Andreas Raab, für unser aufrichtiges und liebevolles Verhältnis. Euch verdanke ich die Einsicht, vieles nicht so eng zu sehen.

Ein Wort des Dankes gebührt schließlich auch noch meinen Schwiegereltern, Frau Brigitte Greil und Herrn Josef Greil, sowie meiner Tante, Frau Claudia Raab, und meinem Onkel, Herrn Wolfgang Raab. Oft habt ihr mir bei Schwierigkeiten unter die Arme gegriffen und aus so manchem Elefanten wieder eine Mücke gemacht.

Frau Yvonne Griessmair, Frau Michaela Schaschinger und Frau Barbara Schnetzinger danke ich von Herzen für die äußerst hilfreiche Korrektur meiner Diplomarbeit und – was noch viel wichtiger ist – für die innige und aufrichtige Freundschaft auch über weite räumliche Distanzen hinweg.

Zu guter Letzt danke ich meinen Freunden, Herrn Stefan Vogl und Herrn Simon Hötzing, für die beständige Unterstützung in schwierigen Phasen des Schreibprozesses, für stärkende sowie motivierende Gespräche und für die nötige Ablenkung zum immer perfekten Zeitpunkt.

Danke für die jahrelange Freundschaft.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Migration und Sprache	11
2.1	Migration – ein komplexer Terminus	11
2.2	Migrationsgründe	14
2.3	Migrationsbewegungen	17
2.4	Diskriminierung von Migrant_innen	20
2.4.1	Die soziale Situation österreichischer Migrant_innen	23
2.4.2	Die konstruierte Angst vor der_dem anderen	26
2.5	Impulse für eine Migrationsgesellschaft.....	32
3	Das österreichische Bildungssystem im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit	36
3.1	Sprachliche Diversität an Österreichs Schulen.....	40
3.2	Sprachbildung im Kontext von Schule.....	42
3.2.1	Das Konzept <i>Bildungssprache</i>	45
3.2.1.1	Bildungssprache im Kontext von Sprachwissenschaft, Nationalstaat und Bildungssoziologie	46
3.2.1.2	Schwierigkeiten mit dem Konzept <i>Bildungssprache</i>	48
3.2.1.2.1	Verborgene Diskriminierungsstrukturen	49
3.2.1.2.2	Verschleierung von kapitalistischen Ungleichverhältnissen	51
3.2.2	Herkunftssprachlicher Unterricht	52
3.3	Analyse der sprachlichen Bildungsmöglichkeiten	54
3.4	Diskriminierungsverhältnisse im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit und Bildung.....	57
3.4.1	Der monolinguale Habitus und das gesellschaftliche Problem der Bildungsvererbung	59
3.4.2	Schulleistungsuntersuchungen	65

4	Faktoren von Bildungsgerechtigkeit.....	71
4.1	Ansätze zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit	72
4.1.1	Interkulturelle Öffnung der Schule	76
4.1.2	Sprachliche Bildung.....	79
4.1.2.1	FÖRMIG	82
4.1.2.2	Curriculum Mehrsprachigkeit.....	83
5	Ausbildung: Professionalisierung für Mehrsprachigkeit	87
5.1	Das Curriculum Mehrsprachigkeit und die Pädagog_innenbildung	95
5.2	Die COACTIV-Studie.....	97
5.3	Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik	100
5.4	Die österreichische und deutsche Lehrer_innenbildung im Vergleich	102
6	Zusammenführung.....	105
7	Literaturverzeichnis.....	110
8	Abbildungsverzeichnis	118

Verzeichnis der Abkürzungen

A.d.V.	Anmerkung der Verfasserin bzw. des Verfassers
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BKS	Bosnisch, Kroatisch, Serbisch
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
dt.	deutsch
et al.	et alii/aliae/alia, dt. und andere
etc.	et cetera, dt. und so weiter
EU	Europäische Union
FAP	Fachbezogenes Praktikum
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
FÖRMIG	Modellprogramm <i>Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund</i>
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, synonym zu PIRLS
IMoF	Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik
JRK	Jugendrotkreuz
Ko.M.M.	Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration
LGBT-Community	Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender-Community
L1	die Erstsprache
max.	maximal
Mio.	Million(en)
NMS	Neue Mittelschule
Nr.	Nummer

OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OPSL	One person, several languages, dt. eine Person, mehrere Sprachen
ÖSZ	Österreichisches Sprachenzentrum
PH	Pädagogische Hochschule
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study, synonym zu IGLU
PISA	Programme for International Student Assessment, dt. Programm zur internationalen Schüler_innenbewertung
PÄP	Pädagogisches Praktikum
SSC	StudienServiceCenter
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
u.a.	unter anderem
UF	Unterrichtsfach
UN	United Nations, dt. Vereinte Nationen
UNO	United Nations Organisation, dt. Vereinte Nationen
USA Amerika	United States of Amerika, dt. Vereinigte Staaten von Amerika
u.v.m.	und vieles mehr
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel

Symbolverzeichnis

&	und
%	Prozent

1 Einleitung

Die Sprache eines bestimmten Landes zu verstehen, zu verwenden und mit ihr zu agieren, bedeutet Handlungsfähigkeit für einen Menschen. Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die in einem deutschsprachigen Gebiet wie zum Beispiel Österreich leben, stehen so vor einer doppelten Herausforderung: zum einen müssen sie die deutsche Sprache lernen, zum anderen sind sie in ihrem Alltag aber auch ständig mit anderen Sprachen konfrontiert. Demzufolge sollen sie in mindestens zwei Sprachen zum Handeln befähigt sein. Was das für diese Menschen bedeutet, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten diese Situation mit sich bringt und welche Weichen- bzw. Hilfestellungen im schulischen Kontext angeboten werden können, wird Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit sein.

Im einführenden Textteil, dem Kapitel *Migration und Sprache*, soll im Detail ausgeführt werden, wie sich die sprachliche und kulturelle Situation in Österreich konkret darstellt. Zunächst ist hier das Deutsche als nationale Amtssprache zu nennen, aber auch das Ungarische, Kroatische und Slowenische als in einzelnen Regionen anerkannte Amtssprachen. (vgl. Sozialministerium/BM.I, o. J.) Die Beherrschung der deutschen Sprache ist sowohl für das Arbeits- und Wirtschaftsleben als auch in privaten Bereichen von großer Bedeutung. In dem Zusammenhang ist zusätzlich die Kenntnis von dialektalen Ausprägungen sowie von eventuell benötigten Fachsprachen wichtig.

Neben der bloßen Verständigung hat Sprache auch eine grundlegende soziale Komponente, da sie den Sprecher_innen erlaubt, sich den anderen Gesprächsteilnehmer_innen mitzuteilen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 157) Eng damit verbunden können die Faktoren der Achtung und Anerkennung in einem persönlichen und öffentlich-lebensweltlichen Umfeld sein. In dem Kontext möchte die Arbeit die folgenden Forschungsfragen diskutieren:

- Wie setzt sich die österreichische Gesellschaft in sprachlicher Hinsicht zusammen?
- Entspricht die öffentliche Wahrnehmung der tatsächlichen gesellschaftlichen Zusammensetzung?

- Inwiefern verstärken Begriffsbildungen, mediale und politische Darstellungen sowie sogenannte *Stammtischparolen* (Hufer, 2012, S. 60) die Streuung von Vorurteilen und Stereotypen?

Sprache ist auch insofern etwas Soziales, dass die sie sprechenden Menschen im fortlaufenden Erwerb Bedeutungen, Deutungsmuster und Norminhalte erlernen und so ihre Handlungsfähigkeit zunehmend in Richtung eines gesellschaftlichen Miteinanders erweitern. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 157) Mecheril und Quehl bezeichnen in dem Zusammenhang Sprache als Mittlerin zwischen der individuellen Lebensform und der kollektiven Lebensweise einer ganzen Gesellschaft. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 157) *„Sprache schafft so eine Orientierung durch die Einbindung der Einzelnen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gesellschaftlicher Kontexte.“* (Mecheril/Quehl, 2015, S. 157) Anders gesagt ermöglicht uns das Beherrschen und Verwenden einer Sprache die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Für das Erreichen dieses Ziels spielen die Bildungsinstitutionen eines Staates und die Maßnahmen, die diese ergreifen, um die Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu erzeugen und zu gewährleisten, eine zentrale Rolle. Den Beginn der institutionalisierten sprachlichen Bildung macht in Österreich der Kindergarten, denn *„seit dem Kindergartenjahr 2010/2011 ist der halbtägige Kindergartenbesuch [...] für Kinder, die bis zum 31. August das 5. Lebensjahr vollendet haben, von September bis Juni [...] verpflichtend.“* (Bundeskanzleramt, 2016) Zu den daran anschließenden Pflichtschulen zählen die Volksschule, die Neue Mittelschule, sowie gegebenenfalls die Sonder- und Polytechnischen Schulen und die Berufsschulen. Zusätzliche, nicht mehr verpflichtende Bildungsmöglichkeiten sind durch AHS, BHS und das vielfältige Studienangebot gegeben. In allen genannten Institutionen zählt sprachliche Bildung mitunter zu den zentralen Zielen.

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich in einer eingehenden Analyse der Sprachbildungsmöglichkeiten des österreichischen Schulsystems mit den folgenden Forschungsfragen:

- Inwiefern muss in Österreichs Schulen von sprachlicher Diversität die Rede sein und wie setzt sich diese zusammen?

- Wie wird sprachliche Bildung im Kontext einer zwei- bzw. mehrsprachigen Schüler_innenpopulation umgesetzt und welche weiteren Bildungsmöglichkeiten stünden zur Verfügung?

Da Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, vor allem mit den Erstsprachen, die nicht einem bestimmten Prestige unterliegen, von Vorurteilsbildungen gegenüber und Geringschätzung ihrer Sprachlichkeit betroffen sind, soll es in dieser Arbeit auch darum gehen, Wege eines wertschätzenden Miteinanders, vor allem im Umfeld von Bildung, zu zeigen. Dirim sieht hier einen zentralen Punkt in *„der wertschätzenden Anerkennung von Studierenden und Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen lebensweltlichen Sprachen außer Deutsch im weitgehend monolingual konzipierten deutschen Bildungssystem, die sich immer in der Form der Entwicklung von didaktisch-methodischen Möglichkeiten des Einbezugs anderer Sprachen als Deutsch in die schulischen Lernangebote äußert.“* (Dirim, 2015, S. 61) Mecheril und Quehl plädieren in dem Zusammenhang beispielsweise dafür, dass jede_r Einzelne die Chance haben müsse, ihre_seine Stimme zu finden, um letztendlich gehört zu werden und um Identifizierbarkeit mit dem eigenen Selbst und mit anderen zu erreichen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 157) Gerade der Weg zur sukzessiven Erweiterung der Handlungsfähigkeit und das Bereitstellen von Identifizierungsmöglichkeiten für alle – also sowohl für einsprachige als auch für Menschen, die zwei- oder mehrsprachig leben – ist immer auch Aufgabe der Institution Schule.

Ob im österreichischen Schulsystem eine gerechte Bildung für alle geboten wird oder inwiefern besonders für Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch diskriminierende Verhältnisse vorliegen, ist ein zentrales Thema, das dieser Text untersucht. Dabei spielen insbesondere die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle, denn sie sind im Rahmen der Schule weitestgehend dafür verantwortlich, jeder Schülerin bzw. jedem Schüler ihre_seine Selbstidentifikation und den Ausbau der Handlungsfähigkeit durch Sprache zu ermöglichen. In diesen Themenkomplex umkreisenden Diskussionen geht es auch immer wieder um die Mitarbeit von Lehrer_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. In Hinblick darauf sollen in der vorliegenden Arbeit folgende Fragen diskutiert werden:

- Kann der vermehrte Einsatz von Lehrer_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in österreichischen Schulen ein wesentliches Mittel sein, um eine größere Bildungsgerechtigkeit zu erzeugen?
- Inwiefern müsste die Professionsbildung/Lehrer_innenbildung verändert werden? Wie sieht sie jetzt aus? Was müsste geändert werden, um Lehrpersonen für eine mehrsprachige Gesellschaft auszubilden?

Grundsätzlich muss aber festgehalten werden, dass dieser Text nicht die Behauptung aufstellt, dass Lehrer_innen mit anderen Erstsprachen die besseren Lehrenden seien. Auch Lehrpersonen, deren Erstsprache das Deutsche ist, sind sicherlich genauso fähig, Lernende auf ihrem Weg zu einem selbstständigen und sprachbarrierefreien Leben zu begleiten. Individuelle Fähigkeiten und die Eignung für einen konkreten Berufszweig zu bestimmen, liegt nicht im Interesse dieser Diplomarbeit. Vor allem muss es in allen die sprachliche Bildung betreffenden Annahmen darum gehen, niemanden von ihren_seinen persönlichen Bildungsmöglichkeiten auszuschließen – Stichwort „Bildungsgerechtigkeit“ - und gerade hier könnten Lehrer_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch möglicherweise einen wertvollen Beitrag leisten.

„Die mit dem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten im Bildungserfolg lassen sich zu einem großen Teil auf Merkmale der sozialen Herkunft zurückführen.“ (Paetsch et al., 2014, S. 316) Dieses Zitat zeigt die Verbindung zwischen einem geringen Bildungserfolg und folglich die Arbeit in weniger gut bis schlecht entlohnenden Berufen oder sogar der Arbeitslosigkeit, aber auch, dass dies nicht primär mit der Sprachlichkeit von Menschen mit Migrationshintergrund in Verbindung gebracht werden darf. Vielmehr muss es darum gehen, zu erkunden, warum Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in bestimmten Bereichen der Bildung über- und in anderen wiederum unterrepräsentiert sind. Durch statistische Daten und deren Interpretation wird gezeigt, dass das österreichische Bildungssystem – hier insbesondere die Schule – durch institutionell verankerte Diskriminierung Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bewirkt, was auch Folgen für das spätere Berufsleben nach sich zieht.

Auch mit der Herkunft, aber nicht der sozialen, verbundene Ungleichheiten lassen sich nach Jennifer Paetsch, Katrin M. Wulf, Petra Stanat und Annkathrin Darsow auf die in den Familien gesprochene Umgangssprache zurückführen. (Paetsch et al., 2014, S. 316)

Generell versteht sich Umgangssprache nach Duden Online als eine Sprache des täglichen Umgangs. (vgl. DUDEN Online, o. J.) Sie wird aber auch definiert als eine weitgehend akzeptierte und überregional greifende Sprache, wobei sie sich wesentlich vom Standard einer Sprachform [und auch von den Fachsprachen, A.d.V.] unterscheidet. (vgl. DUDEN Online, o. J.) Im Kontext von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und deren oftmals geringeren Bildungserfolg bezieht sich der Begriff *Umgangssprache*, also die Sprache des Alltags, auf andere Sprachen als das Deutsche. „*Studien im Zusammenhang zwischen Nutzung der Zweitsprache in der Familie und den sprachlichen Kompetenzen weisen darauf hin, dass diese Nachteile unter anderem auf einen geringen Kontakt mit der Zweitsprache zurückzuführen sind.*“ (Paetsch et al., 2014, S. 317)

Da nun, wie im späteren Verlauf der Arbeit noch zu lesen sein wird, Österreich nicht monolingual, das heißt durch eine einzige Sprache geprägt ist, muss im Zusammenhang mit der Frage nach der Chancengleichheit auch überlegt werden, wie Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angemessen gefördert werden können. Welche Bedeutung könnte beispielsweise Unterricht in der Erstsprache dieser Schüler_innen für das Erreichen der Handlungsfähigkeit spielen? Und welche Kompetenzen müssen Lehrer_innen - unabhängig von ihren Sprachlichkeiten - mitbringen, um den Anforderungen einer multilingualen Gesellschaft zu entsprechen?

2 Migration und Sprache

Migration ist nicht nur ein weltweit zu beobachtendes Phänomen, sondern auch ein äußerst altes. Sie existiert seit Menschengedenken – auf diese Weise hat der Mensch nahezu die gesamte Erde erschlossen und Lebensräume geschaffen. Auch heute migrieren Einzelpersonen, Familien sowie große Bevölkerungsgruppen, wobei die Motivation dieser Wanderbewegungen sehr unterschiedlich sein kann. Sie beginnt beispielsweise bei pionierischen Landerschließungen, wie sie vor allem für frühere Zeitalter prägend waren, und reicht über viele weitere Abstufungen hinweg bis zur Migration aus politischer, wirtschaftlicher und sozialer Notwendigkeit, was gegenwärtig überwiegend der Fall ist. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2008)

In der vorliegenden Diplomarbeit werden ausschließlich die motivationalen Gründe für Migration, die aktuell im Vordergrund stehen, behandelt, wodurch die Betrachtung der politischen, sozialen, gesundheitlichen und wirtschaftlichen Migrationsmotive im Zentrum stehen wird. Doch zunächst erfolgt einleitend eine Auseinandersetzung mit dem vielschichtigen Begriff *Migration*.

2.1 Migration – ein komplexer Terminus

Das Wort *Migration* lässt sich etymologisch aus dem lateinischen Verb *migrare* herleiten und meint zunächst schlicht *wandern*. Doch die gängigste Wortbedeutung von *wandern* im Sinne von „*einen ausgedehnten Spaziergang machen*“ kann in vielerlei Hinsicht als Beschreibung für Migrationsbewegungen nicht genügen – was eine Analyse von diversen Definitionen des Begriffes *Migration* aus dem Blickwinkel unterschiedlichster Forschungsfelder nötig macht. Ziel dieser Darstellung soll es sein, die durchaus kontroversen Auslegungen und Begriffsbildungen zum einen kritisch in ihrer vorschreibenden und deshalb auch einschränkenden Wirkung, zum anderen aber auch als Erkenntnisinstrumente für einen Bereich der Forschung, der sich gewissermaßen auf dem Weg einer ständigen Begriffssuche und -modifizierung befindet, zu sehen. Denn eine allgemeingültige, länderübergreifende Definition des Wortes *Migration* ist nicht existent.

Duden online beschreibt den Begriff *Migration* als „*Abwanderung in ein anderes Land, in eine andere Gegend, an einen anderen Ort*“ (DUDEN online, o. J.), was eine sehr breitgefächerte und offene Bestimmung des Begriffes ist, der dem Wissenschaftsgebiet der

Soziologie zugeordnet wird. (vgl. DUDEN online, o. J.) Es kann sich um das Verlassen des Heimatlandes und den Umzug in ein anderes Land, aber auch um einen Ortswechsel innerhalb einer bestimmten Gegend handeln - was im Wesentlichen unter den Begriffen *Binnenmigration* und *internationale Migration* zusammenfasst wird. Die Definition des Duden online nimmt demzufolge vor allem geografische Ortsänderungen in den Fokus. Einen erweiterten Blick auf Migration, der auch die Komponenten der Dauerhaftigkeit und den Mensch als Einzelperson bzw. als Mitglied einer Gruppe sieht, liefert Kröhnert in seinem Artikel *Migration – eine Einführung*:

„Unter Migration oder Wanderung wird im Allgemeinen die auf Dauer angelegte, beziehungsweise dauerhaft werdende räumliche Veränderung des Lebensmittelpunktes einer oder mehrerer Personen verstanden. Wanderungen erfolgen in der Regel immer dann, wenn eine Gesellschaft die Erwartungen ihrer Mitglieder nicht erfüllen kann.“ (Kröhnert, 2007, S. 1)

Neben der Dauerhaftigkeit des Umzugs nimmt Kröhnert auch die enttäuschten Erwartungen der Emigrant_innen in ihrer Herkunftsgesellschaft auf. (vgl. Kröhnert, 2007, S. 1) Letzteres wird zu einem späteren Zeitpunkt hinsichtlich Everett S. Lees Migrationstheorie und seinen Push- und Pull-Faktoren erneut aufgegriffen werden.

Eine mit Kröhnert vergleichbare Darstellung von Migration ist jene des deutschen Soziologen Petrus Han. Auch er schreibt vom Vorhaben eines langfristigen Wohnortswechsels, der Einzelpersonen sowie auch Gruppen betreffen kann. (vgl. Han, 2010, S. 6)

Die Vereinten Nationen (UN) definieren zwar nicht den Terminus *Migration*, aber sie legen dar, was sie unter einer Immigrantin bzw. einem Immigranten verstehen:

Eine Immigrantin bzw. ein Immigrant ist *„a person entering the country with the intention of residing in it for more than t months“* (United Nations, 1998, S. 18) oder *„a foreign person entering the country with the intention of residing in it and having a permit allowing a duration of stay of at least t months“* (United Nations, 1998, S. 18) Die Ausführungen der UNO verweisen vor allem auf die Absicht der Immigrantin bzw. des Immigranten, den Ort des gewöhnlichen Aufenthalts längerfristig in ein anderes Land zu verlegen. Betont wird demnach das Verlassen des Landes A mit dem Ziel der Niederlassung im Land B. Phänomene wie zum Beispiel die Binnenmigration werden

durch diese Festschreibungen ausgeschlossen. Außerdem operiert die UNO in ihrem Text *Recommendations on Statistics of International Migration* mit der Begrifflichkeit *foreign* (fremd) und der Bewilligung, für eine gewisse Anzahl an Monaten im Zielland bleiben zu dürfen. Inwiefern es negative Auswirkungen auf das Bild eines Menschen in einer Gesellschaft haben kann, wenn dieser mit dem Attribut des Fremden versehen und somit von der_dem Nicht-Fremden unterschieden wird, wird im Verlauf dieses Textes immer wieder thematisiert werden.

Weiters operieren die Vereinten Nationen mit den Termini *international long-term immigrant* und *international short-term immigrant*, die sich lediglich durch die Dauer des Aufenthalts unterscheiden (vgl. United Nations, 2016):

1. International long-term immigrant

„A person who moves to a country other than that of his or her usual residence for a period of at least a year (12 months), so that the country of destination effectively becomes his or her new country of usual residence. From the perspective of the country of departure the person will be a long-term emigrant and from that of the country of arrival the person will be a long-term immigrant.“ (United Nations, 2016)

2. International short-term immigrant

„A person who moves to a country other than that of his or her usual residence for a period of at least 3 months but less than a year (12 months) except in cases where the movement to that country is for purposes of recreation, holiday, visits to friends and relatives, business, medical treatment or religious pilgrimage. For purposes of international migration statistics, the country of usual residence of short-term migrants is considered to be the country of destination during the period they spend in it.“ (United Nations, 2016)

Zur weiteren Differenzierung und Untersuchung der jeweiligen Migrationstermini stellt die deutsche Soziologin Annette Treibel Beurteilungskriterien für die Unterscheidung zur

Verfügung. Diese Typologie soll helfen, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Migration zu verstehen:

Zunächst hat eine Migrationsbewegung immer einen räumlichen Aspekt. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Damit sind Binnenwanderungsbewegungen, auch interne Wanderungen genannt, oder im Gegensatz dazu die internationale bzw. externe Migration gemeint. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Bei der letztgenannten Variante wird schließlich eine zusätzliche Ebene eingezogen, nämlich jene der kontinentalen und interkontinentalen Migration. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Zusätzlich zu den räumlichen Aspekten können auch noch Geschwindigkeitsmerkmale von Migration, die entweder direkt vom Herkunfts- in das Zielland oder etappenweise verlaufen kann, bedeutend sein. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Eng damit im Zusammenhang stehen zeitliche Gesichtspunkte. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Ergänzend sind auch noch jene Komponenten von Bedeutung, die sich mit dem Umfang einer Migration befassen. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Hier geht es zum Beispiel um die Frage, ob die_der Immigrant_in als Einzelperson, in einem Familien- bzw. Gruppenverband oder in Form einer Massenwanderung in ein Land einreist. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Zudem werden unter dem Punkt *Organisationsform* die jeweiligen Beweggründe und Ursachen für die Entscheidung, ein Gebiet zu verlassen und in ein anderes zu migrieren, untersucht. (vgl. Treibel, 2011, S. 20) Zentral sind in dem Kontext Aspekte der Spontanität oder der Geplantheit sowie des Sich-gezwungen-Fühlens oder der Freiwilligkeit. (vgl. Treibel, 2011, S. 20)

2.2 Migrationsgründe

Migration geschieht freiwillig oder unter Zwang, es gibt Binnenmigration, was zum Beispiel die gegenwärtigen Phänomene der Land- und Stadtflucht miteinschließt, oder die internationale Migration. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2008) Weiters zählt in Österreich die Arbeitsmigration zu einer bedeutenden Ausprägungsform. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2008) In diesem Kontext wären zum Beispiel die sogenannten Gastarbeiter_innen, die ab 1950 nach Österreich immigrierten, und die Altenpfleger_innen, welche vor allem in den letzten Jahren nach Österreich gekommen sind, zu nennen. Neben den bereits erwähnten Formen der Migration müssen schließlich noch zusätzlich flüchtende und asylsuchende Menschen, die aufgrund von Krieg, Naturkatastrophen, Verfolgung, Hunger, Armut etc. ihr Heimatland verlassen, genannt werden. Der bedeutendste Unterschied

zwischen den Migrationsformen kann anhand der Gründe dieser Bewegungen aufgezeigt werden, welche andere sind als in früheren Jahrhunderten, äußerst heterogen sind und einem stetigen Wandel unterliegen. Mit dem Phänomen der Migration, den grenzüberschreitenden und langfristigen Verlagerungen menschlicher Lebensmittelpunkte bzw. Wohnorte (vgl. United Nations, 1998, S. 18) beschäftigt sich das interdisziplinäre Arbeitsfeld der Migrationsforschung und gerade aus der gegenwärtigen weltpolitischen Situation ist es sehr wahrscheinlich, dass die Forschung in diesem Bereich großes und stetig wachsendes Interesse erfahren wird.

Die Migrationsforschung unterscheidet aktuell nach Everett S. Lees Theorie Push- und Pull-Faktoren, die Ab- bzw. Zuwanderung bewirken. Bevor nun Lees Theorie der Migration eingehend diskutiert wird, sei festgehalten, dass bereits durch die alleinige Übersetzung der englischen Wörter *push* und *pull* einige Rückschlüsse auf Lees Annahmen gezogen werden können. *Pull* bedeutet *ziehen* bzw. *anziehen* und meint die besseren Lebensbedingungen, die Menschen dazu bewegen, in eine andere Region ihres Heimatlandes zu wandern oder in ein differentes Land zu immigrieren. (vgl. Lee, 1966, S. 50ff) *Push* in der Bedeutung von *drücken*, *schieben* und *stoßen* meint Gegebenheiten im Heimatland, die die Einwohner_innen dazu bewegen, das Land zu verlassen. (vgl. Lee, 1966, S. 50ff) Das gängigste Beispiel in dem Kontext sind wohl Kriege in den verschiedensten Formen. Zuzüglich zu den ökonomischen Konditionen des jeweiligen Herkunfts- und Zielgebietes finden sich noch weitere Push- und Pull-Faktoren. „*Besonders der sozialen und technischen Infrastrukturausstattung, dem Kultur- und Bildungsangebot sowie der Umweltbelastung in Abwanderungs- und Zuwanderungsgebieten werden immer größere Bedeutung zugemessen.*“ (Spektrum.de, 2001) Die Zeitschrift *Spektrum* nennt in ihrem Online-Lexikon zur weiteren Auseinandersetzung mit den eben genannten Push- und Pull-Faktoren als Beispiele die Urbanisierung in den meisten Entwicklungsländern sowie auch das Umziehen in ländliche Gebiete in vielen Industrieländern. (vgl. Spektrum.de, 2001) Dadurch können sowohl die Migrationserscheinungen der Stadt- und Landflucht erklärt werden, als auch eine Betrachtung der daraus entstehenden Probleme, wie das Herausbilden von sogenannten Armenvierteln bzw. die Gettoisierung in diesen Städten und demgegenüber der Zuzug aufs Land, der durch günstigere Miet- und Grundstückspreise sowie durch bessere Umweltbedingungen forciert wird, ermöglicht werden.

Nach Lees *A Theory of Migration* lassen sich die *push factors* hinsichtlich der untenstehenden vier Bereiche analysieren:

1. Persönliche Motive, die Menschen zur Migration bewegen
2. Wirtschaftliche Ursachen
3. Politische Gründe
4. Naturereignisse, mit denen oftmals der Aspekt des Zwanges in Verbindung steht

Konkrete Push-Faktoren sind beispielsweise Vermögensverluste, unbefriedigende Lebensbedingungen in einer Region, unzureichende Krankenversorgung bzw. ein zu geringer Gesundheitsschutz oder aber auch Unterdrückungen und Verfolgungen aufgrund einer Religionszugehörigkeit.

Genauso wie Lee jene Faktoren, die das Herkunftsgebiet betreffen, in vier Gruppen teilt, verhält es sich auch mit den *pull factors*, die Immigrant_innen anziehen:

1. Persönliche Verbindungen von Menschen
2. Politische Beständigkeit
3. Soziale und wirtschaftliche Sicherheit
4. Natürliche Eigenschaften des Zielgebietes

Diesbezüglich sind ausreichende Ausbildungs- und Arbeitsplätze, die sich unter Umständen auch durch mehr Attraktivität auszeichnen, politische Freiheit, die Möglichkeit zur freien und zwanglosen Religionsausübung, Sicherheit, bessere Lebensbedingungen und die Zusammenführung mit Familienangehörigen sowie Freund_innen zu nennen.

2.3 Migrationsbewegungen

Die nachfolgende Darstellung, die als Grundstock für die weitere Vertiefung in Migrationsbewegungen auf europäischer und österreichischer Ebene dienen soll, zeigt die weltweiten Wanderungsbewegungen im Überblick:

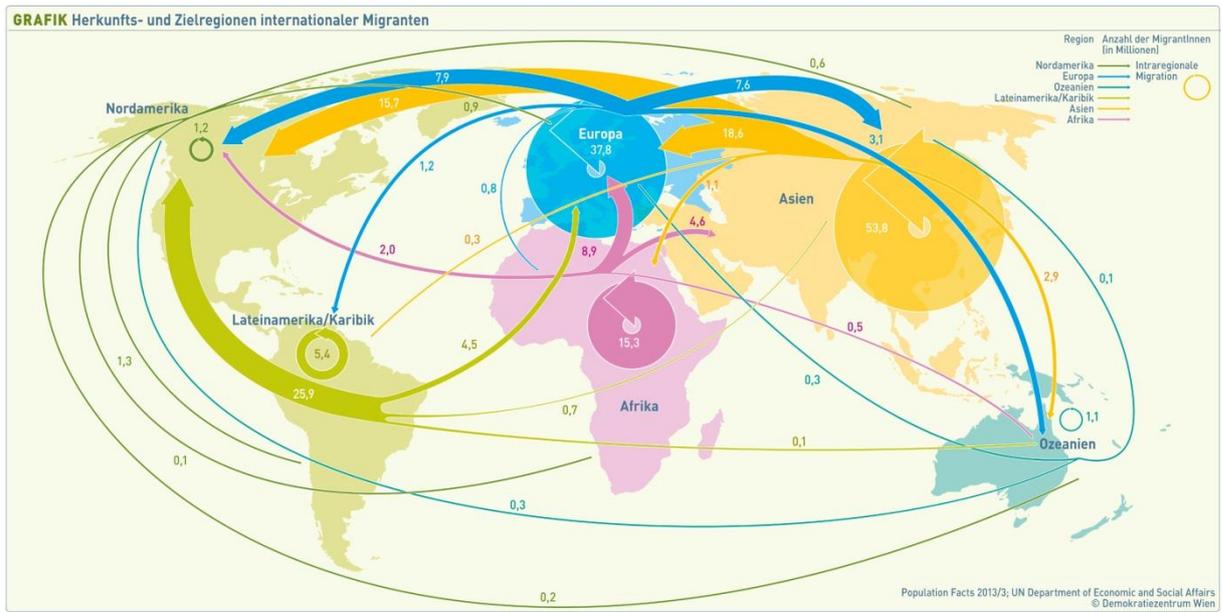


Abbildung 1: Herkunfts- und Zielregionen internationaler Migranten (Demokratiezentrum Wien, 2013a)

Das erste wichtige Detail, das der Grafik entnommen werden kann, ist, dass der Großteil der Migration nicht interkontinental, sondern regional geschieht. Die höchsten Zahlen entfallen auf die Binnenmigration. So sind es in Asien über 53 Millionen (Mio.) Migrant_innen, die innerhalb des Kontinents wandern, in Nord- und Südamerika insgesamt 32,5 Millionen Menschen (25,9 Mio. + 5,4 Mio. + 1,2 Mio.), in Afrika 15,3 Mio. und in Europa 37,8 Mio. migrierende Personen. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2013a) An dieser Stelle ist es unerlässlich, ergänzend festzuhalten, dass internationale bzw. interkontinentale Migration weltweit betrachtet nicht die Regel ist. Auch wenn die bereits getätigten Ausführungen gegenteilige Annahmen vermuten lassen, verbleibt der Großteil aller Menschen in ihrem Heimatland. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2013b)

Aktuell sind die Politik, die Gesellschaft und das Bildungswesen in Österreich, aber im Grunde das gesamte Europa gezwungen, sich mit einer relativ großen Zahl von Flüchtlingen auseinanderzusetzen. So wurden in Österreich allein im Juli 2015 8810 Asylanträge eingereicht. (vgl. Bundesministerium für Inneres, 2016, S. 3) Die

Gesamtsumme der gestellten Anträge beläuft sich 2015 auf 37308. (vgl. Bundesministerium für Inneres, 2016, S. 3) Zwar sind die Zahlen mit Juli 2016 um 22,9 % rückläufig (vgl. Bundesministerium für Inneres, 2016, S. 3), aber im Vergleich zu früheren Jahren doch beträchtlich höher. Dementsprechend gab es 2010 im Vergleich zum vergangenen Jahr lediglich 11012 Ansuchen auf Asyl. (vgl. Bundesministerium für Inneres, o. J.)

Im Zusammenhang mit der großen Anzahl an „Wandernden“ ist es auch elementar, die unterschiedliche Frequentierung der einzelnen Staaten Europas zu betrachten, da hier erhebliche Unterschiede auszumachen sind. Zu diesem Zweck ist folgendes Diagramm, das die Zielländer der Migrant_innen innerhalb der EU festhält, aufschlussreich:

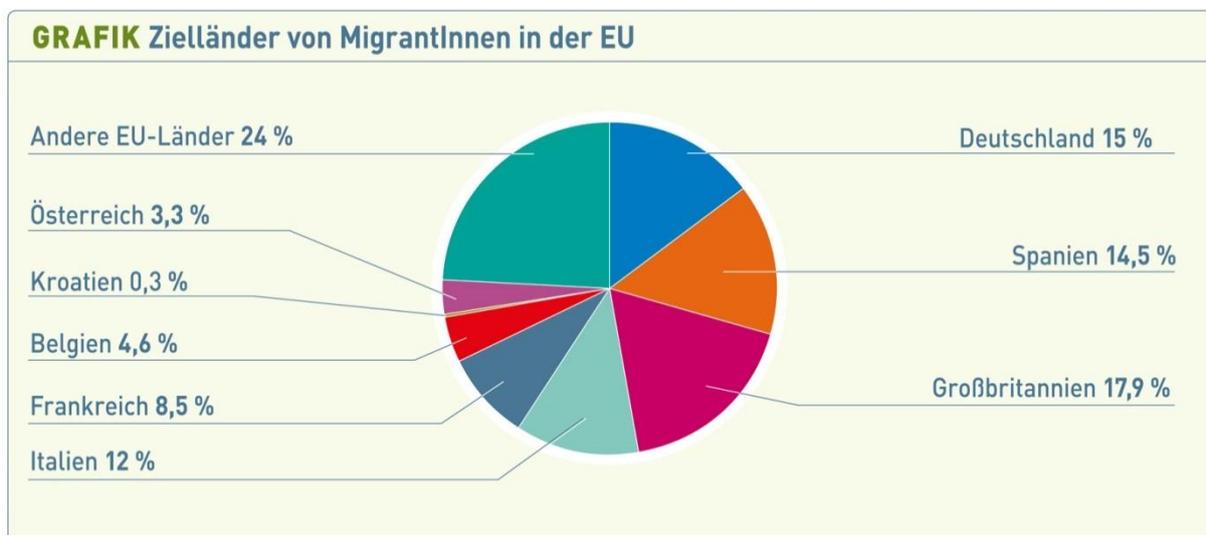


Abbildung 2: Zielländer von MigrantInnen in der EU (Demokratiezentrum Wien, 2013b)

Die Gesamtzahl der Migrant_innen innerhalb der Europäischen Union (EU) betrug 2013 37,8 Millionen Menschen. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2013a) Sie bevorzugten innerhalb der EU vor allem die drei Länder: Großbritannien (17,9 %), Deutschland (15 %) und Spanien (14,5 %). (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2013b) Als weitere wichtige Staaten in dem Kontext sind Italien und Frankreich zu nennen. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2013b) In diesen fünf bedeutendsten Migrationsländern der Europäischen Union lebten umgerechnet knapp 68 % der Migrant_innen. 2012 bestand im Vereinigten Königreich sowie in Deutschland 12,1 % der Gesamtbevölkerung aus Migrant_innen, in Spanien waren es 13,4 % und in Frankreich 11,4 %. (vgl. Medien-Serviceestelle Neue Österreicher/innen, 2013) Auf Österreich entfielen lediglich 3,3 % der

Gesamt_migrant_innenzahl, die innerhalb oder nach Europa immigrieren. Zur Gesamtbevölkerungszahl verhält es sich aber so, dass der Migrant_innenanteil bei 15,8 % liegt. (vgl. Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen, 2013)

Wie das nachstehende Bild zeigt kommen die 3,3 % der Migrantinnen und Migranten, die im Jahr 2013 in Österreich lebten, zum Großteil aus Deutschland (170475 Personen), der Türkei (115433 Personen), Serbien (114289 Personen) sowie aus Bosnien und Herzegowina (92527 Personen). (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2015)

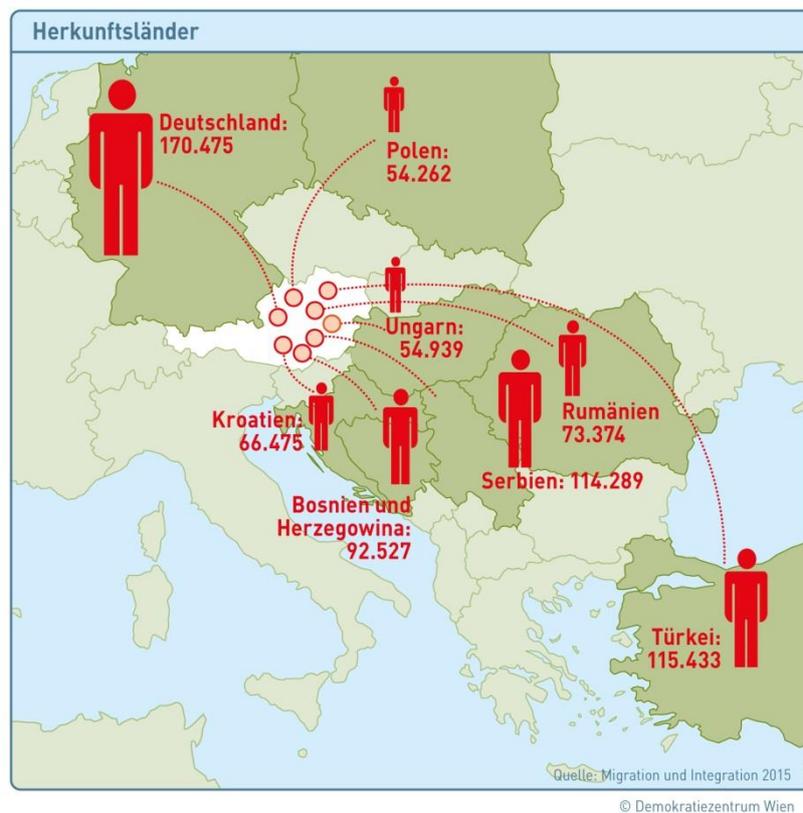


Abbildung 3: Herkunftsländer (Demokratiezentrum Wien, 2015)

Mit den jeweiligen Herkunftsländern in Zusammenhang stehen die unterschiedlichen Sprachlichkeiten, die durch die Migrationsbewegungen nach Österreich gelangen. Die deutschen Staatsbürger_innen ausgeklammert, die ohnehin die Amtssprache Deutsch sprechen, bilden im Jahr 2015 anhand der eben angeführten Darstellung das Türkische mit über 115000 Sprecher_innen und das BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) als zusammengefasste Sprachgruppe mit gesamt 273291 Sprecher_innen neben dem Deutschen die wichtigsten Sprachen in Österreich. Letzteres bedeutet zum einen für die_den einzelne_n Migrant_in eine persönliche Herausforderung, aber zum anderen ist die sprachliche Vielfalt auch für den Staat Österreich und das zum Großteil von ihm organisierte Bildungssystem eine Tatsache, mit der es umzugehen gilt.

2.4 Diskriminierung von Migrant_innen

Da die getätigten Ausführungen zur Thematik *Migration* den Eindruck erwecken mögen, dass Migration ausschließlich aus einem problemorientierten Blickwinkel dargestellt wird, sei das an dieser Stelle entschieden verneint. Vielmehr geht es um eine rationale Darstellung von faktischen Gegebenheiten, die die Basis für eine wissenschaftliche Diskussion rund um die Schlagwörter Migration, Ein-, Zwei- sowie Mehrsprachigkeit und in weiterer Folge um gesellschaftliche Ex- und Inklusion, Bildung, Schule und Lehrer_innen (mit anderen Erstsprachen als Deutsch) sein sollen. Eine Hinwendung zu den jeweiligen Begriffen und die Definition dieser sind sowohl im wissenschaftlich-öffentlichen als auch in privaten Kontexten ein Mittel zum Erkenntnisgewinn und zur Orientierung. Ein fundiertes Wissen über die Termini sowie ihre flächendeckende Verbreitung können probate Mittel sein, um Vorurteilsbildung und falsche Zuschreibungen zu verringern. Dennoch sollte man_frau sich vor Augen führen, dass Begriffsbildungen immer auch eine vorschreibende Komponente besitzen. (vgl. Dirim et al., 2015, S. 10) Deshalb dürfen Ideen bzw. Benennungen von etwas niemals als festgelegte Konstrukte, sondern eher als veränder- und erweiterbare Bilder gesehen werden.

Für den weiterführenden Text ist es zentral, dass die Begriffe *Migration* und *Mehrsprachigkeit* nicht dasselbe meinen, folglich auch nicht synonym verwendet werden dürfen, aber dennoch eng miteinander in Verbindung stehen. Diese oftmals unreflektierte Verknüpfung von Migration und Mehrsprachigkeit findet sich in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens wieder und bringt nicht selten den Kulturbegriff auf eine nicht ausreichend kritische Art und Weise in eine Diskussion ein.

Brigitta Busch, eine Sprachwissenschaftlerin, die in der Mehrsprachigkeitsforschung tätig ist, entwirft in ihrem Text *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig* eine Definition von Mehrsprachigkeit, die es erlaubt, Prozesse zu umgehen, die eine bestimmte Gruppe als „die anderen“ kategorisieren. (vgl. Busch, 2012) Sie behauptet nämlich, dass niemand einsprachig ist. (vgl. Busch, 2012) Buschs Ausführungen drehen sich vor allem um ein Gefühl des sprachlichen Dazu- oder eben Nicht-Dazu-Gehörens. (vgl. Busch, 2012, S. 7) In dem Kontext wird letztendlich die Behauptung aufgestellt, dass jede_jeder Erfahrungen der sprachlichen Ausgrenzung kennt. Als ein Beispiel könnte der Übergang vom Ablegen der Reifeprüfung zum Eintritt in ein universitäres Studium genannt werden: Viele der Erstsemestrigen machen am Beginn ihres Studiums die Erfahrung, die

sprachlichen Gepflogenheiten an der Universität nicht zu kennen und sich in diese erst eingewöhnen zu müssen. Den einsprachigen Menschen gibt es für Busch insofern nicht, dass sie festlegt, dass jeder irgendwann einmal das Gefühl des Nicht-Dazu-Gehörens kennengelernt hat bzw. kennenlernen wird. (vgl. Busch, 2012, S. 7) Im Rahmen ihrer Definition liegt der Fokus auf den Machtverhältnissen, die Spracherleben herstellen, und nicht auf der Anzahl oder der Abfolge der erlernten Sprachen, wie es zum Beispiel bei der gängigen Kategorisierung in Erst- und Zweitsprache der Fall ist.

In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Terminus *Migration* werden auch häufig die Begriffe *Integration* bzw. *Inklusion* genannt, welche zentrale Ziele von politischen Bemühungen sind und auch oft mit der schulischen Ausbildung in Verbindung gebracht werden. Dass Integration bzw. Inklusion zumeist ausschließlich unter den Bedingungen des Migrationslandes geschehen, zeigt Karim Fereidooni in seinem Beitrag *Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik in Das interkulturelle Lehrerzimmer* anhand der Bundesrepublik Deutschland und ihrem Umgang mit ausländischen Arbeitnehmer_innen. (vgl. Fereidooni, 2012) Vieles im Zusammenhang mit Schule kann von Deutschland auch auf die österreichische Situation übertragen werden. Inci Dirim und Elisabeth Furch schreiben hierzu das Folgende:

„Empirische Untersuchungen der vergangenen Jahre zeigen, dass sich die Situation der Schlechterstellung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler/inne/n ohne Migrationshintergrund in Österreich von der Problematik in Deutschland nur graduell unterscheidet.“ (Dirim/Furch, 2012, S. 156f)

Zusammenfassend bezeichnet Fereidooni die deutsche Nachkriegsgeschichte als eine Geschichte der Migration. (vgl. Fereidooni, 2012, S. 23) Nach dem Zweiten Weltkrieg bewirkten die Globalisierung und das deutsche Wirtschaftswunder neben Wohlstand auch einen akuten Arbeitskräftemangel ab ca. 1955. (vgl. Herbert/Hunn, 2000, S. 273) Vor der offiziellen Anwerbung ab Dezember 1955 auf staatlicher Ebene wurden die ausländischen Arbeitnehmer_innen von Privatleuten eingeschleust, zum Beispiel in der Branche der Landwirtschaft. (vgl. Fereidooni, 2012, S. 24) Ausländische Arbeitnehmer_innen wurden demzufolge am unteren Ende des Arbeitsmarktes angesiedelt. Sie befanden sich auf jenen untersten Rängen der Lohn- und Sozialstruktur, die ihnen von der Regierung zugeordnet

worden waren. (vgl. Schiffer-Nasserie, 2012, S. 40) Die Rezession im Jahre 1973 bedeute das faktische Ende des Wirtschaftswunders und so sank auch der Bedarf an Arbeitskräften aus dem Ausland. Der Staat reagierte darauf, indem er „Gastarbeiter_innen“, die ihre Familien und Freund_innen in den Herkunftsländern besuchten, nicht mehr einreisen ließ. (vgl. Fereidooni, 2012, S. 25) Letzteres bewirkte ein verstärktes Nachholen der Familienangehörigen, was ab 1979 wiederum zu einem deutlichen Anstieg der in Deutschland lebenden Migrant_innen führte. (vgl. Fereidooni, 2012, S. 25) In der deutschen Bevölkerung wurde durch den Anstieg der Migrant_innenzahl das Gefühl ausgelöst, am Arbeitsmarkt in unmittelbarer Konkurrenz zu den ausländischen Beschäftigten zu stehen, wodurch die Arbeitsbedingungen für diese Menschen bewusst erschwert wurden, indem ihnen z.B. keine Arbeitserlaubnis erteilt wurde. (vgl. Fereidooni, 2012, S. 26) Fereidooni hält in seinem Text auch fest, dass es zumeist nur einem Familienmitglied erlaubt war, auf legalem Weg Lohn zu erhalten. (vgl. Fereidooni, 2012, S. 25) Durch die generell niedrigen Gehälter und den absichtlichen Ausschluss auf dem Arbeitsmarkt wurden die Migrant_innen am sozialen Aufstieg gehindert und ihre Integration entschieden verlangsamt.

„Solange die Bundesrepublik Deutschland auf Migranten angewiesen war, hat sie sie angeworben, beschäftigt und geduldet. Sobald sich jedoch die Arbeitsmarktlage ungünstig entwickelte, war die Nützlichkeit dieser Bevölkerungsgruppe wieder Gegenstand politischer Diskussionen, die schließlich zu Maßnahmen zur Unterstützung der Ausreise der Migranten in ihre „Heimatländer“ mündete.“ (Fereidooni, 2012, S. 33)

Anhand der vorangegangenen Ausführungen zu den ausländischen Arbeitnehmer_innen in der Bundesrepublik Deutschland, die maßgeblich an Karim Fereidoonis Text *Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik seit 1945 bis zur Gegenwart* angelehnt wurden, soll gezeigt werden, wie sprunghaft mit Menschen mit Migrationshintergrund umgegangen wird. Oftmals zählen nur ökonomische Gesichtspunkte. Ist der unmittelbare Nutzen der Migrant_innen für den Arbeitsmarkt aufgrund von wirtschaftlichen Entwicklungen nicht gegeben, werden sie systematisch ausgeschlossen. Arian Schiffer-Nasserie schreibt in seinem Beitrag *Migration, Armut und Rassismus. Aporien des Kampfes für Gleichberechtigung (nicht nur) im Bildungswesen* auch darüber, dass die Diskriminierung und der Ausschluss von Menschen mit

Migrationshintergrund bei weitem nicht nur im Bereich des Arbeitsmarktes stattfinden, sondern auch am Wohnungsmarkt und in der Bildungskonkurrenz. (vgl. Schiffer-Nasserie, 2012, S. 39) Letzteres ist vor allem für den vorliegenden Text von zentraler Bedeutung. Schiffer-Nasserie nennt aber auch einige Bereiche, in denen Migrant_innen zu den Gewinner_innen in diesem Wettbewerb zählen. Dies wären zum Beispiel die folgenden Berufe:

- Beamtinnen und Beamte
- Unternehmer_innen
- Forscher_innen
- Ärztinnen und Ärzte
- Politiker_innen

(vgl. Schiffer-Nasserie, 2012, S. 39)

Diese neuen Möglichkeiten hängen stark mit dem 2001 veröffentlichten Bericht der Süßmuth-Kommission zusammen, die ein geistig-moralisches Umdenken dahingehend bewirkte, dass Menschen mit Migrationshintergrund als wertvolle Stützen auf dem deutschen Arbeitsmarkt gesehen und nicht nur als ausländische Arbeitnehmer_innen im niederen Lohnsegment, sondern auch als „höher qualifizierte“ Fachkräfte gebraucht werden. (vgl. Schiffer-Nasserie, 2012, S. 41) Eine tiefgreifende Änderung der sozialen Lage der Mehrzahl der Migrantinnen und Migranten konnte dadurch jedoch weder in Deutschland noch in Österreich erzielt werden. Dies soll durch folgende Daten, die sich ausschließlich auf Österreich beziehen, dargestellt werden.

2.4.1 Die soziale Situation österreichischer Migrant_innen

Die soziale Lage von in Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund ist in vielerlei Hinsicht als kritisch zu betrachten. Zwar hat sich die Ausbildungssituation in der zweiten Generation der Migrant_innen verbessert, aber dennoch gibt es immer noch gravierende Abweichungen zu Österreicher_innen ohne Migrationshintergrund. (vgl. Statistik Austria, 2015b) Wie im nachstehenden Textteil gezeigt wird, bewirken die sozialen sowie finanziellen Schlechterstellungen eine Spirale der Armut, Arbeitslosigkeit und fehlender Bildung. Durch das systematische Auflisten der diskriminierenden

Verhältnisse soll der Blick auf den diskriminierenden Umgang mit Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gerichtet werden.

Einführend ist festzuhalten, dass Menschen mit Migrationshintergrund im geringeren Maße erwerbstätig sind, als Österreicherinnen und Österreicher. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 52) Hier sind vor allem Menschen, die aus der Türkei stammen, betroffen, denn aus dieser Gruppe gingen 2015 nur 54 % einer Arbeit nach. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 52) Weiters geht das Statistische Jahrbuch zum Thema „Migration und Integration“, aus dem auch die zuvor genannten Daten stammen, darauf ein, dass es vor allem Frauen mit türkischem Migrationshintergrund seien, die merklich seltener einer Erwerbstätigkeit nachgehen. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 52) Vor allem im Alter zwischen 55 und 64 Jahren sind lediglich 18 % der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund im Beruf stehend. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 52) Zusätzlich trifft die erhöhte Arbeitslosigkeit Jugendliche mit Migrationshintergrund im Alter von 15 bis 24 Jahren und dabei ganz besonders jene jungen Menschen, die aus einem der Nachfolgestaaten Jugoslawiens oder der Türkei stammen. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 60)

Zu einer höheren Arbeitslosenquote, die besonders Frauen mit Migrationshintergrund betrifft, kommt auch noch eine Unterscheidung hinsichtlich der beruflichen Stellung von Migrantinnen und Migranten, denn „*Ex-jugoslawische* [Slowenien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Serbien, Montenegro und Mazedonien - A.d.V.] *und türkische Erwerbstätige sind überwiegend Arbeiter/-innen*“ (Statistik Austria, 2015b, S. 54). Besonders im Vergleich zu den Österreicher_innen ohne Migrationshintergrund ergibt sich in dieser Hinsicht ein frappierender Unterschied, denn es sind nämlich 43 % der Menschen mit Migrationshintergrund und nur 23 % der Menschen ohne Migrationshintergrund im Segment der Arbeiter_innen tätig. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 54) Auch hinsichtlich einer Selbstständigkeit von Migrant_innen zeigt sich ein ähnliches Bild. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 54)

Die Arbeitsbranchen, in denen Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigt sind, sind vor allem in den Bereichen der Sachgütererzeugung, des Handels, der Gastronomie und der Bauwirtschaft anzusiedeln. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 56) In dem Zusammenhang zu nennende Stichworte sind Gebäudereinigung, Haushaltspersonal und Arbeitskräfteüberlassung, also Personalleasing. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 56) Aus dem zuletzt Genannten lässt sich auch schließen, dass Menschen mit

Migrationshintergrund in einem niedrigeren Entlohnungsbereich liegen – was wiederum auch durch das Statistische Jahrbuch 2015 bewiesen wird:

So erreichen Menschen mit Migrationshintergrund mit 19164 Euro Jahreseinkommen nur 83 % des Median-Einkommens in Österreich, während Österreicher_innen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt 23844 Euro pro Jahr verdienen. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 64) In der Gruppe der Migrant_innen sind Menschen, deren Herkunftsländer die Türkei, Slowenien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Serbien, Montenegro oder Mazedonien sind, am stärksten von einer unterdurchschnittlichen Entlohnung betroffen. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 64)

Mit der Arbeit im Niedriglohnssektor und einer deutlich höheren Arbeitslosigkeit erhöht sich auch die Armutsgefährdung der Menschen mit Migrationshintergrund. Auch dazu wird im Rahmen von Statistiken Stellung bezogen: In den Jahren von 2012 bis 2014 waren 27 % bzw. 11 % der Menschen, die in Österreich leben, aber im Ausland geboren wurden, armutsgefährdet oder von manifester Armut betroffen. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 64) Den diesbezüglich eindeutigen Unterschied zu den Österreicherinnen und Österreichern zeigt die nachfolgende Darstellung:

Indikator 14 Armutsgefährdung und manifeste Armut (Quoten) 2011-2014 nach Geburtsland				
Geburtsland	Armutsgefährdung		Manifeste Armut	
	2011-2013	2012-2014	2011-2013	2012-2014
Insgesamt	14%	13%	4%	4%
Österreich	11%	10%	3%	3%
Nicht-Österreich	26%	27%	10%	11%
EU / EWR / Schweiz	23%	24%	6%	6%
Drittstaaten	28%	30%	13%	14%
Ehem. Jugoslawien (außerhalb der EU)	18%	20%	8%	9%
Türkei	27%	23%	12%	9%
Sonstige Staaten	43%	47%	22%	24%

Q.: STATISTIK AUSTRIA, EU-SILC 2011-2014. – Ergebnisse beruhen auf Dreijahresdurchschnitten 2011-2012-2013 sowie 2012-2013-2014 und beziehen sich auf Personen im Alter von über 15 Jahren.

Abbildung 4: Armutsgefährdung und manifeste Armut (Statistik Austria, 2015b, S. 65)

Auch was den Bereich des Wohnraums anbelangt, kommt es zu einer Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund, denn sie haben im Unterschied zu „den Österreicher_innen“ um ein Drittel weniger Wohnraum zur Verfügung und wesentlich schlechter ausgestattete Wohnungen (beispielsweise Wohnungen aus der Kategorie D). (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 76) Wiederum intensiver als andere davon betroffen sind Migrant_innen aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens und der Türkei. (vgl. Statistik Austria, 2015b, S. 76)

Inwiefern Arbeitslosigkeit, geringere Löhne, Armut, weniger Wohnraum und schlechter ausgestattete Wohnungen nicht alleine das Verschulden der Menschen mit Migrationshintergrund sein kann und wie diese diskriminierenden Tatsachen auch mit Schule, sprachlicher Bildung und Chancengleichheit zusammenhängen können bzw. ob diese in Wechselwirkung zueinander stehen, wird in der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt erläutert. Fakt ist aber, dass Menschen mit Migrationshintergrund in vielen Lebensbereichen benachteiligt sind. (vgl. Statistik Austria, 2015b) Schlechterstellungen auf den unterschiedlichsten Ebenen geschehen, zum Beispiel über vielschichtig gelagerte Konstruktionen des Fremden. Wie sich eine Trennung in die Gruppen „Wir“ und „Ihr“ bzw. eine Stigmatisierungen durch Bezeichnungen wie „die_anderere“ entwickeln kann, soll im nun folgenden Unterkapitel erläutert werden.

2.4.2 Die konstruierte Angst vor der_dem anderen

Die Aufteilung von „Wir“ und „Nicht-Wir“ findet in nahezu allen Bereichen des Lebensalltags der in Österreich lebenden Menschen weite Verbreitung. In dem Zusammenhang sind die Familien, der Freundes- und Bekanntenkreis, der Arbeitsplatz, aber auch die pädagogischen Einrichtungen, wie Kindergärten, Horte und Schulen und die Politik zu nennen. Sie dient als ein Werkzeug, um die Vorstellung vom „Fremden“ zu entwerfen und um die Unsicherheit und die Vorbehalte gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund zu schüren – nicht selten auch zum eigenen Vorteil. So mutet es an, dass vor allem seit den Terroranschlägen des 11.9.2001 auf das World Trade Center sowie auf das Pentagon auf öffentlicher und privater Ebene keine sachliche Auseinandersetzung mit den Themen „Einwanderung“ und „Migration“ mehr möglich ist. Es scheint, als würden in den Debatten die grausamen Attentate, die von al-Qaida verübt worden sind, in unmittelbaren Zusammenhang mit jenen Migrantinnen und Migrantinnen gebracht werden,

die aber eigentlich auch wegen der Gewalt und den Gräueltaten islamistischer Terrororganisationen sowie der hiesigen Regierung ihre jeweiligen Herkunftsländer verlassen. Ein ähnlicher Radikalismus ist aus nationaler Sicht auch in der aktuellen Flüchtlingsdebatte erkennbar. Vorrangig sind es hier Fragen nach der Sicherheit der in Österreich lebenden Menschen und nach der möglichen Gefahr für Europa durch verdeckt einreisende islamistische Terrorist_innen. Die bis zum 11.9.2001 noch nie dagewesenen Ausmaße von islamistischem Terror in einem westlichen Land scheinen nachhaltig Ängste und Unsicherheit unter den Menschen bewirkt zu haben. Durch diese in den Gesellschaften verankerten Einstellungen und Befürchtungen wird der Weg für eine Trennung der Menschen in ein „Wir“ und die „Fremden“ immer weiter geebnet. Dabei handelt es sich nicht nur um offensichtlich rassistische Äußerungen, sondern auch um vorsätzlich verschleierte, aber auch um unbewusst vorgenommene Kategorisierungen. Alle drei genannten Formen der „Wir-“ und „Ihr-Konstruktionen“ sollen im nun folgenden Textabschnitt behandelt werden:

Im Zusammenhang von verschleierten Wir- und Ihr-Konstruktionen deklariert die politische Partei FPÖ Einflüsse anderer Kulturen auf bedenkliche Art und Weise als verletzende Beschneidungen des „typisch“ Österreichischen. (vgl. FPÖ, 2015) Doch was ist eigentlich das Typische an Österreich? Tracht und Lederhose? Schnitzel und Apfelstrudel? Schifahren und Bergwandern? An dieser Stelle muss gefragt werden, aus welchem Blickwinkel das angeblich für die Österreicher_innen Signifikante festgelegt und ob die Realität dargestellt wird. Zeichnet sich die österreichische Gesellschaft den Fakten entsprechend nicht durch eine große Vielfalt aus? Zum Beispiel durch eine große Zahl an unterschiedlichen Bekleidungsstilen, Speise- und Getränketraditionen, Weltanschauungen, Religionen und nicht zuletzt Sprachen?

Mittels der ständigen Betonung eines diffusen Wir-Gefühls wird eine paradoxe Form von Landesleib (*Kokutai* ist ein japanischer Begriff, der seit der Meiji-Zeit in der Bedeutung von (japanischem) Nationalwesen seine Verwendung findet, A.d.V) geschaffen, die andere Kulturen strategisch ausschließt.

Als ein Beispiel könnte die folgende Überschrift im Wahlkampfprogramm der Freiheitlichen Partei Österreichs angeführt werden: „*Heimatrecht für Wiener statt Fremdsein in der eigenen Stadt*“ (FPÖ, 2015). Aus diesem Wahlkampfslogan lassen sich zweierlei Dinge filtern, die sowohl ein Wir und Nicht-Wir herleiten. Zum einen findet sich eine klar ersichtliche Fremdenfeindlichkeit, wobei nicht eindeutig erkennbar ist, wie genau

die der Fremde definiert wird. Letzteres lässt jegliches subjektive Verständnis von Fremdsein zu und öffnet dadurch mehrere Tore für Fremdenfeindlichkeit und -hass. Zum anderen kommt in der angeführten Parole ein starker Nationalismus zum Tragen. Es ist die Rede von einem Recht auf Heimat und von der Bevölkerungsgruppe der Wienerinnen und Wiener. Zusätzlich handelt es sich bei dem Wort *Wiener* um einen Ausschluss des Weiblichen. Auch in Wahlsprüchen ist geschlechtergerechte Sprache zwingend erforderlich, denn das Nicht-Nennen kommt Diskriminierung gleich.

Um derartigen *Stammtischparolen* (Hufer, 2012, S. 60) entschieden entgegenzutreten, wird an dieser Stelle aus dem Artikel 2 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* von 1948 zitiert:

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. [...] Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.“ (Vereinte Nationen, 1948, S. 2)

Je nach Standpunkt der Auslegung handelt es sich bei *„Heimatrecht für Wiener statt Fremdsein in der eigenen Stadt“* (FPÖ, 2015) um Menschenrechtsverletzungen, denn es wird eindeutig hinsichtlich der nationalen Herkunft unterschieden, nämlich zwischen Österreicher_innen und Nicht-Österreicher_innen. Zudem ließe der Interpretationsspielraum auch Unterscheidungen im Kontext von Religion, politischer Anschauung und Sprache zu.

Mit in der öffentlichen Meinung fix verankerten Vorurteilen beschäftigt sich auch Klaus-Peter Hufer in seinem Argumentationstraining gegen *Stammtischparolen* (Hufer, 2012, S. 60) eingehend. Eine Stammtischparole definiert der eben genannte Autor folgendermaßen:

„Eine Stammtischparole ist eine Metapher, eine Chiffre, ein Stellvertreterbegriff für eindeutige weltanschauliche, vorzugsweise politische Botschaften, für platte Sprüche und aggressive Rechthaberei. Stammtischparolen sind plakativ und sie propagieren einfache – meistens harte – Lösungen.“ (Hufer, 2012, S. 62)

Nun soll im Folgenden im Kontext von Hufers Ausführungen zu den Stammtischparolen weiterführend auf das konstruierte Wir und Ihr in der österreichischen Gesellschaft eingegangen werden.

Wie oft sind Aussagen wie „Früher war alles besser/anders.“, „Es sind schon zu viele Ausländer hier!“, „Das sind doch alles Terroristen!“ zu hören? Derartige Voreingenommenheiten durchdringen fast vollständig das alltägliche Leben: Sie kursieren auf der Straße, in öffentlichen Verkehrsmitteln, in Kaffeehäusern, Restaurants und Bars, im Beruf, in der Schule, sei es im Klassenraum, im Lehrer_innenzimmer oder in der Aula, sowie auch in der Familie und im Bekanntenkreis. Kurzum: nostalgische, verallgemeinernde und pauschalisierende Haltungen sind immer präsent! Vieles an diesen Standpunkten wird unreflektiert übernommen und es ist den Sprecher_innen oftmals gar nicht bewusst, dass eine Äußerung rassistisch, sexistisch oder diskriminierend ist. So handelt es sich bei dem Statement „Früher war alles besser.“ um eine Verklärung der Geschichte, bei „Es sind schon zu viele Ausländer hier!“ um einen ausländer_innenfeindlichen Satz und bei „Das sind doch alles Terroristen!“ um eindeutigen Rassismus gegenüber muslimischen Menschen. (vgl. Hufer, 2012, S. 63) Neben den drei angeführten Beispielen gibt es auch noch viele weitere Themenbereiche, die Abgrenzungen von der_dem anderen bewirken.

Hierzu zählen Politik- und Demokratieverdrossenheit, Recht und Ordnung, Sozialchauvinismus, Relativierung des Nationalsozialismus, Schlusstrichmentalitäten, wie sie zum Beispiel in der Aussage „Irgendwann muss der Aufnahme von Flüchtlingen auch einmal ein Riegel vorgeschoben werden.“ enthalten sind, Vorurteile gegenüber bestimmten Nationalitäten, wie im altbekannten „Polen sind Diebe“, Sexismus, Diskriminierung von homo- oder intersexuellen oder transgender Menschen, Antisemitismus, Kulturpessimismus, womit sich Kinder und Jugendliche heutzutage oft konfrontiert sehen, und ein generell negatives Menschenbild. (vgl. Hufer, 2012, S. 63)

Dem muss auch die Tendenz der Bürgerinnen und Bürger, diese Zuweisungen zumeist unkommentiert zu lassen, erschwerend hinzugefügt werden. Denn das bewusste Weghören verstärkt die Wirkung und Verbreitung sozialer Affekte und Vorurteile enorm, wodurch dem Rechtsextremismus, der sich im Wesentlichen über Wir- und Ihr-Konstruktionen definiert, eine breitere Bühne eröffnet wird. Kursorisch wird nun im Folgenden das Phänomen des Rechtsextremismus und seine Entwicklung in Österreich beleuchtet:

Dass es in Österreich aktuell eine merkwürdige Durchmischung von „alten“ und „neuen“ Ausformungen von rechtsextremen Überzeugungen gibt, scheint außer Frage zu stehen und somit ist es auch nicht verwunderlich, dass diese Thematik neben Links- und islamischen Extremismus eine zentrale im Verfassungsschutzbericht des Innenministeriums im Jahr 2014 ist. (vgl. Bundesministerium für Inneres, 2014) In der genannten Bekanntmachung wird die Szene folgendermaßen beschrieben:

„Die im Jahr 2014 in Österreich aktive Szene umfasste Akteursgruppen unterschiedlicher struktureller, personeller und ideologischer Ausrichtung. Neben traditionellen rechtsextrem-revisionistischen Personenverbindungen waren in einigen Regionen Österreichs auch gewaltbereite, kameradschaftlich organisierte junge Rechtsextremisten, neonazistische Gruppen sowie Ausformungen der „Neuen Rechten“ und der Hooliganszene aktiv.“
(Bundesministerium für Inneres, 2014, S. 12f)

Besondere Aufmerksamkeit gilt es diesbezüglich den „Neuen Rechten“ zuzuwenden, denn sie verfolgen ein *„im Internet sehr aktives, modernes und von popkulturellen Protestformen geprägtes Ideologiekonzept“* (Bundesministerium für Inneres, 2014, S. 13) und zudem war hinsichtlich ihrer Aktivitäten im Jahr 2014 ein deutlicher Anstieg messbar. (vgl. Bundesministerium für Inneres, 2014, S. 13f) Im Fokus des radikalen Gedankenguts liegt es, die „Identität des eigenen Volkes“ zu wahren und zusätzlich der Schutz des jeweiligen Landes bzw. des gesamten Europa vor Migrant_innen, im Speziellen aber vor der sogenannten „Islamisierung“. (vgl. Bundesministerium für Inneres, 2014, S. 13) *„Neben islam- und asylfeindlichen Agitationen und provokativen Kundgebungen, zeigten die Initiatorinnen und Initiatoren auch Mobilisierungsfähigkeit.“* (Bundesministerium für Inneres, 2014, S. 14) Im Detail zeigt die nachstehende Auflistung die aktuellen Feindbilder der Rechtsextremist_innen, die als Ihr-Konstruktionen zu sehen sind:

- Juden und Muslime und deren Einrichtungen
- der Islam als Religion
- der islamistischen Salafisten-Szene zugerechnete Personen
- Islamistinnen und Islamisten
- Angehörige der Roma und Sinti-Minderheit
- Asylwerberinnen und Asylwerber
- sonstige Personen, die als „fremd“ wahrgenommen werden
- Personen und Organisationen, die sich für Fremde in Österreich einsetzen
- Aktivistinnen und Aktivisten des linken bis linksextremistischen Spektrums
- die LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual und Transgender)-Community
- die USA, Israel, die EU und deren Politik

(Bundesministerium für Inneres, 2014, S. 15)

Daraus darf auch geschlossen werden, dass Personen, die einer rechtextremistischen Gruppierung angehören, künstliche Kategorien, in die sie letztendlich Menschen einteilen, errichten. Bei einem solchen Vorgehen handelt es sich eindeutig um Rassismus.

Einen interessanten Blickwinkel auf Rassismus eröffnet Birgit Rommelspacher:

„Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis.“ (Rommelspacher, 2009, S. 29)

Die moderne Form des Rechtsextremismus erweist sich zur Anpassung und Umgestaltung in der Lage und macht so Rassismus wieder gesellschaftsfähig. Laut dem Verfassungsschutzbericht 2014 geht die Bewegung im Wesentlichen in die Richtung des Antisemitismus und der Islam- bzw. Muslim_innenfeindlichkeit. (vgl. Bundesministerium für Inneres, 2014, S. 21)

Zum Umgang mit scheinbar harmlosen rechtextremistischen Äußerungen und Stammtischparolen nennt Klaus-Peter Hufer in seinem Argumentationstraining gegen Stammtischparolen auch Strategien, wie das bewusste Weghören, das in den

unterschiedlichsten Kommunikationssituationen nicht selten angewendet wird, überwunden werden kann. Zentral sind in diesem Zusammenhang Gegenfragen und das Auflösen von Pauschalierungen, wie zum Beispiel „die Ausländer“. (vgl. Hufer, 2012, S. 65) Durch entgegennende Fragen wird verhindert, sich und seine eigene Meinung verteidigen zu müssen und die_der Diskussionspartner_in wird gezwungen, pauschalisierende Aussagen, wie „die Ausländer“ zu definieren und zu erklären.

Um Verletzungen der Chancengleichheit vorzubeugen, muss das oberste Ziel eines wertschätzenden Miteinanders sein, Menschen mit Migrationshintergrund in Form einer diskriminierungsfreien Praxis auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu begegnen. Wie im Kontext eines pädagogischen Umfelds mit dem nicht unerheblichen Prozentsatz an Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wertschätzend umgegangen werden kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt in den Kapitel 3 und 4 der vorliegenden Diplomarbeit diskutiert werden.

2.5 Impulse für eine Migrationsgesellschaft

Aus den im Rahmen dieses Kapitels erhobenen Daten und Zahlen ist ersichtlich, dass Österreich ein mehrsprachiges Land ist und sich dadurch eine Gesellschaft entwickelt hat, die von unterschiedlichen Sprachen und Kulturen geprägt ist. Naheliegend ist auch, dass Veränderungen auf den Ebenen des gesellschaftlichen und sprachlichen Zusammenlebens nicht ohne öffentliche Resonanz vonstattengehen können und sollen.

Gängige Praxis der alltäglichen, aber auch öffentlichen Kommunikation ist es, Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und/oder mit Migrationshintergrund pauschal als „Ausländer_innen“ zu bezeichnen. „Ausländer_innen“ werden auch Menschen genannt, die häufig schon mehr als ihr halbes Leben in Österreich verbringen bzw. bereits in diesem Land geboren wurden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Menschen mit Migrationshintergrund bzw. deren Nachkommen die Benennung „Ausländer_in“ als Beleidigung empfinden, unabhängig davon, was die_der Sprecher_in tatsächlich mit dem Wort aussagen wollte. Folglich dient der Terminus „Ausländer_in“ im öffentlichen und privaten Sprechen nicht nur als ein Zuschreiben von Staatszugehörigkeit, sondern vor allem auch zur sozialen Kategorisierung des Nicht-Dazugehörens. (vgl. Niedrig, 2015, S. 28)

Krüger-Potratz macht in diesem Zusammenhang auch darauf aufmerksam, dass in einem Sprechen von der ersten, zweiten, dritten etc. Ausländer_innengeneration eine Komponente der Vererbbarkeit von Ausländer_in-Sein mitgedacht wird. (vgl. Krüger-Potratz, 2005, S. 189) Durch eine derartige Kategorisierung ist es für Menschen, deren Familie einen Migrationshintergrund aufweisen, nahezu unmöglich, die geerbte Zuschreibung „Ausländer_in“ abzulegen. Krüger-Potratz verweist zudem darauf, dass es nötig sei, die Verwendung des Terminus immer in der jeweiligen Situation zu prüfen und kritisch zu hinterfragen, ob die Zuordnung zu einer „Ausländer_innengruppe“ in der spezifischen Rede überhaupt nötig ist, ob sie am gegebenen Gesprächsinhalt etwas ändert. (vgl. Krüger-Potratz, 2005, S. 190) Auch das Wissen über die Entstehungs- bzw. Verwendungsgeschichte eines Wortes kann diesbezüglich dienlich sein. Vor allem muss es darum gehen, dass Begrifflichkeiten, die scheinbar harmlos sind, nicht unreflektiert verwendet werden und dass ein Perspektivenwechsel hin zur_zum Bezeichneten stattfindet. Es muss danach gefragt werden, wie sich der konkrete Mensch, dem ich ein bestimmtes Merkmal zuschreibe, dabei fühlt und ob sie_er z.B. als Ausländer_in, Migrant_in, Flüchtling, Asylwerber_in etc. bezeichnet werden möchte.

Die gegensätzlichen Kategorien „die_der Ausländer_in“ und „die_der Einheimische“ machen einen Menschen zu einem Fremden, zu jemandem, der nicht dazugehört. Niedrig beschreibt dieses Vorgehen bezogen auf die deutsche Gesellschaft folgendermaßen:

„Sowohl der Ausländer- als auch der Flüchtlingsdiskurs stellen die „deutsche Gesellschaft“ als unterschwellig rassifiziertes, d.h. als „ethnisch homogen“ und „weiß“ imaginiertes nationales Kollektiv her, dessen Essenz zu verteidigen ist. Während der „Ausländerdiskurs“ darüber hinaus die „deutsche Kultur“ produziert, bestätigt der Flüchtlingsdiskurs die Humanität der „deutschen Gesellschaft“.“ (Niedrig, 2015, S. 34)

Wie das eben beschriebene Vorgehen verhindert oder zumindest Schritt für Schritt hin zum Positiven gelenkt werden kann, zeigt die Germanistin Inci Dirim. Sie schreibt in ihrem Artikel *Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum* folgende Zeilen über das Schaffen und die damit verbundenen Ziele der Bildungswissenschaftlerin Ursula Neumann:

„Der Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist [...] immer auch auf verschiedenen Ebenen mit Fragen von ‚Kultur‘ im Sinne eines Aufgreifens von Zugehörigkeitserfahrungen von Schülerinnen und Schülern, der Aushandlung von Gemeinsamkeiten und Akzeptanz von Unterschieden sowie der Pflege eines von Wertschätzung und Anerkennung geprägten Umgangs miteinander, verbunden.“ (Dirim, 2015, S. 61f)

Das vorangehende Zitat bezieht sich in erster Linie auf das Tun und Bemühen einer Einzelperson, nämlich von Ursula Neumann, und ist zudem eindeutig in einen größeren Kontext, den des schulischen Handelns, eingebettet. Aus diesen Ideen für ein Miteinander in der Institution Schule können weiterführend einige Anhaltspunkte, die auch für ein Zusammenleben in der österreichischen Migrationsgesellschaft von Bedeutung sind, erschlossen werden. Grundsätzlich geht es zuerst nämlich um das Involvieren von anderen Sprachen neben dem Deutschen. Dies ist nicht nur für die Schule und ihr unmittelbares Umfeld relevant, sondern auch für den lebensweltlichen Alltag aller Österreicherinnen und Österreicher – völlig unabhängig von deren Herkunft.

In öffentlichen Diskussionen wird ganz besonders die Sprachlichkeit von Menschen mit Migrationshintergrund hervorgehoben und kritisiert.

„Der Diskurs um Sprache_n und ihre Differenzierung zueinander reproduziert also nicht nur die Ideologie der Nation, der Ethnie/ >Rasse< und Kultur, sondern produziert gleichzeitig dazu auch die Vorlage für ein Subjekt, welches sich in diesem Diskurs verhält und sich als Teil dieser konstruierten Einheiten versteht.“ (Ortner/Özayli, 2015, S. 208f)

Dieses Zitat zeigt und wiederholt auch die Aussage von Karim Fereidooni, der auch darauf eingegangen ist, dass die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund vor allem nach den Vorgaben des Ziellandes geschieht. (vgl. Fereidooni, 2012) Ziel einer gelungenen Integration darf es nicht sein, dass die Migrant_innen möglichst vollständig ihre bisherige Identität ablegen, sondern, dass ein Zusammenleben unter Einbezug aller Kulturen, Religionen und vor allem Sprachen stattfindet.

In Hinblick auf die sprachliche Vielfalt der in Österreich lebenden Menschen könnten zum Beispiel flächendeckende zweisprachige Prospekte und Beschilderungen auf Ämtern, bei Ärzt_innen usw. ein Schritt in Richtung eines mehrsprachigen Miteinanders sein. Dies sollte aber unbedingt nicht als reine Unterstützung für Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend sind, oder gar als „Schlupfloch“, um nicht Deutsch lernen zu müssen, interpretiert werden.

Weiters spricht das Zitat von einer intensiven Beschäftigung miteinander. Es geht neben dem Kennen von Unterschieden, die für ein respektvolles Zusammenleben von Bedeutung sind, z.B. in der gegenseitigen Rücksichtnahme auf Feierlichkeiten in den jeweiligen Religionen und das Einbinden dieser in das öffentliche Leben, vor allem auch um die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten.

3 Das österreichische Bildungssystem im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Wie anhand des vorangehenden Kapitels gezeigt wurde, ist das Phänomen der Migrationsgesellschaft in Österreich allgegenwärtig und im Zusammenhang damit wird auch Zwei- und Mehrsprachigkeit zum Alltag der Menschen.

Der Institution Schule kommt im Umgang mit Mehrsprachigkeit und einer angemessenen Bildung besondere Bedeutung sowie Verantwortung zu. Diesbezüglich ergibt sich in Österreich aber das folgende widersprüchliche Szenario: die österreichische Gesellschaft ist zweifellos eine mehrsprachige, das Land Österreich aber ein amtlich deutschsprachiges Land, was letztendlich auch bedeutet, dass Deutsch schulisch gesehen in nahezu allen Fällen die alleinige Unterrichtssprache ist. Letztendlich bedeutet das, dass die Sprachen der Migrant_innen kaum bis gar nicht im Unterricht vorkommen und das Bildungssystem es verabsäumt, seiner Verantwortung in diesem Bereich nachzukommen. Hierzu schreiben beispielsweise Heinz-Hermann Krüger und Hartmut Wenzel in ihrem Buch *Schule zwischen Effektivität und Verantwortung* das Folgende:

„Es geht zum einen um die zukünftige Gestaltung eines ökonomisch effektiven, finanzierbaren und in seinen Leistungen international wettbewerbsfähigen Bildungswesens. Im Zentrum steht zum anderen die Klärung der Frage, ob und wie Schule angesichts sich dramatisch verändernder gesellschaftlicher Problemlagen und sich wandelnder Bedingungen des Aufwachsens einen sozialen Kompensationsauftrag wahrzunehmen hat.“ (Krüger/Wenzel, 2000, S. 7)

Um dies zu zeigen, gilt es vor allem, die Bedingungen und Möglichkeiten des gegenwärtigen Systems zu analysieren bzw. kritisch zu hinterfragen oder, wie Gröpel es nennt, die „*Lebenswelt Schule*“ (Gröpel, 1999, S. 97) zu betrachten, um in weiterer Folge die Mehrsprachigkeitsbildung fördernde Konzepte zu zeigen und hinsichtlich ihrer Integrierbarkeit in den tatsächlichen schulischen Alltag zu untersuchen.

Einführend soll zunächst ein Blick darauf geworfen werden, mit welchen Zahlen wir im Kontext des „*sozialen Wirklichkeitsbereichs*“ (Fend, 2008, S. 13) von Schule operieren. In

Österreich waren im Schuljahr 2013/14 120708 Lehrer_innen tätig. (vgl. Statistik Austria, 2015c) Im Schuljahr 2014/15 war eine Gesamtschüler_innenzahl von 1082163 zu verzeichnen. (vgl. Statistik Austria, 2015c) Schon alleine die Angabe der Lehrer_innen- und Schüler_innenzahlen des Landes Österreich legt offen, welche große Masse der Gesellschaft am unmittelbaren Schulgeschehen teilnimmt und wie wichtig schulische Bestrebungen sind. *„Die ungeheure Arbeit, die hier täglich geleistet wird, ist die der Menschenbildung, der Arbeit an den Kompetenzen, Haltungen und psychischen Strukturen heranwachsender Menschen.“* (Fend, 2008, S. 13) Anhand des voranstehenden Zitats kann erschlossen werden, dass es im Wesentlichen darum geht, Schüler_innen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, Kultur, Religion, Sprachen oder ihres sozialen Status für das Leben zu qualifizieren.

Der dazu passende Begriff ist jener der Sozialisation, die gleichzeitig in kontrollierter und veranstalteter Form eine grundsätzliche Funktion von Schule ist. (vgl. Fend, 1981, S. 2) Konkret darf darunter ein *„Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen“* (Niederbacher/Zimmermann, 2011, S. 11) und demnach die Eingliederung eines Menschen in eine bestimmte Gesellschaftsstruktur, verstanden werden. Hartwig Schröder wird hierzu in seinem didaktischen Wörterbuch noch konkreter und beschreibt Sozialisation wie folgt: Sie darf als das *„Einleben in das Ordnungssystem einer Gemeinschaft durch Übernahme (Internalisierung) der dort geltenden Regeln und Normen“* (Schröder, 2001, S. 334) betrachtet werden. In Österreich wird mit einem sehr eng gefassten Kulturbegriff operiert, der von den Lernenden vor allem Assimilation und nicht Integration bzw. Inklusion verlangt. (vgl. Gröpel, 1999, S. 98)

Eine weitere Funktion von Schule ist die der Selektion und Allokation. (vgl. Hintz et al., 2001, S. 125) Dieser Auftrag der Schule kann als Zuteilung von begrenzten Ressourcen zu potentiellen Verwender_innen verstanden werden. (vgl. Hintz et al., 2001, S. 125) Allokation und Selektion verstanden als Zuteilung, bedeutet folglich, dass Bildungs-, ja sogar Lebenschancen vergeben werden. Selbstverständlich hat nicht die Schule alleine diese Machtposition inne. Es sind auch regionale und soziale Herkunft sowie Beziehungen als Einflussfaktoren von Bedeutung. Genau im Zusammenhang mit der Selektions- und Allokationsfunktion kommt es im österreichischen Schulsystem zu Benachteiligungen und Diskriminierungen. (vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156)

An dieser Stelle darf schließlich aber auch gefragt werden, ob eine völlige Gleichbehandlung aller im Rahmen von schulischen Auswahl- und Zuteilungsverfahren

überhaupt möglich ist. Um dies zu veranschaulichen, soll nun eine bekannte und vielverwendete Karikatur von Hans Traxler besprochen werden:

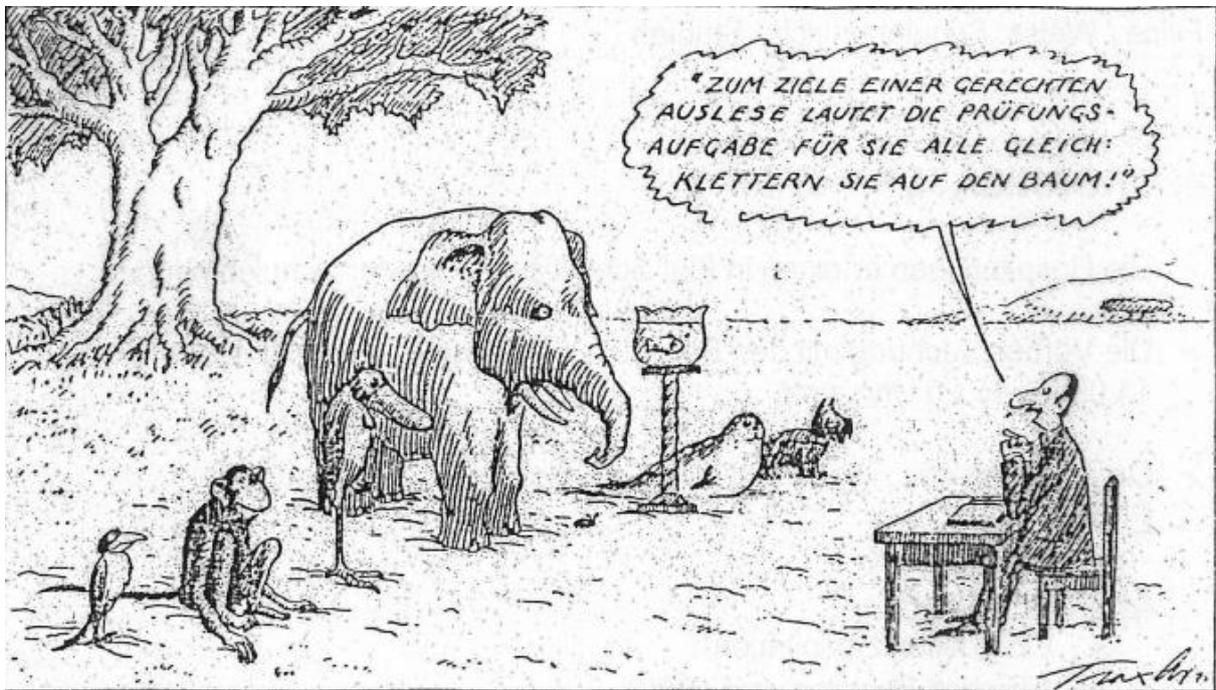


Abbildung 5: Gleichbehandlung in der Schule? (Sertl, o. J.)

Bei einer ersten Betrachtung sind auf dem Bild sieben Tiere erkennbar, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen ein und dieselbe Prüfungsaufgabe, nämlich auf den Baum zu klettern, bestehen müssen. Sinnbildlich stehen sie selbstverständlich für die in der Schule gegebene Vielfalt unter den Lernenden und die verschieden ausgebildeten Fähigkeiten und Begabungen. Das zeigt aber automatisch auch, dass eine flächendeckende Gleichbehandlung, was eben durch das Stellen identischer Aufgaben geschehen soll, nicht zwingend zu mehr Fairness im Bildungswesen führt. Denn dass der Affe und der Fisch völlig ungleiche Möglichkeiten zur Auftragsbewältigung haben, liegt auf der Hand.

Dieses Vorgehen im Rahmen von schulischem Unterricht kann demnach nicht die Lösung sein. Welche Alternativbehandlungen von beispielsweise aus Gründen der sprachlichen Kompetenz benachteiligten Schüler_innen gegeben sind, wird zu einem späteren Zeitpunkt näher erläutert werden.

Wie bereits festgehalten wurde, sind Bildungsinstitutionen maßgeblich daran beteiligt, gesellschaftliches Wissen zu produzieren. Sie stellen die Erreichung der in Lehrplänen festgehaltenen Lernziele nicht nur her, sondern fördern, schränken ein oder blockieren die Vermittlung von Wissen mitunter sogar. Eng mit stattfindenden Lernprozessen verbunden

ist auch die Subjektivierung bzw. wie Mecheril und Quehl schreiben, das Schaffen von Lerner_innenidentitäten. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 151) Auch diese Entwicklungen eines lernenden Ichs werden in der Institution Schule geschaffen, bekräftigt oder eingeschränkt. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 151) Das Gelingen von den jeweiligen Lernprozessen hängt im Wesentlichen damit zusammen, ob die Schule den Lernenden gestattet, ihre individuellen Begabungen, Veranlagungen und Befindlichkeiten einzubringen und mit diesen auch umzugehen weiß. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 151) Was diese Annahmen im Besonderen für die sprachlichen Disponiertheiten von Schülerinnen und Schülern bzw. vor allem für Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch bedeuten, gilt es im nun folgenden Abschnitt der vorliegenden Arbeit zu diskutieren:

Die beiden Bildungswissenschaftler Mecheril und Quehl situieren in ihrem Beitrag *Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache* Sprache im Kontext von Schule am Schnittpunkt zwischen Wissen, welches durch das Curriculum festgelegt ist, und der Erweiterung des individuellen Handlungsraumes der Lernenden. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 152) Die dieses Thema behandelnden Diskussionen finden vor allem rund um den Begriff *Bildungssprache* statt. Ein weiterer diesbezüglich zentraler Punkt, der wiederum von Dirim und Mecheril ausgeführt wird, ist jener, dass schulische Bildung und Sprache vor allem im Kontext von den sprachlich „anderen“, demnach im Kontext von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, gesehen und besprochen werden. (vgl. Mecheril/Dirim, 2010, S. 128) Mecheril kritisiert an diesem Punkt zweierlei Dinge: zum einen, dass der Schulerfolg bzw. gelungene Bildung im Zusammenhang mit Sprache nicht allein auf den Erwerb von Bildungssprache gesehen werden darf, und zum anderen, dass thematische Verbindungen mit nationaler Herkunft und Sprache grundsätzlich infrage gestellt werden müssen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 152)

3.1 Sprachliche Diversität an Österreichs Schulen

In den nachfolgenden Ausführungen unter der Überschrift *Sprachliche Diversität an Österreichs Schulen* wird anhand von statistischen Daten und Fakten gezeigt, dass die österreichische Bildung eine mehrsprachige ist, sofern der Blick auf die Schülerinnen und Schüler, die in ihnen lernen, gelenkt wird. Es wird gezeigt, dass die Schüler_innenpopulation Österreichs eine multilinguale ist.

Von insgesamt 1134863 Schüler_innen an allen österreichischen Schulen sprachen im Schuljahr 2013/2014 234499 eine andere Umgangssprache als Deutsch. (vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156) In Prozentzahlen entspricht das 21,1 %, also hat mehr als ein Fünftel der Lernenden eine andere Erstsprache als Deutsch. Besonders hoch sind die Prozentsätze der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in den folgenden Schultypen:

- | | |
|--------------------------|--------|
| 1. Sonderschule | 31,2 % |
| 2. Neue Mittelschule | 28,2 % |
| 3. Polytechnische Schule | 27,9 % |
| 4. Volksschule | 26,6 % |

(vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156)

Dem gegenüber erweisen sich die Zahlen der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), die bei 16,5 % liegen, und die der Berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die einen Schüler_innenanteil mit anderen Umgangssprachen als Deutsch von 15,9 % haben, um einiges geringer. (vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156)

Als österreichisches Unikum muss in dem Kontext das Bundesland Wien angeführt werden, denn hier liegen die Prozentsätze der Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache insgesamt bei 46 % und in den Sonder-, Volks-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen zwischen ca. 55 % und knapp 67 %. (vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156) Nahezu die Hälfte und in vielen Schultypen sogar mehr als die Hälfte der Schüler_innenpopulation der Primarstufe und der Sekundarstufe I spricht demnach eine andere Erstsprache als Deutsch. Weiter in die AHS-Oberstufe schaffen es 33,1 %. Eine

BHS besuchen in Wien 35,4 % der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. (vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156)

Die nachfolgende Grafik gibt einen österreichweiten Überblick über die Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in den Volksschulen im Schuljahr 2007/2008.

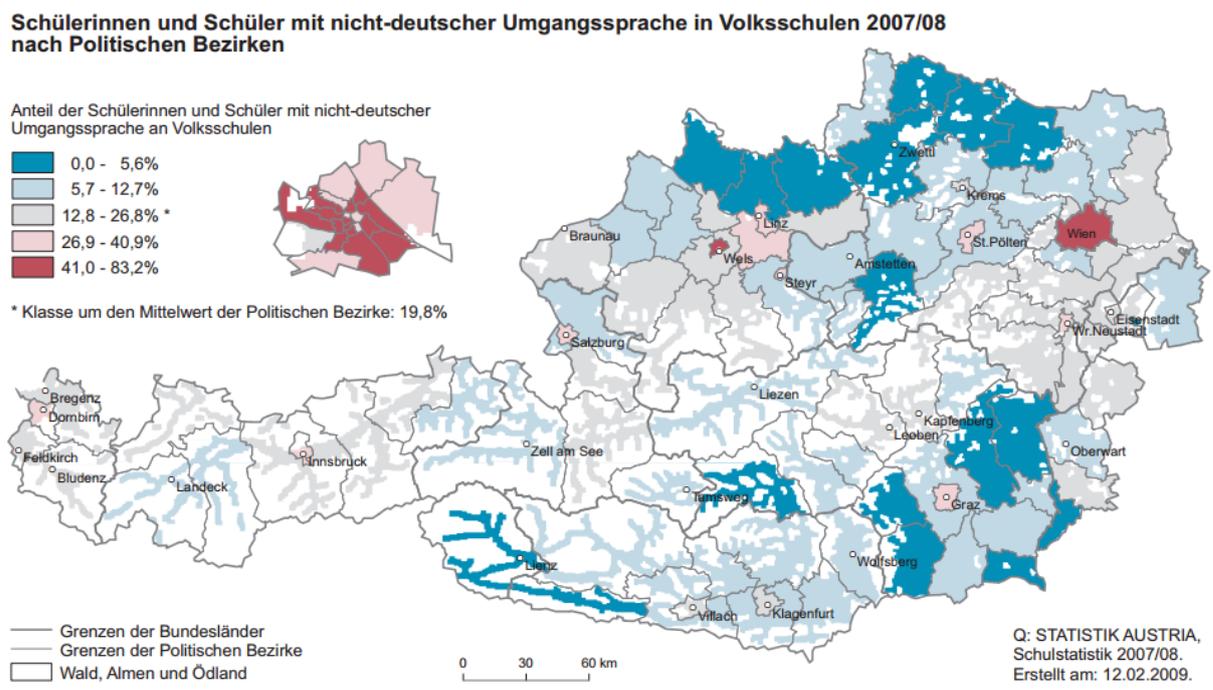


Abbildung 6: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in Volksschulen 2007/2008 nach Politischen Bezirken (Statistik Austria, 2009)

Auch hier zeigt sich Wien eindeutig als österreichischer Sonderfall, denn vor allem in den Bezirken Leopoldstadt, Landstraße, Margareten, Mariahilf, Alsergrund, Favoriten, Simmering, Meidling, Rudolfsheim-Fünfhaus, Ottakring und Brigittenau sowie zu einem großen Teil in den Bezirken Penzing und Hernalds sind die Volksschulen mit einem Prozentsatz von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch zwischen 41 % bis 83,2 % konfrontiert. Letzteres findet österreichweit nur noch in der oberösterreichischen Stadt Wels und deren Umgebung eine Entsprechung. Auffallend ist auch, dass in den städtischen Ballungsräumen rund um St. Pölten, Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck und Dornbirn ein relativ hoher Prozentsatz von bis zu maximal 40,9 % der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Volksschule besucht.

Das nördliche Oberösterreich sowie auch Teile des nordwestlichen Niederösterreichs haben vielerorts einen Prozentsatz von max. 5,6 % Schüler_innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch an den jeweiligen Volksschulen. Ähnlich verhält es sich auch

in den meisten Gebieten des niederösterreichischen Bezirks Scheibbs, der südöstlich der Stadt Amstetten liegt. In Weiz, Hartberg, Voitsberg, Deutschlandsberg und Radkersburg in der Steiermark und im burgenländischen Bezirk Jennersdorf, der ganz im Süden des Bundeslandes liegt, wurden im Schuljahr 2007/2008 0 bis 5,6 % Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Volksschulklassen verzeichnet – was mitunter die niedrigsten Prozentsätze sind.

Sowohl die Daten, die ganz Österreich im Blick haben, als auch jene, die sich ausschließlich auf das Bundesland Wien beziehen, legen nahe, dass zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ein Selektionsprozess geschieht, der Kinder bzw. Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch von weiterführenden Bildungswegen ausschließt. Diesen Selektionsvorgang, der einem Ausschluss von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und somit einer Nichterfüllung von Bildungsgerechtigkeit gleichkommt sowie die Gründe dafür, gilt es in den nächsten Abschnitten offenzulegen und kritisch zu analysieren.

3.2 Sprachbildung im Kontext von Schule

In österreichischen Schulen findet sprachliche Bildung vorrangig über den Deutsch- und den Fremdsprachenunterricht statt. Für letzteren ist es ein zentrales Faktum, dass Sprachenbildung hauptsächlich im Kontext von Zweisprachigkeit verstanden wird. Dies wird beispielsweise durch die im Schuljahr 2004/2005 veröffentlichte Studie *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich* des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums (ÖSZ) bestätigt. 93 % aller Schüler_innen der Primarstufe, 90 % aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, sowie 59,61 % der lernenden Personen in der Sekundarstufe II erhalten sprachliche Bildung in einer lebenden Fremdsprache. (vgl. ÖSZ, 2007) Weiters belegt die Studie auch, dass nicht einmal ein Drittel der Schüler_innenpopulation ab der Sekundarstufe II Unterricht in zwei lebenden Fremdsprachen erhält. Rudolf de Cillia geht in seinen Ausführungen in *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt* sogar so weit, dass er festhält, dass die Sprachenbildung an Österreichs Schulen auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit und nicht auf die oft geforderte Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist. (vgl. de Cillia, 2013, S. 10) Fremdsprachenunterricht wird demnach viel zu einseitig betrachtet.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt im Bereich der Sprachbildung in Bezug auf Mehrsprachigkeit ist, dass der Fokus vor allem auf der Vermittlung des Englischen liegt. So lernen 97 % der Primarschüler_innen, 99 % der Lernenden, die die Sekundarstufe I besuchen, sowie 96 % der Gesamtschüler_innenzahl der Sekundarstufe II Englisch. (vgl. ÖSZ, 2007) Daneben fallen andere gängige Sprachen, wie zum Beispiel Französisch, Italienisch und Spanisch signifikant ab. Ein zusätzliches Problemfeld neben der besagten Einseitigkeit ist, dass sich sprachliche Bildung vorrangig auf sogenannte *Elitesprachen* konzentriert. Sprachen wie Türkisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (BKS) rücken in den Hintergrund, obwohl der realistische Sprachbedarf der Gesellschaft ein ganz anderer ist. (vgl. de Cillia, 2013, S. 11)

„Die Differenzierung verläuft entlang etablierter Grenzen zwischen einer legitimen und einer weniger legitimen Mehrsprachigkeit.“

(Vetter, 2013, S. 241)

„Die Institution Schule weist den Sprachen ihren Wert zu und die geschätzte, herzeigbare und legitime Mehrsprachigkeit ist zweifellos die der Elite, die hoch bewerteten Sprachen sind somit die traditionellen Fremdsprachen.“

(Vetter, 2013, S. 242)

Zusätzlich weist Vetter im Zusammenhang von politischen Mehrsprachigkeitsideologien auf die folgenden zwei Kritikpunkte hin - zum einen das Formen von neuen Ungleichheiten und Differenzen und zum anderen die der Sprache innewohnende Heterogenität, die vernachlässigt wird. (vgl. Vetter, S. 240)

Dazu passend schreiben Christina Allemann-Ghionda und Saskia Pfeiffer in der Einleitung des Buches *Bildungserfolg, Migration und Mehrsprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung* von zwei Grundtendenzen, die sich in aktuellen Forschungsarbeiten zeigen. Erstens ist davon die Rede, dass Zweisprachigkeit zu fördern bereits ab dem frühkindlichen Alter, d.h. von der Geburt bis ins Vorschulalter, sinnvoll und wünschenswert ist. (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 8) Zweitens kritisieren Forscher_innen aber auch die Förderung von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in beiden oder mehreren Sprachen, da Schule nicht zwingend dazu in der Lage sein müsse, diesen Doppelweg der Unterstützung zu leisten. (vgl. Allemann-

Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 8) Bei Letzterem bemängeln Allemann-Ghionda und Pfeiffer vor allem, dass schlicht nicht darauf geachtet wird, dass bisherige einseitige Deutschförder- und Unterstützungsmaßnahmen die Bildungschancen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in keiner Weise verbessert haben. (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 8) Dementsprechend herrscht in der Forschung auch überwiegend der Konsens vor, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im gleichen Maße zu fördern ist, wie bei jeder_jedem anderen Lernenden auch. (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 9) Dies ist vor allem auch in dem Zusammenhang zu sehen, dass es weder hinsichtlich der Sprachwissenschaft noch aus der Sicht der Pädagogik zu rechtfertigen wäre, eine Unterscheidung in Migrant_innensprachen und Nicht-Migrant_innensprachen im Rahmen der schulischen Bildung vorzunehmen. (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 9) Hinsichtlich des Forschungsstandes und der Umsetzung der Zwei- und Mehrsprachigkeitsförderung nennen die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen in ihrem einleitenden Text die folgenden drei noch nicht hinreichend untersuchten Fragen:

- Wie wird in zwei- bzw. mehrsprachigen Familien tatsächlich gesprochen?
- Wie arbeiten Schulen die Fördermaßnahmen unter der Bedingung der kollektiven Mehrsprachigkeit und der Heterogenität ihrer Schüler_innenschaft konkret heraus? Wie werden diese umgesetzt?
- Wie können vorbildliche Konzepte, die Bildungsgerechtigkeit auf den Weg bringen, erforscht und evaluiert werden?

(vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 9)

Der erste und der dritte Punkt können im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher erläutert werden, da sie den thematischen und zeitlichen Rahmen sprengen würden. Im Folgenden geht es vor allem darum, wie sprachliche Bildung im Detail in österreichischen Schulen umgesetzt wird und inwiefern sie den Lernenden dadurch Bildungsmöglichkeiten zugänglich macht oder vorenthält.

3.2.1 Das Konzept *Bildungssprache*

Das Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG), dessen Entwurfslinien von Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth stammen, brachte den Begriff *Bildungssprache* in einer neuen Verständnisweise hervor. (vgl. Roth, 2015, S. 37) *Bildungssprache* hat...

„[...] als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden sprachlichen Bildung zu dienen, das Sprache nicht einfach nur als Medium oder ausschließlich funktionales Instrument versteht, sondern als ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung.“ (Roth, 2015, S. 37)

Auch wenn die *Bildungssprache* nicht von Beginn an so zentral im Fokus liegt, wird schon im Jahr 2005 das damit eng verbundene und gleichzeitig dominante Ziel von FÖRMIG definiert und ist bestimmt als *„der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten, da diese eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellen.“* (Neumann, 2006, S. 458) Aus dem vorangegangenen Zitat kann die hohe Gewichtung der Fähigkeit von Schüler_innen, die *Bildungssprache* zu beherrschen, herausgefiltert werden.

Weiters ist es beim Schema *Bildungssprache* von Bedeutung, dass es sich im Zusammenhang mit Sprache, Schulerfolg und Migrationsgesellschaft um ein Feld in stetiger Bewegung handelt. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 153) *Bildungssprache* als schulisches Konzept umfasst mehrere Disziplinen bzw. konkret alle unterrichteten Schulfächer und stellt explizit eine Verbindung zwischen dem schulischen Wissenserwerb, den sprachlichen Kompetenzen und der sozialen Herkunft der Sprecher_innen her. (vgl. Riebling, 2013, S. 108f) Roth definiert *Bildungssprache* als *„ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache“* (Roth, 2015, S. 38). *Bildungssprache* ist demnach als Werkzeug dazu zu verstehen, sich die in der Schule gebotenen Wissensinhalte aneignen zu können. *Bildungssprache* in der Institution Schule ist gleichzeitig Handwerkszeug und Ziel der jeweiligen Einrichtung. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 154) Die Sprachform ist folglich durch die Tradition der Schule geprägt und kann gleichzeitig aber auch nur in ihr erlernt und gefestigt werden. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 154) Auch von Roth bleibt die

Tatsache, dass Schule es viel zu selten explizit macht, dass die Bildungssprache nur in ihr erlernt werden kann, nicht unerwähnt. (vgl. Roth, 2015, S. 38)

Ein besonderes Kennzeichen von österreichischen Schulen ist, dass in ihnen von der_dem einsprachigen Schüler_in ausgegangen wird und weiters auch davon, dass der Erwerb von Sprache im Laufe der Schulzeit gewissermaßen indirekt, also ohne große Fördermaßnahmen vonstattengehen würde. (vgl. Gogolin, 1994, S. 24f) Letzteres wurde vor allem von Gogolin in *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* detailliert besprochen und wird auch in einem späteren Teil dieses Textes noch näher erläutert und diskutiert.

Zudem gilt die Bildungssprache auch in der mündlichen Kommunikation der Schule als Vorlage, was letztendlich ein entscheidendes Problem für Schüler_innen, die nicht die Chance haben, sich diese Sprachform anzueignen, darstellt. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 154) Letzteres kann auf den Punkt zugespitzt werden, dass es eine bestimmte Gruppe von Lernenden gibt, die strukturell benachteiligt und bis zu einem gewissen Grad auch ausgegrenzt wird. Mecheril und Quehl fassen dies so zusammen, dass jene Bedingungen, die Benachteiligungen bewirken, im System Schule verankert und normalisiert und dadurch eben auch verschleiert sind. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 154)

3.2.1.1 Bildungssprache im Kontext von Sprachwissenschaft, Nationalstaat und Bildungssoziologie

Im Wesentlichen handelt es sich bei den Inhalten dieses Unterkapitels um ein Auflisten der zentralen Punkte aus Roths Beitrag *Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung*, in dem er den Begriff *Bildungssprache* im Kontext von verschiedenen Disziplinen untersucht.

Hans-Joachim Roth schreibt zunächst davon, dass innerhalb der Sprachwissenschaft in den letzten Jahren ein signifikanter Anstieg an Veröffentlichungen zum Thema *Bildungssprache* zu vermerken ist – woraus wiederum geschlossen wird, dass das Programm FÖRMIG das Interesse an der Bildungssprache verstärkt. (vgl. Roth, 2015, S. 39) Um den weiten Weg des Terminus und dessen Verwendung nachzuzeichnen, wird ein historischer Zugang gewählt. Dieser reicht von Ickler, Pörksen, Henkel, Bellmann, Moser, über Kimpel bis hin zu Ortner. (vgl. Roth, 2015, S. 39-43)

Der Germanist Theodor Ickler ist für Roth in der Diskussion rund um die Bildungssprache insofern von großer Bedeutung, als dass er die Bildungssprache als erster als ein sprachliches Register definiert und es zugleich mit einer ästhetischen Freude am Text in Verbindung bringt. (vgl. Roth, 2015, S. 39) In weiterer Folge verknüpft Pörksen das sprachliche Register der Bildungssprache mit der Annahme, dass dadurch wissenschaftliche Begriffe in den allgemeinen Sprachgebrauch transferiert werden. (vgl. Roth, 2015, S. 39) Daraus kann geschlossen werden, dass Pörksen den Fokus vorwiegend auf den Öffentlichkeitscharakter der Bildungssprache legt. Bei Henkel finden wir eine Definition von Bildungssprache als eine Superstratsprache, die aktuell wohl Lingua Franca genannt werden würde. (vgl. Roth, 2015, S. 40) Roth erwähnt zudem Bellmann, der sich im Zusammenhang von Bildungssprache vorwiegend mit Phänomenen des Sprachkontakts und der Schichtung von Sprache beschäftigt. (vgl. Roth, 2015, S. 40) Moser geht es vor allem um eine Übersetzungssituation, in der die Bildungssprache Medium und Werkzeug ist. (vgl. Roth, 2015, S. 41) Kimpels Beschäftigung mit der Bildungssprache und deren nicht immer einfache Herausbildung ist vor allem anhand des Beispiels der historischen Epoche der Aufklärung geschehen. (vgl. Roth, 2015, S. 42) Schlussendlich setzt sich Roth im Kontext von Bildungssprache und Sprachwissenschaft mit Hanspeter Ortner auseinander und sieht seine Überlegungen vor allem für die weitere Entwicklung des Begriffes *Bildungssprache* im Rahmen eines sprachpädagogischen Entwurfs von Relevanz. (vgl. Roth, 2015, S. 42) Ortner operiert hier mit den Definitionen von Bildungssprache als Ausbauvarietät der alltäglichen Sprache und als bereichsübergreifenden Stil. (vgl. Roth, 2015, S. 42) Einen von Ortners größten Verdiensten sieht Hans-Joachim Roth darin, dass er die eindeutigste Leistung von Bildungssprache, nämlich die Vermittlung zwischen Fach- und Bildungssprache, herausgearbeitet hat. (vgl. Roth, 2015, S. 42f)

Anhand des angeführten historischen Überblicks ist wiederum zu erkennen, dass der Fachausdruck *Bildungssprache* geschichtlichen Veränderungen und Weiterentwicklungen unterlegen ist und dies wohl noch weiter tun wird. In dem Zusammenhang verweisen auch Mecheril und Quehl auf das sich in stetiger Entwicklung befindliche Feld, in dem Bildungssprache ihre Verwendung findet. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 135)

Bildungssprache in Verbindung mit dem Staat und politischer Macht ist vor allem ein Instrument zur Differenzierung vom Dialekt, der als bildungsfern und mit einer niedrigen sozialen Schicht konnotiert ist. (vgl. Roth, 2015, S. 43) So gibt es zum Beispiel in der Zeit der Aufklärung die eindeutig formulierte Hoffnung, dass die Verbreitung der

Bildungssprache das Ziel, einen Nationalstaat zu bilden, begünstigen würde. Das diesbezügliche Schlagwort lautet Normierung.

Damit gehen aber auch Vorwürfe an die Bildungssprache einher, sie sei etwas Künstliches und Geformtes, das dem alltäglichen Leben der Sprecher_innen nicht entsprechen würde. (vgl. Roth, 2015, S. 46)

Für die Bildungssprache spielt im Bereich der Bildungssoziologie vor allem der deutsche Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas eine tragende Rolle. Roth beschreibt den Zusammenhang von Bildungssprache und Bildungssoziologie folgendermaßen:

„Die Fachsprache entfernt sich vom kommunikativen Handeln in der Gesellschaft, darum bedarf es einer Instanz der Orientierung, die zwischen den Wissensbeständen und Sprachregistern vermittelt – dies ist die spezifische Leistung der Bildungssprache, die sich selbst durch und in dieser Funktion als spezifisches Register formiert.“ (Roth, 2015, S. 49)

Habermas sieht die Bildungssprache als ein an den Ort der Institution Schule gebundenes zentrales Element zur Bildung von Individuen. (vgl. Roth, 2015, S. 49) Auch, dass Schule für jede_jeden Lernende_n unabhängig von der sozialen Herkunft offenstehen muss, ist hier von Bedeutung. (vgl. Roth, 2015, S. 49) Letzteres erachtet Roth vor allem für das Programm FÖRMIG als wichtig, denn es sieht Bildungssprache als wissenschaftliches Sprachhandeln und nicht bloß als Sprachform der Schule sowie als ein bevorzugtes Verzeichnis von Begriffen. (vgl. Roth, 2015, S. 49f)

3.2.1.2 Schwierigkeiten mit dem Konzept *Bildungssprache*

Die beiden Wissenschaftler Mecheril und Quehl nennen in ihrem Text *Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache* drei Bereiche, in denen der in der aktuellen Forschung viel verwendete Begriff *Bildungssprache* Probleme mit sich bringt:

1. Durch den Begriff *Bildungssprache* und auch dessen nähere Erläuterung bleiben institutionell und gesellschaftlich verankerte Diskriminierungsstrukturen weitestgehend verborgen und wenn sie benannt werden, finden sie zu wenig Beachtung. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 159)
2. Durch das Versprechen von Bildung, welches im Vorhaben, die Bildungssprache zu erwerben, gegeben wird, werden wiederum kapitalistische Ungleichheitsverhältnisse verschleiert. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 159)
3. Die Arbeit an adäquaten Inhalten gerät durch die Fokussierung der Sprache in den Hintergrund. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 159)

3.2.1.2.1 Verborgene Diskriminierungsstrukturen

Zum ersten Punkt muss festgehalten werden, dass Bildungssprache gewissermaßen als Voraussetzung für den Erwerb von schulischen Wissens- und Sprachformen betrachtet wird und dadurch auch automatisch Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch, wie zum Beispiel bereits gegebenes Wissen oder oftmals prägende Erfahrungen von Diskriminierung und/oder Zugehörigkeitsgefühl. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 159f) Das Erlernen der Bildungssprache als „*quasi objektiv gegebene Notwendigkeit*“ (Mecheril/Quehl, 2015, S. 159) lässt zudem, wie bereits erwähnt, die in der Schule vorhandenen Verhältnisse von Diskriminierung in den Hintergrund treten. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 159f) Mecheril und Quehl gehen im Kontext einer migrationspädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Bildungssprache“ und der Kritik an diesem unter anderem auch auf die Stellung von Lehrpersonen in migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen ein und bezeichnen diesen Aspekt auch als unerlässlich. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 160) Lehrerinnen und Lehrer befinden sich nämlich in einer Position der Machtausübung. Youdell schreibt dazu, dass Lehrende vorhandenes Wissen als zu- oder unzulässig beurteilen, sie verleihen Wissensbeständen einen legitimen oder illegitimen Status und bestimmen dadurch über die Teilnahme an schulischen Bildungsprozessen. (vgl. Youdell, 2011, S. 8)

Durch sprachliche Praktiken in der Schule, wie eben durch das Konzept der Bildungssprache, aber vor allem auch in der modernen Gesellschaftsordnung kommt es zu einer „*Zuordnung von Menschen zu symbolischen Positionen und materiellen Orten*“

(Mecheril/Quehl, 2015, S. 160). (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 160) Diese Art von Zuordnung bzw. die Einteilung in zwei sich gegenüberstehenden Gruppen ist rassistisch. Gleich verhält es sich unter anderem auch mit der Unterscheidung von Menschen in die Kategorien „beeinträchtigt“ und „nicht beeinträchtigt“ oder den vorherrschenden Geschlechterverhältnissen patriarchal organisierter Gesellschaften. Mecheril und Quehl bezeichnen derartige Methoden zur Differenzierung und Positionierung als grundlegende Verfahren moderner Gesellschaften, die Bestandteil des Denkens und von Institutionen, wie es zum Beispiel Schulen sind, sind. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 160)

So muss aus den zuletzt dargestellten Inhalten der eindeutige Schluss gezogen werden, dass die bereits vorhandenen Erfahrungen und Wissensschätze von Schüler_innen in schulisches Wissen überführt bzw. eingegliedert werden müssen, um gelingende Bildungsprozesse zu unterstützen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 160) Darin besteht eine entscheidende Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer und ihrer pädagogischen Arbeit.

Ein zu diesem Punkt gehöriges Problem ist auch, dass Rassismus oder Diskriminierung von Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, im Bereich der Schule, hauptsächlich als Vorurteil von Einzelpersonen betrachtet wird. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 161) Viel zu oft hört man_frau: „Diese Person mag keine Ausländer!“ oder im Kontext von Schule: „Diese Lehrperson mag keine fremdsprachigen Schüler!“. Und schon geht die Diskriminierung anscheinend allein von einer einzelnen Person aus. In der Gesellschaft oder im Schulwesen verankerte Diskriminierungsverhältnisse bleiben unbehandelt, wodurch wiederum der Assimilationsdruck auf Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erhöht wird. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 161) Dies äußert sich in der Schule zum Beispiel in der nahezu ausschließlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Deutschen. Zentral ist immer die Forderung, Deutsch zu lernen und sich in die bestehende Gesellschaftsordnung möglichst reibungslos einzufügen. So besteht eine Gefahr des Konzepts der deutschen Bildungssprache auch darin, die Forderungen nach Anpassung zu verstärken. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 161) *„Integriert werden stets >die Anderen< mit ihrer als solche konstruierten sprachlichen >Andersartigkeit<“* (Mecheril/Quehl, 2015, S. 162).

3.2.1.2.2 Verschleierung von kapitalistischen Ungleichverhältnissen

Zu Punkt Nr. 2 unter dem Thema *Verschleierung von kapitalistischen Ungleichverhältnissen* muss erwähnt werden, dass sich Schule mit sehr vielfältigen Aufgaben konfrontiert sieht und zu dessen größtmöglicher Erfüllung verpflichtet ist. Schule muss Qualifikationen, Kompetenzen und Subjektformen auf Seiten der lernenden Individuen mehren. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 164) Die Erreichung dieser Ziele dient vor allem zur sukzessiven Weiterentwicklung einer modernen Gesellschaft, die auf Gewinn und die Anhäufung von materiellen Gütern abzielt, was unter dem Begriff *Kapitalismus* zusammengefasst werden kann. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 164)

„[...] eine auf Bildungssprache zielende Bildung ist unter diesen Bedingungen darauf festgelegt, zur Formung und Ermöglichung jener Subjektformen beizutragen, die dem Bedarf einer individuellen Flexibilität, Selbstüberwachung und instrumentelle Selberperfektionierung erfordernden Gesellschaft [...] nachkommt.“ (Mecheril/Quehl, 2015, S. 164)

Diesbezüglich beschreibt der Philosoph Konrad Paul Liessmann den im Gesellschaftssystem fest verankerten Bildungsprozess als *„Kapitalisierung des Geistes“* (Liessmann, 2006, S. 10). Gleichzeitig gibt es neben den gesellschaftlichen Optimierungstendenzen auch die Allokationsaufgabe der Schule, streng genommen also die Verteilung von Bildungschancen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 164) Aus der Sicht der Gesellschaft wird demnach vom Schulsystem erwartet, auf der einen Seite eine möglichst große Masse an Menschen zu bilden, die der vorherrschenden Gesellschaftsorganisation zuarbeitet, und auf der anderen Seite Menschen von ihrer eigenen Perfektionierungsmöglichkeit auszuschließen, um der Allokationsfunktion nachzukommen und um Unterschiede zwischen den Schüler_innen herauszuarbeiten. Gleichzeitig sieht sich das Schulwesen auch mit den Forderungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit konfrontiert. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 165) Im Kontext der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit geht es aber ausschließlich um die ungleiche Behandlung von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die oftmals nicht dieselben Bildungschancen erhalten als Lernende, deren Erstsprache das Deutsche ist.

Bildungsgerechtigkeit meint aber auch, dass alle Lernenden hinsichtlich ihrer persönlichen Fähigkeiten bestmöglich gebildet, gefördert und unterstützt werden müssen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 165) Dies mündet letztendlich im Widerspruch zwischen einer Forderung nach der Zuwendung zu jeder einzelnen bzw. zu jedem einzelnen und der Selektions- bzw. Allokationsfunktion des Schulwesens – was im Zusammenhang mit Themen wie „Sprache“, „Bildungssprache“ und „Migration“ zu diskutieren ist.

Wie sich nun die sprachlichen Ausprägungen an Österreichs Schulen konkret darstellen, in welcher Form Sprachbildung betrieben wird, was es mit dem Begriff des monolingualen Habitus in einer multilingualen Schule auf sich hat, ob es so etwas wie *Bildungsvererbung* gibt und inwiefern sich die strukturell verankerte Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch anhand von konkreten Beispielen beweisen lässt, soll in den folgenden Unterkapiteln dargelegt werden.

3.2.2 Herkunftssprachlicher Unterricht

„Beim herkunftssprachlichen Unterricht handelt es sich um ein sehr wichtiges Unterrichtsangebot, mit dem Migrationssprachen, die Kinder und Jugendliche sprechen und mit denen sie sich identifizieren, wertgeschätzt und gefördert werden.“ (Dirim, 2015, S. 62)

Dirim untersucht in ihrem Beitrag *Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum* inwiefern in einem herkunftssprachlichen Unterricht die Möglichkeit zur Subjektbildung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch besteht. Zudem verweist Dirim auch auf die Tatsache, dass der Sprachgebrauch der verschiedenen lebensweltlich verwendeten Sprachen nicht streng voneinander getrennt werden kann – beispielsweise indem in der Schule nur Deutsch und in der Familie nur Türkisch gesprochen würde – sondern sich eben oftmals durch Vermischungen auszeichnet. (vgl. Dirim, 2015, S. 65f) Den Begriff *Herkunftssprache* definiert Dirim als *„eine vielschichtige ‚Größe‘, in der (ggf.) die Nationalsprache eines Staates einen – wichtigen – Teil darstellt“* (Dirim, 2015, S. 66).

Herkunftssprachlicher Unterricht, auch muttersprachlicher Unterricht bzw. Muttersprachenunterricht genannt, gilt in der Regel als Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, durch das sie die Kenntnisse in ihrer

Erstsprache festigen, verbessern und erweitern sollen. (vgl. Dirim, 2015, S. 65) Dies kann aber so definatorisch dann nicht eindeutig aufrechterhalten werden, wenn der „Muttersprachenunterricht“ nach Dirims Ausführungen eben nur einen Teilbereich des tatsächlichen lebensweltlichen Sprachgebrauches der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufgreifen kann. (vgl. Dirim, 2015, S. 66) Die Germanistin entwirft hierfür den Ausdruck „*Migrationssprachenunterricht*“ (Dirim, 2015, S. 66).

Weiters ist der *Migrationssprachenunterricht* (Dirim, 2015, S. 66) auch unbedingt von Unterrichtsangeboten, wie zum Beispiel dem islamischen Religionsunterricht, in dem auch das Arabische gesprochen wird, zu trennen. In meiner beruflichen Tätigkeit als Lernhilfelehrerin für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch an einer Wiener Volksschule in Hernals begegnete mir diese Annahme im Gespräch mit einer Mutter, deren Kind Deutsch als Erstsprache hatte:

„Warum bekommen die Migrantenkinder jetzt auch noch Förderunterricht in ihrer Muttersprache? Sie haben ja eh „Islam“!“ Die Mutter empfand zunächst, dass ihr Kind, das auch Lernschwierigkeiten in der Schule hatte, gegenüber jenen Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch benachteiligt wurde - vor allem, was die Unterstützungsmaßnahmen eines additiven Unterrichts, wie es der islamische Religionsunterricht und die Lernhilfe sind, anbelangt. Zudem wusste sie nicht, dass der islamische Religionsunterricht kein Förderunterricht für das Arabische, sondern eine gleichwertige Unterrichtsform neben katholischer und evangelischer Religion ist.

Weiters geht Dirim auf das Verhältnis zwischen dem fremd- und dem herkunftssprachlichen Unterricht ein. Es geht ihr vor allem darum, zu zeigen, dass sich der „Muttersprachenunterricht“ zwischen dem Deutsch- und dem Fremdsprachenunterricht befindet, aber weiter entfernt von fremdsprachlichen Unterrichtskonzeptionen steht. (vgl. Dirim, 2015, S. 67) Ein zentraler Unterschied liegt vor allem darin, dass beim Erlernen einer Fremdsprache, wie zum Beispiel dem Englischen, Französischen oder Spanischen, nicht davon ausgegangen wird, dass die lernenden Individuen diese Sprache in ihrem alltäglichen Leben benötigen. (vgl. Dirim, 2015, S. 67) Anders ist dies bei Lernvorgängen in der Erstsprache: Hier ist nämlich in der Regel bereits Sprachwissen vorhanden, das wiederum aufgegriffen und in den weiteren Erwerb eingebunden werden muss. (vgl. Dirim, 2015, S. 67)

„Er [der Herkunftssprachenunterricht, A.d.V.] arbeitet wie der Deutschunterricht mit einer lebensweltlich verankerten Sprache, die er aber nicht gleichermaßen ausbauen kann, weil die Zeitressourcen dafür fehlen und „Zuständigkeiten“ der Sprachen sowie rechtliche Zukunftsperspektiven, an die die Sprachen gebunden sind. [...] Deutsch ist außerdem in jedem Unterrichtsfach präsent, wobei die ‚Herkunftssprache‘ planmäßig nur im ‚herkunftssprachlichen Unterricht‘ vorkommt.“ (Dirim, 2015, S. 67)

Das vorangegangene Zitat zeigt einerseits, dass in österreichischen Schulen das Deutsche als eine nationale Amtssprache sowie als lebensweltlich dominante Sprache sehr wichtig ist. Gleichermäßen verwenden aber auch viele Schülerinnen und Schüler andere Sprachen als Deutsch, welche demnach auch lebensweltlich relevant sind. Schule kann dem Erwerb und der Förderung in Erstsprachen der Lernenden insofern gerecht werden, indem sie herkunftssprachlichen Unterricht anbietet. Herkunftssprachlicher Unterricht dient im Wesentlichen dem Erhalt der Erstsprache. (vgl. Dirim, 2015, S. 67) Dirim kritisiert aber, dass das gebotene Zeitkontingent sowie auch die Achtung der Erstsprachen zu gering ist, weil ihnen eben im Raum *Schule* zu wenig Bedeutung zugeschrieben wird – es handelt sich um „eine Verankerung der nationalen Sprachenhierarchie“ (Dirim, 2015, S. 98). (vgl. Dirim, 2015, S. 67) Der herkunftssprachliche Unterricht ist also auf der einen Seite eine wertschätzende Maßnahme dahingehend, dass sie als weitere lebensweltliche Sprachen der Schüler_innen in den Schulalltag eingebunden und somit anerkannt werden, andererseits stellt er andere Erstsprachen als Deutsch an den Rand, indem er eine Hierarchie implementiert. (vgl. Dirim, 2015, S. 66-69)

3.3 Analyse der sprachlichen Bildungsmöglichkeiten

Inwiefern die zwei- und mehrsprachige Lebenswelt sehr vieler Schülerinnen und Schüler im tatsächlichen Unterrichtsalltag stattfindet und andere Erstsprachen als Deutsch, hier vor allem die Sprachen der Migrant_innen, ausdrücklich in den Lehrplänen der unterschiedlichen Schulstufen verankert werden, soll nun gezeigt werden.

Wirft man_frau einen Blick auf die Stundentafel der Volksschule, die von der 1. bis zur 4. Schulstufe reicht, so ist zu erkennen, dass pro Schulstufe sieben Wochenstunden auf das Unterrichtsfach *Deutsch, Lesen, Schreiben* entfallen. (vgl. Bundesministerium für Bildung,

2012b, S. 32) Der Fremdsprachenunterricht zählt zu den verbindlichen Übungen und ist in den ersten beiden Jahren mit einer Jahresstundenzahl von 32 und in der 3. und 4. Schulstufe mit einer Wochenstunde bemessen. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012b, S. 32) Zusätzlich gibt es pro Schuljahr die Möglichkeit, eine Wochenstunde für Förderunterricht, der sich aber auf sämtlichen Förderbedarf bezieht und sowohl additiv als auch integrativ stattfinden kann, aufzubringen. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012b, S. 32f) Weiters kann explizit für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch ein Förderunterricht von bis zu zwölf Unterrichtsstunden pro Woche eingeführt werden, wobei an dieser Stelle festzuhalten ist, dass für die einzelne Schülerin bzw. für den einzelnen Schüler ein Plus an fünf zusätzlichen Wochenstunden nicht überschritten werden darf. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012b, S. 33)

Beim muttersprachlichen Unterricht, der in einem Umfang von zwei bis sechs Wochenstunden abgehalten werden kann, handelt es sich um eine unverbindliche Übung beruhend auf der Freiwilligkeit der Lernenden bzw. der Bestimmung von Erziehungsberechtigten. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012b, S. 32)

„Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum biculturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Biculturalität den Schülern einsichtig gemacht werden.“ (Bundesministerium für Bildung, 2012b, S. 270)

Zusätzlich besteht im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit die Möglichkeit, den Einsatz einer zusätzlichen Lehrkraft zu beantragen, sofern sehr viele Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, in der Klasse sind. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012b, S. 33) Sind aufgrund einer zu geringen Schüler_innenzahl mehrere Schulstufen in einem Klassenverband zusammengefasst, so kann ein gesonderter Unterricht für die Pflichtgegenstände *Deutsch, Lesen, Schreiben* und *Mathematik* beantragen werden. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012b, S. 33)

Auffällig ist zunächst, dass im Lehrplan der Volksschule formuliert wird, dass der muttersprachliche Unterricht eine grundsätzliche Gleichwertigkeit von Erstsprache und Deutsch erzeugen soll, dies aber im Rahmen einer Umsetzung des Curriculums nicht möglich ist, da schon alleine die verwendete Wochenstundenzahl eine merklich andere ist. Zudem ist der muttersprachliche Unterricht für Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf freiwilliger Basis und Lernende, deren Erstsprache das Deutsche ist, sind in keiner Weise eingebunden. Die Fördermaßnahmen sind nicht zwingend in den Regelunterricht zu integrieren und zielen somit eher auf Exklusion, Gruppentrennung und Assimilation.

Für die Neue Mittelschule wurde an dieser Stelle exemplarisch der Lehrplan der NMS mit dem Schwerpunkt Musik herangezogen. Genauso gut hätten aber auch alle anderen Optionen gewählt werden können.

In diesem Fall bietet die Stundentafel für alle vier Schulstufen ein noch eindeutigeres Bild als der Volksschullehrplan, denn hier gibt es keinen Pflichtgegenstand oder auch kein freies Wahlfach *Muttersprachlicher Unterricht*. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012a) Es gibt zwar das Angebot der lebenden Fremdsprache, auf das in den beiden ersten Jahren vier und in den letzten zwei Jahren drei Wochenstunden entfallen. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012a) In diesem Fall ist aber anzunehmen, dass die erste lebende Fremdsprache in der Regel das Englische ist. Auch die Möglichkeit der Gestaltung eines Förderunterrichts ist im verwendeten Online-Dokument nicht angeführt. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012a)

Im diesem Unterrichtskonzept, das durch die Umstellung von der Hauptschule auf die Neue Mittelschule durchaus Anlass bietet, die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Schüler_innen einzubeziehen, finden sich keine Anzeichen in diese Richtung. Mit Sprachunterricht sind ausschließlich das Deutsche und die erste lebende Fremdsprache gemeint. Inwiefern Förderung und Unterstützung in diesen Fächern stattfinden bzw. gegeben werden muss, ist auch nicht festgehalten.

Als weitere Schulform ist die AHS Oberstufe im Hinblick auf die in ihr gebotenen sprachlichen Bildungsmöglichkeiten zu betrachten. Zu diesem Zweck wurde wiederum der Lehrplan des Bundesministeriums für Bildung herangezogen.

Das Unterrichtsfach Deutsch wird in der gymnasialen Oberstufe mit vier Wochenstunden in allen vier Jahren angeboten, aber auch hier ist es der Fall, dass Angebote wie *Muttersprachlicher Unterricht* oder *Deutsch als Zweitsprache* nicht zu den Pflichtgegenständen zählen. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2003) Als eine verbindliche Übung ist im Lehrplan für die AHS Oberstufe lediglich die Berufsorientierung festgeschrieben. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2003) Der muttersprachliche Unterricht und das Fach *Deutsch als Zweitsprache* sind auch in diesem Fall Freigegegenstände oder eben unverbindliche Übungen. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016)

In allen drei vorgestellten Schultypen der unterschiedlichen Schulstufen kann nicht die Rede von einem gleichberechtigten Nebeneinander von herkömmlicher Sprachbildung und jener für zwei- und mehrsprachige Schüler_innen sein. Im Wesentlichen handelt es sich in den meisten Fällen um additive Maßnahmen, die nicht in den Regelunterricht integriert sind, was mit dem Verdrängen der anderen Erstsprachen als Deutsch an das untere Ende einer sprachlichen Rangordnung gleichgesetzt werden kann. Der Fokus liegt immer auf dem Deutschen, aber nicht ausdrücklich unter der Berücksichtigung von Lernenden, deren Zweit- oder Drittsprache das Deutsche ist. Fördermaßnahmen in dieser Hinsicht sind ausschließlich in den Volksschullehrplänen eindeutig formuliert. Auch hier kann von diskriminierenden Verhältnissen gesprochen werden, da die Lehrpläne in keiner Form der sprachlichen Realität der Schüler_innenpopulation, für die sie ja geschrieben wurden, entsprechen. Inwiefern das Schulsystem außerdem diskriminierend im Zusammenhang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit wirkt, soll im Anschluss näher erläutert werden.

3.4 Diskriminierungsverhältnisse im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit und Bildung

Diskriminierende Verhältnisse, die im Zusammenhang mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit von Schulteilnehmer_innen bestehen, finden sich auf vielen Ebenen des Gebietes *Bildung*. Das Hauptaugenmerk liegt an dieser Stelle auf dem Bereich der Schule und auf den in ihr agierenden Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die Diskriminierung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund wird exemplarisch im nun folgenden Abschnitt gezeigt und eingehend analysiert, sowie im Anschluss kritisch diskutiert.

In dem Zusammenhang wird der *monolinguale Habitus* (Gogolin, 1994) in Österreichs multilingualen Schulen, sowie die durch die letzte PISA-Studie aus dem Jahr 2009, die die Lesekompetenzen untersuchte, und die in der Bildungsforschung intensiv thematisierte *Bildungsvererbung* behandelt. Diese Offenlegung von diskriminierenden Praktiken dient als Vorbereitung für die Untersuchung von Fördermaßnahmen für Deutschlernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die wesentlich für mehr Gerechtigkeit auf dem Bildungsweg sind.

Wie bereits erwähnt sind Missverhältnisse im Zusammenhang mit der Gleichstellung von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Schule sehr vielschichtig gelagert. So ist es zum Beispiel gängige Praxis, die Lernenden hinsichtlich einer Dichotomie zu kategorisieren bzw. in Gruppen zu teilen. Mecheril und Quehl nennen hier die Gegensatzpaare „Kinder deutscher Herkunftssprache“ und „Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“ oder das in der Alltagssprache sehr geläufige „zugewanderte Kinder“ vs. „einheimische Kinder“. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 159) Dieser Thematik der Trennung in zwei Gruppen auf der Ebene der Schulorganisation und den in weiterer Folge damit verbundenen additiven Sprachfördermaßnahmen wendet sich Dirim in ihrem Text *Bildungssprache und ihre Förderung – Forschungsergebnisse, Konzepte und Materialien* zu. In ihren langjährigen Forschungsarbeiten fragen sich große Namen wie zum Beispiel Gogolin, Cummins, Gomolla und weitere, die untersucht haben bzw. untersuchen, in welchen Bereichen der Schule Veränderungen vorgenommen werden müssen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 155) Die Ansätze der Forschung aus den Bereichen Schule und Migration zielen vor allem darauf ab, die in der Schule üblichen Gewohnheiten und Abläufe in den Mittelpunkt zu stellen und sich nicht ausschließlich einer Defizithypothese, die Gründe für schulische Misserfolge bei den Schüler_innen und deren näherem Umfeld sucht, zu bedienen. (vgl. Mecheril/Quehl, 2015, S. 155)

Wie auch in sämtlichen anderen lebensweltlichen Bereichen spielen die Sprachen der Teilnehmer_innen eine zentrale Rolle im schulischen Alltagsgeschehen. Hier darf aber nicht bei einer simplen Auflistung bzw. Bewusstmachung der vorhandenen Sprachen Halt gemacht werden, sondern es muss vor allem das sinnvolle und förderliche Sprachlernen im Rahmen des Unterrichts fokussiert werden. Infolge vielfältiger Überlegungen kam es zu einer primären Auseinandersetzung mit institutionell verankerten Diskriminierungsmechanismen, aber auch zu einer Beschäftigung damit, wie sich

gesellschaftliche Beziehungen von Überlegenheit und Macht in Institutionen, wie eben der Schulen, widerspiegeln. So ist der sogenannte monolinguale Habitus in einer multilingualen Schule, also die sprachliche Gestaltung des Schulalltags, vor allem des Unterrichts, eine Form der institutionell eingeschriebenen Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

3.4.1 Der monolinguale Habitus und das gesellschaftliche Problem der Bildungsvererbung

Es ist eine Tatsache, dass im österreichischen Schulsystem Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch Diskriminierungen erfahren und in ihrem Recht auf Chancengleichheit beschnitten werden. (vgl. OECD, 2010) Durch die mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch werden den betroffenen Schülerinnen und Schülern zunächst Wege der Bildung, wie zum Beispiel der Besuch eines Gymnasiums, versperrt. (vgl. Herzog-Punzenberger, 2012, S. 246)

18,6 % der österreichischen Bevölkerung haben einen sogenannten Migrationshintergrund, wobei diese Angabe von Bundesland zu Bundesland stark schwankt. So liegt dieser Prozentsatz in Wien bei 38,2 % und im Burgenland bei nur 9,6 %. (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 5) Wird der Blick nun auf den schulischen Kontext gelenkt, sprechen über 80 % der Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die sich in der 4. Schulstufe befinden, auch zuhause Deutsch. (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 5) 68 % der Schülerinnen und Schüler sprechen in ihren Familien noch eine weitere bzw. mehrere Sprachen. (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 5) Lediglich drei Prozent der Kinder, die die 4. Schulstufe besuchen, sprechen kein Deutsch in ihrem Familienalltag. (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 5)

Weiterführend sind Faktoren zu nennen, die ein sogenanntes Bildungsrisiko darstellen. Dazu zählen eine andere Alltagssprache als Deutsch, Bildungsferne des Haushalts und ein niedriger Berufsstatus der Eltern. (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 5) In Österreich zählt rund ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund zu mindestens einer dieser Gruppen. (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 5) An dieser Stelle sei aber auch erwähnt, dass ein Mensch nicht zwingend allen drei Risikofaktoren zugleich unterliegen muss. Ein bildungsfernes Elternhaus und/oder ein niedriger beruflicher Status der Eltern müssen demzufolge nicht automatisch mit der Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch zusammenhängen.

Doch schon alleine durch das gemeinsame Nennen der drei Faktoren erfolgt eine automatische und unzulässige Assoziation von anderen Erstsprachen als Deutsch und geringerer Schulbildung. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch werden stigmatisiert und zur bzw. zum sogenannten „anderen“ gemacht. Dass Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der AHS-Unterstufe weniger vertreten sind und in der Folge voraussichtlich auch geringere Bildungschancen haben, zeigt die nachgehende Tabelle.

Sie gliedert die Lernenden zunächst in einsprachig deutschsprachige und in mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die Bosnisch-Kroatisch-Serbisch oder Türkisch sprechen. Im Hinblick auf diese Unterteilung zeigt die Tabelle, welcher der drei Schultypen NMS, AHS-Unterstufe und Sonderschule wie häufig frequentiert besucht wird.

Schuljahr	Hauptschule inkl. NMS	Sonderschule	AHS-Unterstufe	Summe
Einsprachig deutschsprachige Schüler_innen				
2006/07	209.585	6.582	102.283	318.450
	66 %	2 %	32 %	100 %
2010/11	176.826	6.437	94.673	277.936
	64 %	2 %	34 %	100 %
Mehrsprachig - auch bosnisch-kroatisch-serbisch sprechende Schüler_innen				
2006/07	16.832	808	5.079	22.749
	74%	4%	22%	100%
2010/11	16.366	804	6.157	23.227
	70%	4%	26%	100%
Mehrsprachig - auch türkisch sprechende Schüler_innen				
2006/07	15.789	973	2.093	18.855
	84%	5%	11%	100%
2010/11	15.123	939	2.638	18.700
	81 %	5 %	14%	100%

Abbildung 7: Bildungschancen (Herzog-Punzenberger, 2012, S. 246)

Auffällig ist der Unterschied zwischen einsprachig deutschsprechenden Schüler_innen und jenen, die mehrsprachig türkischsprechend aufwachsen in Hinblick auf die AHS-Unterstufe. Von den Kindern, deren Erstsprache Türkisch ist, besuchen nur 14 % das Gymnasium. (vgl. Herzog-Punzenberger, 2012, S. 246) Das sind 20 % weniger als bei einsprachig deutschsprachigen Kindern und 12 % weniger als bei mehrsprachig bosnisch-kroatisch-serbisch sprechenden Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. (vgl. Herzog-Punzenberger, 2012, S. 246)

Dem monolingualen Vorgehen an österreichischen Schulen und den damit einhergehenden Diskriminierungen von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch

widmete sich auch der Bildungsforscher Günter Haider. Haider beschreibt einleitend zu seinem Text *Die monolinguale Schule in einer mehrsprachigen Gesellschaft* seine Erfahrungen, die er in einem Kindergarten im Bezirk Floridsdorf, in dem es besondere Bemühungen zur Sprachförderung der Kinder gibt, machen durfte. (vgl. Haider, 2014, S. 125f) Der Besuch in der Einrichtung zur Kinderbetreuung führte ihn zu jenem Ergebnis, dass die Kinder stolz auf ihre Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit seien. (vgl. Haider, 2014, S. 125) Ob dies aber nach der Beendigung ihrer Schulkarriere, die maßgeblich durch einen monolingualen Habitus geprägt ist, auch immer noch der Fall sein wird, wagt der Bildungsforscher zu bezweifeln. (vgl. Haider, 2014, S. 125) Die nötige Förderung und somit auch das Faktum Bildungsfairness ist für Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bzw. mit Migrationshintergrund nicht durchgängig gegeben, was z.B. durch Studien wie PISA belegt werden kann. (vgl. OECD, 2010) Das österreichische Schulsystem sei nicht angemessen dafür ausgerüstet „mit der veränderten Ausgangssituation in der Migrationsgesellschaft umzugehen“. (Haider, 2014, S. 127) Dass es aber trotz widriger Umstände immer wieder zu Erfolgsgeschichten von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch kommen kann, schreibt er dem Engagement von einzelnen Pädagog_innen zu, die sich darum bemühen, Kinder und Jugendlichen in ihrer Sprachlichkeit zu unterstützen und sie den besonderen Wert von Mehrsprachigkeit lehren. (vgl. Haider, 2014, S. 127) Inwiefern insbesondere Lehrerinnen und Lehrer dafür ausgebildet werden können, professionell mit der Mehrsprachigkeit der österreichischen Schüler_innenpopulation umgehen zu können, was das Schulsystem in dem Punkt schon Positives leistet und wo Defizite liegen, wird im weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit gezeigt werden.

Nennenswerte Beispiele für einen wertschätzenden Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit sind der Redewettbewerb *Sag's Multi* (vgl. Verein "Wirtschaft für Integration", 2016) und die Initiative *okay-line für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg* (vgl. okay. zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration, 2016b). So formuliert das Leitbild der Projektstelle *okay. zusammen leben* eindeutig die Forderung nach politischen Umgestaltungsmaßnahmen:

„Die Einsicht, dass Zuwanderung und die damit verbundene Pluralisierung unserer Gesellschaft keine Übergangsphänomene sind, sondern die westlichen Industriegesellschaften noch über Jahrzehnte prägen werden, erfordert auch eine neue Politik der Gestaltung der damit verbundenen gesellschaftlichen Prozesse. Integration ist als eine gesellschaftspolitische Querschnittsmaterie zu verstehen, die auf allen Ebenen und in allen Subsystemen unserer Gesellschaft Bewusstsein, Kompetenz und die Umsetzung von Maßnahmen erfordert.“

(okay. zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration, 2016a)

Gerade die angeführten Änderungen auf allen Ebenen betreffen auch die österreichische Schule und ihr monolinguales Gesamterscheinungsbild. Im Bildungssystem, aber insbesondere in der Schule, braucht es das Bewusstsein und die Kompetenz für den Umgang mit einer zwei- und mehrsprachigen Teilnehmer_innenpopulation und letztendlich aber auch eine Darstellung, wie diese Kompetenzen umgesetzt werden und dazu beitragen, Bildungsgerechtigkeit auf den Weg zu bringen, um Diskriminierung von Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu vermeiden.

Ziel muss es in dem Zusammenhang immer sein, dass den Sprecher_innen und den Sprachen, die sie in unterschiedlichen Ausprägungen besitzen, respektvoll begegnet wird und dass dieses Potential als solches erkannt wird. Dazu formuliert *okay* den folgenden richtungsweisenden Satz:

„Toll, dass du die Chance hast in zwei Sprachen zu Hause zu sein! Nütze die Möglichkeit, zeig was du kannst!“

(Verein "Wirtschaft für Integration", 2016)

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit werden hier mit dem Attribut „toll“ versehen, was als Achtung verstanden werden kann, zudem werden sie als Chance und Heimat deklariert. Die Sprachlichkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird als Potential genutzt und erhält zusätzlich auch noch eine Bühne. All diese Punkte sind auch für ein faires und gleichberechtigtes Miteinander im Kontext von schulischer Bildung von großer Relevanz. Was letzteres anbetrifft, sieht der Bildungsforscher Günter Haider eine große Fehlleistung der österreichischen Schule darin, dass im Wesentlichen der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Zentrum der Bemühungen steht und so der monolinguale

Habitus des Schulalltags nur weiter verstärkt und andere Sprachen, vor allem jene der Migrant_innen, dagegen in den Hintergrund gedrängt werden. (vgl. Haider, 2014, S. 127f)

Dieses Vorgehen widerspricht auch jener These, die von Haider und auch von einer großen Zahl der Sprachwissenschaftler_innen vertreten wird, „*dass der Zweit- und Drittspracherwerb erst dann gut gelingen kann, wenn der Erstspracherwerb gesichert ist.*“ (Haider, 2014, S. 128) Schulisch gesehen, wird derzeit über weite Strecken hinweg nur einseitig investiert, nämlich in die Deutschförderung. Parallel dazu müsste aber auch der Erwerb der Erstsprache sichergestellt werden. In Österreich sind es vor allem das Türkische, Bosnische, Kroatische und Serbische, die den Großteil der Sprachen der Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ausmachen. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2015) Weiters thematisiert Haider nicht nur die Probleme der österreichischen Schule im Allgemeinen, sondern verweist auch darauf, dass es durchaus Bildungseinrichtungen gibt, die sich der mehrsprachigen Schüler_innenpopulation widmen und durch angemessene Maßnahmen, wie zum Beispiel der mehrsprachigen Alphabetisierung, mehr Gerechtigkeit erzeugen. (vgl. Haider, 2014, S. 129) Das entscheidende Problem liegt nämlich darin, dass sich das gesamte Schulsystem nicht darauf einstellt, dass die Gesellschaft langfristig eine mehrsprachige geworden ist. (vgl. Haider, 2014, S. 129)

Eine weitere Schwierigkeit im Zusammenhang mit Schule ist jene der Bildungsvererbung. Dabei kann auf eine umfangreiche Forschung zurückgeblickt werden, die von Matthias Grundmann in seinem Buch *Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung* zusammengefasst wurde. (vgl. Grundmann, 1998)

Bildungsvererbung bezieht sich – wie der Begriff schon vermuten lässt – auf die Vererbung des Bildungsstatus und die damit verbundene „*soziale Ungleichheit im Bildungssystem*“ (Grundmann, 1998, S. 15). (vgl. Grundmann, 1998, S. 15) Letzteres nimmt vor allem darauf Bezug, dass die soziale Herkunft einer Schülerin bzw. eines Schülers eng mit dem Bildungserfolg zusammenhängen kann. (vgl. Grundmann, 1998) Dabei sind aber vor allem leistungsbezogene Fähigkeiten der Lernenden von herkunftstechnischen Beeinflussungen betroffen. (vgl. Grundmann, 1998, S. 16f) Weiterführende Forschungsarbeiten in dem Kontext zeigten vorrangig, „*wie denn sozial vermitteltes und individuell erworbenes Handlungswissen aufeinander bezogen sind und wie das Wechselspiel beider Einflußfaktoren angemessen erfaßt werden kann.*“

(Grundmann, 1998, S. 17) Bezogen auf die Schule bedeutet das eine Untersuchung der Beziehung zwischen institutionellen Handlungsstrukturen des Bildungssystems und individuell erworbenes Handlungswissen. (vgl. Grundmann, 1998, S. 18) *„Oder, anders gewendet: wie Individuen lernen, sozial vermittelte Handlungsperspektiven und individuelle Handlungskompetenzen aufeinander zu beziehen und so Handlungsstrukturen auszubilden, die sie befähigen, kompetent und angemessen den Anforderungen im Bildungssystem zu begegnen.“* (Grundmann, 1998, S. 18)

Weiterführend kritisiert Grundmann explizit die von der Schule geformten Barrieren, die Kinder daran hindern, ihre sozialen Lebensbedingungen individuell zu gestalten bzw. die Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern. (vgl. Grundmann, 1998, S. 18) Auch in dieser Arbeit wurden vorangehend bereits einige Hindernisse, die das Schulsystem den Kindern und Jugendlichen in den Weg legt, beschrieben und eingehend diskutiert.

Eng mit dem Phänomen der Bildungsvererbung und den Bildungsaneignungsprozessen der Schüler_innen verbunden ist der Sozialisationsprozess im Allgemeinen. (vgl. Grundmann, 1998, S. 19) Durch die Sozialisation eines Individuums werden zum Beispiel auch Bildungsbestrebungen und -ziele sowie auch Rollenerwartungen vermittelt. (vgl. Grundmann, 1998, S. 19) Das engere Umfeld, das in der Regel die Familie ist, ist demnach maßgeblich daran beteiligt, wie die Bildung eines Kindes vonstattgeht. Grundmann zeigt in seinem Abriss zur Bildungsvererbung vorrangig die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Dabei spielen etwaige Sprachlichkeiten noch keine Rolle, aber es wurde in vorangehenden Ausführungen, die durch gesicherte statistische Erhebungen untermauert wurden, gezeigt, dass Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zumeist am unteren sozialen Rand zu verorten sind. Schlägt man_frau nun den Bogen zurück zur Thematik der Bildungsvererbung, ist auch die Annahme naheliegend, dass Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im erhöhten Maße vom Phänomen der Bildungsvererbung betroffen sind.

Die Bildungsvererbung wurde unter anderem auch in der PISA-Studie belegt, die im Zusammenhang mit Schule in regelmäßigen Intervallen die Fähigkeiten der Lernenden untersucht. (vgl. OECD, 2010) In den Ergebnissen des Jahres 2009, in dem die Schulleistungsuntersuchung die Lesekompetenzen analysierte, werden auch die soziale Herkunft sowie auch die Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Dies soll nun genauer dargestellt werden.

3.4.2 Schulleistungsuntersuchungen

Die österreichische Schule und die in ihr stattfindende sprachliche Bildung stehen immer wieder im Mittelpunkt von Diskussionen. Wie viel leisten die österreichischen Schüler_innen? Gibt es Lernerfolgsunterschiede hinsichtlich des Geschlechts, der Sprachlichkeit oder der sozialen Herkunft? Verlangt Schule den Lernenden zu wenig ab? Wer trägt die Schuld, wenn Kinder und Jugendliche im Kontext von schulischem Lernen zu wenig leisten? Und nicht zuletzt: Was können die Schülerinnen und Schüler eigentlich? Viele der soeben genannten Fragen sind nicht nur Thema in öffentlich-medialen Dialogen, sondern auch aus wissenschaftlicher Sicht interessant – weshalb auch Schulleistungsuntersuchungen durchgeführt werden, die die Basis einer diesbezüglichen Auseinandersetzung sind. Zu diesen Studien zählen neben PISA auch noch die TIMSS- und die PIRLS/IGLU-Studie:

1. Durch die TIMSS-Studie erhalten wir Einsicht in die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen I und II hinsichtlich des Unterrichtsfaches Mathematik.
2. Die PIRLS/IGLU-Studie liefert Daten zur Lesekompetenz.

Im Wesentlichen messen Studien wie PISA, TIMSS und PIRLS/IGLU die Fertigkeiten und Kenntnisse von Lernenden und sind somit Beurteilende der Leistungen der einzelnen Schulen. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016) Die Leistungen der Schulen, die als Gesamtleistungen der jeweiligen Lehrpersonen aufgefasst werden, werden im sozialen Kontext reproduziert und führen deshalb zu Differenzierungen. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016) Auf die PISA-Studie(n) in Österreich soll nun im Folgenden näher eingegangen werden:

„Bei der PISA-Studie werden 15-/16 jährige Schüler [und Schülerinnen, A.d.V.] in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften in 67 Staaten geprüft und verglichen. Die Lesekompetenz wurde nach 2000 erst zum zweiten Mal erhoben. Die PISA-Studie wurde Ende der 1990er Jahre von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) initiiert, um Daten zur Qualität und Effektivität der

verschiedenen Schulsysteme in den Mitgliedsstaaten zu erhalten. Inzwischen gilt die PISA [-Studie, A.d.V.] in Österreich als ein fester Bestandteil der qualitätssichernden Maßnahmen im Bildungsbereich. Es soll eruiert werden, wie gut es den unterschiedlichen Schulsystemen in den Mitgliedsländern eigentlich gelingt, die Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft und das „lebenslange Lernen“ vorzubereiten. In diesem Sinne werden die Kompetenzen in drei zentralen Bereichen gemessen:

Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Reines Faktenwissen spielt eine untergeordnete Rolle.“

(Pisa Studie Österreich, 2016)

Die Leistungserhebung wird alle drei Jahre mit unterschiedlichen Fokussen, also mit dem Schwerpunkt auf der Lesekompetenz, der Mathematik oder den Naturwissenschaften, wiederholt. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016) Für diese Diplomarbeit von Relevanz sind ausschließlich die Ergebnisse der Jahre 2000 und 2009, die sich mit den Lesefähigkeiten der Schüler_innen auseinandersetzen.

Weiters sei auch noch erwähnenswert, dass die Teilnahme der unterschiedlichen Schulen zufällig bestimmt ist und dass die tatsächlichen Testungen weltweit unter denselben Bedingungen stattfinden. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016) Für Österreich bedeutet das konkret, dass rund 5000 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 bis 16 Jahren aus den Schultypen NMS (ehemalige Hauptschule), allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schule, berufsbildende mittlere Schule, Polytechnische Schule und Sonderschule untersucht werden. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016)

In Österreich für PISA verantwortlich ist das BMB (in den Jahren 2000 und 2009 noch BMUKK), welches die Studie finanziert und beaufsichtigt. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016) 2003 gilt als das Jahr des sogenannten PISA-Schocks, der auch in anderen Ländern präsent war. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016) In diesem Testungsjahr lag das Hauptaugenmerk aber auf den mathematischen Fähigkeiten der Lernenden. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016)

Für diese Arbeit wesentlich drastischer zu sehen ist, dass die Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase der Lesekompetenzen im Jahr 2009 Österreich zu den Schlusslichtern unter den teilnehmenden Ländern werden hat lassen und zeigen, dass der Anteil der

leseschwachen Schüler_innen seit der letzten Studie vor neun Jahren weiter gestiegen ist. (vgl. Pisa Studie Österreich, 2016) „Im Jahr 2000 waren es noch 19,3 Prozent, 2003 dann 20,7 Prozent. 2006 erhöhte sich der Wert auf 21,5 Prozent und explodierte bis 2009 auf 27,5 Prozent. Von 2006 bis 2009 weist Österreich damit auch mit 6,0 Prozent die stärkste Steigerung unter allen EU-Ländern auf.“ (Pisa Studie Österreich, 2016) Betrachtet man_frau nun die exakten Zahlen der Studie, so liegt Österreich mit 470 Punkten im Bereich der Lesekompetenzen um 23 Punkte und somit signifikant unter dem OECD-Durchschnitt von 493 Punkten. (vgl. OECD, 2010, S. 9) Auch in allen Subkategorien des Bereiches der Lesekompetenzen, wie zum Beispiel „Suchen und Extrahieren“, „Kombinieren und Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“, liegen die österreichischen Schülerinnen und Schüler unter dem Durchschnitt der OECD. (vgl. OECD, 2010, S. 9) Insgesamt betrachtet ist Österreich auf dem 39. Platz und nur wenige europäische Länder befinden sich noch dahinter. (vgl. OECD, 2010, S. 9) Zu diesen zählen in absteigender Reihenfolge Litauen, Serbien, Bulgarien, Rumänien, Montenegro und Albanien. (vgl. OECD, 2010, S. 9)

Die bis an dieser Stelle gezeigten Daten bestätigen allerdings nur, dass die Lesekompetenzen der 15- und 16-jährigen Schüler_innen Österreichs unter dem OECD-sowie unter dem europäischen Durchschnitt liegen. Phänomene wie die Bildungsvererbung oder die geringe Mobilität zwischen den Bildungsschichten oder ein Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund der Lernenden werden so aber noch nicht bestätigt. Dies gilt es im Folgenden zu tun:

Ergänzende Daten zeigen Österreich im Kontext von Chancengerechtigkeit in der Bildung an der viertletzten Stelle aller OECD-Länder. (vgl. OECD, 2010, S. 13) So widmet sich die Studie auch der wechselseitigen Beziehung von sozio-ökonomischem Hintergrund der Schüler_innen und ihren Leistungen. Dieser liegt in österreichischen Schulen mit 16,6 % der erklärten Varianz 2,6 Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt. (vgl. OECD, 2010, S. 21) Auch der Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund von ungenügenden Schulleistungen, Verhaltensproblemen und/oder besonderen Lernbedürfnissen abgeschult werden, liegt in Österreich bei über 50% - was der zweithöchste Wert der teilnehmenden OECD-Länder ist. (vgl. OECD, 2010, S. 21) Die PISA-Ergebnisse fassen diesbezüglich auch zusammen, dass Schulsysteme, die verhaltensauffällige und/oder leistungsschwache Lernende tendenziell schnell abschulen,

in der Regel sowohl niedrigere Leistungen als auch eine geringere Chancengerechtigkeit aufweisen. (vgl. OECD, 2010, S. 18)

Jene Länder, deren Schulsysteme die besten Ergebnisse im Rahmen der PISA-Studie 2009 erzielen konnten, zeichnen sich unter anderem auch dadurch aus, dass die Lernenden unabhängig von ihrem sozialen, familiären oder kulturellen Hintergrund gut abschneiden (vgl. OECD, 2010, S. 10), was letztendlich so interpretiert werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit einer qualitativ hochwertigen Bildung haben. Dies ist aber eben nur bei „Siegerländern“ wie zum Beispiel in Kanada, Finnland, Japan und Korea der Fall. (vgl. OECD, 2010, S. 10) Dem gegenüber steht die im Folgenden zitierte Interpretation der gewonnenen Daten:

„Die Ergebnisse aus PISA deuten darauf hin, dass viele Schülerinnen und Schüler gleich doppelt benachteiligt sind, da sie selbst einen ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund haben und zudem eine Schule besuchen, in der die Qualität der Ressourcenausstattung im Hinblick auf das Lehrangebot geringer ist.“ (OECD, 2010, S. 10)

Dies bedeutet schließlich, dass ein Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Hintergründen von Schüler_innen und deren Bildungserfolg besteht. *„Der familiäre Hintergrund wirkt sich auf den Bildungserfolg aus, und durch die Schulen werden diese Effekte offenbar häufig verstärkt.“ (OECD, 2010, S. 10)* Die Zusammenfassung und Interpretation der erhobenen Daten zeigt, dass in den OECD-Ländern, zu denen auch Österreich als eines der Gründungsmitglieder zählt, Schüler_innen, die in günstigeren sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen leben, um 38 Punkte höhere Lesekompetenzen aufweisen als Lernende mit einem mittleren Lebensstandard. (vgl. OECD, 2010, S. 10) Die 38 Punkte Unterschied entsprechen umgerechnet einem ganzen Schuljahr. Gleichzeitig zeigen die Testungsergebnisse aber auch, dass ein potentiell benachteiligender sozioökonomischer Hintergrund nicht zwingend zu einem geringen Bildungsniveau im Kontext der Lesekompetenzen führen muss – was eben von den gut abschneidenden Ländern bewiesen wird. (vgl. OECD, 2010, S. 10) Das ist der Beweis dafür, dass die Überwindung von sozioökonomischen Leistungsgrenzen möglich ist. (vgl. OECD, 2010, S. 21) Außerdem kann auch herausgelesen werden, dass Schule durch Umstrukturierung und Veränderung die Möglichkeit dazu hat, derartige

Diskriminierungsverhältnisse zu verringern und bestenfalls völlig zu verhindern. Schule erhält dadurch ein hohes Maß an Verantwortung und gleichzeitig die Pflicht, sich mit der Thematik der Bildungsgerechtigkeit auseinanderzusetzen.

Die zuletzt diskutierten Ergebnisse stellen aber nicht von vornherein einen Konnex zur Sprachlichkeit oder zum Migrationshintergrund von Schüler_innen her. Doch auch dazu wurden im Rahmen von PISA aussagekräftige Daten erhoben:

„Im OECD-Durchschnitt erzielen Schülerinnen und Schüler der ersten Generation [...] 52 Punkte weniger als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.“ (OECD, 2010, S. 11) Dieses Zitat beweist den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg im Rahmen der Lesekompetenzen, aber auch die doppelte Benachteiligung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die in ungünstigen sozialen und/oder wirtschaftlichen Bedingungen leben. Auch Inci Dirim und Elisabeth Furch befassen sich mit diskriminierenden Verhältnissen im Kontext von Schule, Migrationshintergrund und Sprachlichkeit. Sie weisen zum Beispiel darauf hin, dass durch Studien wie PISA die Benachteiligung der Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergrund aufgezeigt wird (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 156f) Österreichische Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wiederholen beispielsweise verhältnismäßig oft eine Schulstufe, sind vermehrt in Sonderschulen bzw. in der Neuen Mittelschule und erreichen signifikant weniger oft die Hochschulreife. (vgl. Dirim, Mecheril, Melter nach Dirim/Furch, 2012, S. 157) Das Resümee aus PISA sowie Dirims und Furchs Ausführungen ist, dass Bildungserfolg und Migrationshintergrund in Österreich deutlich voneinander abhängig sind. Eine in dem Zusammenhang interessante Zusatzinformation ist, dass Lernende mit ostasiatischer Herkunft teilweise die besten Leistungen erreichen, während hingegen Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen bzw. ex-jugoslawischen Hintergrund oft die schlechtesten Leistungen erbringen. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 157)

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit von großer Bedeutung ist vor allem, dass mehrfach gezeigt wurde, dass das österreichische Bildungssystem insofern diskriminierende Praktiken kennt, dass es ethnisch und sprachlich segregativ, selektierend und hierarchisierend ist. Insbesondere sind davon Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch betroffen. Da es aber sinnvoller Weise nicht genügen kann, die Benachteiligungen und Diskriminierungen schlicht aufzuzeigen, soll es in weiterer Folge darum gehen, bereits

bestehende Ideen und Entwürfe auf dem Weg zu einer gemeinschaftlichen, wertschätzenden und ausdrücklich chancengerechteren Bildung zu präsentieren. Ein zentraler Punkt in den folgenden Ausarbeitungen wird jener der sprachlichen Bildung, aber auch der damit verbundenen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Schule sein. Einleitend soll es zunächst darum gehen, was Schule braucht, um einer mehrsprachigen, multikulturellen Lerner_innengemeinschaft gerecht zu werden.

4 Faktoren von Bildungsgerechtigkeit

In der Regel wird die absolute Bildungsgerechtigkeit so verstanden, dass Chancengleichheit herrscht. (vgl. Giesinger, 2007, S. 362) Und eben dieser letztgenannte Begriff ist trotz seines Charakters einer gewissen Unbestimmtheit in der öffentlichen Debatte umfassend diskutiert worden. (vgl. Giesinger, 2007, S. 363) Johannes Giesinger warnt in seinem Text *Was heißt Bildungsgerechtigkeit?* aus mehreren Gründen davor, dass Begriffe wie *Chancengleichheit* und *Bildungsgerechtigkeit* miteinander gleichgesetzt werden. (vgl. Giesinger, 2007, S. 364)

Zunächst geht Giesinger den Weg über eine Untersuchung des Wortes „Chance“ und legt dadurch seine doppelte Bedeutung im Sinne von Wahrscheinlichkeit und Gelegenheit fest. (vgl. Giesinger, 2007, S. 364) Folglich wird Chancengleichheit so definiert:

„Verschiedene Personen haben gleiche Chancen auf ein Gut, wenn für sie bestimmte Hindernisse bei der Erlangung dieses Guts gleichermaßen nicht bestehen. Anders gesagt: Ungleichheit der Chancen entsteht, wenn bestimmte Hindernisse dazu führen, dass die relevanten Personen ungleichen Zugang zum jeweiligen Gut haben.“ (Giesinger, 2007, S. 367)

Im Zusammenhang mit der bereits besprochenen PISA-Studie würde diese Annahme bedeuten, dass Chancengleichheit in diesem Rahmen als *„Gleichheit der Wahrscheinlichkeit“* (Giesinger, 2007, S. 364) verstanden werden würde. Ein diesbezüglicher wichtiger Punkt ist, dass die Studie nur ermittelt, ob die Schülerinnen und Schüler bestimmte Fertigkeiten erreicht haben, nicht aber, ob sie überhaupt die Chance, also die Gelegenheit, dazu hatten. (vgl. Giesinger, 2007, S. 364) Ziel soll es demzufolge sein, dass qualitative, gleichrangige Bildungsangebote für alle Lernenden – unabhängig ihrer sozialen, sprachlichen etc. Herkunft – im Kontext von Schulbildung bereitgestellt werden. (vgl. Giesinger, 2007, S. 364)

Bildungsgerechtigkeit bedeutet zunächst eine Chance zu haben, ein bestimmtes Bildungsangebot wahrzunehmen, was im Wesentlichen mit dem Zugang zu den jeweiligen Institutionen zusammenhängt. (vgl. Giesinger, 2007, S. 367) In dem Kontext spielen zum Beispiel die finanziellen Möglichkeiten der Familie eine entscheidende Rolle oder aber

auch die Bildungsferne bzw. -nähe des Elternhauses. Schließlich muss es aber bei einem Weg zu einem bildungsgerechten Umgang mit allen Schüler_innen auch darum gehen, diskriminierende Verhältnisse aufgrund von Hautfarbe, ethnischer und/oder religiöser Zugehörigkeit, sexueller Orientierung und nicht zuletzt Geschlechtlichkeit zu verhindern. (vgl. Giesinger, 2007, S. 368) Beide Punkte sind neben einigen anderen, wie zum Beispiel körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen als Hindernis, äußerst beachtenswert auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit. Ansätze, die es zum Ziel haben, so etwas wie Bildungsfairness zu erzeugen und auch zu gewährleisten, sollen im nun folgenden Textteil dargestellt werden.

4.1 Ansätze zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Um Bildungsgerechtigkeit durch angemessene, zeitgemäße und von der Forschung empfohlene Fördermaßnahmen auf den Weg zu bringen und konstant auszuweiten, kann es zunächst darum gehen, die sprachliche Verfasstheit von zwei- und mehrsprachigen Lernenden zu untersuchen, um dadurch ihre Potentiale und die Schwierigkeiten zu erkennen. Eine zentrale Frage im Rahmen der Förderung von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch muss sich zunächst darum drehen, was diese Gruppe der Lernenden in das Klassenzimmer mitbringt. (vgl. Festman, 2012, S. 183) Es geht darum, zu erfahren, wie Sprachlichkeit im bisherigen Leben der_des jeweiligen Schüler_in stattgefunden hat:

- Ist sie_er ausschließlich in/mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen? In welchem Ausmaß wird diese Sprache beherrscht? (vgl. Festman, 2012, S. 183)
- Ist das Kind bzw. die_der Jugendliche bi- oder multilingual aufgewachsen? (vgl. Festman, 2012, S. 183)

Selbstverständlich ist die Sprachenpolitik des Umfelds sowie der Familie, aber auch die persönliche Einstellung der_des Lernenden zur eigenen Sprachlichkeit in dieser Hinsicht ein wichtiger Punkt. (vgl. Festman, 2012, S. 183)

Der Aufzählung nach zu schließen, sind eng mit den Sprachlichkeiten der Kinder und Jugendlichen auch die individuellen Sprachkenntnisse der_des Lernenden verbunden und mit diesen gehen auch diverse Wissensstände zu Kultur und zu der in ihr bestehenden

Lern-, Lese-, Schreib-Diskurskultur einher. (vgl. Festman, 2012, S. 184) In dem Zusammenhang ist auch noch elementar, dass die Wahl einer Sprache und der Umgang mit dieser bzw. ihr Einsatz den Ausdruck von Identitäten bedeutet. (vgl. Festman, 2012, S. 185) Die Schüler_innen erproben, wie die Verwendung ihrer Erstsprachen in ihrem Umfeld angenommen wird und lernen sehr schnell, welche sprachlichen Ausprägungen erwünscht oder unerwünscht sind.

Zumeist sind sogenannte Migrant_innensprachen, wie eben Türkisch, Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch, im schulischen Unterricht nicht erwünscht. Weder die Sprachlichkeiten der_des Einzelnen noch die damit verbundene Kultur findet in den Schulen die nötige Beachtung. (vgl. Festman, 2012, S. 184) Dies beweisen beispielsweise Schul- und Klassenregeln, die den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch regulieren. Einen Extremfall stellt in dem Kontext die Vienna Business School Mödling dar, denn hier sendete die Schulleiterin eine Mitteilung an alle Schüler_innen aus, in der sie anordnete, dass während der gesamten Tagesschulzeit ausschließlich Deutsch gesprochen werden dürfe. (vgl. Standard Verlagsgesellschaft m.b.H., 2015) Der Grund für eine derartige Regelung sei ein Streit zwischen einem Schüler mit albanischem Migrationshintergrund und einer mazedonischstämmigen Reinigungskraft gewesen, der letztlich auch noch auf eine Schülerin, deren Erstsprache das Türkische ist, übergriff. (vgl. Standard Verlagsgesellschaft m.b.H., 2015) Diese von der Direktorin Marina Röhrenbacher als sogenannter interkultureller Konflikt titulierte Auseinandersetzung diskriminiert die am meisten vertretenen Sprachen der Migrantinnen und Migranten und versieht gleichzeitig Sprachen, die großteils im schulischen Fremdsprachenunterricht erlernt werden, mit mehr Prestige. Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch dürften/müssten nämlich laut der Mitteilung im jeweiligen Fachunterricht gesprochen werden. (vgl. Standard Verlagsgesellschaft m.b.H., 2015)

Die Analyse einer_eines jeden Einzelnen und deren_dessen mitgebrachte Sprache(n) und Kultur(en) ist für einen wertschätzenden, nicht-diskriminierenden, integrativen und vor allem fördernden Umgang mit Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ein erster wichtiger Punkt. Diese eingehende erste Betrachtung kann nach der Linguistin Julia Festman aus verschiedenen Blickwinkeln stattfinden. „*Die einen schauen streng auf das, was die Kinder nicht haben, die anderen anerkennend auf das, was sie an „Mehr“ besitzen.*“ (Festman, 2012, S. 184) Daraus kann zum einen eine Defizitperspektive und zum anderen eine Sicht der Dinge, die die Potentiale in den Fokus stellt, erkannt werden.

Diese Sichtweisen lassen sich auch auf Schritte der Schule, die in Richtung Förderung von Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gehen, anwenden.

Durch Maßnahmen, die von den österreichischen Schulbehörden initiiert werden, sollen Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch und eventuellem Migrationshintergrund eine schnelle und wertschätzende Integration im Kontext von Sprache erleben. Ein großes Augenmerk liegt hierbei auf dem Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 159) Zu diesen sprachbezogenen Maßnahmen zählen zum Beispiel folgende:

- ein verpflichtendes, aber kostenfreies Kindergartenjahr für Fünfjährige
- Deutschförderkurse für „außerordentliche“ Schüler_innen
- „muttersprachlicher Unterricht“

(vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 159)

Es ist unbestritten, dass die Intention hinter den genannten Punkten eine wohlwollende ist. Die Schule will die Lernenden fördern, dennoch verweisen die jeweiligen Unterstützungen und Hilfen je nach Ansatz auf eine eher pessimistische oder optimistische Einstellung zur Sprachlichkeit von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Eine additive, also zusätzliche Maßnahme, wie zum Beispiel ein Kurs, der außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfindet, zeigt, dass die_der Schüler_in zusätzliche Lerneinheiten benötigt, um uneingeschränkt am Deutschunterricht teilzunehmen. Indirekt werden Schwächen und Defizite der_des Lernenden aufgezeigt. Handelt es sich hingegen um eine Fördermaßnahme im Rahmen von „muttersprachlichem Unterricht“, so wird auf ein zusätzliches Potential – auf das „Mehr“ - Bezug genommen. Wiederum mit der Fokussierung auf die Deutschförderung verbunden sind auch Ängste vor einem „Sprachengewirr“ und dass die Involvierten einander nicht mehr verstehen. (vgl. Festman, 2012, S. 189) Zur gängigsten Maßnahme, der Förderung im Deutschen als Zweitsprache, kommen aber noch einige weitere zentrale Ansätze, die notwendig oder zumindest förderlich für mehr Chancengleichheit im Zusammenhang von Schule und deren Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind. Diese werden nun in einem weiteren Teil der vorliegenden Diplomarbeit untersucht.

Hinsichtlich der Lernerfolgskriterien sei bereits vorweggenommen, dass am besten gelernt werden kann, wenn es zu einer sprachlichen Interaktion kommt, wenn eine ausreichende Motivation, das nötige Interesse sowie die Notwendigkeit vorliegen. (vgl. Festman, 2012, S. 188) Dabei handelt es sich um wesentliche Herausforderungen und Hürden, die die Schule zu nehmen hat, um Bildungsfairness zu erreichen. Die genannten Punkte *Motivation, Interesse* und die *Notwendigkeit*, eine Sprache zu erlernen, sind überwiegend bei den Schüler_innen selbst zu verorten. Die schulische Umgebung hat hier vor allem die Möglichkeit fördernd einzugreifen.

Anders sehe ich die Dinge im Kontext der mehrsprachigen Interaktion, denn hier gilt es, die strukturellen Bedingungen von Schule, die diese weitestgehend be- und verhindern, zu ändern. Julia Festman beschreibt in ihrem Text *Wer sind „Schüler mit Migrationshintergrund“ und was zeichnet sie aus?* eine positive Entwicklung von Schule und nennt dabei auch konkrete Ideen zu einer adäquaten Umsetzung:

„Schüler bringen ihre eigene Mehrsprachigkeit mit ins Klassenzimmer, und müssen sich damit täglich auseinandersetzen. Mehrsprachigkeit könnte aber auch insgesamt ein vitaler Teil des Schulalltags für alle Involvierten werden, also nicht nur für Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch für Lehrer und Klassenkameraden, die einsprachig aufgewachsen sind.

Sprachverbote könnten durch neue Prinzipien abgelöst werden, wie zum Beispiel OPSL, Switching könnte erlaubt werden und erwünscht sein. Damit hätte die Mehrsprachigkeit Platz und Raum im Klassenzimmer gefunden, der Sprachwechsel würde geübt werden können, und die kognitiven Fähigkeiten könnten sich bei allen Schülern verbessern. Eine Integration von Sprachen würde im Klassenzimmer stattfinden.“ (Festman, 2012, S. 189)

4.1.1 Interkulturelle Öffnung der Schule

Fereidooni nennt in seinem Beitrag *Vom interkulturellen Klassenzimmer zum interkulturellen Lehrerzimmer: Gelingensbedingungen der diversitätsbewussten Schulöffnung* verschiedene Relevanzbereiche, die die Notwendigkeit einer interkulturellen Öffnung des Schulwesens begründen. Der genannte Text bezieht sich ausschließlich auf die Bundesrepublik Deutschland. Dennoch kann vieles auf Österreich und sein Schulsystem angewendet werden, was im Folgenden dargestellt und belegt werden soll:

Fereidooni benennt zusammengefasst vier Bereiche, die die Bedeutsamkeit einer interkulturellen Öffnung des Schulwesens exemplarisch zeigen und unterstreichen – nämlich die gesellschaftliche, wissenschaftliche, normative und volkswirtschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung des Schulwesens. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 6) Der Ruf nach der Berücksichtigung der Interkulturalität erhält im gesellschaftlichen Kontext vor allem dahingehend seine Berechtigung, dass die Gesellschaft und somit auch die Schüler_innenpopulation sowie auch die Lehrer_innenschaft eine multi- und interkulturelle ist. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 6) Letzteres wurde auch in der vorliegenden Diplomarbeit in den beiden Kapiteln *Migration und Sprache* sowie *Das österreichische Bildungssystem im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit* gezeigt.

Aus der Sicht der Wissenschaft erweist sich eine kulturelle Öffnung der Schulen insofern als bedeutungsvoll, dass in der schulischen Realität gleiche Bildungschancen für alle nicht existent sind. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 6) Dies wird zum Beispiel – wie an anderer Stelle bereits eingehend dargestellt – durch die PISA-Studie oder durch Projekte wie IGLU belegt.

Die Bedeutung der interkulturellen Öffnung des Schulwesens ergibt sich insbesondere durch das Heranziehen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 6) Sie besagen zum einen, dass sich Bildung auf die ganzheitliche Entfaltung der jeweiligen Persönlichkeit zu richten habe und zum anderen, dass niemand aufgrund von Faktoren wie Geschlecht, Rasse, Abstammung, Heimat, Sprache oder Glaube benachteiligt oder bevorzugt werden darf. (vgl. Vereinte Nationen, 1948, S. 2-5) Demzufolge kann so manche schulische Praxis als verstecktes, öffentlich nicht beachtetes bzw. verschleiertes Diskriminierungsvorgehen betrachtet werden. Als Beispiel in dem Zusammenhang muss der monolinguale Habitus in einem mehrsprachigen Schulgeschehen genannt werden.

Die volkswirtschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung des Schulwesens ergibt sich aus mehreren Zusammenhängen und kritisiert vor allem die Verschwendung von Potential der Schüler_innen und Lehrer_innen. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 6) Fereidooni nennt dies die „Nichtnutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcenkapazitäten“ (Fereidooni, 2014, S. 6). In dem Zusammenhang genannte Probleme befassen sich mit dem demografischen Wandel der Gesellschaft Deutschlands, die auch auf Österreich zutreffen. Denn auch hier sind die Geburtenraten stetig rückläufig – was die nachstehende Grafik beweist – und die durchschnittliche Lebenserwartung steigt.

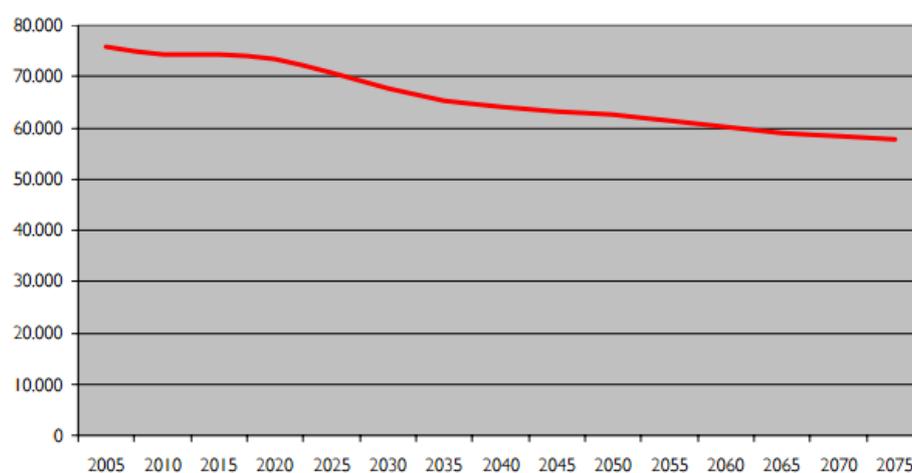


Abbildung 8: Entwicklung der Geburtenzahlen (Schipfer, 2005, S. 6)

Wie auch von Fereidooni eindringlich vermerkt, bewirkt die nachhaltige Veränderung der gesellschaftlichen Altersstruktur, dass soziale Sicherungssysteme von einer immer geringer werdenden Zahl an arbeitenden Menschen getragen werden müssen. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 6f) Das zielt wiederum darauf ab, dass geistige Ressourcen nicht ungenutzt bleiben dürfen, um möglichst viele erwerbsfähige Bürger_innen zur Aufrechterhaltung der Finanzierung des sozialen Sicherungssystems, von welchem jede_r einzelne profitiert, zu gewährleisten. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 7)

Vorausgehend wurde bereits gezeigt, was eine interkulturelle Öffnung der Schule notwendig macht, nun soll aber auch darauf eingegangen werden, worin eine derartige Veränderung von Schule besteht:

Zunächst kann unter einer Öffnung der Schule ganz allgemein Toleranz verstanden werden. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 7) Es geht vor allem darum, Menschen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen in Hinblick auf Kultur, Religion und Politik

vorurteilslos gegenüberzutreten, was letztlich auch bedeutet, dass Stereotypisierungen von bestimmten Gesellschaftsgruppen durch ausreichende Thematisierung in Frage gestellt werden müssen. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 7f) Fereidooni spricht an dieser Stelle von einer Überwindung des vorherrschenden Ethnozentrismus, von einer Bewusstseinsherausbildung für die Wichtigkeit dieser Thematik und von einer Förderung und Unterstützung eines wertschätzenden Dialogs zwischen Gesellschaftsgruppen. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 7) Damit in Zusammenhang kann auch die Achtung und Anerkennung des Bildungswertes der jeweiligen Erstsprachen der Schüler_innen gebracht werden. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 7) In Österreich wären diese Sprachen vor allem das Türkische, das Bosnische, das Kroatische und das Serbische - also keineswegs die gängigen Fremdsprachen der Schule, wie z.B. Englisch, Französisch oder Spanisch. Weiters gilt es noch anzumerken, dass sich Fereidooni in diesem Punkt nur auf die Mutter- bzw. Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler bezieht, grundsätzlich aber die unterschiedlichen Erstsprachen aller Schulteilnehmer_innen, vor allem auch jene der Lehrenden, berücksichtigt werden müssten.

Im Kontext des schulischen Alltags bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht pauschal als sogenannte Problemschüler_innen geführt werden dürfen, denn die Bestimmung eines Förderbedarfs darf niemals von vornherein auf Herkunft oder Sprache einer_eines Lernenden zurückgeführt werden. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 8) Damit alle Lehrer_innen es schaffen, sich der Stigmatisierung der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu entziehen, bedeutet das zunächst das Fortbilden im Bereich *Deutsch als Zweitsprache*. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 7) Sprachliche Entwicklung und Förderung findet nämlich nicht nur im schulischen Deutschunterricht statt, sondern auch in allen anderen Fächern. Ein fundiertes und laufendes Training und Üben für alle Lehrer_innen in interkultureller Kommunikation kann dabei von großer Bedeutung sein. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 7)

Eine besondere Rolle bei der Umsetzung der von Fereidooni formulierten Ziele, die zur Erreichung der interkulturellen Öffnung des Schulwesens beitragen, spielen Lehrkräfte mit anderen Erstsprachen als Deutsch. In sie werden oftmals große Hoffnungen gesetzt bzw. sehen sie sich mit beträchtlichen Erwartungshaltungen konfrontiert. Dies äußert sich zum Beispiel in der Annahme, sie müssten der durch PISA und PIRLS/IGLU belegten schlechteren Performanz von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als

Deutsch positiv entgegenwirken. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 9) Doch weder das Attribut „Migrationshintergrund“ noch die andere Erstsprache als Deutsch wirken sich mit Sicherheit positiv auf Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch aus. Weiters sehen sich Lehrende mit Migrationshintergrund nicht selten in eine Vorbildrolle gedrängt, die sie vielleicht gar nicht einnehmen möchten und werden zudem wie selbstverständlich als Expert_innen für Interkulturelles gesehen. (vgl. Fereidooni, 2014, S. 9) Ob sich die betroffenen Personen das Einnehmen dieser Rollen aber tatsächlich vorstellen können und sich diesen Erwartungen gewachsen sehen, findet zu wenig Berücksichtigung.

4.1.2 Sprachliche Bildung

Das bestehende Spannungsverhältnis zwischen der Vorgangsweise, das monolinguale Bildungssystem zu stärken, und dem Ziel, benachteiligte Schüler_innen zu unterstützen, führt dazu, dass der Versuch, Benachteiligungen zu reduzieren, auf Sprachförderung in der deutschen Sprache hinausläuft. Dabei sind vor allem die additive sowie die integrative Deutschförderung die gängigsten Methoden. Wie das Wort *additiv* schon vermuten lässt, handelt es sich dabei um Maßnahmen, die zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten werden. In der Alltagssprache wird darunter zum Beispiel der Förderunterricht an den Schulen verstanden. Dieses Lernen findet meist in einer homogenen Schüler_innengruppe und auch nur über einen bestimmten Zeitraum hinweg statt. Es ist demnach lediglich vorübergehend. Der herkömmliche Leistungsdruck fällt in diesem Unterricht insofern aus, dass der Kurs nicht benotet wird. Das allumfassende Ziel sollte aber eine durchgängige Sprachbildung für alle Schüler_innen in allen Schulstufen und Schultypen sein.

Unter anderem aufgrund der PISA-Ergebnisse wurde die Aufmerksamkeit der Bildungsforschung, aber auch die der breiten Öffentlichkeit, auf die Bedeutung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen für den Bildungserfolg gelenkt. (vgl. Gogolin/Meyer, 2014, S. 403) Dennoch sind zum jetzigen Zeitpunkt die Annahmen über die Sprachentwicklung im Zusammenhang mit Bildung immer noch eher Spekulation. (vgl. Gogolin/Meyer, 2014, S. 403) Als gesichert gilt aber, dass der Erwerb einer zweiten Sprache oder auch von mehreren Sprachen in der frühen Kindheit am einfachsten stattfinden kann und dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bis ins Alter kognitive Vorteile gegenüber einsprachigen Menschen bringt. (vgl. Gogolin/Meyer, 2014, S. 403ff) Demgegenüber steht aber die Aussage, dass ein Leben im Kontext von Zwei- und

Mehrsprachigkeit hohe Risiken in Bezug auf Bildungsteilhabe und -erfolg bedeutet. (vgl. Gogolin/Meyer, 2014, S. 404)

Fasst man_frau die vorausgehende Passage interpretativ zusammen, so steht es außer Frage, dass sowohl die Forschung als auch die Gesellschaft daran interessiert sind, mehr über den Zusammenhang von Sprachlichkeit und Bildung zu erfahren. Dies wird mit Sicherheit auch Ziel der Forschungsarbeit in den kommenden Jahren sein. Wird aber das gesicherte Forschungswissen betrachtet und auf die institutionell stattfindende Sprachbildung und -förderung übertragen, so darf angenommen werden, dass eine ehestmöglich einsetzende Unterstützung, also bereits ab dem Kindergarten, das Beste für zwei- und mehrsprachige Kinder ist – Stichwort: durchgängige Sprachbildung.

Um Bildungsrisiken zu verringern, kann eine Schule der Inklusion ein Lösungsansatz sein. Intuitiv wird unter Inklusion im Rahmen einer Bildungsinstitution vielleicht zunächst einmal das Einbeziehen von Menschen mit Beeinträchtigung und einem sonderpädagogischen Förderbedarf verstanden, aber dieser Begriff unterliegt einem breiteren Bedeutungsschema. (vgl. Wulf/Roßbach, 2014, S. 597) So kann Inklusion dahingehend verstanden werden, dass auch Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch bzw. mit Migrationshintergrund uneingeschränkt in den Bildungsalltag integriert werden und in weiterer Folge Faktoren von Kultur und sozialer Herkunft berücksichtigt werden. (vgl. Wulf/Roßbach, 2014, S. 597f) Dass dies in den Bildungskarrieren von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Rahmen des österreichischen Bildungssystems nicht immer gegeben ist, wurde bereits eingehend thematisiert. Deshalb ist die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule als weiterer Ansatz zu mehr Bildungsfairness und gegen diskriminierende Praktiken zu sehen. Die Entfaltung einer inklusiven schulischen Bildung bedeutet aber erhebliche Anforderungen an die Bildungspolitik, an die Lehrer_innen und ihre Unterrichtsplanungen sowie die generelle Gestaltung der Unterrichtspraktiken und nicht zuletzt an die Lehrer_innenbildung selbst. (vgl. Wulf/Roßbach, 2014, S. 597) Es wird grundsätzlich danach gefragt, wie Schule gestaltet werden muss, damit alle in ihr lernenden Schülerinnen und Schüler am effektivsten gefördert, aber auch gefordert werden. (vgl. Wulf/Roßbach, 2014, S. 598) Wulf und Roßbach nennen hier insbesondere Probleme der Akzeptanz, der Leistungsverbesserung und der sozialen Teilhabe. (vgl. Wulf/Roßbach, 2014, S. 598)

Das sogenannte Drei-Säulen-Modell des österreichischen Bildungssystems ist ein Entwurf zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im Kontext von Migration und gleichzeitig der Versuch, die Vielfalt positiv zu beeinflussen. Es ist in folgende drei Bestandteile aufgeteilt:

- *Interkulturelles Lernen* gilt als Unterrichtsprinzip und ist so auch im Lehrplan festgeschrieben. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 158) Es bedeutet, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer dieses Prinzip im eigenen Unterricht, unabhängig davon, um welches Fach es sich handelt, verankern soll bzw., wenn es die jeweilige Unterrichtssituation verlangt, sogar muss. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 158)
- *Deutsch als Zweitsprache* ist ein Teil des Lehrplanabschnittes „Deutsch-Zusatz für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 158) Dieser Teil ist dann bedeutend, wenn Lernende durch mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler eingestuft werden. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 158)
- *Muttersprachlicher Unterricht* ist eine unverbindliche Übung, zu der sich Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch anmelden können, aber eben nicht müssen. (vgl. Furch (2009) nach Dirim/Furch (2012), S. 158)

Inwiefern bereits konkret über fördernde und gewinnbringende Beiträge zu einer die Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als Deutsch inkludierenden und ihnen gegenüber bildungsgerechten Behandlung verfügt wird bzw. verfügt werden könnte, sollen die folgenden beiden Unterkapitel zeigen.

4.1.2.1 FÖRMIG

Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ ist ein deutsches Projekt und wurde 2004 ins Leben gerufen. (vgl. Neumann, 2006, S. 457)

„Es hat eine Laufzeit von fünf Jahren. Beteiligt sind die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Die wissenschaftliche Begleitung (Programmträgerschaft) ist dem Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg übertragen worden.“ (Neumann, 2006, S. 457)

Die PISA-Ergebnisse waren insofern Stein des Anstoßes, als dass sie ergaben, dass in Ländern, in denen die Unterschiede zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund äußerst gering waren, etablierte Sprachförderprogramme existierten. (vgl. Neumann, 2006, S. 457) Mit dem Ziel, ein Gesamtkonzept der sprachlichen Bildung für Deutschland zu entwickeln, befassten sich schließlich große Namen wie Ingrid Gogolin, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert. (vgl. Neumann, 2006, S. 462)

„FÖRMIG zielt darauf, innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung (weiter) zu entwickeln und zu evaluieren, Ergebnisse für die Bildungsplanung bereitzustellen und noch während der Programmlaufzeit für einen Transfer guter Praxis zu sorgen. Das Kernanliegen der FÖRMIG-Projekte ist der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten, da diese eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellen.“ (Neumann, 2006, S. 458)

Vor allem geht es um eine Fördermaßnahme, die über einen langen Zeitraum hinweg stattfindet und auch die bereits gegebenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden einbindet und aufgreift. (vgl. Neumann, 2006, S. 458) Konkret bedeutet das die Integration der in den Familien von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vorkommenden Sprachen. Wichtig für FÖRMIG ist auch, dass sich dieses Konzept im

besonderen Maß auf sogenannte Schnittstellen, wie es zum Beispiel der Übertritt von der Volksschule in eine NMS oder das Gymnasium ist, aber auch auf die Kommunikation zwischen den einzelnen Institutionen konzentriert. (vgl. Neumann, 2006, S. 458)

„Im Zentrum der FÖRMIG-Projekte stehen drei thematische Schwerpunkte:

(1) Sprachförderung auf der Basis individueller Sprachstandsfeststellungen,

(2) Durchgängige Sprachförderung, worunter u.a. sprachliche Bildung und Förderung im Deutschen, in den Herkunftssprachen und in den Fremdsprachen verstanden wird,

(3) Berufliche Bildung und Übergang in den Beruf.“ (Neumann, 2006, S. 458)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass FÖRMIG insofern ein Meilenstein in der sprachlichen Bildung und vor allem Unterstützung von Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ist, dass es die einzigartige Situation einer jeden Sprecherin bzw. eines jeden Sprechers berücksichtigt und mittels einer Sprachstandsdiagnostik untersucht, Förderung nicht als bloße „Nachhilfe“ im Deutschen versteht, sondern jegliche Sprachlichkeit der Schüler_innen einzubinden versucht und auch den Übergang in einen Beruf und nicht nur die Zeitspanne der schulischen Bildung in den Blick nimmt.

4.1.2.2 Curriculum Mehrsprachigkeit

Im Wesentlichen soll durch das Curriculum Mehrsprachigkeit, das von Hans-Jürgen Krumm und Hans. H. Reich entwickelt wurde, die Integration von sprachlicher Bildung gewährleistet werden. (vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2) Das Curriculum Mehrsprachigkeit nimmt vor allem die Schüler_innen und ihre Sprachlichkeit in den Fokus und legt fest, was gekonnt werden soll.

„Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert.“ (Krumm/Reich, 2011, S. 2)

Wichtig ist auch, dass im Rahmen dieses besonderen Lehrplans die gesamten Sprachkenntnisse der_des einzelnen Lernenden eine Rolle spielen und miteinbezogen werden. (vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2) Das bedeutet im Kontext von zwei- bzw. mehrsprachigen Schüler_innen, dass sowohl die erlernten Sprachfähigkeiten aus der primären Sozialisation, also das, was durch Eltern und Familie vermittelt wurde, als auch jene sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen, die in der schulischen Bildung erworben wurden, nicht nur beachtet, sondern aktiv einbezogen werden. (vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2) Durch die Hinwendung zur „fachlichen Dualität von „Muttersprache“ und „Fremdsprache““ (Krumm/Reich, 2011, S. 2) soll der Blick auf die in der Öffentlichkeit gegebene Vielsprachigkeit gerichtet werden. (vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2) Wichtig ist aber auch, dass die Schüler_innen zu einer tiefen Verankerung des sprachlichen Lernens im Persönlichen befähigt werden, das Erlernte eine allgemeinere Gültigkeit erhält und eine gefestigtere Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern ermöglicht wird. (vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2) Ganz besonders wichtig ist, dass eben nicht ausschließlich die kanonisierten Schulsprachen, sowie die Förderung im Deutschen, sondern auch jene Sprachen, die für das einzelne lernende Individuum von persönlicher Bedeutung sind, Eingang in den Schulalltag finden. (vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2) Denn sie sind Ressource für die Persönlichkeitsentwicklung und Mittel des inhaltlichen Lernens. (vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2f) *„Sprachlernprozesse werden als individuelle Pfade zur Mehrsprachigkeit thematisiert, wodurch Brücken zwischen schulischem und außerschulischem Lernen und Lernen im Erwachsenenalter geschlagen werden.“* (Krumm/Reich, 2011, S. 3)

Krumm und Reich halten auch fest, dass die sprachliche Bildung und das Erreichen von Schulabschlüssen unmittelbar miteinander im Zusammenhang stehen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 21) Dadurch ist für die beiden Sprachlernforscher *„ein bewusster Umgang mit der Ressource Sprache“* (Krumm/Reich, 2013, S. 21) ein zentrales bildungspolitisches Ziel. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 21) Für die Lehrer_innenbildung bedeutet das konkret, dass die Thematik rund um Sprache(n) für alle Unterrichtsfächer – also nicht nur die Sprachenfächer – herausgestellt werden muss. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 21) Selbstverständlich ist es aber für alle pädagogischen Berufe von großer Relevanz. Sprachliche Bildung im österreichischen Schulsystem ist durch eine strikte Aufteilung in einzelne Sprachfächer gekennzeichnet – so gibt es den Kroatisch-, Slowenisch-, Deutsch-, Englischunterricht u.v.m.. Diese Kategorisierungen entsprechen aber nicht den

tatsächlichen Sprachsituationen der Schülerinnen und Schüler. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 23) Denn wie bereits im Kapitel *Sprachliche Diversität an Österreichs Schulen* eingehend besprochen wurde, ist die Schüler_innenpopulation eine eindeutig mehrsprachige. (vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156) Folglich darf aus der hohen Zahl von mehrsprachigen Schüler_innen auch geschlossen werden, dass der Schulalltag durch eine durchmischte sprachliche Heterogenität geprägt ist und somit eine Trennung in einzelne Fächer nicht wirklich sinnvoll erscheinen kann. Eine Schwierigkeit dieser Aufteilung, die Krumm und Reich in ihrem Entwurf *Curriculum Mehrsprachigkeit* aufzeigen, ist, dass die Lehrpläne der jeweiligen Sprachfächer auf unterschiedliche Art und Weise die Thematik *Zwei- und Mehrsprachigkeit* bzw. *soziale Vielsprachigkeit* beinhalten und diese auch nicht aufeinander abgestimmt entwickelt wurden. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 24f) Mehrsprachigkeitsunterricht hingegen will genau das leisten – nämlich durch fächerübergreifende Inhalte und Zusammenarbeit gemeinsame Bezugspunkte schaffen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 24) Wichtig ist zudem auch, eine realistische Darstellung der sprachlichen Vielfalt, die in der Gesellschaft Österreichs gegeben ist, zu bieten und die Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zwischen den Einzelsprachen zu vermitteln, um so erweiternd, entlastend, vertiefend und koordinierend zu wirken. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 25) Für die Schule bedeutet das letztendlich die Förderung eines sprachenfreundlichen Lernklimas und zugleich eine allen Lernenden gemeinsame kognitive Basis für das Erlernen von Sprache(n). (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 25)

Doch nun stellt sich auch die Frage, wie man_frau sich den Mehrsprachigkeitsunterricht konkret vorstellen darf. Wie könnte dieser in der Schule umgesetzt werden? Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich bieten dazu den folgenden Umsetzungsentwurf:

„Vorstellbar und realisierbar ist [...] ein Modell der Abstimmung und des Zusammenwirkens, in dem Lernprozesse, die sich auf einzelne Sprachen beziehen, auch aufeinander und auf die sprachlichen Aspekte des Lernens in den „nicht-sprachlichen“ Fächern bezogen werden. [...] Mehrsprachigkeitsunterricht leistet Grundlagenarbeit für jedes Sprachenlernen im Sinne übergreifender Fähigkeitsentwicklung und Begriffsbildung, im Sinne verstärkender Zuarbeit zum Unterricht der einzelnen Sprachen, im Sinne bewusstmachender Situierung des Sprachenlernens und motivierender Reflexion der individuellen sprachlichen Lernprozesse.“
(Krumm/Reich, 2013, S. 26)

Was aber die tatsächliche Umsetzung an den schulischen Institutionen angeht, räumen die Autoren Schwierigkeiten ein, die vor allem in der Organisation und der Integration in den bestehenden Unterrichtsalltag liegen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 30) Grundsätzlich ordnen sie den Mehrsprachigkeitsunterricht der allgemeinen Bildung zu, was bedeutet, dass jede_jeder Schüler_in ein Mindestmaß an Bildung in dem Bereich erhalten muss und der Unterricht nicht im Rahmen von freiwählbaren Vertiefungsfächern stattfinden kann. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 30) Demzufolge bleiben die folgenden Möglichkeiten, um Unterricht das Thema *Mehrsprachigkeit* betreffend zu erteilen:

- fächerintegrativer Mehrsprachigkeitsunterricht: Entweder werden einzelne Sprachfächer mit den jeweiligen Aufgaben bedacht oder der Mehrsprachigkeitsunterricht muss in allen Sprachfächern erteilt werden. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 31) Weiters wird die Durchführungsmöglichkeit der von Schulstufe zu Schulstufe wechselnden Verantwortung für immer unterschiedliche Fächer erwähnt. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 31)
- Mehrsprachigkeitsunterricht als eigenständiges Pflichtfach neben anderen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 31)

Doch völlig unabhängig davon, wie die einzelnen Schulen den Mehrsprachigkeitsunterricht organisieren, verfolgen doch alle Formen die folgenden drei Bereiche des Curriculums:

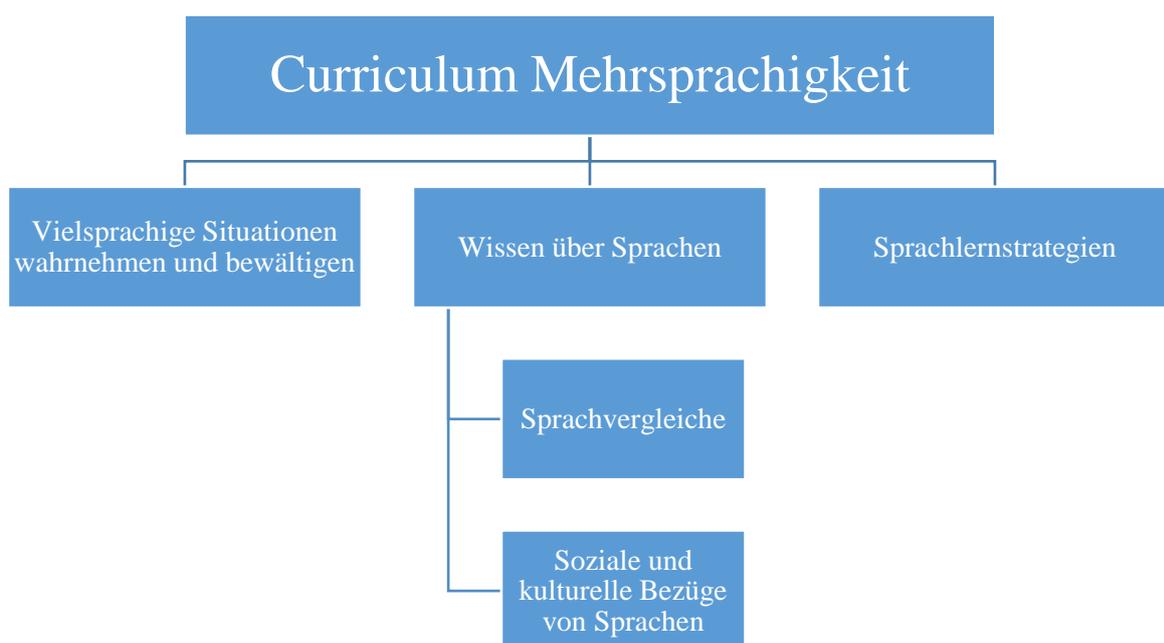


Abbildung 9: Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 28)

5 Ausbildung: Professionalisierung für Mehrsprachigkeit

Lehrerinnen und Lehrer spielen eine tragende Rolle bei der Realisierung des Bildungsauftrags und dabei, das Lernen auf den Weg zu bringen. Sie planen den Unterricht, bereiten ihn vor und führen ihn nicht zuletzt mit einem hohen Maß an Verantwortung durch. Lehrende gestalten in wechselseitiger Beeinflussung mit den Schüler_innen den Lernkontext.

Der unmittelbare Zusammenhang zwischen den Kompetenzen der Lehrer_innen und dem Lernerfolg der Schüler_innen wird detailliert im Rahmen des Beitrags *Lehrerkompetenzen im Kontext* von Axinja Hachfeld behandelt. Die Autorin wendet sich zunächst den diagnostischen Fähigkeiten, über die eine Lehrperson verfügen muss, zu. Die Fähigkeit zur Diagnose meint vor allem die adäquate Einschätzung der Stärken und Schwächen der lernenden Individuen. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 50) Nicht nur der Unterricht sondern auch der gesamte Schulalltag verlangt im Kontext von Professionalität nach einer Analyse, um effektives Lernen zu gewährleisten.

Wichtig im Zusammenhang von professionell handelnden Lehrpersonen ist auch die Reflexion über das eigene Tun sowie über die Position, die man_frau selbst in der schulischen Interaktion einnimmt. Besonders interessant im Zusammenhang mit dieser Diplomarbeit ist der Blick auf das reflexive Nachdenken von Lehrer_innen in Verbindung mit migrationsbedingter Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in Schulen. Dieser Thematik widmen sich auch Ortner und Özayli und halten fest, dass diese Reflexionsperspektive zunächst das pädagogische Machtverhältnis zwischen Lehrer_in und Schüler_in zeigt, aber letztendlich auch auf Differenzordnungen innerhalb einer Migrationsgesellschaft verweist. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 205) „*Lehrer_innenhandeln ist aus dieser Perspektive immer auch das Handeln von in Differenzordnungen der Migrationsgesellschaft Verorteten [...].*“ (Ortner/Özayli, 2015, S. 205) Da Lehrende eben in diesem System von Ungleichheiten tätig sind, muss es im Rahmen der Ausbildung und in den beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen darum gehen, diese machtkritischen Reflexionsperspektiven einzunehmen, um diese laufend im schulischen Alltag umsetzen zu können. Ortner und Özayli versprechen sich für Lehrerinnen und Lehrer, die die machterzeugenden und -ausübenden Aspekte ihres Tuns kritisch betrachten, eine größere Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 206) Ziel soll es sein, sich als Lehrkraft kritisch, aber vor allem professionell handlungsfähig zu verorten. (vgl.

Ortner/Özayli, 2015, S. 206) Vor allem soll auf Machtverhältnisse im Kontext von Sprache im Allgemeinen und den Erwerb des Deutschen in einer Migrationsgesellschaft geachtet werden, denn die „*Vielzahl von Verständigungssprachen innerhalb einer Gesellschaft und die daran geknüpften Prozesse von Dominanz und Hegemonie zeigen sich auch in Schulklassen.*“ (Ortner/Özayli, 2015, S. 206)

Weiters bemerken Ortner und Özayli im Rahmen eines universitären Seminars, um dessen Inhalte und Ergebnisse sich der zitierte Artikel *Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit* dreht, dass es innerhalb der Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer keine ausreichende Beschäftigung mit dem Fachbereich *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) gibt. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 207) Dieses Versäumnis auf Seiten der Lehrer_innenbildung äußert sich bei den Studierenden vor allem in einer Unkenntnis darüber, wie sie Schülerinnen und Schüler, deren Deutschkenntnisse zu gering sind, um dem Unterricht zu folgen, unterrichten können. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 207) Aus Letztgenanntem folgt wiederum die Annahme, dass bei Lernenden, deren Deutschkenntnisse nicht vorhanden sind oder die erhebliche Defizite aufweisen, pädagogisches Handeln nicht möglich sei. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 208)

Besonders im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch kommt es in der Hinsicht häufig zu diskriminierenden Zuschreibungen, wie ich sie selbst bei meiner Tätigkeit als Lernhilfelehrerin für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gehört habe. So sagte eine Kollegin: „Wie soll man diesen Kindern [Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, A.d.V.] etwas lernen, wenn sie nicht einmal die einfachsten deutschen Sätze verstehen?“

Bei derartigen Aussagen handelt es sich um die Zuschreibung eines Kommunikationsversuchs zur Kategorie des Unverständlichen. Dem Gesprochenen wird die Bedeutung entzogen, um dem eigenen pädagogischen Handeln ausweichen zu können. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 209) Für Ortner und Özayli, die sich in dem Punkt im Wesentlichen auf Vološinov stützen, gibt es darauf die eine logische Antwort im Sinne von professionellem pädagogischem Handeln, nämlich jene, dass es den Versuch geben müsse, mehr Bedeutungen zu erzeugen. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 209) Grundsätzlich gilt es dabei zu beachten, dass sich die Lehrperson nicht an dem Nicht-Verstandenen, sondern an dem Gesagten als Ganzes und hinsichtlich dessen Bedeutungsmöglichkeiten zu orientieren habe. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 209)

Im Kontext einer pädagogisch wertvollen Vermittlung einer Sprache kommt es nun nicht mehr ausschließlich auf die Vermittlung von Normen, auf die Erteilung einer Möglichkeit zur Teilhabe am Arbeitsmarkt oder auf das Aufzeigen von Fehlern an, vielmehr muss das Ziel sein, dass Botschaften, die im Gesagten übermittelt werden, beim Gegenüber ankommen. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 210) Ob dies nun beispielsweise mit oder ohne grammatischen Inkorrektheiten geschieht, ist an diesem Punkt nicht das Ausschlaggebende. Mit dem Grundsatz „Die Botschaft muss verstanden werden“ arbeiten auch zahlreiche Beiträge der Werbeindustrie, so zum Beispiel die Nummernauskunft *Telegate*, die mit dem Slogan „Da werden Sie geholfen!“ wirbt. Hier wird sogar bewusst mit grammatikalischen Fehlern gearbeitet, um Aufmerksamkeit zu erzeugen. Das Wichtigste für den Inhalt der vorliegenden Diplomarbeit ist aber, dass es eben darauf ankommt, dass die zu übermittelnde Botschaft bei der_dem Empfänger_in ankommen muss. Und das tut sie in diesem Fall eindeutig, denn die_der Konsument_in weiß, dass sie_er bei dieser Hotline Hilfe in telefonauskunftstechnischen Fragen erhalten wird.

Dennoch ist es häufiger der Fall, dass sich Studierende und Lehrer_innen darauf berufen, dass alle Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung für gelingendes pädagogisches Handeln die deutsche Sprache bis zu einem gewissen Grad beherrschen müssen. Ortner und Özayli benennen dieses Vorgehen als ein Erzeugen eines Machtverhältnisses, welches sich rund um ein Wissen über Norm und Abweichungen von dieser organisiert. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 211) Eine machtkritische Sicht auf die Dinge ermöglicht letztendlich nicht nur mehr Offenheit auf das in einer konkreten Situation Gesprochene, sondern lenkt den Blick auch auf die Muster, die durch Normierungen interne gesellschaftliche Machtverhältnisse erzeugen bzw. diese auch wiederholen. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 211)

„Die Möglichkeit und die Singularität der Kontexte geben den sprachlichen Vollzügen erst die Bedeutung. Nicht die Notwendigkeit der Wiederholung der Norm, sondern die Möglichkeiten des Gebrauchs verändern den Sprachgebrauch und somit auch die Sprache_n.“ (Ortner/Özayli, 2015, S. 211f)

Demnach sind Schule und Unterricht ein Ort, an dem vielfältige Sprechsituationen geboten werden müssen und somit eine Einladung zum Sprechen erfolgt. Lehrer_innen erhalten an dieser Stelle die wichtige Aufgabe, dies zu ermöglichen. Das bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen sich nur auf den einen genannten Teil des Unterrichts zu konzentrieren haben, sondern vielmehr dazu in der Lage sein sollen, zu entscheiden, wann der Bezug auf gesetzte Normen erforderlich ist und in welchen Abschnitten sie zu Gunsten einer handelnden Teilhabe vernachlässigt werden können. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 212)

Ortner und Özayli nennen in dem Zusammenhang auch noch einen weiteren wichtigen Faktor, der Lehrpersonen betrifft, die in einem Feld von gesellschaftlich verankerten Machtverhältnissen tätig sind, nämlich die Fähigkeit, sich dieser Strukturen bewusst zu sein und gleichzeitig aber nicht die Verantwortung und Schuld für diese Hierarchien in der eigenen Person zu suchen. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 214)

„Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionierungen innerhalb von Machtverhältnissen muss in pädagogischen Situationen notwendig zwischen geteilter und nicht geteilter Erfahrung angesiedelt sein: zwischen Einfühlung in (Diskriminierungs-)Erfahrungen anderer einerseits sowie der Einsicht in die Grenzen von Empathie und in die Differenzen der Differenzenerfahrungen andererseits.“ (Ortner/Özayli, 2015, S. 216)

Ortner und Özayli fordern eindeutig ein Mehr an machtkritischen Reflexionen im Rahmen der Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer, um dieses Vorgehen letztendlich auch im beruflichen Alltag zu verankern. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 217) Dabei geht es nicht nur um die Analyse und das kritische Hinterfragen von Machtverhältnissen, sondern eben auch um das Wissen der eigenen Verflochtenheit in diese im Kreis des persönlichen Berufsfeldes. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 217) Zentral ist der Punkt, dass Pädagog_innen den lernenden Individuen eine handelnde Teilhabe am Sprachgeschehen, am Unterricht, ermöglichen, und zwar indem sie Fehler zugunsten der Partizipation zulassen, wenn das die pädagogische Situation erlaubt. (vgl. Ortner/Özayli, 2015, S. 217)

Hachfeld formuliert die Anforderungen und die nötigen Kompetenzen, die für (angehende) Lehrer_innen in einem adäquaten Umgang mit Diversität von Bedeutung sind und äußert dabei auch Kritik am *Bundesweiten Integrationsprogramm* der Bundesrepublik Deutschland, die in der Gewinnung von (angehenden) Lehrer_innen mit anderen

Erstsprachen als Deutsch die Lösung für das Problem der Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch sieht. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 54) „*Statt sich dem Problem der Lehrerausbildung zu widmen, sucht man nun nach Allheilmittel für die Schulen.*“ (Hachfeld, 2012, S. 54) Ob die Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund bzw. anderen Erstsprachen als Deutsch tatsächlich insofern kompetenter sind, dass sie Ressourcen und Möglichkeiten von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in einem höheren Maß ausfindig machen können, wird in der COACTIV-Studie und der Folgestudie untersucht. Es handelt sich um den Versuch, auf empirischer Ebene die eben erwähnten Behauptungen zu be- oder zu widerlegen.

Hachfeld diskutiert darauf basierend die folgenden drei Fragen:

1. Nehmen Lehrer_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Unterschiede von kultureller Diversität kompetenter wahr? (vgl. Hachfeld, 2012, S. 55f)
2. Schätzen Lehrkräfte mit anderen Erstsprachen als Deutsch die unterrichtliche Praxis im Kontext von Sprache und Kultur heterogener Klassengemeinschaften anders ein? (vgl. Hachfeld, 2012, S. 56f)
3. Haben Lehrende mit anderen Erstsprachen als Deutsch mehr Vertrauen in ihr Tun und ihre pädagogischen Fähigkeiten, um in Klassen zu unterrichten, die sich durch Sprach- und Kulturdiversität auszeichnen? (vgl. Hachfeld, 2012, S. 57-60)

Im Rahmen des ersten Punktes zieht Hachfeld das Ergebnis der COACTIV-Studie heran, welche belegt, dass sowohl Studierende des Lehramts mit als auch ohne Migrationshintergrund sprachliche Vielfalt generell als förderlich klassifizieren. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 56) Dies würde in weiterer Folge dann bedeuten, dass Lehramtsstudent_innen mit und ohne Migrationshintergrund sprachliche Vielfalt als positiv bewerten. Ob dies vom Großteil der Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen auch tatsächlich so gesehen wird, bleibt jedoch zu hinterfragen. Denn an dieser Stelle konnte die Studie im Hinblick auf Punkt zwei einen deutlichen Unterschied zwischen den Befragten mit und ohne Migrationshintergrund festmachen. So empfinden es Lehramtsanwärter_innen ohne Migrationshintergrund als schwieriger, in Klassen, die eine hohe sprachliche und kulturelle Diversität aufwiesen, zu unterrichten. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 57)

Hachfeld stellt in dem Zusammenhang auch eine Verbindung zum Vertrauen in die eigenen pädagogischen Fähigkeiten her und führt dies auf eine psychologische Ebene, indem sie ihre Annahme mit Banduras Begriff der *Selbstwirksamkeitserwartungen* verknüpft. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 57) Im Rückbezug auf bisherige Forschungen postuliert Hachfeld, dass Lehrende mit hohen Erwartungen an ihre eigene Selbstwirksamkeit *„mehr Begeisterung für das Unterrichten zeigen, ihren Unterricht besser planen und vorbereiten, offener für neuere Methoden sind und eine bessere Unterrichtsführung und ein konstruktiveres Unterstützungsverhalten zeigen [...]“* (Hachfeld, 2012, S. 57) Zusammengefasst kommt es also nicht auf den Faktor des vorhandenen oder eben nicht vorhandenen Migrationshintergrunds an, sondern auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrerinnen und Lehrer. Im Rahmen von COACTIV kommt es diesbezüglich auch zu ausschlaggebenden Unterschieden zwischen Teilnehmer_innen mit und ohne Migrationshintergrund, denn die Lehramtsanwärter_innen mit Migrationshintergrund berichten über wesentlich höhere Selbstwirksamkeitserwartungen. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 57)

In weiterer Folge werden die Ergebnisse dahingehend interpretiert, dass Menschen entweder assimilative oder multikulturelle Überzeugungen zu kultureller oder sprachlicher Heterogenität haben. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 58)

„Menschen mit assimilativen Überzeugungen möchten, dass sich Menschen anderer kultureller Herkunft an die Kultur der Mehrheitsgesellschaft anpassen und empfinden es in diesem Sinne als unmöglich oder falsch, auf kulturelle Besonderheiten Rücksicht zu nehmen. Im Gegensatz dazu sind für Menschen mit multikulturellen Überzeugungen kulturelle Unterschiede unvermeidbar und sogar wünschenswert [...]. Diese Überzeugung zeichnet sich durch Akzeptanz und Unterstützung von sprachlicher und kultureller Heterogenität aus.“
(Hachfeld, 2012, S. 58)

In den nächsten Forschungsschritten kommt Hachfeld im Kontext eines Mediationsmodells zwischen Migrationshintergrund und Selbstwirksamkeit unter Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen zu dem Ergebnis, dass letztere einen signifikanten Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen haben. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 59) Multikulturelle Überzeugungen führen demnach zu höheren Erwartungen an die

Selbstwirksamkeit und nicht das Vorhandensein von Migrationshintergrund. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 60) Ein besonders wertvoller Punkt bezüglich der multikulturellen Überzeugungen ist auch noch, dass diese als erlernbar deklariert werden, was auch ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet. (vgl. Hachfeld, 2012, S. 60) Folgen wir nun den Ausführungen von Hachfeld, so sind es nicht die Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund oder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die wesentlich für die Beförderung von mehr Bildungsgerechtigkeit sind, sondern jene Lehrende, die sich durch multikulturellen Überzeugungen auszeichnen – unabhängig von ihren sprachlichen und kulturellen Hintergründen.

Bereits ein etwas älterer Text von Christina Allemann-Ghionda, Georg Auernheimer und Helga Grabbe zeigt, dass es wesentlich auf das Bewusstsein und den energischen Einsatz von Einzellehrpersonen ankommt, wenn es darum geht, adäquat mit sprachlicher und kulturbedingter Heterogenität umzugehen. (vgl. Allemann-Ghionda et al., 2006) Für eine angemessene Arbeit mit Sprachlichkeit und Kultur der Schüler_innen kann aber nicht alleine die positive Einstellung und das Engagement der Lehrperson ausreichen, es muss immer auch darum gehen, die Lernenden in ihren Sprachlichkeiten zu fördern. (vgl. Michalak, 2012, S. 199) An dieser Stelle ist vor allem die schulische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, bis hin zur Sicherung des Bildungserfolgs von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gemeint. (vgl. Michalak, 2012, S. 199) Um die gewünschte Förderung gewährleisten zu können, kommt es im Wesentlichen auch darauf an, dass Pädagog_innen im Rahmen ihrer Ausbildung im Sinne der Unterrichtsqualität praxistaugliche Fertigkeiten im Bereich DaF/DaZ erwerben. Wie die Gegebenheiten aber konkret in der österreichischen Lehrer_innenbildung sind, soll im folgenden Absatz dargestellt werden:

In Österreich gibt es verschiedene Möglichkeiten, Lehramt zu studieren. Diese Studienarten werden auch mit unterschiedlichen Titeln abgeschlossen. So werden die Pflichtschulpädagog_innen, das heißt Volksschul-, NMS- und Sonderschullehrer_innen, an den Pädagogischen Hochschulen (PH) ausgebildet. Der Studienabschluss erlaubt es den angehenden Lehrenden letztlich alle Klassen zu unterrichten – auch jene, in denen ein hoher Anteil an Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sitzt. Dirim und Furch schreiben hierzu, dass es an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs aber nur in Ausnahmefällen verpflichtende Lehrveranstaltungen zur Lehrer_innenqualifizierung gibt.

(vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 160) Eine Initiative der PH Wien, die verhindern will, dass Kompetenzbildung für Mehrsprachigkeit nur am Rand geschieht, ist die *Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration* (Ko.M.M.). (vgl. Pädagogische Hochschule Wien, 2016)

Ko.M.M. nimmt als Ort der Beratung, Entwicklung und Vernetzung die folgenden Themenfelder in den Fokus:

- Methodik und Didaktik bei migrationsbedingter Mehrsprachigkeit
- Language & Cultural Awareness in Klassen mit mehrsprachigen Schüler_innen
- Weiterentwicklung von qualitativem Erstsprachenunterricht hin zu einer gelebten Mehrsprachigkeit im Schul- und Klassenkontext
- Spracherwerb von Deutsch als Zweit-, Ziel- und Bildungssprache.

(vgl. Pädagogische Hochschule Wien, 2016)

Ähnliches findet sich auch im universitären Lehramtsstudium, das Pädagog_innen für die AHS-Oberstufe und die Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ausbildet. „*Lehrveranstaltungen zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit werden nicht an jeder Universität angeboten, sind in der Regel nicht verpflichtend und nehmen insgesamt einen randständigen Platz ein.*“ (Dirim/Furch, 2012, S. 161) Diese Aussage wird zum Beispiel auch durch das Lehrangebot im Rahmen des Studiums für das UF Deutsch an der Universität Wien gestützt, denn hier gibt es sowohl im ersten Studienabschnitt als auch im zweiten Teil des Studiums lediglich eine verpflichtende Lehrveranstaltung im Zusammenhang mit DaF/DaZ. (vgl. Institutsgruppe Germanistik, 2016)

Betrachtet man_frau nun aber die tatsächliche Situation an österreichischen Schulen und die sich dadurch ergebende Forderung nach Lehrpersonen, die eine fundierte Ausbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit erfahren haben, so eröffnen sich diesbezüglich vielfältige Aufgaben und Pflichten für die Lehrer_innenbildung. Dirim und Furch fordern dabei ganz konkret, dass das Fach *Deutsch als Zweitsprache* an den Pädagogischen Hochschulen sowie auch an der Universität ausgebaut wird. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 162) Magdalena Michalak geht in ihrem Aufsatz *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer* sogar so weit, dass sie fordert, jede_r Lehramtsstudent_in solle

zumindest ein angemessenes Orientierungswissen zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache erhalten. (vgl. Michalak, 2012, S. 199)

Zentral ist dabei die Annahme, dass jeglicher Unterricht immer auch Sprachunterricht bedeutet. Für die Ausbildung zur/zum Deutschlehrer_in müsse es aber weitaus mehr Angebote und einen vertiefenden Wissensausbau im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* geben. (vgl. Michalak, 2012, S. 199)

Weiters muss es aber auch darum gehen, dass an den besagten Institutionen Ausbildungsmöglichkeiten für den Unterricht in Migrationssprachen geschaffen werden. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 162) Ein positives Beispiel unter anderen bietet hier die Karl-Franzens-Universität in Graz, denn hier wird im Rahmen des Bachelorstudiums NEU das Unterrichtsfach *Bosnisch/Kroatisch/Serbisch* angeboten. (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz, 2016)

5.1 Das Curriculum Mehrsprachigkeit und die Pädagog_innenbildung

Die Grundstruktur, sprich die Inhalte und Ziele sowie die Umsetzungsmöglichkeiten des Curriculum Mehrsprachigkeit, welches von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich entworfen wurde, wurde bereits in einem früheren Abschnitt dieser Diplomarbeit eingehend behandelt. Im nun folgenden Teil soll es darum gehen, den Entwurf *Curriculum Mehrsprachigkeit* als Zukunftsperspektive im Kontext der Lehrer_innenbildung zu sehen.

Die beiden Sprachlehr- und -lernforscher sehen in der Lehrer_innenbildung eine Schrittmacherfunktion für die praktische Umsetzung des Curriculums Mehrsprachigkeit im tatsächlichen Schulgeschehen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 31) Genauso wie das Konzept alle Schülerinnen und Schüler ansprechen möchte, sollen auch alle Lehrenden über Qualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeitsbildung verfügen, um dadurch fächerübergreifend zu wirken. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 31) Die Mehrsprachigkeitsbildung meint demnach auch in diesem Punkt keine individuelle Spezialisierung, wie zum Beispiel eine Schwerpunktsetzung oder einen Zusatzlehrgang. Innerhalb der Pädagog_innenausbildung im Rahmen des Curriculum Mehrsprachigkeit müssten die folgenden zentralen Ziele allgemein verfolgt werden:

- Die Vermeidung eines Blickes auf Sprachenunterricht, der die einzelnen Sprachenfächer streng getrennt voneinander und den Mehrsprachigkeitsunterricht als eine additive Maßnahme sieht. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 32)
- Die Fähigkeit, die Lernenden dabei zu unterstützen, persönliche Sprachenprofile auszubilden. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 32) Gemeint ist ein Konzept des fächerübergreifenden integrierten Sprachlernangebots, wie es zum Beispiel im Konzept des *Innsbrucker Modells der Fremdsprachdidaktik* realisiert wurde.
- Die_der Lehrende muss die Bedeutung von Sprache für alle Lehr- und Lernprozesse sowie die spezifische Bedeutung von Unterrichtssprachen kennen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 34)
- Wichtig ist zudem eine Sensibilisierung für die Vielfalt an Sprachen und Kulturen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 34)
- Das Üben in Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie zum Beispiel der Sprachstandsdiagnostik. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 34)
- Die Bereitschaft sich auf die Heterogenität in den Klassenzimmern einzulassen. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 34)

Krumm und Reich sehen vor allem im Mehrsprachigkeitsunterricht als Schulentwicklungsaufgabe eine Chance, durch dessen konkrete Umsetzung und Integration in der Institution Schule Bildungsgerechtigkeit bzw. –fairness für alle Schüler_innen zu generieren. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 36) So könnte zum Beispiel durch die in der Aufzählung angesprochene Sprachstandsdiagnostik eine gezielte Förderung, Unterstützung und Forderung von einzelnen Lernenden gewährleistet werden.

5.2 Die COACTIV-Studie

Als ein weiterer Ansatz wird das Forschungsprogramm COACTIV vorgestellt, das zumindest teilweise die Fragestellung beantwortet, ob sprachliche sowie kulturelle Unterschiede die besagten Diagnosefähigkeiten seitens der Lehrkräfte beeinflussen.

COACTIV ist ein breites Forschungsprogramm, das im Wesentlichen aus den drei Hauptuntersuchungen COACTIV, COACTIV-R und dem Projekt BilWiss besteht. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 7) „*COACTIV untersucht die Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrkräften.*“ (Baumert et al., 2011, S. 7) Die beiden Erstgenannten fokussieren das Wirken von Mathematiklehrer_innen. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 7) Die Studie *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung* erfasst das bildungswissenschaftliche Wissen der Absolvent_innen verschiedener Lehramtsstudien. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 7)

Grundsätzlich fragt COACTIV einerseits nach den Voraussetzungen für eine langfristige Berufsausübung und andererseits danach, wie die berufsbezogenen personalen Fähigkeiten gefördert werden können. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 8)

Ein erstes Ergebnis, das von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand in *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* formuliert wird, ist, dass Unterrichten die Kernaufgabe einer Lehrtätigkeit darstellt. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 9) Diese Annahme ergibt sich in erster Linie aus der besonderen Rollenbeziehung zwischen Lehrer_in und Schüler_in. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 9) „*Eine Analyse der Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen hat dann am Kern der Berufstätigkeit bei der Vorbereitung, Inszenierung, Durchführung und Auswertung von Unterricht anzusetzen.*“ (Baumert et al., 2011, S. 9) Dementsprechend formuliert die erste Hauptstudie die folgenden Aspekte der professionellen Kompetenz am Beispiel der Lehrperson für das Unterrichtsfach Mathematik:

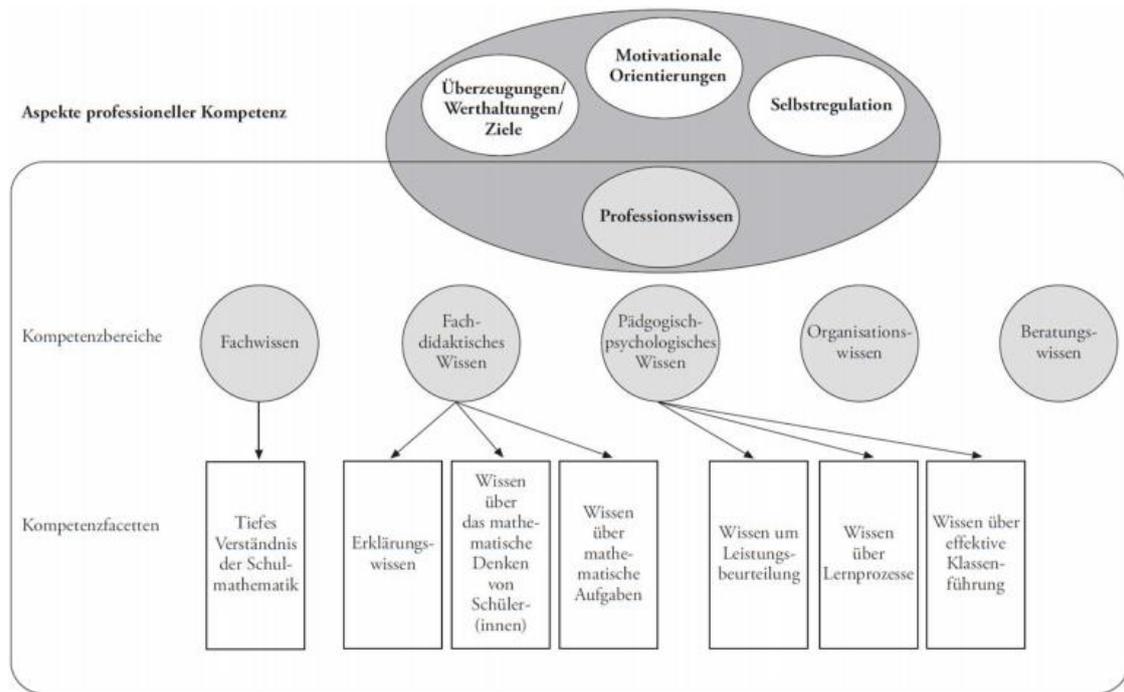


Abbildung 10: Aspekte professioneller Kompetenz (Baumert/Kunter, 2011, S. 32)

Mit der Behauptung, dass jeder Unterricht erzieht, unterstreicht die COACTIV-Studie, dass Unterricht und Erziehung zu jeder Zeit gemeinsam gedacht und geformt werden müssen. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 9f)

Als nächsten Punkt wird der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers als professionelle Tätigkeit betrachtet:

„Professionen verwalten gesellschaftliche Güter, seien es Gesundheit, Recht, Seelenheil oder Bildung. Diesem Privileg entspricht professionsintern ein Berufsethos der Verantwortung für den Patienten, Klienten, Gläubigen oder – wie in diesem Fall, wo es um schulische Bildung geht – Schülerinnen und Schüler.“ (Baumert et al., 2011, S. 10)

Das Besondere in den Ausführungen von COACTIV ist, dass das professionelle Wissen im Kontext des Lehrberufs als erwerbbar sowie veränderbar, aber auch stark von der Ausbildung abhängig eingeschätzt wird. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 11) Das heißt zum einen, dass es nicht nur um die Frage einer mitgebrachten Eignung im Sinne von Talent geht und zum anderen, dass eben der Qualität des Studiums besondere Verantwortung zukommt.

Als sehr entscheidend für eine hochwertige Arbeit bereits im Beruf stehender Lehrer_innen sieht das COACTIV-Programm auch die Fort- und Weiterbildung. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 11) Lehrpersonen müssen neben dem jeweiligen Fachwissen vor allem bestimmten Situationen angemessen über ein allgemeines pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen sowie über Beratungs- und Organisationswissen verfügen und es im Sinne einer qualitativen Lehrer_innentätigkeit anwenden. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 11f) Um diese Profession auf Dauer erfolgreich und auch für sich selbst zufriedenstellend ausführen zu können, postuliert COACTIV das ausbalancierte Anwenden von Einsatz und Distanznahme. (vgl. Baumert et al., 2011, S. 12)

Bezüglich der Lehr-Lern-Situation im konkreten Unterrichtsgeschehen stützt sich das Forschungsprogramm vor allem auf folgende Inhaltspunkte des zentralen verständnisvollen Lernens:

„Verständnisvolles Lernen ist ein aktiver, individueller Konstruktionsprozess, in dem Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, hierarchisch geordnet oder neu generiert werden. Verständnisvolles Lernen ist von den individuellen kognitiven Voraussetzungen, vor allem aber vom bereichsspezifischen Vorwissen abhängig. Umfang und Organisation der verfügbaren Wissensbasis entscheiden über Qualität und Leichtigkeit des Weiterlernens.“
(Baumert/Kunter, 2011, S. 12)

Bezogen auf den Sprachunterricht für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch könnte das bedeuten, dass das Vorwissen der_des einzelnen ausgelotet und schließlich an dieses angeknüpft werden muss, um für die Schüler_innen das Lernen so hürdenlos wie möglich zu gestalten.

- *„Verständnisvolles Lernen erfolgt trotz aller Systematik stets auch situiert und kontextuiert. Um den Anwendungsbereich zu erweitern, ist eine bewusst vollzogene Variation der Erwerbs- und Anwendungskontexte notwendig.“*
(Baumert/Kunter, 2011, S. 12)
- *„Verständnisvolles Lernen wird durch motivationale und metakognitive Prozesse gesteuert.“* (Baumert/Kunter, 2011, S. 12)

- „*Verständnisvolles Lernen wird durch kognitive Entlastungsmechanismen unterstützt. Dazu gehören die durch multiple Repräsentation förderbare Herausbildung informationsreicher Wissensseinheiten, die jeweils als Ganzes abgerufen werden können, sowie Automatisierung von Handlungsabläufen und Denkvorgängen.*“ (Baumert et al., 2011, S. 12)

Aus den Aufzählungspunkten geht klar hervor – und so wird es auch ausdrücklich in der COACTIV-Studie formuliert –, dass von Seiten der Schüler_innen die Nutzung von Lerngelegenheiten in aktiver und individueller Weise zentral ist. (vgl. Baumert/Kunter, 2011, S. 12) Lehrerinnen und Lehrern kommt dabei die große Verantwortung zu, diese unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach nutzbar zu machen. Dem Deutschunterricht und dem herkunftssprachlichen Unterricht, dem Fach *Deutsch als Zweitsprache* und dem vielleicht in Zukunft umgesetzten Mehrsprachigkeitsunterricht kommen insofern eine besondere Stellung zu, als dass sie Möglichkeiten des Lernens sprachlich zugänglich machen.

5.3 Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik

Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF) ist ein Konzept, das im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums zur Anwendung kommt. (vgl. Universität Innsbruck, 2016) Die Fremdsprachendidaktikausbildung ist seit dem Studienjahr 2002/2003 im Studienplan für das Lehramt verbindlich festgelegt und setzt sich aus drei aufbauenden Modulen (gesamt 10 Semesterwochenstunden) zusammen. (vgl. Universität Innsbruck, 2016) Die drei Ausbildungsbereiche werden in ein Eingangs-, Mittel- und Abschlussmodul unterteilt. (vgl. Unterrainer, 2013, S. 186)

Der erste Abschnitt befasst sich mit der Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und bietet einen sprachspezifischen Begleitworkshop. (vgl. Unterrainer, 2013, S. 186) Im Mittelteil sind es wiederum hauptsächlich spezifische Lehrveranstaltungen, die die jeweilige Sprache betreffen. Das abschließende Modul dreht sich um die Inhalte „Testen und Bewerten“ und das dazugehörige Praktikum. (vgl. Unterrainer, 2013, S. 186)

Dabei bezieht es sich auf die Sprachstudienfächer Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch und Latein und will zum einen sprachübergreifende Inhalte

zusammenführen und vermitteln, zum anderen aber auch die Theorie mit der Praxis verbinden. (vgl. Universität Innsbruck, 2016) Letzteres greift bereits einen Hauptkritikpunkt auf, der vielfach an der Lehrer_innenbildung geübt wird – hier vor allem an der universitären Ausbildung zur Lehrkraft. So kritisiert beispielsweise die Erziehungswissenschaftlerin Adelheid Hu eine ungenügende Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften im Rahmen der Lehrer_innenausbildung. (vgl. Hu, 2003, S. 99)

Die Erziehungswissenschaftlerin Eva Maria Hirzinger-Unterrainer [damals nur Unterrainer, A.d.V.] fasst in ihrem Text *Das sprachübergreifende „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) aus der Perspektive von NovizInnen* neben der bereits erwähnten fehlenden Praxis-Theorie-Verzahnung auch die folgenden Probleme in der Lehrer_innenbildung zusammen:

Ihr geht es nicht nur um die Verknüpfung der beiden Elemente, sondern auch um ein aufeinander abgestimmtes und ausgewogenes Verhältnis zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. (vgl. Unterrainer, 2013, S. 178f) Ein weiterer wichtiger Punkt besteht für Hirzinger-Unterrainer darin, dass auch eine praxisbegleitende Reflexion zwingend – als Ergänzung – zu absolvieren sei. (vgl. Unterrainer, 2013, S. 179) Zusätzlich geht es auch darum, dass es in der Lehramtsausbildung an den österreichischen Universitäten zu vermeiden sei, Inhalte beliebig im Rahmen des Studienplans vorzugeben. Hirzinger-Unterrainer schreibt hier von einer erforderlichen standard- und kompetenzorientierten Lehrer_innenbildung, wie es zum Beispiel auf europäischer Ebene das Kompetenzmodell *European Profile for Language Teacher Education* umgesetzt hat. (vgl. Unterrainer, 2013, S. 179) Auch in der österreichischen Lehrer_innenbildung gibt es in den letzten Jahren die Tendenz zur Kompetenzorientierung. (vgl. Unterrainer, 2013, S. 182)

Ein weiterer Faktor, der die Verankerung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Lehramtsstudium fordert, hängt eng mit dem Begriff des monolingualen Habitus zusammen. Dies wird von Franz-Joseph Meißner insofern thematisiert, indem er behauptet, dass die Ausbildung zur_ zum Lehrer_in langfristig das berufliche Selbstbild formt und prägt. (vgl. Meißner, 2011, S. 38) Das könnte wiederum bedeuten, dass, wenn die Ausbildung einsprachig geprägt ist, sich auch die zukünftige Lehrperson ausschließlich für das eine Sprachfach verantwortlich sieht, für das sie_er ausgebildet wurde. Diese Tendenz spiegelt wiederum nicht die reale Sprachwelt wieder, die im schulischen Alltag vorhanden

ist. Auch diesem Missstand möchte das *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* entgegenwirken.

5.4 Die österreichische und deutsche Lehrer_innenbildung im Vergleich

Werden nun die österreichische und deutsche Lehrer_innenbildung verglichen, so lassen sich anhand von Michalak's Ausführungen auch im deutschen Ausbildungssystem einige Defizite ausmachen, denn auch dort gibt es keine flächendeckende DaZ-Bildung im Rahmen der Lehramtsstudien. (vgl. Michalak, 2012, S. 199) *„Um dies in der Lehrerausbildung zu optimieren, müssten DaZ-Module zum Kernbestandteil der Ausbildung in allen Fächern werden. Dafür sind verbindliche curriculare Vorgaben für die Lehrerausbildung notwendig.“* (Michalak, 2012, S. 199) Ein Problem der deutschen Lehrer_innenbildung ist, dass das Deutsche als Zweitsprache im Kontext von Schule nur eine geringfügige Rolle spielt. (vgl. Michalak, 2012, S. 200) Michalak betont, dass Heterogenität eine Bedingung schulischen Unterrichts ist, aber die damit einhergehende Vielfalt auf sprachlicher Ebene in den Standards der Ausbildung zur/zum Lehrer_in nicht berücksichtigt wird. (vgl. Michalak, 2012, S. 200) Bereits anhand dieser ersten Ausführungen kann gesehen werden, dass die Probleme der österreichischen und deutschen Lehrer_innenausbildung ähnlich gelagert sind, weshalb wiederum Parallelen zwischen den zwei Ländern gezogen werden dürfen.

In weiterer Folge befasst sich der Text *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer* auch mit dem Phänomen, dass auch von deutschen Lehrer_innen die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Klassenverbänden als Herausforderung bzw. oft auch als Überforderung gesehen wird. (vgl. Michalak, 2012, S. 200) Das damit verbundene Wissen zur Selbstwirksamkeit als wichtige Lehrer_innenkompetenz, um angemessen und wertschätzend mit der gegebenen sprachlichen und kulturellen Heterogenität umgehen zu können, wurde bereits an anderer Stelle anhand von Hachfelds Ausführungen zu dieser Thematik diskutiert. (vgl. Hachfeld, 2012) Zusätzlich zeigt Michalak an, wie sie sich das Erlernen des „richtigen“ Umgangs mit schulischer Heterogenität vorstellt:

„Eine Sensibilisierung für und eine kompetente Auseinandersetzung mit Heterogenität kann nur durch eine sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Verankerung im Studium gewährleistet werden [...] Dies gilt ausnahmslos für alle Lehrkräfte.“ (Michalak, 2012, S. 200)

Mit der wiederholten Forderung, dass alle Lehramtsstudierenden sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Qualifikationen erwerben sollen, ist zudem auch die Annahme verbunden, dass jenen Lehrpersonen, die andere Fächer als Deutsch unterrichten, oftmals die Überzeugung fehlt, auch für die sprachliche Bildung und Förderung der Schüler_innen zuständig zu sein. (vgl. Michalak, 2012, S. 200f) Zeitgleich stellen sie aber implizit Anforderungen an die Deutschkenntnisse der Lernenden. (vgl. Michalak, 2012, S. 200) Die an die Schüler_innen gestellten Erwartungen und die tatsächliche Unterstützung durch die Fachlehrkraft stehen im Widerspruch zueinander. Die Wirklichkeit in jeglichem schulischen Unterricht ist weitgehend durch sprachliche Vielfalt gekennzeichnet und fordert dementsprechend nach Entwicklungen hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrer_innen für zwei- bzw. mehrsprachige Schüler_innen.

Nun ist es aber zusätzlich auf Seiten der Lehrenden der Fall, dass aufgrund von gegenwärtiger Heterogenität der Schüler_innenpopulation die der Standardlernende nicht als Maßstab für die Unterrichtsplanung herangezogen werden kann. Es obliegt dennoch der Lehrperson, soziale, kognitive, kulturelle, religiöse und entwicklungsbedingte Unterschiede zu berücksichtigen. Die eben angesprochene Individualisierung ist dringend erforderlich, um Bildungsbenachteiligung, z.B. durch ein Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen, zu verhindern. (vgl. Festman, 2012) Mehrsprachigkeit muss infolgedessen auch im schulischen Bereich aktiv strukturell unterstützt und gefördert werden.

Ein weiterer Mangel der deutschen (und österreichischen) Lehrer_innenausbildung, der durchaus auch auf das universitäre Lehramtsstudium zutrifft, ist das zu geringe Praxisangebot. An der Universität Wien sind im Zusammenhang mit der schulpraktischen Ausbildung zwei Phasen, das PÄP und das FAP, zu absolvieren. (vgl. Universität Wien, 2016) Im Informationsblatt des SSC LehrerInnenbildung zum Pädagogischen Praktikum (PÄP) ist nachzulesen, dass für ein erfolgreiches Bestehen des Praktikums verpflichtend mindestens eine Unterrichtssequenz selbstständig durchgeführt werden muss. (vgl. StudienServiceCenter LehrerInnenbildung, 2016) Im Fachbezogenen Praktikum (FAP), das in beiden Unterrichtsfächern belegt werden muss, sind von den Student_innen jeweils fünf Unterrichtsstunden zu absolvieren. (vgl. StudienServiceStelle LehrerInnenbildung, 2016) Die Gesamtzahl der zu absolvierenden Praxiseinheiten beläuft sich an der Universität Wien demnach auf elf Unterrichtsstunden, was umgerechnet nicht einmal annähernd einer vollständigen Schulwoche entspricht. Dass dieses Ausmaß an Praxis für

einen relativ barrierefreien Start in den Berufsalltag nicht genügen kann, muss an dieser Stelle nicht näher erläutert werden, da die Zahlen für sich sprechen.

Ein ähnliches Bild zeigt Magdalena Michalak auch für Deutschland auf, wodurch sich wiederum eine Gemeinsamkeit zwischen der österreichischen und deutschen Lehrer_innenbildung ergibt. Michalak nennt bezüglich der Praxisferne vor allem die erste Phase der Lehrer_innenbildung. (vgl. Michalak, 2012, S. 201) Hans Gruber und Alexander Renkl charakterisieren das Ergebnis einer derartig praxisfernen Ausbildung dahingehend, dass eine Kluft zwischen Wissen und Handeln festzustellen sei. (vgl. Gruber/Renkl, 2000, S. 156) Um auf authentische Problemsituationen im Rahmen von sprachlicher und kultureller Vielfalt vorbereitet zu werden, ist es elementar, dass Lehramtsstudentinnen und -studenten eben auch diese Möglichkeiten innerhalb ihrer Ausbildungszeit erhalten. (vgl. Michalak, 2012, S. 201)

„Auf diese Weise können sie [die Studierenden, A.d.V] sich einerseits explizites Wissen im Bereich Deutsch im Seminarkontext aneignen, andererseits dieses Wissen aber auch in konkreten Situationen anwenden, indem sie z.B. in Projektarbeit selbstständig den Unterricht vorbereiten und durchführen oder in konkreter Fallarbeit Diagnoseinstrumente nutzen.“ (Michalak, 2012, S. 201)

6 Zusammenführung

Es wurde bereits eingangs erwähnt, dass das Beherrschen einer Sprache Partizipation in vielerlei Hinsicht bedeutet – am öffentlich-gesellschaftlichen und am individuell-privaten Leben. Demzufolge darf auch darauf geschlossen werden, dass Sprache bzw. vielmehr der Grad des Sprachvermögens einen Menschen einbinden, aber auch ausschließen kann. „Sprachlosigkeit“, wie sie zum Beispiel durch eine körperliche und/oder geistige Beeinträchtigung auftreten kann, wird im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht behandelt, soll aber dennoch nicht unerwähnt bleiben.

Im Fokus der Betrachtung liegen staatlich, politisch bzw. institutionalisiert organisierte Diskriminierungen von Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im eigentlich mehrsprachigen Land Österreich, das jedoch Einsprachigkeit verlangt. Der bereits 1994 von Ingrid Gogolin geprägte Begriff des *monolingualen Habitus* (Gogolin, 1994) wird hierbei vom Schulsystem auf viele Bereiche des öffentlichen Lebens übertragen. Dass aber im Gegensatz dazu die österreichische Gesellschaft von Migration und vielen Sprachen geprägt ist, wurde im Kapitel „Sprache und Migration“ deutlich gemacht. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2013b), (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2015) Insbesondere sind hier das Türkische, Bosnische, Kroatische und Serbische zu nennen, die die größte Gruppe der Migrant_innensprachen ausmachen. (vgl. Demokratiezentrum Wien, 2015)

Menschen mit Migrationshintergrund sind in Österreich mit einer besonderen Herausforderung konfrontiert, denn sie müssen einerseits, um am privaten Familienleben teilhaben zu können, ihre Erstsprache verstehen, sprechen und anwenden und andererseits aber auch die Sprache Deutsch bestmöglich beherrschen, um unter anderem eine Rolle im Bildungssystem und später auch auf dem Arbeitsmarkt zu spielen. An diesem Punkt ist anzusetzen, wenn von diskriminierenden Verhältnissen, in denen Migrant_innen leben, die Rede ist. In dem Zusammenhang spricht Schiffer-Nasserie von mehrschichtigen Diskriminierungen am Wohnungs- und Arbeitsmarkt, aber auch im Bildungswesen. (vgl. Schiffer-Nasserie, 2012)

Auf Letzterem, nämlich den diskriminierenden Verhältnissen im österreichischen Bildungssystem, liegt ein Hauptaugenmerk des vorliegenden Textes. So zeigten zum Beispiel die Ergebnisse der PISA-Studie 2009, dass Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch über signifikant geringere Lesekompetenzen verfügen als Kinder,

deren Erstsprache das Deutsche ist, aber auch, dass es ein sogenanntes Phänomen der Bildungsvererbung gibt. (vgl. OECD, 2010) Zu den institutionell verankerten Diskriminierungen von Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch ist auch der von Ingrid Gogolin erforschte, weiter oben bereits erwähnte monolinguale Habitus in einer mehrsprachigen Schule zu nennen. (vgl. Gogolin, 1994) Im Wesentlichen ist damit gemeint, dass davon ausgegangen wird, dass die Schülerinnen und Schüler in einer österreichischen Schule einsprachig sind, d.h., dass sie Deutsch als alleinige Sprache sprechen. (vgl. Gogolin, 1994) Dass dies aber nicht der Fall ist, wurde bereits eingehend besprochen und auch durch statistische Daten belegt (vgl. Statistik Austria, 2015a, S. 156), sodass davon auszugehen ist, dass eine ausschließlich das Deutsche fokussierende Schule eine benachteiligende ist.

Nun ist es sicherlich nicht so, dass es keine fremdsprachliche Bildung in der österreichischen Schule gibt, aber wie beispielsweise anhand des Lehrplans für die AHS-Oberstufe gesehen werden kann, fokussieren diese Sprachen wie Englisch, Französisch oder Italienisch. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016) Die Förderung von den eben genannten Sprachen entspricht aber nicht dem tatsächlichen Sprachbedarf der Schülerinnen und Schüler.

Die benannten Mechanismen zusammenfassend schreibt die Bildungsforscherin Mechthild Gomolla das Folgende:

„Zusammengenommen lassen die beschriebenen Mechanismen das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das für Kinder mit einem Migrationshintergrund, zumal wenn sie aus Familien mit geringem ökonomischem und sozialem Kapital stammen, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn eines Kindes. Bei den Zuweisungsentscheidungen geben vor allem Abweichungen von Normen den Ausschlag, die zusätzlich zu guten Leistungen erwartet werden: soziale Integration, Elternmitarbeit, ein anregungsreiches häusliches Milieu etc., vor allem dass die Kinder nicht durch besondere Schwierigkeiten und Lernbedürfnisse die Homogenität in den Klassen gefährden. Von Diskriminierung ist zu sprechen, da es für die meisten Migrantenkinder aus

einer Vielzahl von Gründen weitaus weniger wahrscheinlich ist als für ihre autochthonen Mitschülerinnen und Mitschüler, diese Kriterien zu erfüllen.“

(Gomolla, 2013, S. 95)

Zwar bezieht sich Gomolla auf das deutsche Bildungswesen, dennoch kann in Anlehnung an Dirim und Furch auch vieles auf die Schule Österreichs übertragen werden. (vgl. Dirim/Furch, 2012, S. 156f)

Sprachliche Bildung von Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch bedeutet in der österreichischen Schule vorrangig die Förderung im Deutschen und die Unterdrückung der Sprachen der Migrant_innen. Die fehlende Beachtung von Sprache und Kultur der Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch thematisierte auch Festman eingehend. (vgl. Festman, 2012, S. 184) Besonders auffällig kann das anhand des Lehrplans für die Neue Mittelschule abgelesen werden, denn hier sind beispielsweise der muttersprachliche Unterricht oder etwaige Fördermaßnahmen weitestgehend unerwähnt. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2012a)

Ziel einer bildungsgerechteren Schule sollte es aber sein, die Sprachen der Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen aktiv in das alltägliche Schulgeschehen einzubinden. (vgl. Festman, 2012, S. 189) Damit im Zusammenhang stehende Schlagwörter sind Switching, Sprachwechsel und vor allem Inklusion. Wie die nun folgende Darstellung zeigt, darf es nicht um Gleichberechtigung in dem Sinn gehen, dass jede_jeder einzelne mit ihren_seinen unterschiedlichen Eigenschaften bzw. Fähigkeiten dieselben Voraussetzungen hat, um beispielsweise eine Chance auf eine angemessene Teilhabe zu haben, sondern, dass die_der einzelne die individuell für sie_ihn nötige Unterstützung erhält, um Gerechtigkeit zu gewährleisten.

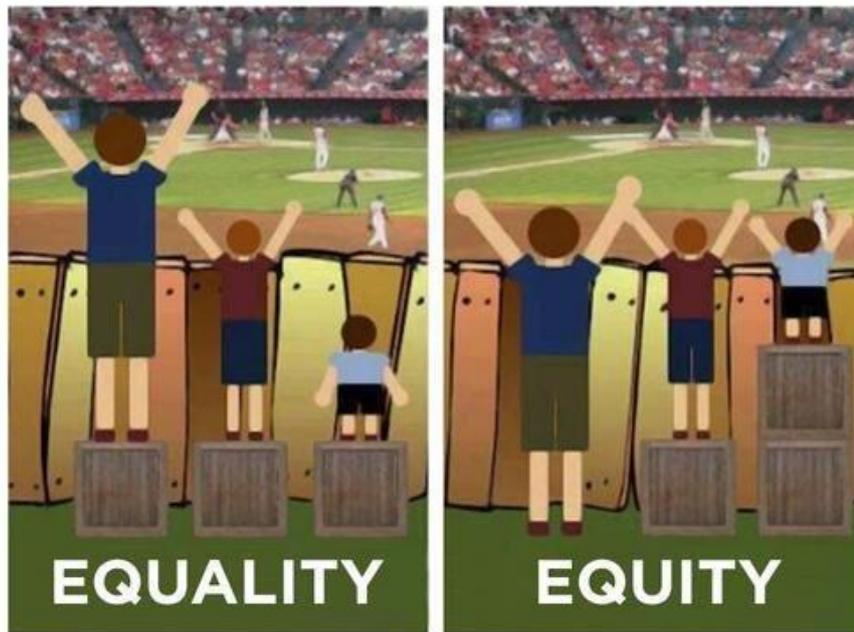


Abbildung 11: Equality and Equity Are Not Equal (Mann)

Für die österreichische Schule bedeutet das konkret ein Loslösen von einsprachig ausgerichteten Systemen und das bewusste Einbinden jener Sprachen, die eben der realen gesellschaftlichen Sprachlichkeit entsprechen, um Sprachhierarchien zu vermeiden.

So sei dringend gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler – vorrangig jene mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Zugang zum Erwerb der Bildungssprache erhalten. In dem Kontext stellt vor allem das Modellprogramm FÖRMIG einen Meilenstein dar. (vgl. Neumann, 2006) Besonders erwähnenswert auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit ist zudem das Curriculum Mehrsprachigkeit, das als Unterrichtsfach die Zwei- und Mehrsprachigkeit einer großen Lernendenzahl in das tägliche Schulgeschehen der meisten Teilnehmer_innen einbindet. (vgl. Krumm/Reich, 2011)

„Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen.“ (Krumm/Reich, 2011, S. 2)

Auch im Kreis der Lehrer_innenschaft, die maßgeblich für die Gestaltung und Umsetzung eines bildungsgerechten Unterrichts verantwortlich ist, müssen die Kompetenzen für Mehrsprachigkeit gefördert werden. Dies kann selbstverständlich nicht bedeuten, dass einsprachig deutschsprechende Lehrende andere Sprachen, wie Türkisch oder BKS,

erlernen müssen, aber ein Weg zu mehr Wertschätzung könnte sein, sich eingehend über die in der Schule vorkommenden Sprachen zu informieren, z.B. durch Sprachensteckbriefe, und dieses neugewonnene Wissen für den eigenen Unterricht zu berücksichtigen. In dem Zusammenhang sehen Krumm und Reich auch die Notwendigkeit, das für Schüler_innen entwickelte Curriculum Mehrsprachigkeit in der Lehrer_innenbildung zu verankern. (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 31) Ein weiteres mögliches Mittel, um mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen zu erreichen, kann der vermehrte Einsatz von Lehrkräften mit anderen Erstsprachen als Deutsch sein. Festgehalten sei aber auch, dass dies nicht das Allheilmittel für eine die Sprachen der Migrant_innen ausschließende Schule sein kann, denn Zwei- und Mehrsprachigkeit als seit Jahrzehnten verankerte Gesellschaftsform geht alle etwas an – nicht nur die Sprecher_innen dieser Sprachen.

7 Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C./Auernheimer, G./Grabbe, H. 2006. Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. S. 250-266.
- Allemann-Ghionda, C./Pfeiffer, S. 2008. *Einleitung*. In: Allemann-Ghionda, C./Pfeiffer, S. (Hrsg.) *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme. S. 7-11.
- Baumert, J./Kunter, M. 2011. *Das Kompetenzmodell von COACTIV*. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 29-53.
- Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. 2011. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - Ein Forschungsprogramm*. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 7-25.
- Bruneforth, M./Herzog-Punzenberger, B./Lassnigg, L. 2013. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick*, Graz, Leykam.
- Bundeskanzleramt. 2016. *Kindergärten*.
<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/37/Seite.370130.html>
(zuletzt eingesehen am 12.9.2016).
- Bundesministerium für Bildung. 2003. *Verordnung zur Änderung der Lehrpläne - AHS*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/VO_LP_AHS03_9431.pdf?5i84lj (zuletzt eingesehen am 20.9.2016).
- Bundesministerium für Bildung. 2012a. *Lehrplan der Neuen Musikmittelschule*.
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172655/NOR40172655.html> (zuletzt eingesehen am 20.9.2016).
- Bundesministerium für Bildung. 2012b. *Lehrplan der Volksschule*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2
(zuletzt eingesehen am 19.9.2016).
- Bundesministerium für Bildung. 2016. *Lehrpläne der AHS-Oberstufe*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (zuletzt eingesehen am 20.9.2016).
- Bundesministerium für Inneres. 2014. *Verfassungsschutzbericht für das Jahr 2014*.
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Verfassungsschutz/Verfassungsschutzbericht_Jahr_2014.pdf (zuletzt eingesehen am 31.8.2016).

- Bundesministerium für Inneres. 2016. *Vorläufige Asylstatistik. Juli 2016.* http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2016/Asylstatistik_Juli_2016.pdf (zuletzt eingesehen am 30.8.2016).
- Bundesministerium für Inneres. o. J. *Entwicklung der Zahl der Asylwerber in der Republik Österreich in der Zeit von 1999 bis 2013.* http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/Asylantraege_seit_1999.pdf (zuletzt eingesehen am 30.8.2016).
- Busch, B. 2012. *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*, Klagenfurt, Wien, Drava.
- de Cillia, R. 2013. *Integrative Sprachbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung.* In: Vetter, E. (Hrsg.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 5-19.
- Demokratiezentrum Wien. 2008. *Migration - Migrationsgeschichte und Einwanderungspolitik in Österreich und im europäischen Kontext.* Wien. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/wissen_migration_begriff_e.pdf (zuletzt eingesehen am 6.4.2016).
- Demokratiezentrum Wien. 2013a. *Herkunfts- und Zielregionen internationaler Migranten* http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/img/Migration_Ausstellung/Herkunfts-Zielregionen.jpg (zuletzt eingesehen am 10.3.2016).
- Demokratiezentrum Wien. 2013b. *Zielländer von MigrantInnen in der EU.* http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/img/Migration_Ausstellung/Ziellaender.jpg (zuletzt eingesehen am 10.3.2016).
- Demokratiezentrum Wien. 2015. *Herkunftsländer* http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/img/Migration_Ausstellung/Herkunftslaender_2015.jpg (zuletzt eingesehen am 10.3.2016).
- Dirim, I. 2015. *Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum.* In: Dirim, I./Gogolin, I./Knorr, D./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Reich, H. H./Weiße, W. (Hrsg.) *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion.* Münster, New York: Waxmann. S. 61-73.
- Dirim, I./Furch, E. 2012. *Lehrerbildung für das Unterrichten in gemischt muttersprachlichen Klassen in Österreich.* In: Winters-Ohle, E./Seipp, B./Ralle, B. (Hrsg.) *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 156-163.
- Dirim, I./Gogolin, I./Knorr, D./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Reich, H. H./Weiße, W. 2015. *Einleitung.* In: Dirim, I./Gogolin, I./Knorr, D./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Reich, H. H./Weiße, W. (Hrsg.) *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion.* Münster, New York: Waxmann S. 9-13.

- DUDEN Online. o. J. *Umgangssprache*.
<http://www.duden.de/node/690783/revisions/1105857/view> (zuletzt eingesehen am 9.9.2016).
- DUDEN online. o. J. *Migration*.
<http://www.duden.de/node/736146/revisions/1622831/view> (zuletzt eingesehen am 4.8.2016 2016).
- Fend, H. 1981. *Theorie der Schule*, München, Wien, Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. 2008. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden, VS Verlag.
- Fereidooni, K. 2012. *Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik seit 1945 bis zu Gegenwart*. In: Fereidooni, K. (Hrsg.) *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* Wiesbaden: Springer VS. S. 23-38.
- Fereidooni, K. 2014. *Vom interkulturellen Klassenzimmer zum interkulturellen Lehrerzimmer: Gelingensbedingungen der diversitätsbewussten Schulöffnung*. In: München, S. f. S. u. B. (Hrsg.) *DIVERS - KONTROVERS? Ideen für den interkulturellen Schulalltag*. München. S. 6-11.
- Festman, J. 2012. *Schüler mit Migrationshintergrund - Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon?* In: Winters-Ohle, E./Seipp, B./Ralle, B. (Hrsg.) *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 183-191.
- FPÖ. 2015. *Wien wählt: Heimatrecht für Wiener statt Fremdsein in der eigenen Stadt*.
<https://www.fpoe.at/themen/wahlprogramm-2015/heimatrecht-fuer-wiener-statt-fremdsein-in-der-eigenen-stadt/> (zuletzt eingesehen am 23.3.2016).
- Giesinger, J. 2007. Was heißt Bildungsgerechtigkeit? . *Zeitschrift für Pädagogik*. 53. S. 362-381.
- Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, New York, München, Berlin, Waxmann.
- Gogolin, I./Meyer, M. A. 2014. Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 17. S. 403-405.
- Gomolla, M. 2013. *Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem*. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Springer VS. S. 87-102.
- Gröpel, W. 1999. *Allgemeines zum Begriff der Sozialisation unter Migrationsbedingungen*. In: Gröpel, W. (Hrsg.) *Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-*

-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten.* Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 80-107.
- Gruber, H./Renkl, A. 2000. *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens.* In: Neuweug, G. H. (Hrsg.) *Wissen - Können- Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag. S. 155-174.
- Grundmann, M. 1998. *Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung,* Opladen, Leske + Budrich.
- Hachfeld, A. 2012. *Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen?* In: Winters-Ohle, E./Seipp, B./Ralle, B. (Hrsg.) *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 47-65.
- Haider, G. 2014. *Die monolinguale Schule in einer mehrsprachigen Gesellschaft.* In: Schrodtt, H. (Hrsg.) *Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich.* Wien, Graz, Klagenfurt: Molden Verlag. S. 125-136.
- Han, P. 2010. *Soziologie der Migration,* Stuttgart, Lucius & Lucius.
- Herbert, U./Hunn, K. 2000. *Gastarbeiter und Gastarbeiterpolitik in der Bundesrepublik. Vom Beginn der offiziellen Anwerbung bis zum Anwerberstopp (1955-1973).* In: Schildt, A./Siegfried, D./Lammers, K. C. (Hrsg.) *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften* Hamburg: Hans Christians Verlag. S. 273-310.
- Herzog-Punzenberger, B. 2012. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen,* Graz, Leykam.
- Hintz, D./Pöppel, K. G./Rekus, J. 2001. *Neues schulpädagogisches Wörterbuch,* Weinheim, Juventa.
- Hu, A. 2003. *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit,* Tübingen, Narr.
- Hufer, K.-P. 2012. *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen - eine Perspektive für den Integrationsdiskurs.* In: Fereidooni, K. (Hrsg.) *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* Wiesbaden Springer VS. S. 60-68.
- Institutgruppe Germanistik. 2016. *Planungshilfe UF Deutsch.* http://www.univie.ac.at/iggerm/files/studienleitfaden/planungshilfe%20UF%20Deutsch_Dipl_WS14.pdf (zuletzt eingesehen am 26.8.2016).
- Karl-Franzens-Universität Graz. 2016. *Bachelorstudium NEU.* <http://lehramtsstudien.uni-graz.at/de/das-lehramtsstudium/bachelorstudium-neu/> (zuletzt eingesehen am 26.8.2016).

- Kröhnert, S. 2007. *Migration - eine Einführung*, Berlin, Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Krüger-Potratz, M. 2005. *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Münster, Waxmann.
- Krüger, H.-H./Wenzel, H. 2000. *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung - Eine Einführung*. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.) *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske + Budrich. S.
- Krumm, H.-J./Reich, H. H. 2011. *Curriculum Mehrsprachigkeit*.
- Krumm, H.-J./Reich, H. H. 2013. *Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Vetter, E. (Hrsg.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 21-41.
- Lee, E. S. 1966. A Theory of Migration. *Demography*. 3. S. 47-57.
- Liessmann, K. P. 2006. *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien, Zsolnay.
- Mann, B. 2014. *Equity and Equality Are Not Equal*. <https://edtrust.org/the-equity-line/equity-and-equality-are-not-equal/> (zuletzt eingesehen am 25.9.2016).
- Mecheril, P./Dirim, I. 2010. *Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, P./do Mar Castro, M./Dirim, I./Melter, C. (Hrsg.) *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 121-149.
- Mecheril, P./Quehl, T. 2015. *Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache*. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hrsg.) *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript S. 151-178.
- Medien-Serviceestelle Neue Österreicher/innen. 2013. *MigrantInnen: Österreich EU-weit auf Platz vier*. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2013/12/16/migrantinnen-oesterreich-eu-weit-auf-platz-vier/ (zuletzt eingesehen am 30.8.2016).
- Meißner, F.-J. 2011. Qualitätsentwicklung in der sprachkritischen Ausbildung der Studiengänge fremdsprachlicher Fächer im Jahr 2010. *Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation*. 56. S. 30-50.
- Michalak, M. 2012. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Lehrerausbildung an den deutschen Hochschulen*. In: Winters-Ohle, E./Seipp, B./Ralle, B. (Hrsg.) *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenzen im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 198-203.
- Neumann, U. 2006. Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Das BLK-Programm "FÖRMIG". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 3. S. 457-462.

- Niederbacher, A./Zimmermann, P. 2011. *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*, Wiesbaden, VS Verlag.
- Niedrig, H. 2015. *Ausländer und Flüchtlinge. Eine postkoloniale Diskursanalyse*. In: Dirim, I./Gogolin, I./Knorr, D./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Reich, H. H./Weiße, W. (Hrsg.) *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster, New York: Waxmann. S. 25-36.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Ergebnisse. Zusammenfassung*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf> (zuletzt eingesehen am 16.8.2016).
- okay. zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration. 2016a. *Die Projektstelle*. <http://www.okay-line.at/projektstelle/okay.zusammen-leben//Die-Projektstelle.html> (zuletzt eingesehen am 6.9.2016).
- okay. zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration. 2016b. *okay.Integration und Vielfalt in Vorarlberg*. <http://www.okay-line.at/> (zuletzt eingesehen am 6.9.2016).
- Ortner, R./Özayli, G. 2015. *Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hrsg.) *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 205-219.
- ÖSZ (Hrsg.) 2007. *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005*, Graz.
- Pädagogische Hochschule Wien. 2016. *Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration (Ko.M.M.)* <http://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-uebergreifende-bildungsschwerpunkte-der-ph-wien/schwerpunktbereiche/kompetenzstelle-fuer-mehrsprachigkeit-und-migration-ko-m-m> (zuletzt eingesehen am 26.8.2016).
- Paetsch, J./Wolf, K. M./Stanat, P./Darsow, P. 2014. Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 17. S. 315-347.
- Pisa Studie Österreich. 2016. *PISA-Studie in Österreich - Chance oder Stagnation?* <http://www.pisa-austria.at/> (zuletzt eingesehen am 16.8.2016).
- Riebling, L. 2013. *Heuristik der Bildungssprache*. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H. H. (Hrsg.) *Herausforderungen der Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 106-153.
- Rommelspacher, B. 2009. *Was ist eigentlich Rassismus?* . In: Melter, P./Mecheril, P. (Hrsg.) *Rassismuskritik 1. Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag. S. 25-38.

- Roth, H.-J. 2015. *Die Karriere der "Bildungssprache" - kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung*. In: Dirim, I./Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Reich, H. H./Weiße, W. (Hrsg.) *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster, New York: Waxmann. S. 37-60.
- Schiffer-Nasserie, A. 2012. *Migration, Armut und Rassismus. Aporien des Kampfes für Gleichberechtigung (nicht nur) im Bildungswesen*. In: Fereidooni, K. (Hrsg.) *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS. S. 39-50.
- Schipfer, R. K. 2005. *Der Wandel der Bevölkerungsstruktur in Österreich. Auswirkungen auf Regionen und Kommunen*, o. O., Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Schröder, H. 2001. *Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt"*, München, Wien, Oldenbourg.
- Sertl, M. o. J. *Vorlesungsfolien zur 4. Vorlesung*. http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/M04_Vorlesung4.pdf (zuletzt eingesehen am 8.4.2016).
- Sozialministerium/BM.I. o. J. *Sprachen, Kultur und Religion*. <http://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/oesterreich-stellt-sich-vor/sprachen-kultur-und-religion.html> (zuletzt eingesehen am 26.7.2016).
- Spektrum.de. 2001. *Push-and-Pull-Modelle*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. <http://www.spektrum.de/lexikon/geographie/push-and-pull-modelle/6313>) (zuletzt eingesehen am 4.4.2016).
- Standard Verlagsgesellschaft m.b.H. 2015. *Mödlinger Schule verbot Fremdsprachengebrauch abseits des Unterrichts*. <http://derstandard.at/2000013023612/Moedlinger-Schule-verbot-Fremdsprachengebrauch-abseits-des-Unterrichts> (zuletzt eingesehen am 5.9.2016).
- Statistik Austria 2009. *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in Volksschulen 2007/2008 nach Politischen Bezirken*.
- Statistik Austria (Hrsg.) 2015a. *Bildung in Zahlen. Tabellenband*, Wien.
- Statistik Austria. 2015b. *migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2015*. http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2015_.pdf (zuletzt eingesehen am 31.8.2016).
- Statistik Austria. 2015c. *Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer 1970/71 - 2014/15*. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/020948.html (zuletzt eingesehen am 5.8.2016).

- StudienServiceCenter LehrerInnenbildung. 2016. *Pädagogisches Praktikum (PÄP)*. https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung-div/Info-P%C3%A4dagogisches_Praktikum_ws14.pdf (zuletzt eingesehen am 26.8.2016).
- StudienServiceStelle LehrerInnenbildung. 2016. *Infoblatt Fachbezogenes Praktikum (FAP)*. https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_FAP/FAP_Informationsblatt_w15.pdf (zuletzt eingesehen am 26.8.2016).
- Treibel, A. 2011. *Migration in modernen Gesellschaften: soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*, Weinheim [u.a.], Juventa-Verlag.
- United Nations (Hrsg.) 1998. *Recommendations on Statistics of International Migration. Revision 1*, New York United Nations.
- United Nations. 2016. *International migration*. <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/migration/migmeth.htm#B> (zuletzt eingesehen am 4.8.2016).
- Universität Innsbruck. 2016. *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik*. <https://www.uibk.ac.at/imof/konzept.html> (zuletzt eingesehen am 7.9.2016).
- Universität Wien. 2016. *Schulpraktische Ausbildung*. <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/la-diplom/schulpraktische-ausbildung/> (zuletzt eingesehen am 26.8.2016).
- Unterrainer, E.-M. 2013. *Das sprachübergreifende "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik" (IMoF) aus der Perspektive von NovizInnen*. In: Vetter, E. (Hrsg.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für die neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 177-209.
- Verein "Wirtschaft für Integration". 2016. *Sag's Multi*. <http://www.sagsmulti.at/> (zuletzt eingesehen am 6.9.2016).
- Vereinte Nationen. 1948. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (zuletzt eingesehen am 3.3.2016).
- Vetter, E. 2013. *Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten*. In: Vetter, E. (Hrsg.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S.
- Wulf, C./Roßbach, H.-G. 2014. *Inklusive Schulbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 17. S. 597-599.
- Youdell, D. 2011. *School Trouble. Identity, power and politics in deucation*, New York, Routledge.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Herkunfts- und Zielregionen internationaler Migranten (Demokratiezentrum Wien, 2013a)	17
Abbildung 2: Zielländer von MigrantInnen in der EU (Demokratiezentrum Wien, 2013b)	18
Abbildung 3: Herkunftsländer (Demokratiezentrum Wien, 2015)	19
Abbildung 4: Armutsgefährdung und manifeste Armut (Statistik Austria, 2015b, S. 65)..	25
Abbildung 5: Gleichbehandlung in der Schule? (Sertl, o. J.).....	38
Abbildung 6: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in Volksschulen 2007/2008 nach Politischen Bezirken (Statistik Austria, 2009).....	41
Abbildung 7: Bildungschancen (Herzog-Punzenberger, 2012, S. 246)	60
Abbildung 8: Entwicklung der Geburtenzahlen (Schipfer, 2005, S. 6)	77
Abbildung 9: Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm/Reich, 2013, S. 28)	86
Abbildung 10: Aspekte professioneller Kompetenz (Baumert/Kunter, 2011, S. 32)	98
Abbildung 11: Equality and Equity Are Not Equal (Mann)	108