

Sprachenpolitik in Österreich

Sprache im Kontext

Language in Context



Herausgegeben von
Monika Dannerer, Jürgen Spitzmüller und Eva Vetter

Wissenschaftlicher Beirat

Marietta Calderón Tichy (Salzburg), Rudolf de Cillia (Wien),
Ursula Doleschal (Klagenfurt), Helmut Gruber (Wien),
Barbara Hinger (Graz), Ulrike Jessner (Innsbruck),
Sabine Lehner (Wien), Benedikt Lutz (Krems), Heike Ortner (Innsbruck),
Hermine Penz (Graz), Marie-Luise Pitzl (Wien), Claudia Posch (Innsbruck),
Martin Stegu (Wien), Ruth Wodak (Lancaster und Wien)

Band 50

Sprachenpolitik in Österreich



Bestandsaufnahme 2021

Herausgegeben von

Eva Vetter, Rudolf de Cillia und Martin Reisigl

DE GRUYTER

Gefördert aus den Mitteln des Arbeitsbereichs Sprachlehr- und -lernforschung am Zentrum für Lehrer*innenbildung und am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien

Trotz sorgfältiger Erstellung unserer Bücher lassen sich Fehler manchmal leider nicht ganz vermeiden. Wir bitten darum, die inkorrekte Reihenfolge der Herausgeber*innen sowie den fehlerhaften Förderhinweis im Erstdruck zu entschuldigen. Dies wurde korrigiert.

ISBN 978-3-11-132877-5

e-ISBN (PDF) 978-3-11-132913-0

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-132917-8

ISSN 0948-1354

DOI <https://doi.org/10.1515/9783111329130>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2024942152

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 bei den Autorinnen und Autoren, Zusammenstellung © 2024 Eva Vetter, Rudolf de Cillia und Martin Reisigl, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Inhalt

Einführung

Rudolf de Cillia / Martin Reisigl / Eva Vetter

Ein kritischer Blick auf die sprachpolitischen Entwicklungen in Österreich zwischen 2011 und 2021 — 3

Rudolf de Cillia

Kurze Geschichte der Sprachenpolitik in der Zweiten Republik — 25

verbal – Verband für Angewandte Linguistik Österreich

Klagenfurter Erklärung 2021 — 47

Bildungssprachenpolitik

Jutta Ransmayr

Österreichisches Deutsch – eine Bestandsaufnahme zur Sprach(en)politik zwischen 2011 und 2021 — 57

Luca Melchior / Ursula Doleschal

Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen — 83

Elfie Fleck

Der muttersprachliche Unterricht: eine Übersicht — 117

Lena Cataldo-Schwarzl

Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik — 135

Antje Doberer-Bey / Gerhild Ganglbauer / Angelika Hrubesch

Alphabetisierung und Basisbildung von 2012 bis 2022 — 149

Verena Blaschitz / Niku Dorostkar

Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung — 173

Eva Vetter

Englisch und ...? Schulisches Sprachenlernen in Österreich — 195

Klaus-Börge Boeckmann / Monika Dannerer

Die Professionalisierung von Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe im Umgang mit sprachlicher Diversität in Österreich — 221

Jutta Majcen / Daniel Marcher

Mehrsprachigkeit in der Lehre. Sprachenpolitik in der dualen Berufsausbildung in Österreich — 253

Laura Bürger / Martin Stegu / Barbara Seidlhofer

Mehrsprachigkeit an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen — 281

Thomas Fritz

Sprachen Lernen in der Erwachsenenbildung — 303

Weitere soziale Handlungsfelder

Benedikt Lutz

Bürgernahe und Leichte Sprache in Österreich — 321

Judith Purkarthofer

Mehrsprachige Medien, Medienproduktion und Sprachenpolitik: Parallele Welten, intersektionale Verbindungen und transnationale Netzwerke — 343

Vesna Lušicky / Gerhard Budin

Terminologien und Sprachdaten im Lichte der Sprachenpolitik — 357

Tomasz Rozmysłowicz

Zwischen Inklusion und Exklusion: Österreichische Translationspolitik — 377

Verena Krausneker

Österreichische Gebärdensprache. Zwei Jahrzehnte sprachpolitische Geduldsprobe — 401

Jürgen Spitzmüller / Christian Bendl

Schriftpolitik in Österreich — 415

Claudia Posch

Feministische Sprachpolitik in Österreich – Hot Topic oder Fail? — 449

Eva Lavric / Susanne Lesk / Martin Stegu / Bianca Wanner

Sprachenpolitik in Unternehmen in Österreich — 477

Bruno Nestler

Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit in Bundesheer und Polizei — 499

Daniel Green

Gesetzliches und übergesetzliches Sprachenrecht in Österreich — 517

Sachregister — 537

—

Einführung

Rudolf de Cillia / Martin Reisigl / Eva Vetter

Ein kritischer Blick auf die sprachenpolitischen Entwicklungen in Österreich zwischen 2011 und 2021

1 Einleitung

Der Verband für Angewandte Linguistik Österreich (*verbal*) führte 2001 zum ersten Mal eine Enquete zur Sprachenpolitik in Österreich durch, deren Anlass u. a. das Europäische Jahr der Sprachen 2001 war, die in Busch und de Cillia (2003) dokumentiert ist und zur „Klagenfurter Erklärung“ führte. 10 Jahre danach, 2011, wurde eine vergleichbare Enquete durchgeführt (de Cillia und Vetter 2013), und anlässlich der österreichischen Linguistiktagung 2021 fand eine dritte Enquete zur Sprachenpolitik in Österreich statt, deren Beiträge im vorliegenden Band versammelt sind. Die Publikation, die Sie in Händen halten, dokumentiert ein mittlerweile sehr breites Spektrum an Bereichen der österreichischen Sprachenpolitik. Aber nach wie vor gibt es keine offizielle Stelle in Österreich, die explizit für Sprachenpolitik zuständig wäre – ganz im Unterschied zur BRD, wo es den *Deutschen Sprachrat* gibt (<http://www.deutscher-sprachrat.de>) und seit 1966 den *Redaktionsstab beim Deutschen Bundestag der Gesellschaft für deutsche Sprache e. V.* (<https://gfds.de/ueber-die-gfds/redaktionsstab-im-bundestag/>). Die Schweiz verfügt seit 2012 in der Bundeskanzlei über umfassende *Zentrale Sprachdienste*, die in die vier Sektionen *Deutsch*, *Französisch*, *Italienisch* und *Terminologie* gegliedert sind (siehe <https://www.bk.admin.ch/bk/de/home/bk/organisation-der-bundeskanzlei.html>). In Frankreich ist die interministerielle *DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France)* im Kulturministerium für sprach(en)politische Agenden zuständig (<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France>). Bereits aus dieser flüchtigen Beobachtung von länderspezifischen Unterschieden leitet sich für Österreich das Desiderat ab, den sprachenpolitischen Handlungsrahmen so weiterzuentwickeln, dass eine zentrale politische Institution geschaffen wird, die alle staatlichen sprachenpolitischen Agenden koordiniert und gestaltet.

Bevor wir einen Überblick über die in diesem Band versammelten Beiträge zu den unterschiedlichen Bereichen der Sprachenpolitik bieten, sei zunächst kurz skizziert, was wir im vorliegenden Zusammenhang unter *Sprachenpolitik* verstehen. Zur Kontextualisierung der facettenreichen Thematik schicken wir zudem Erläuterungen zur Sprachensituation und den sprachrechtlichen Grundlagen in Österreich voraus.

Die Originalversion dieses Kapitels wurde revidiert. Der Titel wurde korrigiert.

Open Access. © 2024 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter.  Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

<https://doi.org/10.1515/9783111329130-001>

2 Begriffsklärungen: *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik*

Unter *Sprachenpolitik* ist nicht – wie manche zunächst auch meinen könnten – die Sprache der Politik oder der Politiker:innen zu verstehen. Vielmehr stellen die Begriffe *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik* unmittelbar auf die Funktion und gesellschaftliche Bedeutung von Sprachen oder einer einzelnen Sprache ab. Es geht um Maßnahmen, die auf das innere System *einer* Sprache gerichtet sind (*Sprachpolitik*), auf politisch reglementierte Sprachverwendung, andererseits auf Verhältnisse oder Konstellationen zwischen Sprachen in einem politischen Gemeinwesen und ihren Status zueinander sowie ihre jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen (*Sprachenpolitik*). Kurz zusammengefasst bezeichnet Sprachenpolitik alle Handlungen, die explizit oder implizit gesetzt werden und die vielfältigen sprachlichen und kommunikativen Praktiken eines Gemeinwesens im Interesse bestimmter Gruppen oder politischer Rahmensetzungen gestalten, regeln, beeinflussen oder verändern (Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 115).

Sprachenpolitische Phänomene können also bewusst gesetzte Handlungen sein oder sich „naturwüchsig“ gebende Entwicklungen, die von der Berufspolitik nicht explizit gesteuert werden (vgl. de Cillia und Wodak 2006; de Cillia und Busch 2006). Typische sprachenpolitische Agenden sind die Bestimmung von Staats-, Landes-, Amts-, National- und Bildungssprachen, die Festlegung, Förderung oder Diskriminierung von Minderheitensprachen und bedrohten Sprachen, die Festlegung des Gebrauchs bestimmter Sprachen in bestimmten sozialen Handlungsfeldern bzw. Domänen (z. B. Bildungsinstitutionen, Medien, Politik, Wissenschaft, Familie) und die Sprachverbreitungspolitik im Ausland (z. B. über Spracheninstitute).

Eine kritische Perspektive auf Sprachenpolitik arbeitet mit einem mehrdimensionalen Politikbegriff, wie er sich in der Politikwissenschaft etabliert hat. Sprachenpolitik bezieht sich demnach auf alle drei zentralen Dimensionen von Politik: den politischen Handlungsrahmen (*Polity*), das politische Regierungs- und Verwaltungshandeln (*Policy*) und den Prozess des politischen Kampfes um Einfluss und Macht (*Politics*). Sprachenpolitik im Bereich des politischen Handlungsrahmens, der die ordnungsbezogenen strukturellen bzw. formellen Grundlagen des politischen Handelns betrifft, besteht unter anderem in der Formulierung von Sprachenrechten, in der institutionellen Fixierung von spezifischen Sprachnormen, in der Einrichtung von Sprachinstituten, in der Regelung des sprachlichen Austausches in mehrsprachigen Institutionen (wie der UNO oder EU) und in der sprachkulturellen, ideologisch geprägten Verinnerlichung des Status von Sprachen. Im Bereich der Policy tritt Sprachenpolitik prototypisch mit spezifischen inhaltlichen Ziel- und Aufgabenformulierungen in klassischen Politikfeldern wie der Unterrichts-, Bildungs-

und Wissenschaftspolitik, der Migrations- und Integrationspolitik sowie der Geschlechterpolitik in Erscheinung. Politische Werbung und politischer Wahlkampf (Stichwort: „Deutsch vor Zuzug“) sowie konfliktbezogener politischer Aktivismus (man denke an den so genannten „Ortstafelsturm“ im Oktober 1972 in Kärnten) rücken die Dimension der Politics ins Zentrum sprachenpolitischen Agierens.

In der Sprachenpolitikforschung arbeitet man zudem mit einem weiten, über die Berufspolitik hinausgehenden Politikbegriff, der auch den Bereich des „privaten Alltags“ als eine sprachenpolitisch relevante Sphäre ansieht, in der nicht selten verdeckte und implizite mikropolitische Entscheidungen innerhalb von Familien, beim individuellen Medienkonsum und in Wirtschaftsunternehmen getroffen werden, die in manchen Fällen z. B. zur Förderung bestimmter Formen von Mehrsprachigkeit, in anderen Fällen zu zunehmendem Sprachwechsel und Sprachverlust führen.

Wir drei Herausgeber:innen des vorliegenden Bandes fühlen uns einem kritischen linguistischen Zugang zur Sprachenpolitik verpflichtet. Er versteht sich als engagierte, normativ orientierte Teildisziplin an der Schnittstelle zwischen Angewandter Linguistik und Politikwissenschaft. Als solcher erachtet er zusätzlich zur Beschreibung und Erklärung von sprachpolitischen Phänomenen immer wieder auch eine wissenschaftlich begründete Kritik an sprachenpolitischen Verhältnissen und Entscheidungen als sinnvoll, er will aber nicht einfach nur politisieren. Ein derartiges wissenschaftliches Selbstverständnis hält die Offenlegung und ethische Begründung des eigenen Standpunkts gegenüber der präzise zu untersuchenden Sprachenpolitik für wichtig, wobei sich die eigene Position an Diskursethik, deliberativer Demokratietheorie und dem Prinzip der Empathie mit sprachenpolitisch benachteiligten Minderheiten orientiert. Wichtige Forschungsschwerpunkte im Bereich der Sprachenpolitik sind daher die Diskriminierung sprachlicher Minderheiten, der sprachenpolitisch repressive und manipulative Machtmissbrauch und die Kritik an monolingualistischen und linguizistischen Sprachideologien, die häufig durch trugschlüssige Argumentation aufrechtzuerhalten versucht werden.

Ein kritischer Zugang zum Studium von Sprachenpolitik beruht außerdem auf einer Differenzierung von mindestens acht miteinander verknüpften politischen Handlungsfeldern, in denen Sprachenpolitik betrieben wird (Reisigl 2003: 128–141; Reisigl 2007: 134–136; Reisigl 2011: 459–461). (1) Das erste wichtige Handlungsfeld stellt das Gesetzgebungsverfahren dar. Das Bundesverfassungsgesetz legt z. B. in Österreich fest, dass Deutsch die Staatssprache ist. (2) Das zweite Feld ist die öffentliche Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung. Sie findet primär in Medien statt, etwa auch dort, wo sich österreichische Zeitungsartikel immer wieder mit der österreichischen Bildungssprachenpolitik befassen. (3) Drittens wird Sprachenpolitik auch im Feld der innerparteilichen Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung betrieben. So scheinen sich viele Mitglieder und Anhänger:innen der FPÖ darin

einig zu sein, dass das vermeintlich generische Maskulinum zu befürworten und Gendern als „Wahn“ abzulehnen sei. (4) Viertens findet im Feld der zwischenparteilichen Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung eine überparteiliche Koordination der Sprachpolitik statt, etwa zwischen koalierenden Parteien, die z. B. in manchen Textabschnitten ihrer Regierungsprogramme programmatisch bestimmte sprachenpolitische Pläne der jeweiligen Regierung andeuten. (5) Fünftens zeigt sich Sprachenpolitik oft im Feld der zwischenstaatlichen bzw. internationalen Beziehungsgestaltung. So werden etwa in Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrags einige anerkannte autochthone Minderheiten in Österreich angeführt und sind wichtige sprachenrechtliche Grundlagen auf europäischer Ebene festgelegt, z. B. in der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen aus dem Jahr 1992 und im Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten aus dem Jahr 1995. (6) Sechstens ist ein prominentes Aktionsfeld für Sprachenpolitik die politische Werbung. Denken wir hier etwa auch an rechtspopulistische Wahlkampforderungen nach einer Anbindung bestimmter Sozialleistungen an spezifische Sprachkenntnisse – manche dieser Forderungen wurden in Österreich auch in Gesetze gegossen, die später allerdings höchstgerichtlich aufgehoben wurden. (7) Siebtens bildet die politische Exekutive und Administration ein weiteres wichtiges Handlungsfeld. Unser Band enthält hierzu beispielsweise einen Beitrag zur sicherheitspolitischen Rolle von Mehrsprachigkeit bei der Polizei und beim Heer. (8) Schließlich sind die politische Kontrolle sowie der politische Protest ein bedeutendes Handlungsfeld für Sprachenpolitik. Diesbezüglich sei der Sachverständigenausschuss des Europarats als Beispiel genannt, der beispielsweise regelmäßig die Länderberichte zur Anwendung der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen prüft, und das Ministerkomitee ist hier ebenfalls zu erwähnen, das dann Empfehlungen für den politischen Umgang mit der Charta formuliert (Reisigl 2007: 33–36, vgl. <https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/#Austria>).

Einige Autor:innen verwenden die beiden Termini *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik* als Synonyme (z. B. Coulmas 1985, Marten 2016¹), andere machen eine analytische Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen (z. B. Haarmann 1987, Christ 1995), so auch wir Herausgeber:innen des vorliegenden Bandes.

Unter *Sprachenpolitik*, die sich auf die gesellschaftlichen Funktionen von Sprachen in einem Varietätenraum bezieht, sind politische Aktivitäten gemeint, mit denen eine bestimmte Sprache in einer Sprachenkonstellation oder bestimmte

¹ „... wird ... der Begriff *Sprachpolitik* als Oberbegriff für alle Aktivitäten verwendet, die sich mit der (im weitesten Sinne) politischen Beschäftigung mit Sprache oder Sprachen auseinandersetzen.“ (Marten 2016: 17).

Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt oder aber behindert werden. Das kann unbewusst, indirekt, durch so genannte Laissez-Faire-Politik geschehen, oder dadurch, dass bewusst und absichtsvoll auf gesellschaftliche Kommunikationssysteme Einfluss genommen wird, um wünschenswerte Veränderungen herbeizuführen bzw. nicht wünschenswerte zu vermeiden. Bewusste Sprachenpolitik ist nur möglich, wenn Maßnahmen gezielt und planmäßig gesetzt werden – damit befasst sich die *Sprachplanung*. Sprachenpolitik wird explizit oder implizit, de jure oder de facto, offen oder verdeckt, und top-down oder bottom-up betrieben (Johnson 2013: 10).

Sprache/n betreffen alle gesellschaftlichen Bereiche, beeinflussen das Funktionieren von Institutionen und gesellschaftlichen Prozessen. Soziale Handlungsfelder bzw. Domänen, die Sprachenpolitik betreffen und in denen Staats- oder Landessprachen eine besondere Stellung einnehmen, sind etwa Bildungseinrichtungen wie Kindergarten, Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung, Justiz und Verwaltung, Wissenschaft, (traditionelle und ‚neue‘) Medien, Wirtschaftspolitik einschließlich Konsumpolitik, Handel, Unternehmenskultur und Werbung, Kultur(politik) einschließlich Auslandssprachenpolitik, Migration, Umwelt, Religion, Gesundheitswesen usw. Welche wichtigen Bereiche Sprach- und Sprachenpolitik betreffen kann, zeigt exemplarisch die Inhaltsübersicht des vorliegenden Bandes – sie reicht von der Bildungssprachenpolitik und vom Fremdsprachenunterricht über die gesellschaftlichen Subsysteme des Rechts, der Wirtschaft, der Medien, der Verwaltung und der Polizei sowie des Heeres bis hin zur Minderheitensprachenpolitik, genderlinguistischen Sprachpolitik, Schriftpolitik und Terminologiepolitik.

3 Sprachensituation in Österreich

Die Datenlage zur Sprachensituation in Österreich ist äußerst unbefriedigend. Die letzte Volkszählung, die die „Umgangssprache“ der österreichischen Bevölkerung erhob, stammt aus dem Jahr 2001 (Statistik Austria 2002) – die darauf folgende Volkszählung (VZ) 2011 wurde nicht mehr als Totalerhebung durchgeführt.² Und auch wenn Sprachenerhebungen, v. a. bei Sprachminderheiten, problematisch sind (vgl. dazu de Cillia 2022: 171, 1998: 124 f; siehe zur Problematik von Volkszählungen auch Busch 2013: 96–102), können seriöse Sprachstatistiken Basis für Sprachplanung sein, und man benötigt sie auch für die Zuteilung von individuel-

² Derartige Sprachenerhebungen der „Umgangssprache“ kann Statistik Austria nur auf Auftrag durchführen. „Momentan wäre bei Statistik Austria nichts davon bekannt, dass eine Erhebung in diese Richtung im Gespräch wäre“ (schriftliche Auskunft vom 21.4.2023).

len Rechten wie etwa beim sogenannten *ethnischen Proporz* in Südtirol, der z. B. die Vergabe von Arbeitsplätzen im öffentlichen Dienst und die Verteilung öffentlicher Sozialleistungen und Budgetmittel der Landesverwaltung proportional von den deutschen, italienischen und ladinischen Sprachgruppenzugehörigkeits-erklärungen abhängen lässt, die alle zehn Jahre erhoben werden. Und es ist auf angemessene Sprachstatistiken angewiesen, wer die Sprachensituation in einem Land auf der Makroebene quantitativ erfassen und charakterisieren will.

Bei dieser letzten Volkszählung 2001 gaben ca. 88,6% der Wohnbevölkerung in Österreich an, ausschließlich Deutsch als Umgangssprache zu sprechen, 8,6% gaben Deutsch und eine andere Sprache als Umgangssprache an, 2,8 % ausschließlich eine andere Sprache. Alle offiziell anerkannten autochthonen Minderheitensprachen Österreichs zusammengekommen (Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Romanes³) nannten ungefähr 1,5%, ca. 4,3% der Wohnbevölkerung gaben Sprachen des ehemaligen Jugoslawien an (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch), ca. 2,3% Türkisch und Kurdisch. Eine gewisse Rolle spielten noch die von den Studienautor:innen so genannten „Weltsprachen“ Englisch, Französisch, Italienisch (insgesamt ca. 1%, v. a. Englisch mit 58.582). Unter den übrigen Sprachen fanden sich folgende noch in größerer Sprecher:innenzahl: Polnisch, Albanisch, Rumänisch, Arabisch, Persisch und Chinesisch. Insgesamt wurden an die 60 unterschiedliche Sprachen angegeben. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) – ca. 10.000 Sprecher:innen – wurde 2001 noch nicht erhoben – sie wurde erst 2005 in der Verfassung anerkannt.

Etwas jüngere Daten liefert eine Erhebung zu den Sprachkenntnissen für die Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2016/2017 (Adult Education Survey, Statistik Austria 2018), die bei Berufstätigen im Alter von 25 bis 64 Jahren durchgeführt wurde, nach Erst- und Zweitsprachen fragte und Mehrfachantworten ermöglichte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Relationen zwischen Deutschsprachigen (83,8%), Sprecher:innen alter Minderheiten und neuer Minderheiten in etwa gleich geblieben sein dürften. 3,2% der Befragten gaben Türkisch an, 5,8% Serbisch, Kroatisch oder Bosnisch. Englisch mit 1,8%, Rumänisch und Arabisch mit je 1,5%, Polnisch mit 1,3% und Ungarisch mit 1,2% lagen noch über 1% – Tschechisch/Slowakisch (0,9%), Russisch (0,8%), Albanisch (0,7%), Persisch (0,6%) und Slowenisch (0,5%) lagen unter dieser Marke (Statistik Austria 2018: 42). Ein wesentlich „deutschsprachigeres“ Bild ergibt sich, wenn man nur die österreichischen Staatsbürger:innen betrachtet: 2001 machten die Deutschsprachigen 95,5% aus. Alle anderen Sprachen lagen unterhalb der Einprozent-Grenze (vgl. Statistik

3 In Österreich wird statt des international üblichen Terminus „Romani“ „Romanes“ und „Burgenlandroman“ verwendet.

Austria 2002). (Für die zahlenmäßige Entwicklung der autochthonen und neuen Minderheiten siehe den Beitrag von de Cillia in diesem Band).

4 Sprachgesetzliche Rahmenbedingungen

Dem Band seien noch die derzeit gültigen sprachgesetzlichen Bestimmungen vorausgeschickt, die den Status der jeweiligen Sprachen und die Machtverhältnisse zwischen den Sprachen sowie die Rechte, die mit bestimmten Sprachen verbunden sind, festlegen. Auf sie wird in unterschiedlichen Beiträgen wiederholt Bezug genommen. Die Bestimmungen betreffen v. a. die herausragende Stellung der deutschen Sprache auf der einen Seite, die autochthonen Minderheitensprachen auf der anderen Seite. Die wichtigste sprachenrechtliche Bestimmung ist der Artikel 8, Absatz (1) der Bundesverfassung von 1920, der mit dem 1.8.2000 um den Absatz (2) und am 1.9.2005 um den Absatz (3) ergänzt wurde, in dem explizit auch die sprachlichen Minderheiten bzw. die Österreichische Gebärdensprache ÖGS erwähnt werden:

Art. 8. (1) Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.⁴

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

(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze. (Rechtsinformationssystem des Bundes RIS⁵)

Weiters hält die Schulgesetzgebung fest: „Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.“ (§ 16 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz = SchUG). Eine Novelle im Jahr 1997 (§ 16 Abs. 3) ermöglicht die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache (Arbeitssprache), und eine Novelle des SchUG aus dem Jahr 2007 (§ 3 Abs. 3) verpflichtet die Erziehungsberechtigten, „dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache [...] so weit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermö-

⁴ Um zu untermauern, dass es sich dabei um die österreichische Varietät der deutschen Sprache handelt, schlägt Muhr (2021) die Errichtung einer eigenständigen „Austriazistik“ vor.

⁵ Alle im folgenden genannten gesetzlichen Bestimmungen sind im *Rechtsinformationssystem des Bundes RIS* zugänglich: <https://www.ris.bka.gv.at/>.

gen“. Weitere Bestimmungen, die die deutsche Sprache betreffen, finden sich seit 1998 im österreichischen Staatsbürgerschaftsrecht, das von Staatsbürgerschaftswerber:innen den Nachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache verlangt, und seit 1.1.2003 müssen Zuwandernde aus Drittstaaten (nicht jedoch aus EU- bzw. EWR-Ländern) eine so genannte *Integrationsvereinbarung* eingehen, die den Nachweis von Deutschkenntnissen für längerfristigen Aufenthalt verlangt (diese Regelungen werden im Beitrag von de Cillia ausgeführt). Eine letzte hier zu nennende Bestimmung zur deutschen Sprache, zum österreichischen Deutsch, findet sich im österreichischen Beitrittsvertrag zur EU, dem „Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union.“ Danach sind 23 Austriaismen den entsprechenden bundesdeutschen Ausdrücken hinsichtlich Status und Rechtswirkung gleichgestellt, also z. B. der *Kren* dem *Meerrettich*, das *Obers* der *Sahne* oder die *Ribisel* den *Johannisbeeren* (für die Liste der Doubletten siehe RIS und den Beitrag von de Cillia in diesem Band).

Die sprachenpolitischen Regelungen für die autochthonen Minderheitensprachen / Volksgruppensprachen sind durch folgende Gesetze geregelt: Abs. (2) des Art. 8 der Verfassung (s. o.), Artikel 19 des Staatsgrundgesetzes vom 21.12.1867 („Rechte der Minderheiten“) und Artikel 62 bis 69 im Staatsvertrag von St. Germain aus dem Jahr 1920. Vor allem sind der Artikel 7 des Österreichischen Staatsvertrags vom 15. Mai 1955 und das Volksgruppengesetz vom 7. Juli 1976 (VGG) relevant. Artikel 7 sichert u. a. den „Anspruch auf Elementarunterricht in slowenischer oder kroatischer⁶ Sprache“ zu, „eine verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen“ (Abs. 2), die Zulassung der slowenischen und kroatischen Sprache zusätzlich zum Deutschen als Amtssprache im gemischtsprachigen Gebiet und zweisprachige topographische Aufschriften (Abs. 3). Weiters hält der Artikel fest, dass die „Tätigkeit von Organisationen, die darauf abzielen, der kroatischen oder slowenischen Bevölkerung ihre Eigenschaft und Rechte als Minderheit zu nehmen, [...] zu verbieten“ sei (Abs. 5). Der Art. 7 des Staatsvertrags vermeidet bewusst die Einführung des numerischen Prinzips für die Gewährung der Minderheitenrechte. Als territorial zuständig scheinen die „Verwaltungs- und Gerichtsbezirke Kärntens, des Burgenlandes und der Steiermark mit slowenischer, kroatischer oder gemischter Bevölkerung“ auf (Abs. 3).

Das numerische Prinzip führte erst das Volksgruppengesetz (VGG) vom 7. Juli 1976 ein, das die österreichische Bundesregierung als Ausführungsgesetz zu Artikel 7 ansieht, das aber von den Vertreter:innen der Minderheiten in diesem Punkt als

⁶ Der Staatsvertrag erwähnt nur Slowenisch und Kroatisch – die anderen Minderheiten wurden im Zuge des VGG explizit anerkannt. Und wenn hier die Rede von „Elementarunterricht“ ist, ist die (damals achtklassige) Volksschule gemeint. Heute bezieht sich elementare Bildung auf die Kindergärten.

verfassungswidrig abgelehnt wurde. Es war eine Reaktion auf den so genannten „Ortstafelsturm 1972“ und versuchte, die Situation – an den Vertreter:innen der Minderheiten vorbei – zu beruhigen. Nach dem VGG sollten zweisprachige Aufschriften nur in jenen Gebieten angebracht werden, in denen sich 25 % der Bevölkerung zur jeweiligen Volksgruppe bekannten, und bei der Amtssprachenregelung wurden nur jene Gebiete berücksichtigt, in denen 20% der Bevölkerung zur Volksgruppe zählten. Diese Prozentklausel des VGG wurde vom VfGH für die Amtssprachenregelung (04.10.2000) bzw. für die Ortstafelregelung in Kärnten (14.12.2001) aufgehoben. Erst im Jahr 2011 wurde durch neue Verfassungsbestimmungen in Bezug auf die topographischen Aufschriften und die Amtssprachen diese Frage konsensuell geregelt („Bundesgesetz, mit dem das Volksgruppengesetz geändert wird“, BGBl Teil I vom 26. Juli 2011, für Details siehe den Beitrag von de Cillia in diesem Band).

Die Bildungssprachenpolitik hat für die slowenische Minderheit in Kärnten und die kroatische und ungarische Minderheit im Burgenland eigene Schulgesetze, das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten (BGBl 1959/101 in der Fassung BGBl 1988/326 und 1990/420) und das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland (BGBl 1994/641). Darin sind u. a. bilingualer Unterricht in der Volksschule vorgesehen, ein slowenischsprachiges Gymnasium in Klagenfurt / Celovec und bilinguale Angebote an einer HAK in Klagenfurt/Celovec sowie ein Gymnasium in Oberwart / Felsőőr / Borta mit zweisprachigen Klassen für Kroatisch- und Ungarischsprachige. Das Angebot an der Neuen Mittelschule NMS / Hauptschule HS ist allerdings mangelhaft: Außer an einer bilingualen NMS in Groß Warasdorf / Veliki Borištof im Burgenland ist kein zweisprachiger Unterricht vorgesehen. Und für die Kindergärten existiert im Burgenland eine Regelung, die „gemischtsprachige Kindergärten“ vorsieht (Kindergartengesetz 1995 für das Burgenland, § 2a), nicht jedoch für Kärnten. Was die tschechische und slowakische Volksgruppe betrifft, so existieren keine staatlichen Schulen, sondern nur die Komensky-Privatschule in Wien. Für Rom:nja und Sintizze gibt es ebenfalls keine Regelungen (ausführlich dazu Melchior und Doleschal in diesem Band). Für die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), die seit 1.9.2005 offiziell anerkannt ist, gibt es sprachenrechtlich keine weiteren Umsetzungen der gesetzlichen Gleichstellung, v. a. auch nicht an den Schulen etwa durch von Expert:innen empfohlene bilinguale Unterrichtsmodelle (vgl. das Language Education Policy Profile für Österreich, BMUKK/ BMWF 2008) (ausführlich bei Krausneker in diesem Band).

Zur den offiziell nicht anerkannten, zugewanderten sprachlichen Minderheiten gibt es keine gesetzlichen sprachenpolitischen Regelungen, die sprachliche Rechte (etwa bei Ämtern und Behörden) in der jeweiligen Erstsprache garantieren würden. Die oben erwähnten Bestimmungen zur Staatsprache Deutsch (Staatsbürgerschaftsrecht, Integrationsvereinbarung) betreffen allerdings vor allem die *neuen Minderheiten*, aber nicht die Förderung von deren Mehrsprachigkeit. Die Sprachen-

politik gegenüber erwachsenen Migrant:innen beschränkt sich v. a. darauf, Zuwander:innen aus Drittstaaten zum Erlernen der deutschen Sprache und zur Ablegung von Deutsch-Tests zu verpflichten. Der UN-Zivilpakt, dem Österreich beigetreten ist, enthält im Art. 27 allerdings eine Bestimmung, wonach Österreich auch für die *neuen Minderheiten* Schutzmaßnahmen setzen müsste: „In Staaten mit ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten darf Angehörigen solcher Minderheiten nicht das Recht vorenthalten werden, gemeinsam mit anderen Angehörigen ihrer Gruppe ihr eigenes kulturelles Leben zu pflegen, ihre eigene Religion zu bekennen und auszuüben oder sich ihrer eigenen Sprache zu bedienen“ (Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte, RIS). Im Bildungssystem existieren jedoch ausführliche gesetzliche Regelungen für Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – auch hier steht die Förderung der deutschen Unterrichtssprache im Vordergrund, gleichzeitig gibt es so genannten *muttersprachlichen Unterricht* und ein Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*, das dafür sorgen soll, dass alle Sprachen und Kulturen in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt werden (für genauere Ausführungen siehe die Beiträge von de Cillia, Cataldo-Schwarzl, Fleck in diesem Band).

Auch wenn die traditionelle und rechtlich verankerte Unterscheidung zwischen den autochthonen und den neuen Minderheiten derzeit die rechtliche Situation, auf die sich Sprachverwender:innen beziehen können, bestimmt, so darf doch nicht übersehen werden, dass diese Unterscheidung zunehmend kritisch diskutiert wird: Zum einen zeichnet sich ein internationaler Trend ab, wonach auch neue Minderheiten vom Minderheitenschutz erfasst sein sollten. Zum anderen muss der Minderheitenschutz im Sinne eines menschenrechtlichen Schutzinstrumentariums auch der Fluchtbewegung, die im Anschluss an die Krise der Humanität seit 2015 stattfand, Rechnung tragen. „Minderheitenschutz ist damit aktueller denn je, wenngleich in einer Form, an die vor wenigen Jahren noch kaum gedacht worden ist.“ (Hilpold 2016: 78–79).

5 Übersicht über die Beiträge

Der folgende Band gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil dient als Einführung in die Thematik, liefert einen gerafften Überblick über die Geschichte der österreichischen Sprachenpolitik seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und gibt eine aktualisierte Fassung der Klagenfurter Erklärung wieder, die einen Katalog wichtiger sprachenpolitischer Forderungen für Österreich enthält. Der zweite Teil widmet sich zentralen Bereichen der Bildungssprachenpolitik. Sie reichen vom österreichischen Deutsch über die Elementarbildung, die Primar- und Sekundar-

schule, die Universität, die Fachhochschule und pädagogische Hochschule bis hin zur Berufsausbildung und Erwachsenenbildung. Der dritte Teil nimmt weitere ausgewählte soziale Handlungsfelder in den Blick, in denen Sprachenpolitik bedeutsam ist. Zu ihnen zählen die Kommunikation mit Behörden, die Mediensprachenpolitik, die Sprachenpolitik in Unternehmen, Sprachenpolitik bei Polizei und Bundesheer, Schriftpolitik, Translations- und Terminologiepolitik sowie genderlinguistische Sprachpolitik und die gesetzlichen sowie übergesetzlichen Grundlagen der österreichischen Sprachenpolitik.

Einführung

An den vorliegenden einleitenden Text schließt der Beitrag von **Rudolf de Cillia** über die „Kurze Geschichte der Sprachenpolitik in der Zweiten Republik“ an. Er zeichnet in der für den vorliegenden Zusammenhang gebotenen Kürze die Entwicklung der Sprachenpolitik in der Zweiten Republik nach, mit einem Schwerpunkt auf den letzten 20 Jahren nach der ersten Enquete 2001. Dabei gliedert sich der Text nicht nach einer sich an den äußeren politischen Ereignissen orientierenden Periodisierung, sondern nach sprachlichen Domänen, in denen in Österreich von Sprachenpolitik i. e. S. gesprochen werden kann. Die folgenden Bereiche werden ausführlicher dargestellt: Deutsch als Staatsprache, österreichisches Deutsch, anerkannte/ nicht-erkannte Minderheitensprachen, Bildungssprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht und Auslandssprachenpolitik in Verbindung mit Deutsch als Fremdsprache. Für das letzte Jahrzehnt werden die immer stärkere Fokussierung auf die Bedeutung der deutschen Staatsprache im Kontext von Migration und eine mangelhafte Umsetzung der im Jahrzehnt davor zumindest theoretisch propagierten Förderung von Mehrsprachigkeit als auffällige sprachenpolitische Tendenzen festgehalten.

Anschließend an dieses einleitende Kapitel und an eine kurze Geschichte der Sprachenpolitik in der Zweiten Republik findet sich die revidierte Fassung der Klagenfurter Erklärung, in der die Ergebnisse der Beiträge der Enquete im Jahr 2021 berücksichtigt sind. Da die Anzahl der behandelten sprachenpolitischen Felder in dieser dritten Bestandsaufnahme deutlich umfangreicher ist als in den ersten beiden Bänden, wurde die Abschlusserklärung nicht nur an die aktuelle sprachenpolitische Situation angepasst, sondern auch deutlich erweitert. Wir haben sie den Beiträgen vorangestellt, damit sie den Leser:innen als Orientierung bei der Lektüre der einzelnen Artikel dienen kann. Möge sie ebenso wie auch die einzelnen Beiträge auf breites Interesse stoßen.

Bildungssprachenpolitik

Jutta Ransmayr liefert in ihrem Beitrag „eine Bestandsaufnahme zur Sprach(en)politik zwischen 2011 und 2021“ zum österreichischen Deutsch. Dabei diskutiert sie zunächst die terminologische Frage, ob mit österreichischem Deutsch nur die Standardsprache oder alle österreichisch geprägten Sprachformen bezeichnet werden sollten bzw. ob der Begriff „Deutsch in Österreich“ passender wäre. Unter dem Titel „Entwicklungen der letzten zehn Jahre“ wird sodann über Forschungsinitiativen und öffentlich geförderte Forschungsprojekte zum österreichischen Deutsch berichtet. Es werden auch wichtige Publikationen aus dem Zeitraum besprochen, wobei die Verfasserin zwischen *plurizentrisch* und *pluriareal* orientierten Arbeiten unterscheidet. Dem folgen eine Darstellung und kritische Würdigung der Entwicklungen im bildungsinstitutionellen Rahmen, dann die Betrachtung der Repräsentation des österreichischen Deutsch in internationalen Institutionen und schließlich ein Rückblick auf die Bestandsaufnahme vor zehn Jahren. Empfehlungen, die v. a. die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und den schulischen Bereich betreffen, runden den Beitrag ab.

Der Beitrag zur „Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen“ von **Luca Melchior und Ursula Doleschal** zeichnet die wichtigsten Entwicklungen im Bereich des Sprachminderheitenschutzes in Österreich im letzten Jahrzehnt seit der Enquete 2011 nach, wobei der Schwerpunkt auf dem Bildungswesen liegt. Nach einer terminologischen Diskussion („Volksgruppe“ vs. Minderheitensprache / Sprachminderheit) werden zunächst die in den Regierungsprogrammen der letzten zehn Jahre genannten Punkte mit Bezug auf Sprachminderheiten besprochen und im Anschluss daran die wichtigsten gesetzlichen Neuerungen, die sich auf die Lage der Sprachminderheiten ausgewirkt haben, wie z. B. die Pädagog:innenbildung neu, die Einführung der Zentralmatura, die Einrichtung von Bildungsdirektionen, die neue Kärntner Landesverfassung. Dann werden die zentralen Punkte aus den Berichten zum Rahmenübereinkommen und zur Charta der Regional- oder Minderheitensprachen analysiert. Schließlich werden der aktuelle Stand in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen ausführlich dargestellt sowie zentrale Errungenschaften und Probleme in den letzten Jahren in diesem Bereich benannt und diskutiert.

Im Beitrag „Der muttersprachliche Unterricht: eine Übersicht“ hält **Elfie Fleck** Rückschau auf 30 Jahre, die seit der Verankerung des Muttersprachenunterrichts im österreichischen Regelschulwesen vergangen sind. Trotz erfolgreicher Weiterentwicklung im Bereich des Sprachenangebots, der Lehrer:innenbildung und der Lehrplanentwicklung (drei Lehrpläne: Grundstufe, Sekundarstufe I und AHS-Oberstufe) attestiert sie dem Muttersprachenunterricht immer noch ein Schattendasein und identifiziert eine Reihe von Stolpersteinen auf dem Weg zur Anerkennung des Muttersprachenunterrichts als gleichwertiges Sprachenangebot. Auch Elfie Fleck

verweist auf die Zäsur, die durch den Fokus auf Deutsch entstanden sei, und befürchtet, dass die Bedeutung des Muttersprachenunterrichts trotz politischer und öffentlicher Bekenntnisse in Zukunft eher abnehmen werde.

Lena Cataldo-Schwarzl schreibt in ihrem Beitrag „Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik“ über die Veränderungen, die sich durch die Einführung der Deutschförderklassen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ergeben haben. Ausgehend von ihrer Analyse der letzten vier Regierungsprogramme (seit 2008) konstatiert sie einen Bruch mit der Tradition einer integrativen Deutschförderung, der kritische Stimmen ungehört ließ. Die massive Verschlechterung der Bedingungen des Deutschlernens wurde durch die Covid-19-Pandemie weiter verschärft. In ihrer Conclusio weist Cataldo-Schwarzl auf die Spannung zwischen der Instrumentalisierung des Deutschlernens und dem Ausnutzen von Spielräumen unter schwierigen Bedingungen hin.

Im Beitrag „Alphabetisierung und Basisbildung von 2012 bis 2022“ nehmen die drei Autorinnen **Antje Doberer-Bey, Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch** die Diskussion um die Begrifflichkeiten wieder auf und befassen sich dann mit den Strukturen und den inhaltlichen Entwicklungen der Basisbildung im letzten Jahrzehnt. Im Jahr 2018 kam es zu einer „Verwerfung“, die zu nachhaltigen Änderungen führte. Im Artikel geht es weiters um Kurs- bzw. Lernangebote in der österreichischen Erwachsenenbildung und deren Einordnung. Die Autorinnen weisen ausdrücklich auf die Notwendigkeit von Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit hin. Der Beitrag schließt mit Forderungen für die Praxis und Forschung im Bereich der Alphabetisierung und Basisbildung, die immer noch uneingelöst sind.

Verena Blaschitz und Niku Dorostkar blicken im Beitrag „Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung“ auf die vorschulische Bildung, deren Auftrag im Berichtszeitraum deutlich in den Mittelpunkt politischer Aufmerksamkeit gerückt ist. Sie betrachten die sprachenpolitischen Entwicklungen und die Effizienz der „frühen sprachlichen Förderung“, die als Förderung des Deutschen verstanden wird, kritisch. Im Abschnitt zur Sprachdiagnostik diskutieren sie das Beobachtungsverfahren „BESK (-DaZ) KOMPAKT“ und das Screening „MIKA-D“. Ein wichtiges Thema sind in ihrem Beitrag die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und die manchmal verwirrende Verantwortlichkeit dafür an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) und den Pädagogischen Hochschulen. In den Schlussfolgerungen fordern sie unter anderem eine Verbesserung des Betreuungsschlüssels und eine Tertiärisierung der Ausbildung.

Der Text „Englisch und ...? Schulisches Fremdsprachenlernen in Österreich“ von **Eva Vetter** befasst sich zunächst mit den Rahmenbedingungen österreichischer Schulsprachenpolitik, zu denen die Weichenstellungen für eine europäische

Sprachenpolitik zählen. Die Analyse der Lehrpläne und Rahmentexte zeigt förderliche Entwicklungen wie die Umsetzung der Kompetenzorientierung und die Standardisierung der Prüfungen im Berichtszeitraum. Eva Vetter weist kritisch darauf hin, dass diese Entwicklungen vor allem für die sogenannte „erste lebende Fremdsprache“ (Englisch) von Nutzen sind. Nach wie vor zeigt sich außerdem, dass Sprachenlernen an den verschiedenen Schultypen sehr unterschiedlichen (rechtlichen) Bedingungen unterworfen ist. Die europäische Sprachenpolitik zielt auf Mehrsprachenkompetenz ab. Diesbezüglich warnt der Beitrag vor Leerstellen durch die Reduktion des Fremdsprachenlernens auf Englisch und die Marginalisierung aller anderen in der Schule gelehrt Sprachen.

Klaus-Börge Boeckmann und Monika Dannerer untersuchen „Die Professionalisierung von Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe im Umgang mit sprachlicher Diversität in Österreich“. Sie zeigen regionale und schultypenspezifische Unterschiede in der Verteilung mehrsprachiger Schüler:innen auf. Im Berichtszeitraum wurde die sogenannte PädagogInnenbildung NEU (PBN) umgesetzt. Der Beitrag nimmt Effekte der PBN in den Blick: So sei eine gewisse Professionalisierung im Bereich der Deutschförderung festzustellen. Erstmals gebe es einen Lehrplan für den DaZ-Unterricht und ein sogenanntes Kompetenzprofil für Pädagog:innen (DaZKompP). Für den Muttersprachen- (bzw. Erstsprachen-)unterricht entstand daran angelehnt das Kompetenzprofil (MUKompP), wobei für diesen Bereich ebenso wie für die sprachliche Bildung allgemein weitere Professionalisierungsschritte gefordert werden. Der Beitrag schließt mit konkreten Desideraten, die sich aus der detaillierten Analyse der Lehramtscurricula für die Primar- und die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) ableiten.

Jutta Majcen und Daniel Marcher widmen sich einem Bildungsbereich, dem im Zusammenhang mit Sprache/n bislang wenig Beachtung geschenkt wurde: „Mehrsprachigkeit in der Lehre. Sprachausbildung in der dualen Ausbildung“ beleuchtet zunächst die strukturelle Vielfalt der Berufsbildung. Ein weiterer Fokus liegt auf den rechtlichen Rahmenbedingungen, die sprachenpolitisch wirksam sind. Sie analysieren die Ausbildungsordnungen ab dem Ende der 1970er Jahre und befassen sich mit den Schwierigkeiten und Chancen, die sich aus dem Wechselverhältnis der beiden Lernorte ergeben. Im Fazit weisen sie auf die Gefahr der Exklusion berufsweltlicher Mehrsprachigkeit hin und kritisieren, dass sich die (fach-)sprachenpolitischen Regelungen auf Deutsch und Englisch reduzieren.

Der Beitrag zur „Mehrsprachigkeit an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen“ von **Laura Bürger, Martin Stegu und Barbara Seidlhofer** deckt ein breites Spektrum unterschiedlicher Aspekte des Sprachenlernens an tertiären Bildungsinstitutionen ab, von den Unterrichtssprachen an Hochschulen über die Kommunikation in den Institutionen, die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen für einzelne Studienfächer, das Angebot philologischer Studien und

an Studien mit verpflichtenden Fremdsprachenanteilen über Sprachlernmöglichkeiten in Zusatzcurricula, die Angebote an Sprachenzentren bis hin zu einem mehrsprachigkeitsorientierten Angebot. Das Fazit, das einer Liste von Desiderata vorausgeht, nennt als Tendenzen u. a. die immer wichtiger werdende Rolle des Englischen, eine Verschärfung bei den für Studien vorausgesetzten Sprachkenntnissen und, dass es schwerer geworden sei, zusätzlich zum Studium gratis Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben. Eine Intensivierung des Dialogs zwischen allen Beteiligten zu sprachenpolitischen Fragen an Hochschulen sei ein Grunddesiderat.

Thomas Fritz geht in „Sprachen Lernen in der Erwachsenenbildung“ von der Annahme aus, dass sich im Berichtszeitraum im nach wie vor schwer zu überblickenden Feld der Erwachsenenbildung wenig geändert habe. Er gibt einen Überblick über die Struktur der Erwachsenenbildung und beleuchtet die Nachfrage nach und das Angebot an Sprachen. Im Beitrag wird die Vielfalt der anbietenden Institutionen und Organisationen deutlich. Thomas Fritz geht im Besonderen der Frage nach, wie sich die Integrationsvereinbarung auf die Angebotsstruktur, die Nachfrage und den Unterricht selbst im Bereich DaZ auswirke. Im letzten Kapitel spricht er Forderungen an, die sich auf die Arbeitsbedingungen der Unterrichtenden und die Ausweitung des Sprachenangebots beziehen.

Weitere Handlungsfelder

Benedikt Lutz greift im Beitrag „Bürgernahe und Leichte Sprache in Österreich“ die internationale Diskussion zur Verständlichkeit der Kommunikation in der Wissensgesellschaft auf und nimmt eine Klärung der diesbezüglich verhandelten Begriffe „einfach“, „leicht“ und „bürgernah“ vor. Im Artikel findet sich eine Auseinandersetzung mit vorhandenen Modellen, wobei sich auch Referenzen auf die diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskussionen finden. Ein zentrales Kapitel ist der Sprache des Rechts gewidmet, welches der Autor mit einem Blick auf die bahnbrechende Auseinandersetzung mit der Niederösterreichischen Bauordnung beginnt. Weiters geht es um Initiativen der Stadt Wien und um die Verständlichkeit von Nachrichten. Benedikt Lutz kommt zu dem Schluss, dass in Österreich trotz der positiven Entwicklungen der letzten Jahre immer noch Aufholbedarf bestehe, und fordert eine institutionelle Verankerung der Verständlichkeit. Ohne eine solche „Anwältin“ würden gute Initiativen im Alltagsgeschäft zu versickern drohen.

Judith Purkardhofer stellt im Beitrag „Mehrsprachige Medien, Medienproduktion und Sprachenpolitik: Parallele Welten, intersektionale Verbindungen und transnationale Netzwerke“ die Frage, wie Sprachenpolitik im Kontext veränderter medialer Gewohnheiten verstanden werden kann. Die Dreiteilung der österreichischen Medienlandschaft in öffentlich-rechtliche, privat kommerzielle und privat nicht-kommerzielle Medien hat durch die Zunahme internetbasierter Angebote an Bedeutung verloren. Sie schlägt daher vor, Sprachenpolitik weniger als Vorgabe und eher als sozial-diskursive Hervorbringung zu verstehen. Judith Purkardhofer fokussiert in einem ersten Teil die Mehrsprachigkeit in den Medien und befasst sich mit *Community-Medien*. In ihrem Resümee weist sie auf die Bedeutung mehrsprachiger Mediennutzung und -produktion für minorisierte Gruppen hin und fordert die Mehrsprachigkeitsforschung zu einem neuen Verständnis von Medien auf.

Vesna Lušicky und Gerhard Budin beleuchten in „Terminologie und Sprachdaten im Lichte der Sprachenpolitik“ die aktuelle Situation dieses Themenfelds in Österreich. Dabei werden zunächst die für diese Arbeitsbereiche zentralen begrifflichen Unterscheidungen und Abgrenzungen vorgenommen. Es erfolgt – mit einem Rückblick auf die historische Entwicklung – eine begriffliche Bestimmung des Terminus *Terminologie* und des Begriffs der *Sprachdaten*. Im Anschluss daran folgen ein kurzer historischer Abriss zur Entwicklung der Terminologiarbeit und des Sprachdatenmanagements und ein Überblick über die historische Entwicklung der Terminologienormung – international und Österreich betreffend. Darauf aufbauend werden die sprachpolitischen Aspekte der laufenden Aktivitäten in diesen Bereichen beschrieben und bewertet und wird eine Auswahl der wesentlichen terminologischen und sprachlichen Ressourcen behandelt, mit Unterkapiteln zu *Terminologie*, *Korpora*, *Lexikographie* und *Repositorien* sowie *Plattformen*. Eine sprachpolitische Einschätzung und die Formulierung von Empfehlungen schließen den Beitrag ab.

Tomasz Rozmysłowicz unternimmt in seinem Beitrag „Zwischen Inklusion und Exklusion: Österreichische Translationspolitik“ eine kritische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Translationspolitik in Österreich, wobei mit dem Oberbegriff *Translation* alle Formen der Sprachmittlung erfasst werden. Dabei wird zunächst eine Typologie von vier prototypischen Translationsregimen, als Ordnungen der Inklusion und Exklusion, vorgestellt, bevor in vier Unterkapiteln das österreichische Translationsregime rekonstruiert wird: (1) Bestimmungen, die für alle Menschen unabhängig ihrer Staatsbürgerschaft gelten (z. B. das durch internationale Gesetze verbürgte Menschenrecht auf Translation, um das Recht auf ein faires Verfahren zu gewährleisten); (2) Translationsrechte autochthoner Minderheiten; (3) translationspolitische Lage der allochthonen Minderheiten; (4) Translationspolitik für die Gehörlosengemeinschaft in Österreich. In

den abschließenden Schlussfolgerungen wird das Translationsregime in Österreich dem „institutionellen Monolingualismus mit Translation für Minderheitensprachen“ zugeordnet, und der Verfasser schlägt ein „Prinzip der Translationsgerechtigkeit“ als Orientierung für mögliche Verbesserungen vor.

Verena Krausneker stellt in ihrem Beitrag „Österreichische Gebärdensprache. Zwei Jahrzehnte sprachpolitische Geduldsprobe“ fest, dass es mehr als 15 Jahre nach der verfassungsrechtlichen Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) im Jahr 2005 weiterhin in vielen Domänen an konkreten Sprachenrechten mangelt. Sie behandelt zunächst den rechtlichen Status der ÖGS und erörtert anschließend die Bereiche *Bildung*, *Rundfunk*, *Teilhabe durch Dolmetschservices* sowie *Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen*. In ihrer Conclusio skizziert sie Perspektiven, die zu einer Verbesserung der aktuellen Situation führen könnten. Sie fordert gesetzliche Regelungen in allen Lebensbereichen, um die Sprachenrechte individueller Gebärdensprachlerner:innen abzusichern, insbesondere in der Domäne der Bildung.

Jürgen Spitzmüller und Christian Bendl befreien im Beitrag „Schriftpolitik in Österreich“ das Thema *Schrift* von seinem Schattendasein. Es ist der erste Beitrag zur Schriftpolitik im Rahmen der sprachpolitischen Bestandsaufnahmen zu Österreich. Sie knüpfen an das rezente sprachwissenschaftliche Interesse an Materialität und Multimodalität von Kommunikation an und beleuchten Form, Gebrauch und Kompetenz als Dimensionen der Schriftsprachenpolitik. Des Weiteren zeigen sie die schriftliche Reglementierung der Schrift am Beispiel verschiedener Felder – wie etwa Orthographie, ethnische Identität oder Gender – auf. Ein Fokus des Beitrags liegt auf dem Einsatz primär taktiler Schriftsysteme, insbesondere von Braille, welche nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs am Rande stehen, sondern in Österreich auch politisch unterreglementiert sind. In ihrem Fazit heben sie die Dauerhaftigkeit und Sichtbarkeit schriftlicher Zeichen hervor und unterstreichen damit die Notwendigkeit schriftsprachenpolitischer Aktivitäten.

Der Beitrag „Feministische Sprachpolitik in Österreich – Hot Topic oder Fail?“ von **Claudia Posch** gibt zunächst einen Überblick über aktuelle Entwicklungen in der feministischen Sprachpolitik mit einem Schwerpunkt auf „Strategien der Sichtbarmachung – revisited“ und dokumentiert dann, welche feministische Sprachpolitik in Österreich seit 2011 betrieben wurde. Die Umsetzung in der Praxis wird einerseits anhand von Broschüren und Leitfäden (z. B. an Hochschulen) und von sprachpolitischen Maßnahmen in der österreichischen Gesetzgebung dokumentiert, andererseits wird die Umsetzung in anderen diskursiven Bereichen anhand einer Reihe aktueller Studien dargestellt. Anschließend werden einige generelle Tendenzen zum aktuellen Status geschlechtergerechter Sprache im Sprachgebrauch zusammengefasst. Ein Blick auf öffentliche Debatten zum Thema und eine Einschätzung

der Entwicklung und der Perspektiven feministischer Sprachpolitik schließen den Beitrag ab.

Eva Lavric, Susanne Lesk, Martin Stegu & Bianca Wanner unternehmen in ihrem Beitrag zur „Sprachenpolitik in Unternehmen in Österreich“ eine Bestandsaufnahme in diesem Wirtschaftsbereich. Dabei werden zunächst Grundbegriffe für die Analyse von Sprachenpolitik in Unternehmen erläutert, darunter *explizite* und *implizite Sprachenpolitik*, *Sprachbedarf*, *Sprachbedarfsanalyse* und *Sprachlernbedürfnisse*. Zudem wird begrifflich bestimmt, was unter *Sprachenpolitik eines Unternehmens* zu verstehen sei. Dem folgen eine Darstellung der bisher vorhandenen Forschungsarbeiten zu Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz in Österreich und eine exemplarische Bestandsaufnahme von Betrieben in ausgewählten österreichischen Regionen, wobei besonderes Augenmerk auf zweisprachige Situationen bzw. Situationen mit Minderheitensprachen (burgenländische und Kärntner Betriebe) und auf grenznahe Situationen (z. B. Tiroler Betriebe) gelegt wird. Abschließend werden Anregungen für Sprachenpolitik in Unternehmen und Forschungsdesiderata formuliert.

Bruno Nestlers Beitrag zu „Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit in Bundesheer und Polizei“ behandelt die Sprachenpolitik in sicherheitsrelevanten Institutionen in Österreich, am Beispiel des Spracheninstituts des Bundesheeres (SIB) und der Sicherheitsakademie (SiAk) des BMI. Nach terminologischen Vorbemerkungen werden zunächst die Mehrsprachigkeit in der Polizei dargestellt, die Sprachausbildung, die z. T. in Kooperation mit dem SIB erfolgt, die Rolle von Sprachmittlungsdiensten und die Bedeutung von Polizist:innen mit Migrationshintergrund. Danach wird ausführlich über die Sprachenpolitik des Bundesheeres berichtet, wobei die Leistungen des SIB in der Förderung von Mehrsprachigkeit der funktional auf unterschiedliche Weise streitkräfterelevanten Sprachen erläutert werden und auf die Rolle des SIB bei der Deutschförderung von Gästen anderer Heere und Angehörigen des Bundesheeres eingegangen wird. Schließlich wird die Möglichkeit vorgestellt, über eine Datenbank jederzeit einen „Mehrsprachigkeitsstatus“ über die Sprachenkenntnisse der Angehörigen des Heeres zu erstellen.

Daniel Green unternimmt in seinem Beitrag mit dem Titel „Gesetzliches und übergesetzliches Sprachenrecht in Österreich“ eine Bestandsaufnahme der zentralen gegenwärtigen Herausforderungen am Schnittpunkt zwischen konkreter Rechtspolitik und grundsätzlichen Sprachenrecht(en) in Österreich und stellt einschlägige Vorschläge zur Thematik aus der Sicht der Angewandten Rechtslinguistik vor, die vom Autor selbst maßgeblich mitgeprägt wird. Green geht zunächst der Frage nach, ob es ein über das gesetzte Recht hinausreichendes Sprachenrecht geben solle. Er kommt zum Schluss, dass eine strikt rechtspositivistische Auffassung zu Diskriminierung führen könne, weshalb ein übergesetzliches, an Ge-

rechtigkeit, Wahrheit, Gemeinwohl und Menschenwürde orientiertes Sprachenrecht als vernunftgeleitete Richtschnur staatlichen Handelns wichtig sei, das einem gesetzlich abgestützten Unrecht großen Ausmaßes vorbeuge. Green setzt sich dann kritisch mit der Frage auseinander, ob das Recht der Politik zu folgen habe oder ob es sich in einem Rechtsstaat wie Österreich nicht vielmehr umgekehrt verhalten müsse. Er kommt zum Schluss, dass Letzteres geboten sei, dass also die rechtlichen Grundlagen den politischen Handlungsrahmen limitierend und verbindlich abzustecken haben. Zudem diskutiert er das Sprachenrecht am Beispiel der Bildungspolitik. Er arbeitet unter anderem heraus, dass in der Schule Deutsch als Unterrichtssprache in einer Mehrheitsentscheidung rechtlich festgelegt werden könne, dass aber eine Deutschpflicht in der Schulpause aus rechtslinguistischer Perspektive ungerechtfertigt und aus mehreren rechtlichen Gründen diskriminierend gegenüber sprachlichen Minderheiten wäre. In seinem Fazit plädiert Green für subjektiv wahrnehmbare übergesetzliche Sprachenrechte in Österreich, weil das positive Recht zu kurz greife oder gar zu Diskriminierung führen kann.

Der vorliegende Band berücksichtigt eine Reihe von neuen sprachenpolitischen Themen- und Problemfeldern, die in den ersten beiden Bänden noch nicht behandelt wurden: die Politik der bürger:innennahen und leichten Sprache, Terminologiepolitik, Translationspolitik, Schriftpolitik, Sprachenpolitik in Unternehmen und Sprachenpolitik in Polizei und Bundesheer und eine rechtslinguistische Reflexion des Sprachenrechts. Er bietet damit ein deutlich umfangreicheres Bild der sprachenpolitischen Situation in Österreich. Diese ist gleichwohl nach wie vor dadurch gekennzeichnet, dass es keine staatliche Instanz gibt, die für eine Koordination sprachenpolitischer Agenden zuständig wäre. Es ist daher weitgehend dem Zufall überlassen, in welchen Bereichen jenseits einer zugrundeliegenden Laissez-Faire-Politik mehr oder minder bewusst agiert wird und welche sprachenpolitischen Fragestellungen überhaupt öffentlich wahrgenommen werden. Das ist etwa der Fall bei aufkeimenden Sprachkonflikten im Kontext der autochthonen Minderheiten (Stichwort: Ortstafelkonflikt) oder der neuen Minderheiten (segregative schulische Regelungen für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch). Sprachenpolitische Kontingenzen sind auch im Zusammenhang mit restriktiver Zuwanderungspolitik zu beobachten, die in den letzten Jahrzehnten zu einer zunehmend einseitigen Fokussierung und Überbetonung der deutschen Staatssprache führte (Stichwort: Integrationsvereinbarung), oder auch dort, wo immer wieder eine mehr oder minder heftige Kritik an Entwicklungen einer gendergerechten Sprachpolitik aufflackert. Andere sprachenpolitische Fragestellungen wie beispielsweise jene von Schrift oder Recht werden in der Regel gar nicht als solche wahrgenommen. Umso wertvoller finden wir es, dass der vorliegende Band – wenngleich ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine breite Palette sprachenpolitischer Themenbereiche erfasst, die bislang noch nicht dokumentiert waren.

Zwei wichtige strategische Hinweise seien den Leser:innen mitgegeben: Im Band finden sich erstens unterschiedliche Formen gegenderter Sprache. Den Autor:innen stand es frei zu entscheiden, wie sie gendergerechte Sprache umsetzen. Zweitens sei darauf hingewiesen, dass der Band den Berichtszeitraum von 2011 bis 2021 umfassend dokumentiert. Im Zuge der Endredaktion zeigte sich, dass in verschiedenen sozialen Handlungsfeldern zwischen 2021 und dem Erscheinen des Buches einige wichtige sprach- und sprachenpolitische Entwicklungen Gestalt annahmen. Sie konnten leider nicht mehr berücksichtigt werden, sondern werden im Folgeband behandelt.

Elisabeth Fink hat uns in der mehrjährigen Phase der Manuskripterstellung unterstützt. Vielen Dank dafür!

Literatur

- BMUKK & BMWF (Hgg.). 2008. *Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: bmukk & bmwf.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta & de Cillia, Rudolf (Hgg.). 2003. *Sprachenpolitik in Österreich – eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Christ, Herbert. 1995. Sprachenpolitische Perspektiven. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 75–81. Tübingen und Basel: Francke (UTB).
- Coulmas, Florian. 1985. *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung*. Berlin & New York: De Gruyter.
- de Cillia, Rudolf. 1998. *Burenwurscht bleibt Burenwurscht: Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt/ Celovec: Drava.
- de Cillia, Rudolf & Wodak, Ruth. 2006. *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- de Cillia, Rudolf & Busch, Brigitta. 2006. Art. 4263: Language Policies / Policies on Language in Europe. In Brown, Keith (Hg.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 6, 2nd edition, S. 575–583. Oxford: Elsevier.
- de Cillia, Rudolf. 2022. Österreichische Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der 2. Republik. In Oliver Gruber & Michael Tölle (Hgg.), *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik*, S. 165–194. Wien: ÖGB.
- de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva (Hgg.). 2013. *Sprachenpolitik in Österreich 2011- eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Haarmann, Harald. 1987. Sprachen- und Sprachpolitik. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, & Klaus J. Mattheier (Hgg.), *Handbuch Soziolinguistik*, 1. Aufl., S. 1660–1678. Berlin & New York: De Gruyter.
- Hilpold, Peter. 2016. Sprachenrechte in Österreich – Neue Herausforderungen vor dem Hintergrund der aktuellen Fluchtbewegungen. *Europa Ethnica*, 3–4/2016, S. 73–79.
- Johnson, David Cassels. 2013. *Language Policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Marten, Heiko. 2016. *Sprach(en)politik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Muhr, Rudolf. 2021. Überlegungen zur Errichtung einer eigenständigen „Austriazistik“. In Hans-Joachim Solms & Jörn Weinert (Hgg.), *Deutsche Philologie? Nationalphilologien heute*, S. 125–146. Berlin: Erich Schmidt.
- Reisigl, Martin. 2003. *Wie man eine Nation herbeiredet. Eine diskursanalytische Untersuchung zur sprachlichen Konstruktion der österreichischen Nation und österreichischen Identität in politischen Fest- und Gedenkreden*. Wien: Universität Wien (Dissertation).
- Reisigl, Martin. 2007. *Nationale Rhetorik in Fest- und Gedenkreden. Eine diskursanalytische Studie zum „österreichischen Millennium“ in den Jahren 1946 und 1996*. Tübingen: Stauffenburg.
- Reisigl, Martin. 2011. Kommunikationstypologien zum Handlungsbereich der Politik. In Habscheid, Stefan (Hg.), *Textsorten und sprachliche Handlungsmuster: Linguistische Typologien der Kommunikation*, S. 437–472. Berlin, New York: De Gruyter.
- Rindler-Schjerve, Rosita & Vetter, Eva. 2012. *European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges*. Multilingual Matters.
- RIS Rechtsinformationssystem des Bundes. [Online]. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Bundesrecht/> (Abruf am 25. Februar 2024)
- Statistik Austria. 2002. *Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich*. Wien: Verlag Statistik Austria.
- Statistik Austria. 2018. *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria. 2020. *Migration & Integration STATISTISCHES JAHRBUCH ZAHLEN DATEN INDIKATOREN*. Wien: Statistik Austria.

Rudolf de Cillia

Kurze Geschichte der Sprachenpolitik in der Zweiten Republik

1 Vorbemerkung

2001 führte der Verband für Angewandte Linguistik Österreich (*verbal*) zum ersten Mal eine Enquete zur Sprachenpolitik in Österreich durch, deren Anlass u. a. das Europäische Jahr der Sprachen war, aber auch die Tatsache, dass es in Österreich keine explizite Sprachenpolitik gab, sondern dass im Wesentlichen und mit einigen Ausnahmen eine Laissez-Faire-Politik betrieben wurde. Nur wenn sich Konflikte im Zusammenhang mit Sprachen ergeben, wird reagiert, wie etwa in der Minderheitensprachenpolitik, oder wenn es dem nationalen Identitätsmanagement dient, wie im Fall des österreichischen Deutsch und Protokoll Nr. 10, oder im Zusammenhang mit Migration und Zuwanderung. Folgerichtig wurde in der Klagenfurter Erklärung die Forderung nach der Einrichtung einer für Sprachenpolitik zuständigen staatlichen Instanz aufgestellt, die allerdings bis heute nicht umgesetzt wurde (Busch und de Cillia 2003). Auch nach der zweiten Sprachenenquete 2011 und der ergänzten und revidierten Version der Klagenfurter Erklärung gab es keine Umsetzung unserer Forderung (de Cillia und Vetter 2013). Lediglich im Bereich der Bildungspolitik kam es 2003 zur Gründung des Österreichischen Sprachenkomitees ÖSKO, das für eine koordinierte Sprachenpolitik in diesem Bereich zuständig ist. Im Folgenden soll in gebotener Kürze die Entwicklung der Sprachenpolitik in der Zweiten Republik¹ nachgezeichnet werden, mit einem Schwerpunkt auf den letzten 20 Jahren nach der ersten Enquete.

Um die Entwicklung der Sprachenpolitik nachzuzeichnen, könnte man eine sich an den äußeren politischen Ereignissen orientierende Periodisierung wählen: Von der „Befreisiegung“ zum Staatsvertrag (1945–1955); vom Staatsvertrag zum Fall des Eisernen Vorhangs (1955 bis 1989); Europäische Integration bis zum europäischen Jahr der Sprachen (1989–2001); Zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachnationalismus (2001–2021). Im vorliegenden Fall orientieren wir uns an sprachlichen Domänen, in denen von Sprachenpolitik i. e. S. gesprochen werden kann, immer die obige Periodisierung im Hinterkopf behaltend. Und es werden folgende Domänen ausführlicher dargestellt: Deutsch als Staatssprache, österreichisches Deutsch, anerkannte/ nicht-erkannte Minderheitensprachen,

¹ Für die Zeit vor 1945 siehe de Cillia und Wodak 2002: 13–15.

Bildungssprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht, Auslandssprachenpolitik in Verbindung mit DaF.

2 Die Rolle der Staatssprache Deutsch – eine Zweite Republik „Deutsch-Österreich“?

Die zentrale Bedeutung der deutschen Sprache ist, wie oben schon ausgeführt, bereits durch den Artikel 8, Abs. 1 der Bundesverfassung festgelegt. Sie ist darauf zurückzuführen, dass die Vertragsmächte im Friedensvertrag von St. Germain die Benennung der Ersten Republik als Republik „Deutsch-Österreich“ ablehnten, worauf diese Bestimmung in der Verfassung von 1920 verankert wurde. Auch im Bildungssystem kommt der deutschen Sprache eine zentrale Rolle zu. Und ihren Charakter als „deutscher“ Staat demonstrierte die Zweite Republik auch durch ihr Staatsbürgerschaftsrecht: Im Unterschied zu den sogenannten „fremdsprachigen“ Flüchtlingen erhielten Personen deutscher Sprachzugehörigkeit im Jahr 1954 die Möglichkeit, durch die Abgabe einer Erklärung bis zum 30. Juni 1956 die österreichische Staatsbürgerschaft zu erwerben (Davy und Çinar 2001: 645).

Im Übrigen finden sich kaum andere sprachenrechtliche Bestimmungen, die die Staatssprache Deutsch betreffen. Im Medienrecht gibt es – zum Bedauern der österreichischen Kulturproduzent*innen – keine staatliche Quotenregelung für einheimische Radioproduktionen wie in anderen Ländern (z. B. Frankreich, Schweden, Portugal, Kanada), die vorsehen würde, dass ein bestimmter Prozentsatz österreichischer Produktionen im Radio gesendet werden muss, was indirekt auch eine Förderung der deutschen Sprache wäre.

Was das Konsument*innenrecht betrifft, dürfte es wenig explizite Regelungen geben. Laut einer auf Nachfrage erteilten schriftlichen Auskunft des Ministeriums für Konsumentenschutz sei die Frage des Sprachgebrauchs in den diversen Rechtsvorschriften „leider nicht einheitlich geregelt“. Nach Rechtsmeinung des Ministeriums sei aber davon auszugehen, „dass zumindest Sicherheitshinweise in der Sprache des Bestimmungslandes abgefasst sein müssen – in Österreich also Deutsch“. Es gäbe allerdings „keine explizite Bestimmung quer über alle Produktbereiche, wonach die Gebrauchsanleitung in Deutsch abgefasst sein muss!“². Manche österreichischen Regelungen hätten schon früher ausdrücklich die deutsche

² Schriftliche Auskunft des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz vom 21. 09. 2021. In Kanada gibt es z. B. eine gesetzliche Regelung, dass auf allen Verpackungen Englisch und Französisch aufscheinen müssen.

Sprache vorgesehen (oder allenfalls Piktogramme o. ä.), wie z. B. die Elektrotechnikverordnung. Eine systematische Zusammenstellung sprachlicher konsumentenrechtlicher Bestimmungen wäre mit Sicherheit hilfreich.

Was das Staatsbürgerschaftsrecht betrifft, gab es bis zum Ende der 1990er Jahre offiziell keine gesetzlichen Regelungen und sprachenpolitischen Maßnahmen. Allerdings waren die z. T. vehementen Angriffe auf die Rechte der slowenischsprachigen Minderheit in Kärnten seit dem Abschluss des Staatsvertrags („Schulstreiks“ nach der Unterzeichnung des Staatsvertrags 1955, Ortstafelsturm 1972, Kärntner Schulvolksbegehren des Kärntner Heimatdiensts KHD 1984) ein Indiz dafür, dass sprachnationale Identitätskonstruktionen für Teile der Bevölkerung immer sehr relevant waren (vgl. auch de Cillia 1998; Wodak et al. 1998; de Cillia und Wodak 2006, 2009). Im Zusammenhang mit der Zunahme des Rechtspopulismus und der Normalisierung rechtsextremer Positionen in der politischen Mitte (vgl. de Cillia et al. 2020; Wodak 2020), d. h. seit Ende der 1990er Jahre, wurde schließlich eine Reihe von gesetzlichen Maßnahmen mit immer neuen Verschärfungen im Zusammenhang von Staatsbürgerschaftsrecht und Aufenthaltsrecht („Fremdenrecht“) gesetzt, die zu einer Stärkung der deutschen Staatsprache führten, sodass man durchaus von einem zunehmenden „Sprachnationalismus“ seit dem Ende der 1990er Jahre sprechen kann (ausführlich siehe de Cillia 2020, 2022). Gab es 1995 noch keinerlei Bestimmungen zur Staatssprache im Staatsbürgerschaftsrecht und Aufenthaltsrecht, so wurden 1998 das erste Mal Anforderungen an Kenntnissen der deutschen Sprache für den Erwerb der Staatsbürgerschaft gesetzlich verankert (Staatsbürgerschaftsgesetznovelle vom 8. Juli 1998), und zwar „den Lebensumständen entsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache“ – eine relativ weiche Formulierung, die auf die sprachlichen Bedürfnisse der Menschen Bezug nimmt³. Die Anforderungen wurden dann sukzessive verschärft. Ab 2006 mussten Deutschkenntnisse mit standardisierten Tests nachgewiesen werden – auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens GER seit dem Jahr 2006, B1 seit dem Jahr 2011 (Fremdenrechtsänderungsgesetz FrÄG 2011). Das schließt wenig literalisierte Menschen und so genannte funktionale Analphabet*innen prinzipiell aus.

Auch im Aufenthaltsrecht gab es seit 2003 die Anforderung, Deutschkenntnisse nachweisen zu müssen: Seit 1.1.2003 mussten Zuwandernde aus Drittstaaten (nicht jedoch aus EU /EWR-Ländern, d. h. ca. 1/3 der Zuwander*innen) eine so genannte Integrationsvereinbarung eingehen (FrG-Novelle 2002, §§ 50a bis 50d), die den Nachweis von Deutsch-Kenntnissen für längerfristigen Aufenthalt verlangte. Waren das

3 „Voraussetzungen jeglicher Verleihung sind unter Bedachtnahme auf die Lebensumstände des Fremden jedenfalls entsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache.“ Alle im folgenden angeführten Gesetzestexte sind online im Rechtsinformationssystem des Bundes in der jeweils aktuellen Fassung abzurufen: <https://www.ris.bka.gv.at>.

2003 zunächst Kenntnisse auf dem Niveau A1 des GER, wurden die Anforderungen ab 01. 01. 2006 auf A2 erhöht. Die derzeit (2023) gültige Regelung geht zurück auf das Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 (FrÄG 2011) und verlangt A1 vor Zuzug, A2 innerhalb von 2 Jahren (ein Kostenzuschuss von 50% wird gewährt, wenn die Prüfung innerhalb von 18 Monaten absolviert wird) und für dauerhaften Aufenthalt, mit dem wesentliche Rechte und Sozialleistungen verknüpft sind, B1 innerhalb von 5 Jahren – dafür gibt es keine finanzielle Unterstützung. Schlüsselarbeitskräfte und deren Angehörige sind von diesen Maßnahmen ausgenommen. Das Integrationsgesetz vom 08. 06. 2017 sieht Sprachförderungs-(Deutsch-) und Orientierungskurse auch für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte vor. Ebenso legt es fest, dass Werte- und Orientierungskurse in die Curricula (von A1 bis B2) der Deutschkurse integriert werden müssen: „Zur erfolgreichen Absolvierung muss sowohl das Wissen über Sprache sowie über Werteinhalte nachgewiesen werden“. Es handelt sich also – im internationalen Vergleich einzigartig – um integrierte Deutsch- und „Werte“-prüfungen (ab 01. 10. 2017), wobei eine Definition oder Explikation des Begriffes „Werte“ ausbleibt. Parallel zu dieser Entwicklung in der Gesetzgebung gab es in der Öffentlichkeit ca. seit 2010 immer wieder Diskussionen über die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache in den Schulen und dabei auch immer wieder Forderungen nach einem Deutschgebot an den Schulen auch in den Pausen bzw. nach Muttersprachenverbot. („Deutsch in der Pause“ bzw. „Amtssprache Deutsch“ in den Schulen, ausführlich dargestellt in de Cillia 2020). Mit der Einführung von getrennten Deutschklassen für Schüler*innen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen („Deutschförderklassen“) fand auch ein Bruch mit den seit den 1990er Jahren praktizierten integrativen Formen von Deutschförderung statt (s. u.). Ein weiteres Indiz für die zunehmend dominante Rolle der deutschen Staatssprache.

3 Österreichisches Deutsch

So sehr auf der einen Seite die deutsche Sprache als Staatssprache wichtig für das Selbstverständnis der Zweiten Republik war und v. a. in letzter Zeit ist, so spielt doch die Differenz zum Deutschen Deutschlands eine nicht unerhebliche Rolle, v. a. auch wieder im letzten Drittel unserer Periodisierung. Zunächst wurde diese Frage der eigenen *österreichischen Varietät der deutschen Sprache* unmittelbar nach 1945 relevant, als Österreich Interesse daran hatte, sich als erstes Opfer des nationalsozialistischen Deutschlands zu präsentieren („Opferthese“, vgl. Wodak et al. 1998: 146–154, 493–496). Ein Akt dieser Distanzierung von Deutschland war, dass das Unterrichtsfach Deutsch in den Schulen 1945 zum Fach „Unterrichtssprache“ umbe-

nannt wurde. Erst mit einem Erlass vom 19. 08. 1955 wurde wieder die Bezeichnung „Deutsch“ eingeführt. Eine sprachenpolitische Maßnahme in diesem Kontext war, dass 1951 die erste Auflage des Österreichischen Wörterbuchs (ÖWB) erschien, ein vom Unterrichtsministerium initiiertes Nachschlagewerk, das den in Österreich gebräuchlichen Wortschatz enthielt. Im Übrigen war die Frage des österreichischen Deutsch bis in die 1990er Jahre eher von untergeordneter Bedeutung, was nicht weiter verwunderlich ist, wenn man bedenkt, dass noch 1964 nur eine Minderheit von 47% der Österreicher*innen ihren Staat als eigene Nation ansah (vgl. Bruckmüller 1994: 15, Tabelle 1.) Zwar erschienen in den 1950er und 1960er Jahren immer wieder Artikel über das österreichische Deutsch in der *Arbeiter-Zeitung*, in der Zeitschrift *Tagebuch* und in der Salzburger Zeitschrift *Die Österreichische Nation* (Pollak 1994: 22), aber auf breites öffentliches Interesse sollte das österreichische Deutsch erst im Kontext des österreichischen EU-Beitritts stoßen.

In dessen Vorfeld kam gegen Ende der Beitrittsverhandlungen 1993 das Thema österreichisches Deutsch wieder auf die Tagesordnung, wobei nicht klar rekonstruierbar ist, was die Motivation dafür war, diese sprachenpolitische Frage in die Beitrittsverhandlungen einzubeziehen und eine Gleichstellung des österreichischen Deutsch mit dem bundesdeutschen Deutsch zu verlangen. Es kann allerdings vermutet werden, – und das zeigt auch die Geschichte des Protokolls Nr. 10 seither – dass es in erster Linie um Identitätsmanagement ging (für eine genauere Darstellung siehe de Cillia 1998, 2006, de Cillia und Wodak 2006).

Im Zuge der Vorbereitung des österreichischen EU-Beitritts wurden vom österreichischen Gesundheitsministerium und vom Landwirtschaftsministerium Erhebungen zu „typisch österreichischen Ausdrücken“ angestellt, die als Ergebnis zu mehreren Listen von Austriazismen (s. de Cillia 1997) führten, von denen letztlich 23 Eingang ins während der so genannten EU-„Nachverhandlungen“ im April 1994 beschlossene „Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union“ gefunden haben, wie z. B. „Erdäpfel“, „Marille“ oder „Topfen“. Dieses ist integraler Bestandteil des österreichischen Beitrittsvertrags und ist daher Teil des EU-Primärrechts. Im Protokoll Nr. 10 wird festgehalten, dass die 23 aufgelisteten, spezifisch österreichischen Ausdrücke der deutschen Sprache⁴ „den gleichen Status [haben] und mit der

4 Es handelt sich um folgende Doubletten: (österreichisch) Beiried – (bundesdeutsch) Roastbeef, Eierschwammerl – Pfifferlinge, Erdäpfel – Kartoffeln, Faschiertes – Hackfleisch, Fisolen – Grüne Bohnen, Grammeln – Grieben, Hüferl – Hüfte, Karfiol – Blumenkohl, Kohlsprossen – Rosenkohl, Kren – Meerrettich, Lungenbraten – Filet, Marillen – Aprikosen, Melanzani – Aubergine, Nuß – Kugel, Obers – Sahne, Paradeiser – Tomaten, Powidl – Pflaumenmus, Ribisel – Johannisbeeren, Rostbraten – Hochrippe, Schlögel – Keule, Topfen – Quark, Vogerlsalat – Feldsalat, Weichseln – Sauerkirschen.

gleichen Rechtswirkung verwendet werden [dürfen] wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke“ (Pkt 1.). Die Unterzeichnung des Protokolls Nr. 10 wurde jedenfalls von der österreichischen Politik als großer Erfolg gefeiert. Und die Frage der Lebensmittel und Lebensmittelbezeichnungen war ein zentrales Thema der Werbekampagnen vor der Volksabstimmung über den EU-Beitritt Österreichs, die am 16. Juni 1994 stattfand (Slogan: „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“, vgl. de Cillia 1998).

Diesem Protokoll Nr. 10 folgten jedoch keine weiteren nennenswerten sprach/en/politischen Maßnahmen zur Förderung des Österreichischen Deutsch. In gewissem Sinn können allerdings Aktivitäten der Auslandssprachenpolitik (s. u.) als Maßnahmen der Korpus- und Statusplanung interpretiert werden. Als wichtige Maßnahme der Korpusplanung ist die Erstellung des Variantenwörterbuchs (VWB, Ammon et al. 2004, 2016) des Deutschen im Rahmen eines trinationalen Forschungsprojekts (D, A, CH) zu nennen, an dessen Finanzierung sich auch österreichische Forschungsförderungsinstitutionen beteiligten. Die Initiative für dieses Projekt war allerdings von Ulrich Ammon von der Universität Duisburg-Essen ausgegangen.

Eine weitere Aktivität von Seiten Österreichs in diesem Zusammenhang hat schließlich einen seltsamen Hintergrund: Die Kronen Zeitung hatte im Herbst 2003, knapp 9 Jahre nach Österreichs EU-Beitritt, entdeckt, dass das, was in Österreich üblicherweise als *Marmelade* bezeichnet wird, offiziell *Konfitüre* zu heißen hatte, weil Marmelade einer EU-Richtlinie zufolge – nach dem Vorbild der englischsprachigen Länder – aus Zitrusfrüchten besteht. Die Zeitung begann einen veritablen medialen „Marmeladekrieg“ mit der EU (Schlagzeilen „Marmelade-Verbot in Europa. Österreichs Bäuerinnen dürfen Selbstgemachtes nur als Konfitüre oder Mus verkaufen.“, „Weg mit dem Marmelade-Diktat der EU!“, „Wir lassen uns die Marmelade nicht wegnehmen!“). Daraufhin wurde nach einer Intervention Österreichs in Brüssel in einer Änderung der Konfitürenrichtlinie (siehe Richtlinie 2004/84/EG, in Österreich umgesetzt durch die Konfitürenverordnung 2004, RIS) aufgenommen, dass in Österreich und in Deutschland für den Verkauf an Endverbraucher*innen auf bestimmten lokalen Märkten, wie Bauernmärkten oder Wochenmärkten (nicht Supermärkten), an Stelle der Bezeichnung *Konfitüre* auch die Bezeichnung *Marmelade* verwendet werden kann. Das Ergebnis davon war, dass bis heute der Alltagssprachliche Ausdruck *Marmelade* aus dem österreichischen Handel de facto verschwunden ist. So hatte Greenpeace im Frühjahr 2021 einen Marillenmarmeladetest gemacht, aber keine einzige der Marmeladen war als *Marmelade* deklariert. Es fanden sich *Konfitüre*, *Fruchtaufstrich*, *Compote*, oder nur *Marille*. Greenpeace selbst hat allerdings sinnvollerweise den in Österreich üblichen Ausdruck Marillenmarmelade verwendet (APA vom 12. Mai 2021, https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20210512_OTS0009/greenpeace-test-haelfte-der-konventionellen-

marillenmarmeladen-mit-pestiziden-belastet). Es sei betont, dass es sich bei *Marmelade* nicht um einen Austriazismus handelt. Die Geschichte ist eher ein Beleg für eine Absurdität der Sprach-/Terminologiepolitik der EU.

In der Erforschung des österreichischen Deutsch (ausführlich siehe dazu den Beitrag von Ransmayr in diesem Band) sind das Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ (vgl. de Cillia und Ransmayr 2019) und der Spezialforschungsbereich Deutsch in Österreich (<https://www.dioe.at/>) zu nennen. Erwähnenswert ist noch die Kritik von Dollinger (2019) am pluriarealen Ansatz und, dass Rudolf Muhr für die Erforschung des österreichischen Deutsch neuerdings eine Disziplin „Austriazistik“ vorschlägt (Muhr 2021).

4 Autochthone Minderheitensprachen / Volksgruppensprachen

Die numerische Entwicklung der offiziell anerkannten, autochthonen Minderheitensprachen / Volksgruppensprachen⁵ der Zweiten Republik sei hier vorangestellt, weil sie ein bezeichnendes Licht auf die Sprachenpolitik der Zweiten Republik wirft: Die Zahl der Minderheitensprecher*innen ging in den Jahrzehnten nach 1945 dramatisch zurück: Gaben bei der Volkszählung 1951 in Kärnten noch ca. 43.000 Slowenisch an, waren es 1981 nur mehr 16.552 und 2001 schließlich nur mehr ca. 12.500. Auch wenn im Burgenland nicht ein derart starker Assimilationsdruck wie in Kärnten herrschte, ging auch die Zahl der bei den Volkszählungen erfassten Sprecher*innen des Burgenlandkroatischen drastisch zurück: von ca. 34.500 im Jahr 1951 auf 18.648 1981 und 17.200 im Jahr 2001. Die Zahl der Burgenländischen Ungar*innen ging von 7.689 im Jahr 1951 auf 4.025 im Jahr 1981 zurück, auf Grund der Ostöffnung stieg sie 2001 leicht auf 4.704 an (vgl. de Cillia und Wodak 2006: 45). Insgesamt jedenfalls hat die Sprachenpolitik nach 1945 die anerkannten Sprachminderheiten nicht nur nicht gefördert, sondern deren Existenz bedroht.

Unmittelbar nach 1945 war die Sprachenpolitik gegenüber den autochthonen sprachlichen Minderheiten, v. a. gegenüber den Kärntner Slowen*innen, noch

⁵ Die österreichische Gesetzgebung kennt neben dem international üblichen Terminus „Minderheit“ (minority/ minorité) auch den Terminus „Volksgruppen“ für die sechs offiziell anerkannten lautsprachlichen Minderheiten. Der Terminus „Volksgruppe“ ist nicht unproblematisch, denn er stellt auf die ethnische abstammungsmäßige Gemeinsamkeit der Angehörigen von Minderheiten ab und schließt dadurch Gebärdensprachminderheiten aus. Ausführlich dazu siehe de Cillia 2013.

von einer großzügigen sprachpolitischen Regelung gekennzeichnet: Im gesamten zweisprachigen Gebiet wurde an den Primarschulen zweisprachiger Unterricht in Deutsch und Slowenisch eingeführt. Der Staatsvertrag von 1955 enthielt schließlich in seinem Artikel 7 die oben (im Beitrag von de Cillia, Reisigl und Vetter in diesem Band) ausgeführten Minderheitenschutzbestimmungen. Da allerdings mit dem Staatsvertrag sämtliche außenpolitischen Rücksichten obsolet geworden seien – so Baumgartner 2001 – „began in Kärnten sehr rasch die Rekonstruktion des deutschnationalen Lagers und die Demontage der Minderheitenrechte“ (Baumgartner 2001: 184). Nach sogenannten „Schulstreiks“, die von deutschnationalen Kräften wie dem „Schulverein Südmark“ organisiert wurden, wurde der generelle zweisprachige Unterricht 1958 insofern abgeschafft, als die Eltern ihre Kinder vom zweisprachigen Unterricht abmelden konnten. Von den rund 10.000 Kindern, die in diesem Schuljahr abgemeldet wurden, hatten ca. 50 % Slowenisch als Muttersprache (Österreichisches Volksgruppenzentrum 1993, Bd. 1: 29). 1959 wurde schließlich ein neues „Minderheitenschulgesetz“ beschlossen, das die explizite Anmeldung zum Slowenischunterricht verlangte, was eine noch größere Loyalität gegenüber der eigenen Sprache erforderte. Die Folge war ein steter Rückgang des zweisprachigen Unterrichts: So gab es vor dem 22. 09. 1958 noch 10.030 Volksschüler*innen, die den zweisprachigen bzw. Slowenischunterricht besuchten, nach Einführung der Verordnung nur mehr 2.094 Schüler*innen, 1965/66 1.602 und 1980/81 etwa 1.115 Schüler*innen. Erst in den 1990er Jahren nahm die Zahl wieder zu. 2019/20 besuchten 2023 Schüler*innen den zweisprachigen Unterricht.

Die weitere Entwicklung der Politik den autochthonen Minderheiten gegenüber ist davon gekennzeichnet, dass wesentliche Bestimmungen des Staatsvertrags lange Zeit gar nicht erfüllt wurden (zweisprachige topographische Aufschriften, verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen außer dem 1957 gegründeten slowenischen Gymnasium in Klagenfurt/Celovec, Amtssprachenregelungen), während indessen die Zahl der Sprecher*innen der Minderheitensprachen bei den Volkszählungen beständig abnahm (s. o.). Mit dem Schulorganisationsgesetz SCHOG 1962 wurde de facto auch die 8-jährige Volksschule, die „Elementarschule“ des Artikels 7, abgeschafft, so dass die zweisprachige Schulbildung auf die vier Jahre der Volksschule reduziert wurde. Österreich hatte sich aber in der Zwischenzeit als Schutzmacht Südtirols profiliert – „die Südtiroler wurden im öffentlichen Bewußtsein zur ‚österreichischen Minderheit‘ par excellenc (sic!)“ (Baumgartner 2001: 184) – und das Südtirolpaket 1972 unterzeichnet. In Anlehnung an die Regelung in Südtirol versuchte die SPÖ-Regierung in Kärnten zweisprachige Ortstafeln aufzustellen und scheiterte dramatisch, wiederum an deutschnationalen Kräften, die die Ortstafeln über Nacht und sozusagen unter den Augen der Exekutive wieder abmontierten („Ortstafelsturm“ 1972). Eine indirekte Folge davon war, dass in einer Dreiparteieneinigung der im Par-

lament vertretenen Parteien das Volksgruppengesetz vom 7. Juli 1976 (VGG) beschlossen wurde, um eine gesetzliche Lösung des gesamten Bereichs, auch gegen den Willen der Minderheiten, zu erzielen, in dem der Staatsvertrag z. T. konkretisiert, nach Meinung von Minderheitenvertreter*innen aber z. T. zurückgenommen wurde, denn es führt das numerische Prinzip ein, das die österreichische Bundesregierung als Ausführungsgesetz zum Artikel 7 ansieht (zweisprachige topografische Aufschriften nur dort, wo sich 25 % der Bevölkerung zur jeweiligen Volksgruppe „bekennen“, Amtssprachenregelung nur bei 20 %). Es wurde von den Vertreter*innen der Minderheiten in diesem Punkt lange als verfassungswidrig abgelehnt. Des Weiteren wurden durch das VGG sogenannten Volksgruppenbeiräte eingerichtet, beratende Gremien für jede Volksgruppe, wobei im VGG jetzt auch die ungarische und tschechische Minderheit explizit genannt werden, 1993 wurden über dieses Instrument auch die slowakische und die Minderheit der Roma/Sinti anerkannt. Diese Volksgruppenbeiräte wurden von der slowenischen und burgenlandkroatischen Volksgruppe zunächst abgelehnt und nicht beschickt.

In den 1980er Jahren wurde schließlich die Schulfrage in Kärnten erneut zum Thema vehementer sprachenpolitischer Auseinandersetzungen: Der Kärntner Heimatdienst, unterstützt von der Freiheitlichen Partei, initiierte ein Volksbegehren auf Landesebene, das die Trennung der Kärntner Schüler*innen nach sprachlichen Kriterien verlangte, mit der Begründung, dass das Elternrecht impliziere, die Eltern könnten verlangen, dass ihre deutschsprachigen Kinder nicht in gemischtsprachigen Klassen unterrichtet würden. Resultat war – trotz einer sehr geringen Zustimmung von nur 9 % der Wahlberechtigten – ein im Wesentlichen den Intentionen dieser Volksbegehrensbetreiber entsprechendes *Trennungsmodell*, gegen den massiven Widerstand der Vertretung der Volksgruppen, gegen eine einhellige Ablehnungsfront von Seiten der Wissenschaft, das 1988 mit einer Novellierung des Minderheitenschulgesetzes beschlossen wurde.

Die weitere Entwicklung in der Minderheitenpolitik ist v. a. dadurch gekennzeichnet, dass einzelne Vertreter*innen der Minderheiten durch Verfassungsgerichtshofentscheide Rechte für die Minderheiten durchzusetzen versuchten bzw. das VGG in Frage stellten. Eine Folge der politischen Entwicklung nach 1989 (Östöffnung) war auch, dass die Sprachen der autochthonen österreichischen Minderheiten verstärkt Interesse fanden und aufgewertet wurden. So kam es im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts zu einer Reihe von positiven Maßnahmen im Sinne dieser Minderheiten: von der Anerkennung der Roma und Sinti als Volksgruppe 1993, über die Verabschiedung eines neuen Minderheitenschulgesetzes für das Burgenland 1994, die Errichtung eines dreisprachigen Gymnasiums in Oberwart/Borta für die kroatische und ungarische Minderheit bis hin zur Einführung aller Nachbar- und Minderheitensprachen als mögliche Fremdsprachen in den Volksschulen 1992/93. Im Sommer 2000 wurden zweisprachige Ortstafeln im Bur-

genland aufgestellt. Und 2001 wurden eine verfassungsrechtliche „Staatszielbestimmung“ – als Ergänzung des § 8 der Bundesverfassung (Abs. 2) verabschiedet und die Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen durch die österreichische Bundesregierung ratifiziert (allerdings in einer von den Vertreter*innen der Volksgruppen kritisierten Minimalvariante). Trotzdem mussten im Staatsvertrag zugesagte Rechte immer wieder durch Verfassungsgerichtshofentscheide erzwungen werden, wie z. B. die Errichtung einer zweisprachigen Volksschule in Klagenfurt/Celovec Anfang der 1990er Jahre, weil Slowenischunterricht in Kärnten bei „nachhaltigem Bedarf“ auch außerhalb des zweisprachigen Gebiets angeboten werden müsse, oder die Durchsetzung des zweisprachigen Unterrichts auch in der vierten Volksschulklasse (Entscheid vom 09. 03. 2000, seit dem Schuljahr 2000/2001 in Kärnten umgesetzt) oder die Aufhebung der Prozentklausel des VGG für die Amtssprachenregelung (04. 10. 2000) bzw. für die Ortstafelregelung in Kärnten (14. 12. 2001). Diese Frage sollte allerdings erst 10 Jahre später, im Jahr 2011, durch neue Verfassungsbestimmungen zu topographischen Aufschriften und Amtssprachen konsensuell geregelt werden („Bundesgesetz, mit dem das Volksgruppengesetz geändert wird“ vom 26. 07. 2011). In den dem Gesetz angefügten Anlagen werden die Geltungsbereiche für Slowenisch, Kroatisch und Ungarisch für die beiden Bereiche durch Listen der betreffenden Ortschaften festgelegt. Das sind in Kärnten ca. 160 Ortschaften (= 24 von 132 Gemeinden), in denen ein Mindestanteil von ca. 17,5% zweisprachiger Bevölkerung lebt und wo etwa die für die slowenischsprachige Bevölkerung wichtigen Ortschaften Suetschach/Sveče und Tainach/Tinje nicht enthalten sind.⁶ Der VfGH hatte zuvor im Übrigen eine Quote von ca. 10% empfohlen. Diese Regelung widerspricht m. E. klar dem Geist des Staatsvertrags von 1955.

Abschließend ist zu den lautsprachlichen Minderheiten festzustellen, dass die explizit im Artikel 7 erwähnte slowenischsprachige Minderheit in der Steiermark jahrzehntelang de facto nicht anerkannt wurde, dass keine schulsprachenpolitischen Maßnahmen zur Förderung gesetzt wurden. Der 1988 gegründete Artikel-VII-Kulturvereins für Steiermark/Društvo člen 7 za avstrijsko Štajersko versteht sich als „Vertretungsorganisation der im Bundesland Steiermark beheimateten Minderheit der steirischen Slowenen“. (<http://www.pavelhaus.at/cm/leitbild/>). Er ist seit 2003 mit einem Sitz im slowenischen Volksgruppenbeirat vertreten.

Als positive Entwicklung in der letzten Periode ist allerdings die Anerkennung der ÖGS im Jahr 2005 zu erwähnen. Die Sprache der Minderheit der Gehörlosen wurde lange mit der auf dem VGG fußenden Begründung, es handle sich bei den

⁶ Vgl. https://rdb.manz.at/document/ris.c.BGBI_I_Nr_46_2011, 16.9.2019. So befindet sich das traditionsreiche kath. Bildungsheim /kat. dom prosvete Sodalitas in Tainach/ Tinje, und seit 1981 finden in Suetschach/ Sveče die Suetschacher Malerwochen/ Sveški slikarski tedni statt.

Gehörlosen um keine Ethnie, nicht als Minderheitensprache anerkannt. Allerdings hatte die vage Formulierung in BVG (Art. 8, 3): „Das Nähere bestimmen die Gesetze“ zur Folge, dass es sich v. a. um eine „symbolische“ Anerkennung handelte, weil die ausführenden Gesetze bisher nicht erlassen wurden, was bedeutet, dass Angehörige der Gehörlosengemeinschaft individuelle Rechte wie Unterricht in ÖGS oder ÖGS-Dolmetschen nicht einklagen können und dass es nach wie vor in vielen Domänen an der Umsetzung konkreter Sprachenrechte mangelt. Und obwohl es bis heute (2023) keine ÖGS-Lehrpläne für alle 12 Schuljahre gibt, ist positiv zu vermerken, dass es zumindest einen durchgehend mit Deutsch und ÖGS bilingual geführten Kindergarten in Österreich gibt und „ein gutes Dutzend bimodal-bilingual geführte Klassen“ (Krausneker in diesem Band). Krausneker erwähnt auch die seit 2010 existierende Servicestelle GESTU, die gehörlosen Studierenden durch Dolmetschen einen barrierefreien Zugang zum Studium ermöglicht, und dass seit 2016 an der Uni Wien im Rahmen des Studiums der Inklusiven Pädagogik die Spezialisierung Gebärdensprachpädagogik gewählt und ÖGS erlernt werden können, nachdem schon 2008 Erweiterungscurricula für ÖGS an der Universität Wien eingerichtet worden waren. Allerdings stellt Krausneker zu Recht fest; „Die ÖGS-Forschung [ist] unterrepräsentiert und prekariert“. Positiv erwähnenswert ist noch, dass der ORF seit 2004 zumindest eine ZiB-Nachrichtensendung in ÖGS dolmetscht und dass seit 2009 alle Sitzungen des Nationalrats in ÖGS gedolmetscht werden (ausführlich zur ÖGS siehe Krausneker in diesem Band).

5 Neue Minderheiten

Eine erste gesetzliche Regelung des Phänomens vermehrter Zuwanderung von Arbeitskräften erfolgte durch das Ausländerbeschäftigungsgesetz 1975, in dem sprachliche Aspekte jedoch keine Rolle spielen. Eine sprachpolitisch dringende Frage war vor allem der Umgang mit den Kindern, die eine andere Muttersprache als Deutsch hatten, in den österreichischen Schulen. Dabei betrug der Prozentsatz dieser Kinder in den Pflichtschulen Mitte der 70er Jahre lediglich 1,5% (Cinar und Davy 1998: 39), stieg aber in der Folge sukzessive bis in die 90er Jahre auf ca. 10% an (2015/16: 23,8%, s. u.). Neben dem Unterricht der Staatssprache Deutsch als Zweitsprache für diese Kinder wurden die Sprachen der neuen Minderheiten in den Schulen unterrichtet. Im Jahr 1992 wurden schließlich die schulischen Regelungen für Migrantenkinder auf eine neue Basis gestellt, die im Wesentlichen bis 2017 gelten sollten und mit der der (freiwillige) muttersprachliche Unterricht in die Kompetenz der österreichischen Behörden überging: Daneben sahen die Regelungen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht im Ausmaß von bis zu 6 Wochenstunden

(bzw. 12 für außerordentliche Schüler*innen) vor und ein fächerübergreifendes Prinzip „interkulturelles Lernen“ (Cinar und Davy 1998). Ging die Zahl der Sprecher*innen der autochthonen Volksgruppen als Resultat des Versagens der Minderheitensprachenpolitik zurück, so nahmen die zahlenmäßig wesentlich größeren Gruppen der neuen Sprachminderheiten durch Arbeits- und Fluchtmigration in den letzten Jahrzehnten beständig zu. Vergleichszahlen zu den oben angegebenen Zahlen gibt es noch aus der Volkszählung 1991. Die führt „Serbokroatisch“ (157.886; ca. 2.00% der Wohnbevölkerung) und „Türkisch“ (120.101, 1,54%) an. Die – auf Grund der neuen Kategorisierung zwar nicht ganz vergleichbaren – Zahlen von 2001 (348.629; 4,34% für die Sprachen des ehemaligen Jugoslawien, die diesmal aufgelistet sind in BKS und Mazedonisch, und 185.578, 2,31% für Türkisch und Kurdisch) zeigen in dem Jahrzehnt einen starken Anstieg der neuen Minderheitensprachen.

Rückschlüsse kann man auch aufgrund der Zuwanderungsstatistik ziehen: Im Jahr 1961 lebten in Österreich nur knapp über 100.000 ausländische Staatsangehörige, was einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von rund 1,4% entsprach. Bis 1974 stieg die Zahl der ausländischen Staatsangehörigen auf 311.700 (4% der damaligen Gesamtbevölkerung). Anfang der 1990er-Jahre kam es neuerlich zu einer starken Zuwanderung, wodurch der Ausländeranteil auf über 8% anstieg. Und Statistik Austria konstatiert seit Beginn der 2010er-Jahre wiederum einen Anstieg der Zahl der ausländischen Bevölkerung. Am 1. Jänner 2020 lebten knapp 1,486 Millionen ausländische Staatsangehörige in Österreich, was einem Anteil von 16,7% entspricht (Statistik Austria 2020: 27).

Wie oben ausgeführt, konzentriert sich die österreichische Sprachenpolitik gegenüber den neuen Minderheiten auf das Erlernen der Staatsprache Deutsch. Es findet sich keine nennenswerte, gesetzlich vorgesehene Förderung dieser Sprachen und ihrer sprachlichen und kulturellen Identität, keine Amtssprachenregelung. Kein Dolmetschen, z. B. in Krankenhäusern oder bei Ämtern, wird zugesichert („Kommunaldolmetschen“), es gibt keine nationalen Dolmetsch- und Übersetzungsdienste (wie z. B. in Australien, Großbritannien, Norwegen, Schweden). Aber natürlich wird in der Praxis des Alltags auf diese lebensweltliche Mehrsprachigkeit reagiert: Behörden wie Finanzämter und Schulen bieten Formulare und Informationsmaterialien v. a. in den zwei großen Migrant*innensprachen (BKS, Türkisch) an, die Stadt Wien bietet eine Wiener Sprachen-App zur Übersetzung wichtiger Phrasen aus oder in die Sprachen Bosnisch, Deutsch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Rumänisch, Serbisch und Türkisch an (<https://www.wien.gv.at/video/245542/Wiener-Sprachen-App>).

Konkretere Informationen über die Mehrsprachigkeit der Zuwanderungsminderheiten finden sich zu den Schulen, in denen sie zahlenmäßig besonders stark vertreten sind. So wurden nach einer Erhebung von 2011 82 verschiedene Erstsprachen an österreichischen Schulen im Schuljahr 2010/11, von Deutsch bis

Vlachisch, erhoben, und der Prozentsatz von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch betrug im Schuljahr 2015/2016 in ganz Österreich an allen Schulen 23,8%, an den Volksschulen 28,7%, an APS 28,8% und an AHS 19,4%. In Wien betrug der Prozentsatz an allen Schulen 50,0%, an den Volksschulen 57,2%, an den APS 61,8% und den AHS 38,2%. (vgl. BMBWF 2017b). Im Schuljahr 2018/19 wurden im so genannten muttersprachlichen Unterricht 26 unterschiedliche Sprachen unterrichtet. Man kann davon ausgehen, dass zumindest diese Sprachen in einem erheblichen Ausmaß in den in Österreich lebenden Familien gesprochen werden (zu den schulischen Regelungen s. u.).

Was die *Förderung der deutschen Unterrichtssprache* betrifft, so sieht die seit dem Schuljahr 2018/19 geltende Regelung so genannte *Deutschförderklassen* und *Deutschförderkurse* für Schüler*innen vor, die „dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können“ (d. h. so genannte „außerordentliche Schüler*innen“). „Deutschförderklassen“ sind getrennte eigene Klassen, „Deutschförderkurse“ finden im Ausmaß von 6 Stunden unterrichtsparallel statt. Die Zuteilung erfolgt durch eine Sprachstandsfeststellung mit dem Verfahren MIKA-D („Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch“, zur Kritik daran siehe z. B. de Cillia 2022) bei der Schuleinschreibung und legt fest, dass Schüler*innen mit „mangelhaften“ Deutschkenntnissen einen Deutschförderkurs besuchen müssen, solche mit „ungenügenden Deutschkenntnissen“ eigene Deutschförderklassen. Seit 1917 ist die Schulreife an ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache gebunden (Schulpflichtgesetz § 6 (2b) 1). Die Überprüfung der Deutschkenntnisse findet bei der Schuleinschreibung und jeweils zu Semesterende statt, bei erfolgreichem Testabschluss findet ein Umstieg in den Regelunterricht statt und in den Status ordentlicher Schüler*innen. Bei Nichtbestehen dieser Tests kann eine Schulstufe / Klasse bis zu zweimal wiederholt werden (müssen). Daneben gibt es Deutschförderung für ordentliche Schüler*innen – die Bildungsdirektionen „haben Lehrpersonenwochenstunden zuzuteilen“. Für die Deutschförderklassen existieren seit 2018/19 auf ein Semester ausgelegte eigene Lehrpläne für Deutsch im Ausmaß von 15 bzw. 20 Wochenstunden. Daneben werden Religion (2) und weitere Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen unterrichtet.

Die zweite Säule der Förderung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulwesen seit 1992/93 ist der so genannte „*muttersprachliche Unterricht*“, seit 2023/24 Erstsprachenunterricht, der als Freigegenstand (mit Benotung) oder unverbindliche Übung im Ausmaß von 2–6 Stunden unterrichtsparallel angeboten wird. Im Schuljahr 2018/19 wurden im muttersprachlichen Unterricht 26 Sprachen unterrichtet: Und ca. 20% aller Schüler*innen mit einer anderen L1 als Deutsch nehmen an diesem Unterricht teil. Die dritte Säule der Förderung von Mehrsprachigkeit schließlich stellt das seit Beginn der 1990er-Jahre installierte Unterrichtsprinzip „*Interkulturelles Lernen*“ dar, das sich wie

ein roter Faden durch den schulischen Alltag und alle Fächer ziehen soll. Die Neufassung des Prinzips aus dem Jahr 2017 formuliert einen umfassenden Begriff von Interkulturellem Lernen. Um nur einige Punkte anzuführen: Interkulturelle Bildung sei holistisch und nehme das gesamte System Schule in den Blick. Sie leiste Beiträge im Rahmen der Schulentwicklung (Standort-, Personal- und Unterrichtsentwicklung), trage zu einer kooperativen Schulkultur bei und unterstütze alle Akteur*innen im Rahmen der Schulpartnerschaft. (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html, 28.7.21)

6 Bildungssprachenpolitik

Einen weiteren wichtigen Bereich stellt die Bildungssprachenpolitik/ Schulsprachenpolitik dar, z. B. die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts: Unmittelbar nach 1945 waren Fremdsprachenkenntnisse im wesentlichen Merkmal höherer Schulbildung. 1961 besuchten nur ca. 55% der Hauptschüler*innen den Fremdsprachenunterricht. Die zunehmende gesellschaftliche Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen führte dazu, dass diese letztlich zu einem Grundbestandteil schulischer Bildung wurden: 1985 wurde auch für alle Hauptschüler*innen eine Pflichtfremdsprache eingeführt, seit 1982/83 wurde in integrierter Form ab der dritten Klasse Volksschule eine Wochenstunde lang eine Fremdsprache unterrichtet, mit dem Schuljahr 2002/2003 wurde die flächendeckende Einführung der verpflichtenden Fremdsprache ab der ersten Klasse Volksschule umgesetzt. Dabei ist in den Pflichtschulen (VS, NMS) die Fremdsprache bis heute in ganz überwiegendem Ausmaß das Englische: Im Schuljahr 2019/20 etwa lernten 99,7% der Volksschüler*innen Englisch (0,3% Italienisch, 0,2% Französisch und Spanisch) und 99,8% der Mittelschüler*innen Englisch (2,4% Italienisch, 1,0% Französisch). (Für aktuelle Zahlen zum gesamten Fremdsprachenunterricht siehe Vetter in diesem Band),

Im Jahr 2003 wurde – als sprachenpolitische Folge des Jahres der Sprachen 2001 – das Österreichische Sprachenkomitee ÖSKO (http://www.oesz.at/oesko_domain/home.php) gegründet, als eine Plattform, die dem sprachenpolitischen Austausch zwischen unterschiedlichen Institutionen, Sozialpartner*innen, Ministerien und Expert*innen dient. Seit 2011, nach der Einführung von neuen und verbindlicheren Strukturen als Folge einer Empfehlung des Language Education Policy Profiles-Prozesses (LEPP), finden regelmäßige Sitzungen statt, die sich mit aktuellen bildungssprachenpolitischen Fragen befassen.

Dieser LEPP-Prozess – ein Angebot des Europarats zu einer Evaluierung der Bildungssprachenpolitik mit Unterstützung externer Expert*innen – wurde im Auftrag des BM für Unterricht, Kunst und Kultur und des BM für Wissenschaft

und Forschung vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) in engem Zusammenwirken mit zahlreichen Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen von 2006 bis 2008 durchgeführt und erarbeitete Empfehlungen, die im so genannten „Länderprofil“ festgeschrieben sind (Länderprofil http://www.oesz.at/download/Attachments/LEPPThemenreihe_4.pdf, siehe dazu auch de Cillia und Krumm 2011).

Die Zunahme von Fremdsprachenkenntnissen in Österreich in den letzten Jahrzehnten ist eine Folge solcher bildungspolitischen Maßnahmen. Bei einer Eurobarometer-Erhebung im Jahr 2023 gaben 39% der Österreicher*innen an, keine Fremdsprache zu sprechen, 59% eine, 25% zwei und 7% drei Fremdsprachen (Europäische Union 2024) (vgl. dazu auch de Cillia 2015). Diese Fremdsprachenkenntnisse werden eben in erster Linie durch schulischen Fremdsprachenunterricht erworben, wobei heute jede*r Absolvent*in einer österreichischen Schule zumindest eine Fremdsprache, in der Regel Englisch, gelernt hat, die laut schulgesetzlichen Vorgaben bei einer höheren Schule nach der Matura auf dem Niveau B 2 des GER beherrscht werden sollte, nach dem Pflichtschulabschluss nach 9 Jahren auf dem Niveau A2 – B1. Die angebotenen und auch in einem gewissen Ausmaß angenommenen Sprachen umfassen nach Englisch die „klassischen“ Fremdsprachen in der Reihenfolge Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, die ebenfalls angebotenen österreichischen Nachbar- und Minderheitensprachen werden nur in geringem Ausmaß angenommen (vgl. de Cillia und Haller 2013; Vetter in diesem Band). Beim Barcelona-Ziel L1 plus ⁷ liegt Österreich allerdings weit unter dem europäischen Durchschnitt. Nur 9.5% der Schüler*innen lernten 2014 in der Pflichtschulzeit (Sek I/ISCED II) mehr als 1 Fremdsprache – im EU-Schnitt sind das 59,7% (Europäische Kommission/ Eurydice 2017: 165).

Eine wesentliche Veränderung der letzten Jahrzehnte betrifft die Elementarbildung, also den Kindergartenbereich (ca. 210.000 Kinder besuchen in Österreich Kindergärten): Vorschulische Sprachförderung wurde zu einem zentralen Thema der Bildungssprachenpolitik, verkompliziert dadurch, dass Kindergärten in die Verantwortung der Bundesländer fallen. Auslöser dafür war u. a. der OECD-Bericht *Starting Strong 2006*, der Österreich für den Kindergartenbereich kein gutes Zeugnis ausstellte. Folge davon waren das Projekt „Frühe Sprachförderung“, eine 15a-Vereinbarung gemäß B-VG zwischen Ländern und Bund, ein eigenes Bildungsplan-Kapitel für den Bereich „Frühe sprachliche Förderung von Kindern im Alter von 3–6 Jahren“, die Entwicklung von Beobachtungsverfahren zum Sprachstand in diesem

⁷ Die EU empfiehlt schon seit 1995 (im Weißbuch „Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft“), jede*r Schüler*in möge im Laufe der Pflichtschulzeit zusätzlich zur Unterrichtssprache noch zwei weitere Sprachen lernen.

Alter (BESK und BESK DaZ), ein verpflichtendes letztes Gratiskindergartenjahr ab 2010/11, Weiterbildungslehrgänge für Pädagog*innen an Pädagogischen Hochschulen. Die in Regierungsprogrammen (z. B. 2008–2013) angekündigte Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen auf tertiärem Niveau wurde allerdings bis heute nicht umgesetzt. Und die Fördermaßnahmen fokussieren v. a. auf Sprachstandsfeststellungen (23% der untersuchten Kinder benötigten 2009 gezielte Sprachförderung in Deutsch, ein Drittel davon mit Deutsch als Erstsprache, siehe Breit 2009). An zusätzlichen finanziellen Mitteln nach der 15a-Vereinbarung wurden 2015 bis 2017 90 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. Unterschiedliche Maßnahmen des Bildungsministeriums wurden auch zur Förderung an der Schnittstelle von Kindergarten und Volksschule gesetzt. An innovativen Maßnahmen in diesem Bereich seien exemplarisch erwähnt: die Anstellung von über 150 „Interkulturellen Mitarbeiter*innen“ in 31 Sprachen in Niederösterreich und Maßnahmen des Vereins „Okay zusammen leben“ in Vorarlberg ebenso wie der Einsatz von zu so genannten „Brückenbauer*innen“ ausgebildeten Laiendolmetscher*innen als Sprachmittler*innen.

7 Auslandssprachenpolitik

Schließlich sei noch kurz auf den Bereich der Auslandssprachenpolitik Österreichs eingegangen. Mit der Ost-Öffnung nach 1989 kam in vielerlei Hinsicht Bewegung in die österreichische Sprachenpolitik: Einerseits führte die neue geopolitische Konstellation in Europa dazu, dass Österreichs kultur- und sprachenpolitische Aktivitäten in Richtung Mittel- und Osteuropa wesentlich verstärkt wurden, und diese sprachenpolitische Offensive, v. a. der verstärkte Export von Deutsch als Fremdsprache, hatte eine Reihe von Maßnahmen zur Folge: die Errichtung von zwei Lehrstühlen für Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Wien (1993) und Graz (1996), später auch für Deutsch als Zweitsprache (2010). Weiters wurde ein eigenes österreichisches Sprachdiplom für Deutsch als Fremdsprache (ÖSD, 1994) ausgearbeitet und 1997 eine eigene Institution gegründet, die für die österreichischen Sprachkurse im Ausland zuständig ist, die *Österreich Institut GmbH*. Letztlich ist in diesem Kontext auch die Errichtung des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats in Graz 1994 zu erwähnen.

Die wichtigsten Akteur*innen der Auslandskultur und Sprachenpolitik und die großen Entwicklungslinien seien im Folgenden genannt (für Details siehe de Cillia 2019; ausführlich siehe Krumm 2021: Kap. 13).

So existieren seit 1989 die *Österreich-Bibliotheken*, im Jahr 2022 gab es sie an 65 Orten in mehr als 28 Staaten (vorwiegend im mittel-, ost- und südosteuropäischen Raum). Indirekt dient diese Kulturpolitik in gewissem Sinn auch der Förderung der

deutschen Sprache, im Besonderen der österreichischen Standardvarietät. Die *Österreich Institut Gesellschaft mbH (ÖIG)* (Eigentümer ist die Republik Österreich, vertreten durch das BMEIA) wurde 1997 als Einrichtung der Republik Österreich zur Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie zur Förderung des kulturellen Austauschs gegründet. 2022 gibt es 10 Standorte.

Der *OeAD*⁸, ebenfalls eine GmbH im Eigentum der Republik, ist die österreichische Agentur für internationale Mobilität und Kooperation in Bildung, Wissenschaft und Forschung. Von den zahlreichen Agenden der Agentur ist im vorliegenden Kontext die Betreuung der Lektor*innen und DaF-Praktikant*innen im Ausland relevant. 2020 gab es an ca. 100 Standorten weltweit Lektor*innen, mit dem regionalen Schwerpunkt (Zentral-)Europa. Zur Hochzeit in den 1990er Jahre waren an die 170 Lektor*innen tätig (Boeckmann 2010: 76). Der ÖAD betreut auch das drei bis fünf Monate dauernde Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache.

Im Jahr 1993 wurde das Referat *Kultur und Sprache* des (derzeitigen) österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) geschaffen, das als Hauptaufgaben die Organisation und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen im Fach Deutsch als Fremdsprache für nicht-deutschsprachige Germanist*innen und Deutschlehrer*innen in Österreich und weltweit hat sowie die Produktion von Landeskundematerialien für den DaF-Unterricht. Ebenfalls in den Bereich des BMBWF fallen die Österreichischen Auslandsschulen, von denen es derzeit acht gibt. Und Sprachassistent*innen, die von Österreich aus entsandt werden, arbeiten mit den verantwortlichen Deutschlehrer*innen der Gastschule/n (in der Regel Sekundarschulen) im Rahmen des Deutschunterrichts zusammen.

Die 1994 erfolgte Gründung des *Österreichischen Sprachdiploms ÖSD* stellt ebenfalls eine sprachenpolitische Maßnahme dar: Es ist ein international anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, das heute als gemeinnütziger Verein organisiert ist. Die Prüfungen des ÖSD orientieren sich an einem plurizentrischen Ansatz des Deutschen. 2020 wurden an ca. 390 lizenzierten Prüfungszentren weltweit Prüfungen durchgeführt. Die Prüfungen entsprechen internationalen Rahmenrichtlinien und sind als Nachweis von Deutschkenntnissen von internationaler Bedeutung.

8 Schlussbemerkung

Bei den im vorliegenden Beitrag ausgeführten Domänen und Bereichen kann man in gewissem Ausmaß von bewusster Sprachenpolitik in Österreich sprechen. Auffäl-

8 Ein Akronym des früheren Namens „Österreichischer Austauschdienst“.

lig war im letzten Jahrzehnt die immer stärkere Fokussierung auf die Bedeutung der deutschen Staatsprache, im Kontext von Staatsbürgerschaftsrecht und Bildungssprachenpolitik für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Dass nach der Forcierung von Mehrsprachigkeit zumindest in bildungspolitischen Absichtserklärungen und der Durchführung des LEPP-Prozesses in Österreich diese Ambitionen keine großen Auswirkungen hatten, ist ebenfalls festzuhalten – immer noch ist Österreich bei der Umsetzung von L1 plus 2 bei den Schlusslichtern, immer noch gibt es keine zeitgemäße Regelung für Gehörlose in den Schulen.

In vielen Domänen findet Sprachenpolitik als Laissez-Faire-Politik statt. Das vorliegende Buch zur Enquete des Jahres 2021 dokumentiert die Situation in einer Reihe von Bereichen, in denen Sprachenpolitik mehr oder weniger explizit stattfindet, von der Gebärdensprachenpolitik bis zur Gendersprachenpolitik, von der Terminologiepolitik bis zur Bürgernahen Sprache. Aber immer noch ist die Forderung nach einer staatlichen Koordination von Sprachenpolitik aktuell, wie es schon in der Klagenfurter Erklärung von 2001 von *verbal* vorgeschlagen wurde (siehe die Empfehlung 2: „Entwicklung eines österreichischen Gesamtsprachenkonzepts und einer sprachenpolitischen Koordinationsstelle“ und Empfehlung 3 „Einrichtung eines gesamtösterreichischen Expert*innengremiums für Sprachenpolitik“).

Literatur

- Ammon, Ulrich, Bickel, Hans, Ebner, Jakob, Esterhammer, Ruth, Gasser, Markus, Hofer, Lorenz, Kellermeier-Rehbein, Birte, Löffler, Heinrich, Mangott, Doris, Moser, Hans, Schläpfer, Robert, Schlossmacher, Michael, Schmidlin, Regula & Vallaster, Günter. 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin & New York: Walter De Gruyter.
- Ammon, Ulrich, Bickel, Hans & Lenz, Alexandra Nicole. 2016. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Walter De Gruyter.
- Baumgartner, Gerhard. 2001. Volksgruppenpolitik in Österreich 1945–1999. In Peter H. Nelde & Rosita Schjerve-Rindler (Hgg.), *Minorities and Language Policy/Minderheiten und Sprachenpolitik/Minorités et l'aménagement linguistique*, S. 183–191. St. Augustin: Asgard.
- BMBWf. 2017a. *Interkulturelle Bildung – Grundsatzverordnung 2017*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (Abruf am 25. Februar 2024).
- BMBWf. 2017b. *Informationsblatt 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 (Stand: Februar 2017)*. Wien: BMWBf.
- BMBWf. 2019a. *Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter – Deutschförderklassen und Deutschförderkurse (Stand: 2019)*. Wien: BMWBf.
- BMBWf. 2019b. *Informationsblatt 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich (Stand: März 2019)*. Wien: BMWBf.
- BMUKS. 1988. *Die Reform des Minderheiten-Schulwesens in Kärnten*. Wien: BMUKS.

- BMUK. 1994. *Bundesgesetz über besondere Bestimmungen betreffend das Minderheitenschulwesen im Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland)*. StF: BGBl. Nr. 641/1994. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009948> (Abruf am 25.02.2024).
- BMUKK & BMWF (Hgg.), 2008. *Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: BMUKK & BMWF.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 2010. Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, & Claudia Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, S. 72–80. Berlin & New York: De Gruyter.
- Bundeskankleramt Österreich. 2011. 46. *Bundesgesetz: Änderung des Volksgruppengesetzes*. Verfügbar unter: https://rdb.manz.at/document/ris.c.BGBl_I_Nr__46_2011 (Abruf am 25. Februar 2024).
- Bundesministerium für Unterricht. 1962. *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*. StF: BGBl. Nr. 242/1962. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Breit, Simone (Hg.). 2009. *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung: Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*. Graz: Leykam.
- Bruckmüller, Ernst. 1994. *Österreichbewußtsein im Wandel. Identität und Selbstverständnis in den 90iger Jahren*. Wien: Signum.
- Busch, Brigitta & de Cillia, Rudolf (Hgg.). 2003. *Sprachenpolitik in Österreich – eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Çinar, Dilek & Davy, Ulrike. 1998. Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In Dilek Çinar (Hg.), *Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 13*, S. 23–80. Innsbruck & Wien: Studienverlag.
- Davy, Ulrike & Cinar, Dilek. 2001. Österreich. In Ulrike Davy (Hg.), *Die Integration von Einwanderern. Band 1: Rechtliche Regelungen im europäischen Vergleich. Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung, Band 9.1*, S. 567–708. Herausgegeben vom Europäischen Zentrum Wien. Frankfurt & New York: Campus.
- de Cillia, Rudolf. 1997. Alles bleibt, wie es ißt. Österreichs EU-Beitritt und die Frage des österreichischen Deutsch. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23/1997, S. 239–258.
- de Cillia, Rudolf. 1998. *Burenwurscht bleibt Burenwurscht: Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- de Cillia, Rudolf & Wodak, Ruth. 2002. Zwischen Monolingualität und Mehrsprachigkeit. Zur Geschichte der österreichischen Sprachenpolitik. In Hans Barkowski & Renate Faistauer (Hgg.), ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*, S. 12–27. Hohengehren: Schneider.
- de Cillia, Rudolf & Wodak, Ruth. 2006. *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Innsbruck: Studienverlag.
- de Cillia, Rudolf. 2006. Sieg im Marmeladekrieg – Das Protokoll Nr. 10 zehn Jahre danach. In Alwin Fill, Georg Marko, David Newby & Hermine Penz (Hgg.), *Linguists (don't) only talk about it. Essays in Honour of Bernhard Kettemann*, S. 123–139. Tübingen: Stauffenburg.
- de Cillia, Rudolf & Wodak, Ruth. 2009. *Gedenken im „Gedankenjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

- de Cillia, Rudolf & Krumm, Hans-Jürgen. 2011. Der LEPP-Prozess – ein kritischer Blick auf die sprachliche Bildung in Österreich. *Erziehung und Unterricht* 1–2/2011, S. 41–48.
- de Cillia, Rudolf & Haller, Michaela. 2013. Englisch und? Vorschulisches und schulisches Sprachenlernen in Österreich. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich 2011 - eine Bestandsaufnahme*, S. 142–174. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva (Hgg.). 2013. *Sprachenpolitik in Österreich 2011- eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- de Cillia, Rudolf. 2013. Von Volksstämmen, Minderheiten und Volksgruppen. Terminologische Bemerkungen zum Thema. *Erziehung und Unterricht* 7–8/2013, S. 676–681.
- de Cillia, Rudolf. 2015. Zweisprachig oder mehrsprachig? Europäische Mehrsprachigkeit und Bildungs-/Schulsprachenpolitik. In Peter Anreiter, Elisabeth Mairhofer & Claudia Posch (Hgg.), *ARGUMENTA: Festschrift für Manfred Kienpointner zum 60. Geburtstag*, S. 81–89. Wien: Praesens.
- de Cillia, Rudolf. 2019. Die Förderung der deutschen Sprache und Österreichs Auslandssprachen- und –kulturpolitik. In Ulrich Ammon & Gabriele Schmidt (Hgg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, S. 37–51. Unter Mitarbeit von Birte Kellermeier-Rehbein. Berlin: De Gruyter.
- de Cillia, Rudolf & Ransmayr, Jutta. 2019. *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Unter Mitarbeit von Fink, Ilona Elisabeth. Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- de Cillia, Rudolf. 2020. Sprach/en und Identität/en. In Rudolf de Cillia, Ruth Wodak, Markus Rheindorf & Sabine Lehner (Hgg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*, S. 81–114. Wiesbaden: Springer.
- de Cillia, Rudolf, Ruth Wodak, Markus Rheindorf & Sabine Lehner (Hgg.). 2020. *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Wiesbaden: Springer.
- de Cillia, Rudolf. 2022. Österreich war und ist ein mehrsprachiges Land – aber in den letzten Jahren ist Österreich zunehmend von Sprachnationalismus geprägt. In Oliver Gruber & Michael Tölle (Hgg.), *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa*, S. 166–194. Wien: ÖGB Verlag.
- DIÖ (Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption). Verfügbar unter: <https://www.dioe.at/> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Dollinger, Stefan. 2019. *The Pluricentricity Debate. On Austrian German and other Germanic Standard Varieties*. New York: Routledge.
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice. 2017. *Schlüsselszahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Europäische Union. 1994. *Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union*. StF: BGBl. Nr. 45/1995. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007687> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Europäische Union. 1995. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-de/format-PDF> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Europäische Union. 2004. *Richtlinie 2004/84/EG des Rates vom 10. Juni 2004 zur Änderung der Richtlinie 2001/113/EG über Konfitüren, Gelees, Marmeladen und Maronenkrem für die menschliche Ernährung*.

- Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=celex:32004L0084> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Europäische Union. 2011. *EU-Verordnung Nr. 1169/2011 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 25. Oktober 2011*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:304:0018:0063:de:PDF> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Europäische Union. 2024. Eurobarometer spezial 540: Die Europäer und ihre Sprachen. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>. (Abruf am 18. Juni 2024).
- Greenpeace. 2021. *Greenpeace-Test: Hälfte der konventionellen Marillenmarmeladen mit Pestiziden belastet*. Verfügbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20210512_OTS0009/greenpeace-test-haelfte-der-konventionellen-marillenmarmeladen-mit-pestiziden-belastet (Abruf am 25. Februar 2024).
- Krumm, Hans-Jürgen. 2021. *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Muhr, Rudolf. 2021. Überlegungen zur Errichtung einer eigenständigen 'Austriazistik'. In *ZfPh digital*, Sonderheft zum Band 139.
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Österreichisches Statistisches Zentralamt. 1993. *Volkszählung 1991. Hauptergebnisse I*. Wien: Verlag Österreich.
- Österreichisches Volksgruppenzentrum (Hg.), o. J./1993. *Österreichische Volksgruppenhandbücher Bd. 1–10*. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras.
- Österreichisches Wörterbuch. 2018. 43. Auflage. Wien: ÖBV.
- ÖSZ, BMUKK & BMWF (Hgg.). 2009. *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich, Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Graz/Wien: ÖSZ.
- Pavelhaus/Pavlova hiša. 2006–2018. Verfügbar unter: <http://www.pavelhaus.at/cm/leitbild/> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Pollak, W. 1994. *Österreich und Europa. Sprachkulturelle und nationale Identität*. Wien: ISSS.
- RIS Rechtsinformationssystem des Bundes. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Bundesrecht/> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Republik Österreich. 1976. *Bundesgesetz über die Rechtsstellung der Volksgruppen in Österreich (Volksgruppengesetz – VoGrG)*. StF: BGBl. Nr. 396/1976. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Republik Österreich. 2011. *Fremdenrechtsänderungsgesetz*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01078/index.shtml (Abruf am 25. Februar 2024).
- Republik Österreich. 2002. *Fremdengesetz 1997 (FrG-Novelle 2002), Asylgesetz 1997 (AsylG-Novelle 2002) u. a., Änderung*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/ME/ME_00302/index.shtml?ITYP=ME&SUCH=&xdocumentUri=%2F&pageNumber=1&GP=XXI&feldRnr=5&INR=302&ascDesc=ASC&FBEZ=FP_142&LISTE=&jsMode=&requestId=DE62869980&listeId=142&filterJq=ja (Abruf am 25. Februar 2024).
- Stadt Wien. *Wiener Sprachen App*. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/video/245542/Wiener-Sprachen-App> (Abruf am 25. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2002. *Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria. 2012. *Erwachsenenbildungserhebung 2011/2012 (Adult Education Survey)*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria. 2020. *Migration & Integration: STATISTISCHES JAHRBUCH ZAHLEN DATEN INDIKATOREN*. Wien: Statistik Austria.

- Universität Wien. 2008. *Neufassung und Wiederverlautbarung des Erweiterungscurriculums 'Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) II'*.
- Wodak, Ruth, de Cillia, Rudolf, Reisigl, Martin, Liebhart, Karin, Hofstätter, Klaus & Kargl, Maria. 1998. *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wodak, Ruth. 2020. *Politik mit der Angst. Die schamlose Normalisierung rechtspopulistischer und rechtsextremer Diskurse*. Wien & Hamburg: Edition Konturen.

verbal – Verband für Angewandte Linguistik Österreich Klagenfurter Erklärung 2021

Der Verband für angewandte Linguistik, *verbal*, die österreichische Sektion des internationalen Verbandes AILA, hatte aus Anlass des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 eine sprachenpolitische Enquête zu Österreich durchgeführt. In ihrem Rahmen haben Fachleute für Schulen, Erwachsenenbildung, Universitäten und Pädagogische Hochschulen zahlreiche Expertisen zu unterschiedlichen Bereichen österreichischer Sprachenpolitik erstellt (zugänglich unter www.verbal.at). Bei der Abschlussveranstaltung der Enquête im Kontext der Österreichischen Linguistiktagung 2001 in Klagenfurt wurde eine Erklärung verabschiedet (Busch und de Cillia 2003: 226–231), die nach zehn Jahren zum ersten Mal überarbeitet wurde (de Cillia und Vetter 2013: 341–347). Im vorliegenden Band nimmt *verbal* das zehnjährige Jubiläum der ersten Überarbeitung und das zwanzigjährige Jubiläum der Erstfassung der ersten „Klagenfurter Erklärung“ zum Anlass, um erneut Position zur Sprachenpolitik in Österreich zu beziehen. Die Expert:innen wurden eingeladen, ihre Themenbereiche aus heutiger Sicht zu betrachten und zur hier vorliegenden Version des Dokuments beizutragen. Das Ergebnis ist eine überarbeitete Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik, die auch neue Themen umfasst: Sprachenpolitik in Unternehmen und der dualen Berufsausbildung, Bildungsstandards, Schriftsprachenpolitik, Sicherheitspolitik, Translations- und Terminologiepolitik, geschlechtergerechte Sprachpolitik, bürger:innennahe und leichte Sprache und das gesetzliche Sprachenrecht.

I Grundsätzliches

Sprache und Sprachen sichern einerseits den kommunikativen Zusammenhang von Gesellschaften. Andererseits sind sie zentrale Elemente sozialer Identitäten (u. a. nationaler, regionaler, geschlechtsbezogener, ethnischer Zuordnung). Unterschiedliche Funktionen und Rollen sowie der Status von Sprachen auf regionaler, nationaler und transnationaler sowie globaler Ebene werden immer wieder neu ausgehandelt und stellen so auch Anlässe für sprachenpolitische Konflikte dar. Sprachenpolitik umfasst alle expliziten politischen Initiativen und Maßnahmen, aber auch sozial geprägte persönliche oder familiäre Entscheidungen, durch die eine bestimmte Sprache oder bestimmte Sprachen in ihrer (öffentlichen) Geltung, in ihrer Funktionalität und in ihrer Verbreitung gestützt oder eingeschränkt werden. Die Analyse von Sprachenpolitik befasst sich sehr intensiv mit sprachplane-

rischen Maßnahmen und sprachgesetzlichen Regelungen in Bezug auf die Rolle, die Bedeutung, den Status von Sprachen, und zwar als Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen, als Bildungssprachen und Unterrichtssprachen – vor allem mit Maßnahmen und Festlegungen, die die Normierung, Verbreitung und Durchsetzung von Sprachen betreffen.

Die zentrale Rolle der Sprachen und ihrer Vielfalt für vergangene, gegenwärtige und zukünftige europäische Identitäten wurde von der EU und dem Europarat auf internationaler Ebene immer wieder betont. Das Europäische Jahr der Sprachen 2001, die EU-Mehrsprachigkeitsstrategie und die Arbeit des Europarates sind deutliche Bekenntnisse zu Sprachenvielfalt, die von nationalen Entscheidungsträger:innen wahrgenommen werden müssen.

Österreich hat sich in den letzten Jahrzehnten durch Zuwanderung – noch stärker als zuvor – zu einer vielsprachigen und multikulturellen Gesellschaft entwickelt. Dieser Tatsache muss im Schulsystem, in der staatlichen Verwaltung und in der Grundauffassung der Gesellschaft durch entsprechende Gesetze Rechnung getragen werden. Mehrsprachigkeit muss als Voraussetzung und als Ziel im Bildungssystem anerkannt werden und in der Schule besser zur Entfaltung gelangen können.

In Österreich fehlt derzeit eine koordinierte und längerfristig vorausschauende Sprachenpolitik, die den gesamteuropäischen Zielsetzungen entspricht. Österreichische Sprachenpolitik hat sich in den letzten Jahren zunehmend zu einer Politik des Deutschlernens entwickelt, die Mehrsprachigkeit und deren Potenzial aus dem Blickfeld verliert oder als Problem ansieht. Deutschlernen wurde politisch instrumentalisiert und zum wichtigsten Integrationskriterium für Zugewanderte aus Drittstaaten erklärt, wie sich in der schrittweisen Verschärfung der Integrationsvereinbarung seit 2003 und der 2017 erfolgten Einführung von getrennten „Deutschförderklassen“ entgegen allen Bedenken der überwiegenden Mehrheit der Expert:innen und Berufsverbände zeigt. Auch die fehlende Orientierung österreichischer Sprachenpolitik an empirischen Studienergebnissen stellt ein bedauerliches Manko dar.

Unter dem Eindruck der Entwicklung der letzten zehn Jahre bedarf es einer neuen Aufbruchstimmung, die an die vielfältigen Aktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit im und nach dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001 anknüpft.

II Forderungen und Empfehlungen

1. Wir fordern die Einrichtung eines ständigen politischen Forums zur öffentlichen und transparenten Diskussion sprachenspolitischer Fragen. Darin sollen möglichst alle relevanten gesellschaftlichen Kräfte eingebunden sein. Das Forum sollte mit dem Österreichischen Sprachenkomitee kooperieren und über Bildungsangelegenheiten hinausgehend tätig werden. Seine zentrale Aufgabe

wäre erstens die Ausarbeitung der Ziele und Leitlinien nationaler Sprachenpolitik in sorgfältiger Auseinandersetzung mit der internationalen sprachpolitischen Diskussion (z. B. in der EU). Das Forum sollte ein umfassendes Gesamtsprachenkonzept (inkl. Schrift- und Translationspolitik) entwickeln, und dessen Umsetzung in die Praxis gestalten und kontrollieren. Außerdem sollte es bei gesetzlichen Maßnahmen, die sprachpolitische Auswirkungen haben, verpflichtend beigezogen werden (z. B. in der Bildungspolitik, Minderheitenpolitik, Wirtschaftspolitik, Kultur- und Auslands-kulturpolitik, Migrationspolitik, Schriftpolitik, Translationspolitik).

2. Wir fordern die Einrichtung eines gesamtösterreichischen wissenschaftlichen Gremiums aus Expert:innen für Sprachenpolitik. Dieses sollte die wissenschaftlichen Grundlagen für das Gesamtsprachenkonzept ausarbeiten und bei gesetzlichen Maßnahmen, die sprachpolitische Auswirkungen haben, verpflichtend beigezogen werden (z. B. in der Bildungspolitik, Minderheitenpolitik, Wirtschaftspolitik, Kultur- und Auslands-kulturpolitik, Migrationspolitik, Schriftpolitik, Translationspolitik).

3. Wir fordern die Gewährung grundlegender Sprachenrechte für alle in Österreich lebenden Menschen. Das beinhaltet vor allem:

- Recht auf Verwendung der Erst-/Familiensprache(n) in allen Lebensbereichen, in allen Lebensphasen und in allen Bildungsinstitutionen,
- Entwicklung eines umfassenden Bildungskonzepts, das die Förderung von Mehrsprachigkeit auf allen Bildungsebenen zum Inhalt hat, bei gleichzeitiger Abschaffung von monolingual nationalsprachlich ausgerichteten Sprachprüfungen, deren Ergebnisse über den Zugang zu sozialen Leistungen (geförderten Wohnraum, Sozialhilfe) und zum Regelschulwesen (ordentlicher Status) entscheiden,
- Recht auf sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht in allen Bildungsinstitutionen sowie Recht auf Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, solange Bedarf gegeben ist,
- Praktische Umsetzung der 2005 erfolgten rechtlichen Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (Art. 8, Abs. 3 B-VG) durch konkrete Gesetze,
- Anerkennung, stärkere soziale Sichtbarmachung und Förderung von Braille als in Österreich gebräuchlichem Schriftsystem und wichtigem Identitätsanker blinder und sehbeeinträchtigter Menschen (jenseits von Defizit- und Barrierekonzepten),
- Stringentere Umsetzung von EU-rechtlich verbrieften schriftpolitischen Rechten (bspw. betreffend die Verschriftung des eigenen Namens in offiziellen Dokumenten, vgl. Art. 11[1] des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten),

- Professionelle kostenlose Dolmetschdienste in allen sozialen Einrichtungen, vor Gerichten, auf Ämtern sowie in Einrichtungen des Gesundheitswesens und Schulung der Mitarbeiter:innen für die Durchführung gedolmetschter Gespräche, insbesondere nachhaltige Verankerung und Ausweitung des Video-Dolmetschdienstes „Wir verstehen uns“ des BMBWF (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html>),
- Einrichtung von öffentlich finanzierten Sprachenberatungsstellen, die private Unternehmen, Organisationen und Institutionen im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts bei der Implementierung von Mehrsprachigkeit unterstützen.

4. Forschung zu Sprachenpolitik (inklusive Schrift- und Translationspolitik) muss mehr gefördert werden. Forschungsprojekte sollen die aktuelle sprachrechtliche und sprachenpolitische Situation in Österreich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. Bildung, Medien, Wirtschaft) systematisch erheben und dokumentieren, Defizite benennen sowie Empfehlungen für deren Behebung erarbeiten.

5. Es müssen Mittel für die Umsetzung von Mehrsprachigkeit als Rahmenvorgabe für integratives Sprachenlernen an österreichischen Schulen bereitgestellt werden. Allen Kindern und Jugendlichen ist das Recht zu garantieren, die eigene Erst- und Familiensprache (für gehörlose und hochgradig hörbehinderte Kinder, auch mit hörenden Eltern, kann das die Österreichische Gebärdensprache sein) in vorschulischen Bildungseinrichtungen und in Schulen zu verwenden und weiterzuentwickeln und mindestens zwei zusätzliche Sprachen innerhalb der Pflichtschulzeit zu lernen (Mehrsprachenkompetenz). Das Angebot von bisher kaum oder nicht berücksichtigten Sprachen (z. B. Österreichische Gebärdensprache oder Nachbarsprachen) muss stärker ausgebaut werden. Insbesondere sollte die seit 2005 anerkannte Österreichische Gebärdensprache als Erstsprache, erste und zweite lebende Fremdsprache angeboten werden. Der Sprachenkanon im Rahmen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ in der Volksschule sollte zumindest um die beiden häufigsten Migrationssprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch erweitert werden, der des Lehrplanes der AHS-Unterstufe sollte analog zum Lehrplan der Mittelschule um Türkisch erweitert werden. Eine Beschäftigung mit den Grundlagen von Braille und ihr Erwerb sollten in den Schulen auch nicht sehbeeinträchtigten Schüler:innen systematisch ermöglicht werden.

6. Wir fordern eine Abstimmung der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten an den Universitäten und Hochschulen in Hinblick auf die vorhandenen heterogenen sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder und Schüler:innen der jeweiligen Bildungseinrichtungen, um eine entsprechende Qualifikation des pädagogischen Personals zu gewährleisten. Dies betrifft sowohl den didaktischen Um-

gang mit sprachlicher Vielfalt als auch die eigene Sprachaufmerksamkeit und die linguistische Qualifizierung des pädagogischen Personals. Eine verpflichtende tertiäre Ausbildung für alle gruppenführenden Elementarpädagoginnen ist dringend erforderlich.

Dazu gehören:

- Einführung einer bzw. Ausbau der verpflichtenden Aus- und Weiterbildung für Elementarpädagog:innen und für Unterrichtende an allen Schularten und für alle Unterrichtsgegenstände, um sie auf die Arbeit in multilingualen Lerngruppen vorzubereiten. Das Bildungsangebot sollte Grundlagen des Spracherwerbs, der Sprachstandsdiagnostik, der Sprachwissenschaft und der Sprachendidaktik umfassen und die eingehende Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsbezogenen Themen im Lehramtsstudium in allen Curricula und für alle Schulstufen und Schularten ermöglichen,
- Erstsprachenförderung in Minderheiten- und Migrationssprachen und Aus- und Fortbildungsangebote für die Lehrenden der Minderheiten- und Migrationssprachen sowie die Verbesserung ihres institutionellen Status,
- Einbeziehung von gehörlosen Interessensvertreter:innen der Gebärdensprachgemeinschaft (= ÖGLB) und von Expert:innen bei Entscheidungen im Bereich der Gehörlosenpädagogik sowie von Interessensvertreter:innen sehbeeinträchtigter und blinder Menschen in Österreich im Bereich der Pädagogik für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen,
- Umsetzung der sprachbezogenen Artikel der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, insbesondere Artikel 24 „Bildung“,
- Institutionelle Verankerung der Mehrsprachigkeitsforschung als eigenständiges Profil an allen Universitäten sowie Pädagogischen Hochschulen.

7. Für die Österreichische Gebärdensprache und angrenzende akademische Felder (österreichische Gebärdensprachlinguistik, Gebärdensprachpädagogik und Deaf Studies) müssen ein Lehrstuhl eingerichtet und vollwertige Studienrichtungen geschaffen werden.

8. Wir fordern nachdrückliche Maßnahmen zur Förderung des Status und der Akzeptanz des Österreichischen Deutsch. Dazu gehören der Rückkauf des österreichischen Wörterbuchs durch den österreichischen Staat und die Erstellung einer kostenlosen korpusbasierten Online-Version des Wörterbuchs, die systematische Berücksichtigung des Österreichischen Deutsch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen, in Lehrplänen und Lehrmaterialien, die konsequente Berücksichtigung in Medien, insbesondere bei der Filmsynchronisation. Das österreichische Wörterbuch (ÖWB) gilt es zudem so zu aktualisieren, dass es Kriterien des geschlechtergerechten Formulierens genügt. Wir fordern eine Inten-

sivierung der Forschung zum Österreichischen Deutsch auf der Basis des Ausbaus entsprechender österreichischer Sprachkorpora.

9. Im Bereich der Literalisierung und Basisbildung muss die Bildungsarbeit lerner:innenorientiert auf Emanzipation, Ermächtigung und sprachliche Geschlechtergerechtigkeit abzielen. Dies bedeutet auch eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Curricula und Fördervorgaben. Für Bildungsbenachteiligung und diskriminierende Praktiken gilt es, öffentlich zu sensibilisieren. Bedarfs- und bedürfnisorientierte *kombinierte* Deutsch- und Alphabetisierungsangebote für Migrant:innen sind zu schaffen und zu sichern und die bestehenden Konzepte sind weiterzuentwickeln.

10. Wir fordern grundsätzliche Maßnahmen zur Förderung des Mehrsprachigkeitsbewusstseins im tertiären Bildungsbereich (in Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten u. a.), um dem Rückgang des Interesses an Mehrsprachigkeit (weniger Studierende in philologischen Fächern, Reduktion von Sprachkursen in nicht-philologischen Studienrichtungen, wissenschaftliche Kommunikation immer häufiger nur in Englisch usw.) zu begegnen. Auch außerhalb von Sprachenfächern soll es allen Studierenden ermöglicht werden, ihr (fremd)sprachliches Repertoire gratis oder möglichst kostengünstig zu erweitern.

Gleichzeitig braucht gerade die Verwendung von Englisch als Lingua Franca in der Wissenschafts- und Unterrichtskommunikation entsprechende Begleitforschung und daraus abgeleitete Lehr- und Lernangebote für Lehrende und Studierende. In diesem Zusammenhang besteht weiterhin die allgemeine Forderung einer **Intensivierung hochschulbezogener Sprachlehr- und Sprachlernforschung, einer besseren Integration von (angewandter) linguistischer Forschung, einer Fachdidaktik und Sprachausbildung** sowie einer Einrichtung von nicht kommerziellen Sprachenzentren in allen tertiären Bildungsinstitutionen

11. Das Sprachlernangebot in den Institutionen der Erwachsenenbildung muss ausgebaut werden. Es muss den Bedürfnissen der verschiedenen Gruppen von Lernenden (Zweit- und Fremdsprachenlernende unterschiedlicher Sprachigkeiten und Bildungshintergründe) gerecht werden und strengen Qualitätskriterien für den Unterricht genügen. Unabdingbare Voraussetzung ist die soziale und arbeitsrechtliche Absicherung der Lehrenden im Bereich der Erwachsenenbildung.

12. Wir fordern Maßnahmen zur Förderung einer verständlichen und geschlechtergerechten Rechts- und Verwaltungssprache. Die Verständlichkeit und geschlechtergerechte Formulierung der Gesetzes- und Verwaltungssprache sind eine wichtige Basis für die gesellschaftliche Teilhabe aller Bevölkerungsschichten. Verglichen mit anderen Ländern herrscht in Österreich Nachholbedarf, hinsichtlich der konkreten Umsetzung und institutionellen Verankerung von Initiativen wie

der im Regierungsprogramm (2020 – 2024) genannten „Förderung einer für Laien verständlicheren Sprache in der Justiz – Pilotprojekt und Evaluierung gemeinsam mit der Wissenschaft“.

13. Wir fordern die Sichtbarmachung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit in den Medien, die Förderung von mehrsprachigen Programmen im öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunk und Fernsehen, die Anerkennung der besonderen lokalen und translokalen Vermittlungsleistungen der Sendungen und einen stärkeren Fokus auf geschlechtergerechtes Formulieren in den öffentlich-rechtlichen Medien in Österreich. Es gilt, mehrsprachigen Sprecher:innen Medien mit ihren vielfachen Funktionen (der Information, Unterhaltung, Identitätsstiftung, politischen Bildung usw.) zugänglich zu machen und ihnen dabei auch die Möglichkeit zu geben, sich interaktiv und produktiv einbringen zu können. Die Medienlandschaft sollte inklusiver und geschlechtersensibler gestaltet werden (v. a. auch Freie/Community-Medien), Journalist:innen sollten eine Ausbildung erhalten, die sie für sprachliche Vielfalt sensibilisiert, und die Nennung bzw. Sichtbarmachung von Vermittler:innen ist zu fördern (ähnlich wie in der #namethetranslator-Kampagne auf Twitter), um der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ein „Gesicht“ zu geben.

14. Wir fordern arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, die der Realität der berufsweltlichen Mehrsprachigkeit gerecht werden, indem sie diese anerkennen, wertschätzen und fördern. Ziel ist es, Mehrsprachigkeit in Zukunft besser als wirtschaftliche sowie gesamtgesellschaftliche Ressource nutzbar zu machen, ökonomische Marginalisierungen abzubauen und einem bereits akuten Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Es gilt, den engen Fokus auf Deutsch- und Englischkompetenzen für den Arbeitsmarktzugang einer kritischen Reflexion zu unterziehen und betriebliche sowie individuelle Mehrsprachigkeit im Berufsausbildungssystem stärker zu berücksichtigen. Dazu ist es erforderlich, Mehrsprachigkeit in Ausbildungsordnungen zu integrieren, Erstsprachen- bzw. mehrsprachige Unterrichtsformen zu etablieren, einschlägige Lehrkräfteausbildung um entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote zu erweitern.

15. Unternehmen müssen stärker für den Wert von Sprachenkenntnissen (nicht nur in Englisch!) sensibilisiert werden. Diese Kenntnisse sollten in allen Feldern des Personalmanagements (z. B. Rekrutierung, Personalentwicklung) und bei der Entlohnung berücksichtigt werden. Von Mitarbeiter:innen gesprochene Sprachen sollen gezielt genutzt und geschätzt werden.

16. Wir fordern die bessere Einbeziehung der Terminologieentwicklung in die Sprachenpolitik. Es gilt, einen Zugang zu Terminologiebeständen zu schaffen und eine Standardisierung der Terminologie zu fördern (z. B. durch die transpa-

rente Erläuterung der in Rechtsdokumenten verwendeten Bezeichnungen und Begriffe). Folgende Maßnahmen sind zu ergreifen: systematische Sammlung von Austriazismen in verschiedenen Fachsprachen und ihre Integration in die europäischen Terminologiedatenbanken, sprachtechnologische Unterstützung des elektronischen Handels (Lokalisierung und Internationalisierung), Förderung und Verankerung der Forschung sowie der Aus- und Weiterbildung in diesen Bereichen.

Wien, am 5.10.2022

verbal – Verband für Angewandte Linguistik Österreich

—

Bildungssprachenpolitik

Jutta Ransmayr

Österreichisches Deutsch – eine Bestandsaufnahme zur Sprach(en)politik zwischen 2011 und 2021

1 Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag beinhaltet eine Bestandsaufnahme der Situation des österreichischen Deutsch. Es werden Entwicklungen innerhalb der letzten zehn Jahre mit den folgenden Schwerpunkten dargestellt: Nach einer Diskussion des Begriffs „österreichisches Deutsch“ (Kap. 2) erfolgt eine Zusammenschau und Diskussion einschlägiger Aktivitäten, gegliedert in die Bereiche *Entwicklungen der letzten zehn Jahre* (Kap. 3): *Forschungsinitiativen zum österreichischen Deutsch; von öffentlicher Hand geförderte sprachwissenschaftliche Projekte; Publikationen; Entwicklungen im schulischen und bildungsinstitutionellen Rahmen; Vertretung des österreichischen Deutsch in internationalen Institutionen* (Kap. 4). Der Beitrag schließt nach einer Rekapitulation des Status quo von 2012 im Vergleich zu den Aktivitäten seither mit aktuellen *Empfehlungen* (Kap. 5).

Für diesen Bericht wurden die wichtigsten Initiativen und Entwicklungen der letzten zehn Jahre rund um österreichisches Deutsch eingehend recherchiert und zusammengetragen. Es kann jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, insbesondere, was Publikationen betrifft, da vereinzelte, hier nicht erfasste Veröffentlichungen das Thema „österreichisches Deutsch“ möglicherweise berühren, ohne dass dies aus den Titeln heraus ersichtlich gewesen wäre.

2 „Österreichisches Deutsch“ – terminologische Diskussionen

Was unter dem Begriff „österreichisches Deutsch“ verstanden wird, ist trotz der kontinuierlichen bzw. wiederkehrenden Präsenz des Themas in Forschung, Medien und Sprachenpolitik über die letzten Jahrzehnte durchaus unterschiedlich: Bisher wurde auf Expert*innenebene überwiegend mit dem Terminus „österreichisches Deutsch“ (ausschließlich) die Standardebene bezeichnet. Es wurde bisher also „österreichisches Deutsch“ zumeist mit „österreichischem Standarddeutsch“ gleichgesetzt. Einem anderen Zugang folgend werden unter „österreichischem Deutsch“ sämtliche dem österreichspezifischen sprachlichen Spektrum zuzuordnende Varie-

täten verstanden (vgl. z. B. Dollinger 2021; Muhr 2020b) – ein Zugang, der sich mit empirischen Befunden von de Cillia/Ransmayr (2019) aus einer österreichweiten Untersuchung deckt: Nicht-Linguist*innen (Lehrkräfte und Schüler*innen) subsumieren unter „österreichischem Deutsch“ neben der Standardsprache insbesondere auch Nonstandard-Varietäten, also österreichische Dialekte und die (linguistisch etwas umstrittene, da schwerer fassbare) österreich-regionalspezifische Umgangssprache.

Eine Einschränkung des Begriffs „österreichisches Deutsch“ ausschließlich als Bezeichnung für die Ebene der österreichischen Standardsprache eröffnet bzw. perpetuiert zudem zwei Probleme: Zum einen, dass Sprachwissenschaft und allgemeine Öffentlichkeit Verschiedenes mit „österreichischem Deutsch“ meinen, was der Diskussion nicht zuträglich ist und für Verwirrung sorgt. In weiterer Folge stellt sich zum anderen die Frage, wie dialektale und umgangssprachliche Varietäten Österreichs eingeordnet werden können, wenn der Begriff „österreichisches Deutsch“ dafür nicht zur Verfügung steht.

In der Linguistik werden auch andere Begriffe verwendet – etwa „Deutsch in Österreich“ (beispielsweise Ebner 2009: 9; Wiesinger 1988, 2014; SFB „Deutsch in Österreich“). Vertreter*innen dieses Terminus gehen davon aus, dass darin alle Varietäten des Deutschen mitgedacht werden, also von den dialektalen bis hin zu standardsprachlichen Varietäten. Auch die Bezeichnung „Deutsch in Österreich“ ist insofern vage, als darin sämtliche deutschsprachigen Varietäten, die innerhalb Österreichs zu finden sind, mitgemeint sein könnten bzw. sollten, also neben österreichspezifischen Varietäten zum Beispiel auch die Varietäten von in Österreich lebenden bundesdeutschen Zugewanderten oder die Deutsch-Varietäten nicht deutschsprachiger Gruppen. Eine Möglichkeit, die Problematik zu entflechten und klare, allgemein nachvollziehbare Begrifflichkeiten zu verwenden, wäre, von „österreichischem Standarddeutsch“ zu sprechen, wenn die Standardebene und alle standardsprachlichen Formen, die in Österreich als standardsprachlich gelten und als solche etwa im Innenkodex verzeichnet sind, gemeint sind, während „österreichisches Deutsch“¹ als Oberbegriff für alle österreichisch geprägten Sprachformen dienen könnte, also die Gesamtheit der in Österreich gebrauchten standardsprachlichen, dialektalen und umgangssprachlichen Varietäten, wie von de Cillia/Ransmayr (2019: 230) vorgeschlagen. In Analogie dazu wäre es naheliegend, auch von „(bundes)deutschem“ bzw. „deutschländischem Standarddeutsch“² und vom „Schweizer Standarddeutsch“ zu sprechen, wenn die Standard-Ebene an-

1 Muhr und Dollinger verstehen „österreichisches Deutsch“ als Eigenname und schreiben es in ihren Arbeiten groß („Österreichisches Deutsch“).

2 Als neutrale Bezeichnung für die Varietät Deutschlands wird in der Literatur neben „bundesdeutschem Deutsch“ auch „deutschländisches Deutsch“ verwendet. Letztere Bezeichnung wird al-

gesprochen wird. Mitunter wird auch die Bezeichnung „österreichisches Hochdeutsch“ in linguistischer Forschung verwendet (Buchner/Elspaß 2018). Allerdings kann die Bezeichnung „österreichisches Hochdeutsch“ problematisch sein – zum einen, weil durch den Begriff „Hochdeutsch“ eine wertende Hierarchie in der Varietätenkonstellation des Deutschen impliziert wird, und zum anderen, weil „Hochdeutsch“ von Sprachlai*innen in Österreich zumeist mit Deutschland assoziiert und als distanzierte Sprachform empfunden wird. Die Kombination der Begriffe „Österreich“ und „Hochdeutsch“ als „österreichisches Hochdeutsch“ könnte unter Sprachlai*innen als widersprüchlich empfunden werden und „(bundes)deutsches Hochdeutsch“ wie eine Tautologie, eine Wiederholung des (vermeintlich) Offensichtlichen. Eine nicht repräsentative Umfrage unter Studierenden der Universität Wien in den Lehrveranstaltungen der Verfasserin hat dies bestätigt.

Ein fallweise im Laien- bzw. Mediendiskurs gebrauchter Begriff, der hier der Vollständigkeit halber ebenfalls genannt sei, ist „Österreichisch“ – was wohl eher als Verkürzung oder Vereinfachung des als etwas sperrig empfundenen Begriffs „österreichisches Deutsch“ verstanden werden kann denn als intendierte Bezeichnung für eine eigene Sprache. „Österreichisch“ wird jedoch in den Printmedien immer wieder verwendet.

3 Entwicklungen der letzten zehn Jahre

Wenn sprachenpolitische Maßnahmen rund um österreichisches Deutsch in den Blick genommen werden, sind nicht nur jene Forschungsarbeiten zentral, die sich aus rein linguistischer Sicht mit der Erforschung des österreichischen Deutsch aus variationslinguistischem Interesse befassen, sondern auch jene, die varietätenlinguistische und sprachideologische Fragen mit solchen rund um den Status des österreichischen Deutsch, um Einstellungsfragen und Fragen von sprachlicher österreichischer Identität verbinden. In weiterer Folge gilt es, die Bildungspolitik mitzubetrachten: Denn die Schule ist ein Ort, wo sprachliche Normvorstellungen geprägt und tradiert werden – eine Schaltstelle, die für Spracheinstellungen und Sprachbewusstsein eine zentrale Rolle spielt. Forschungsergebnisse der letzten zehn Jahre, insbesondere jene aus dem in Kap. 3.1. noch ausführlich beschriebenen Projekt „Österreichisches

lerdings in Deutschland als unschön und für Deutschland nicht zutreffend empfunden und ist daher nicht unumstritten.

Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, haben aufgezeigt, dass an dieser Stelle – in Schulen und unterrichtsrelevanten Dokumenten wie etwa Lehrplänen – bisher wenig aktives, strukturiertes sprachpolitisches Planen und Agieren erkennbar war. Zwar wird von staatlicher Seite indirekt über FWF³-finanzierte Projekte die Beforschung des österreichischen Deutsch ermöglicht, allerdings fließen vorliegende Forschungsergebnisse nur langsam in handlungsrelevante Dokumente wie Lehrpläne oder in die Ausbildung der Lehrer*innen ein. Wenn dies geschieht, ist das wiederum Personen aus dem wissenschaftlichen bzw. akademischen Feld (Wissenschaftler*innen, Didaktiker*innen, Lehrbuchautor*innen) zu verdanken, die den wissenschaftlichen Diskurs aktiv mitverfolgen und nach individueller Maßgabe in den eigenen Zuständigkeitsbereich einfließen lassen, und weniger dem politischen Willen und sprachpolitischer Weitsicht. Im Folgenden sollen Entwicklungen rund um österreichisches Deutsch in den Bereichen Forschung, Bildung und internationale Institutionen näher betrachtet werden.

3.1 Forschungsinitiativen zum österreichischen Deutsch

Obwohl bereits seit den 1980er-Jahren zahlreiche Forschungsarbeiten zum österreichischen Deutsch, insbesondere in Zusammenhang mit Plurizentrik-Forschung, vorliegen, fehlte bis in die jüngste Vergangenheit eine wissenschaftliche Korpusgrundlage, um auf breiter empirischer und repräsentativer Basis das österreichische Standarddeutsch weiter zu beforschen, den existierenden Kodex korpuslinguistisch zu erweitern bzw. zu überprüfen und zum Schließen von Lücken in der Kodifizierung beizutragen. Eine solche sprachliche Ressource ist das von der Verfasserin dieses Beitrags konzipierte und 2013 erstellte *Austrian Media Corpus (AMC)*⁴, das im Rahmen einer langfristig angelegten Kooperation zwischen der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) und der Austria Presse Agentur (APA) zum Zweck der wissenschaftlichen Nutzung der von der APA zur Verfügung gestellten Daten geschaffen wurde. Das AMC ist eine digitale Textsammlung mit einem nahezu exhaustiven Spektrum an „journalistischer Prosa“ in Form von österreichischen Medientexten, geschrieben von zumeist professionell Schreibenden. Die inhaltliche Bandbreite reicht von über 50 verschiedenen österreichischen Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen über sämtliche APA-Pressemeldungen bis hin zu Transkripten österreichischer TV- und Radionachrichtentexte. Das Datenmaterial des AMC ist in-

3 Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

4 <https://amc.acdh.oeaw.ac.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).

sofern linguistisch einzigartig und außergewöhnlich, als es annähernd die gesamte Medienlandschaft eines Staates über mehrere Jahrzehnte seit den späten 1980er-Jahren bis in die Gegenwart abdeckt (vgl. Ransmayr et al. 2013, 2017; Ransmayr 2018). Dadurch stellt das AMC eine unterstützende Datengrundlage für die österreichische Lexikographie dar. So fließen AMC-Analysen seit mehreren Jahren in die Weiterentwicklung des *Österreichischen Wörterbuchs* ein. Das AMC bildete außerdem die österreichische Datenbasis für die zweite Auflage des *Variantenwörterbuchs des Deutschen* (Ammon, Bickel und Lenz 2016). Zudem wird das AMC für systematische orthographische Analysen für den *Rat für deutsche Rechtschreibung* herangezogen, sodass die österreichische Perspektive evidenzbasiert in die Empfehlungen und Beschlüsse des Rechtschreibrats einfließen kann. Genutzt wird das AMC zum anderen von Sprachwissenschaftler*innen für deren *korpusbasierte Forschungsarbeiten* zum österreichischen Deutsch, wie etwa die Erforschung der bisher kaum untersuchten *Diminutivbildung* im österreichischen Standarddeutsch (Ransmayr et al. 2016; Schwaiger et al. 2017; Schwaiger et al. 2019; Dressler et al. 2019; Dressler, Schwaiger und Ransmayr 2020; Ransmayr, Schwaiger und Dressler 2022), oder für Diplom- und Masterarbeiten zum österreichischen Deutsch (z. B. Koppensteiner 2015; Konecky 2017), aber auch andere Themen mit korpuslinguistischer Methodologie⁵, sowie für verschiedenste Einzelsprachanfragen.

Technologisch und infrastrukturell eingebettet wurde das AMC am damaligen, von Gerhard Budin geleiteten ÖAW-Institut für Corpuslinguistik und Texttechnologie (ICLTT) (seit 2016 Austrian Centre for Digital Humanities ACDH, jetzt Austrian Centre for Digital Humanities and Cultural Heritage ACDH-CH) im Rahmen einer 2011 am ICLTT eingerichteten *Forschungsstelle zum österreichischen Deutsch*. Die thematische Ansiedelung des Forschungsthemas „österreichisches Deutsch“ an der ÖAW stellte einen wichtigen, über viele Jahre von wissenschaftlicher Seite geforderten Schritt zur weiteren Erforschung und insbesondere der institutionellen Verortung des Themas „österreichisches Deutsch“ an einem Forschungsinstitut der Österreichischen Akademie der Wissenschaften dar. Im Rahmen dieser Forschungsstelle wurde neben der Erstellung des AMC auch ein bis 2015 bestehender *Arbeitskreis* österreichischer Linguist*innen und Germanist*innen sowie Vertreter*innen einzelner facheinschlägiger außeruniversitärer Institutionen angesiedelt. Auf Initiative dieses Arbeitskreises fand eine Tagung der Gesellschaft für deutsche Sprache erstmals in Wien zum Thema „Plurizentrik und österreichisches Deutsch“ statt und wurde ein 2012 vom FWF genehmigter *Projektantrag* für ein Forschungsprojekt zur „Rolle des österreichischen Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ (Kap. 3.2) entwickelt. Ebenfalls in diesem Arbeitskreis initiiert wurde

5 <https://amc.acdh.oew.ac.at/publikationen/> (Abruf am 27. Februar 2024).

eine Reihe an *bundesweiten Lehrer*innen-Fortbildungen* zum Thema „österreichisches Deutsch“. In weiterer Folge wurde ein *Informations- und Materialheft* über österreichisches Deutsch und die Plurizentrik des Deutschen für Schulen erstellt (siehe Kap. 3.1.).

Mit der institutionellen und personellen Umstrukturierung des ÖAW-Instituts (aus dem ICLTT wurde das Austrian Centre for Digital Humanities ACDH bzw. Austrian Centre for Digital Humanities and Cultural Heritage ACDH-CH) und der Einrichtung einer ÖAW-Abteilung „Variation und Wandel des Deutschen in Österreich“ (Leitung: Alexandra Lenz) im Jahr 2016, die 2021 in eine Forschungsabteilung „Sprachwissenschaft“ umbenannt und umstrukturiert wurde, kam es zu einer Schwerpunktverschiebung mit der stärkeren Berücksichtigung von Dialektologie und sprachgeographischen Ansätzen unter dem Oberbegriff „Deutsch in Österreich“. Neben der Digitalisierung des Wörterbuchs der bairischen Mundarten in Österreich (WBÖ) – ein Langzeitprojekt der ÖAW, in dem nach rund 100 Jahren Projektarbeitszeit derzeit die Buchstaben A-E vorliegen – wurde im Rahmen der Abteilung auch ein „Lexikalisches Informationssystem Österreich“ (LiÖ)⁶ erstellt, ein Kooperationsprojekt des ACDH-CH (ÖAW) und des Sonderforschungsbereichs „Deutsch in Österreich (DiÖ)“ (siehe Kap. 3.2.), das sich „mit der lexikalischen Variation in Österreich“ beschäftigt. Die entsprechenden Inhalte befassen sich vorwiegend mit Dialekten, da die Korpusgrundlage eine dialektologische ist – das Wörterbuch der bairischen Mundarten Österreichs (WBÖ). Es finden sich an der ÖAW gegenwärtig keine größeren Forschungsschwerpunkte zum österreichischen Deutsch mit expliziter plurizentrischer Konzeptualisierung statt. Die linguistische Forschung zu Österreich an der ÖAW wird vorwiegend unter die allgemeineren Bezeichnung „Deutsch in Österreich“ subsumiert – eine wissenschaftspolitisch und sprachpolitisch relevante Entwicklung.

Schon über die letzten zehn Jahre hinaus bestehende und nach wie vor mit dem Thema „österreichisches Deutsch“ befasste Forschungskonstanten sind die von Rudolf Muhr gegründete „*Forschungsstelle Österreichisches Deutsch*“⁷ an der Universität Graz sowie die internationale Arbeitsgruppe zu plurizentrischen Sprachen und insbesondere zu den *non-dominant varieties of pluricentric languages (WGNDV)*⁸, ebenfalls gegründet von Rudolf Muhr im Jahr 2010. Im Rahmen dieser internationalen Plurizentrik-Arbeitsgruppe wurden auch in den vergangenen zehn Jahren kontinuierlich zahlreiche Arbeiten zum österreichischen Deutsch

⁶ <https://www.oeaw.ac.at/acdh/projects/lioe-1> (Abruf am 27. Februar 2024).

⁷ <http://www.oedeutsch.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).

⁸ <http://www.pluricentriclanguages.org/> (Abruf am 27. Februar 2024).

präsentiert und in den meist jährlich erscheinenden Konferenzbänden⁹ (PCL-Press) veröffentlicht¹⁰.

3.2 Von öffentlicher Hand geförderte sprachwissenschaftliche Projekte

Als vom österreichischen Wissenschaftsfond FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung) und somit vom Staat Österreich (mit-)geförderte sprachwissenschaftliche Projekte, die im Zeitraum der letzten zehn Jahre zum österreichischen Deutsch stattgefunden haben bzw. in denen der „Sprachraum Österreich“ beforscht wurde, sind die folgenden Projekte zu nennen:

- Projekt „Variantengrammatik“ (2011–2018),
- Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ (2012–2015),
- Spezialforschungsbereich (SFB) „Deutsch in Österreich“ (ab 2015).

Die Arbeiten an der *Variantengrammatik* (Leitung: Stephan Elspaß, Christa Dürscheid, Arne Ziegler; Projektlaufzeit 2011–2015, 2015–2018) wurden in der gesamten Projektlaufzeit vom FWF mitfinanziert (weitere Fördergeber: Schweizerischer Nationalfonds [SNF], Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG]). Das Projekt Variantengrammatik hat allerdings nicht explizit standardsprachliche grammatische Variation im österreichischen Deutsch untersucht, sondern grammatische Variation im gesamten deutschsprachigen Raum, der in 15 „Areale“ im Sinne von Großregionen eingeteilt wurde – darunter auch in Österreich mit vier „Arealen“. Durch den dem Projekt zugrunde liegenden arealen Zugang ist man explizit nicht von der Annahme eines österreichischen Deutsch ausgegangen, mit der Begründung, dass sprachliche „Unterschiede nicht an den Landesgrenzen Halt“ machen¹¹ würden. Deshalb wäre es nicht sinnvoll, „von nationaler Variation“ zu sprechen. Zwar wird eingeräumt, dass immer wieder bestimmte Varianten hochfrequent in einem Staat vorkommen, dass allerdings diese Varianten auch in Regionen eines Nachbarstaates zu finden sein könnten, wenn auch häufig sehr niedrigfrequent:

⁹ z. B. Muhr et al. 2013b, c; Muhr et al. 2016; Muhr und Marley 2016; Muhr und Meisnitzer 2018; Muhr et al. 2019.

¹⁰ z. B. Wissik 2014, Muhr 2016; Havinga 2016; Fink 2016; Ille 2016; Ransmayr 2019a, 2020.

¹¹ http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Theoretische_Grundlagen (Abruf am 27. Februar 2024).

Es handle sich somit meist nicht um „absolute (d. h. ausschließlich in einem Sprachgebiet vorkommende) Varianten“, sondern hauptsächlich um „relative“ Varianten. Nicht ins Projektdesign einbezogen wurden die mit den jeweiligen Varianten verbundenen Statusunterschiede, die unterschiedlichen Einschränkungen dieser Varianten hinsichtlich der Einschätzung ihrer Standardsprachlichkeit in Österreich, Deutschland oder der Schweiz sowie die Bedeutung der Varianten in den einzelnen Staaten für die sprachlichen Identitätskonstruktionen (vgl. dazu auch Dollinger 2019).

Scharfe grundlegende Kritik an der Variantengrammatik äußert Muhr, der die in der Variantengrammatik für Österreich präsentierten Ergebnisse nicht replizieren kann und sowohl Methoden als auch Ergebnisse des Projekts in Frage stellt (Muhr 2020b).

Der SFB „*Deutsch in Österreich (DiÖ)*“ (Leitung: Alexandra Lenz, Stephan Elspaß, Arne Ziegler, Gerhard Budin, Stefan Newerkla; Projektstart 2015), als Gemeinschaftsprojekt angesiedelt an den Universitäten Wien, Salzburg und Graz sowie an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, besteht aus neun Teilprojekten, die sich gemeinsam zum Ziel gesetzt haben, „die Variation und den Wandel der deutschen Sprache in Österreich“¹² zu untersuchen. Im Fokus stehen die Analyse des Gebrauchs und „die subjektive Wahrnehmung der Ausprägungen des Deutschen in Österreich“ sowie Kontakthänomene zwischen Deutsch und anderen Sprachen der Nachbarländer Österreichs. Stark akzentuiert sind im SFB „Deutsch in Österreich“ Untersuchungen zu Dialekten, zu regionalen Umgangssprachen und damit verbundenen Sprachwandelphänomenen in Österreich neben der Ebene der Standardsprache. Ebenso spielen Untersuchungen zu nachbarsprachlichen, auch historisch bedingten Spracheinflüssen eine zentrale Rolle, wie der Umfang des Projektpublikations-Outputs¹³ widerspiegelt. Im SFB „Deutsch in Österreich“ wird – ähnlich wie im Projekt Variantengrammatik – explizit nicht von plurizentrischer standardsprachlicher Variation und somit auch nicht von (durch die staatlichen bzw. nationalen Grenzen beeinflusstem) österreichischem Deutsch ausgegangen, mit der Begründung, dass „die areale Gliederung und Variation des Deutschen zu meist nicht mit nationalen Grenzen in Zusammenhang zu bringen, d. h. durch sie zu begründen“¹⁴ sei.¹⁵ Die zugrunde liegende konzeptionelle Forschungsrichtung ist

¹² <https://www.dioe.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).

¹³ <https://www.dioe.at/aktuelles/publikationen> (Abruf am 27. Februar 2024).

¹⁴ <https://www.dioe.at/ueber-dioe/faqs> (Eintrag zu: „Deutsch in Österreich“ ist „österreichisches Deutsch“, oder?) (Abruf am 27. Februar 2024).

¹⁵ Angemerkt sei, dass die Staatsgrenze etwa in der Lexikographie (Österreichisches Wörterbuch; Variantenwörterbuch des Deutschen 2004, 2016; Ebner 2019), in Spracheinstellungsforschungen und in der Wahrnehmungsdialektologie durchaus auch als raumbildender Faktor analysiert wird (Schmidlin 2011; Ebner 2008, 2014).

somit pluriareal orientiert – ein für die Untersuchung der Non-Standard-Ebenen bzw. zur Beschreibung von geographischer Sprachvariation plausibler Ansatz, mit dem aber die Zusammenhänge mit Normativität, Status von Varietäten und sprachlichen Identität(en) kaum miterfasst und angemessen erklärt werden können. Letzteres zählt allerdings nicht zu den projektimmanenten Zielen. Im SFB „Deutsch in Österreich“ wird, wenn auch nicht prominent genannt und nicht deutlich formuliert, auf eine staatlich begründete Einteilung in nationale Standardvarietäten Bezug genommen, indem auf „Formen der ‚Hochsprache‘ in Österreich, die sie von anderen Hochsprachen in Deutschland und der Schweiz abhebt“¹⁶, hingewiesen wird – das primäre Ziel bleibt allerdings, eine Untersuchung des Sprachraums Österreich ohne sprachpolitische Faktoren und plurizentrische Beschreibungsmodelle vorzunehmen.

Das FWF-Projekt *„Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“* (Leitung: Rudolf de Cillia; Mitarbeiterinnen: Jutta Ransmayr, Ilona Elisabeth Fink; Projektlaufzeit 2012–2015, Universität Wien) beschäftigte sich mit der Rolle der österreichischen Standardvarietät im Schul- und Bildungskontext sowie mit dem Umgang mit innersprachlicher Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen – von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II sowie in Lehrer*innen-Ausbildungskontexten der tertiären Ebene. Das Projekt verortete sich in der Mehrsprachigkeitsforschung und – im Gegensatz zu den beiden zuvor genannten Projekten – im Theorierahmen der plurizentrischen Sprachen – ein Modell, das im präskriptiven Kontext der Standard- bzw. Bildungssprache beschreibungsadäquat ist und Zusammenhänge mit Identifikation mit bzw. Statusunterschieden von Varianten und nationalen Varietäten erfassbar und erklärbar macht. Das Projekt stellte die erste umfassende, repräsentative und österreichweite Untersuchung zur Rolle des österreichischen Deutsch im Schul- und Ausbildungskontext auf breiter empirischer Basis in Österreich dar. Die Projektergebnisse lieferten zudem erstmals differenziert Einblick in Spracheinstellungen von Sprachnormexpert*innen (Deutschlehrer*innen) und einer Gruppe von Sprachlai*innen (Schüler*innen) aus allen neun österreichischen Bundesländern. Auch die entsprechenden handlungsleitenden und staatlich vorgegebenen Dokumente (Lehrpläne, Ausbildungscurricula, Lehrbücher) wurden erstmals systematisch auf den Umgang mit sprachlicher Variation im Deutschen und österreichisches Deutsch hin untersucht. Da dieses Projekt in den normativ orientierten Kontext des in Österreich staatlich geregelten Schulwesens eingebettet war, womit eine (sprach-)politische Tangente eine wichtige Rolle spielt, seien die Ergebnisse des Projekts hier ausführlicher berichtet.

16 <https://www.dioe.at/ueber-dioe/faqs> (Eintrag zu: Worum geht es in dem Projekt „Deutsch in Österreich“?) (Abruf am 27. Februar 2024).

Zentrale Ergebnisse betreffen zum einen den Themenkomplex der Bedeutung des österreichischen Deutsch, der standardsprachlichen Variation im Allgemeinen sowie der Plurizentrik in den österreichischen Lehrplänen, in den Unterrichtsmaterialien und in der Deutschlehrer*innen-Ausbildung. Weiters wurde untersucht, welche Spracheinstellungen unter österreichischen Lehrer*innen und Schüler*innen der Sekundarstufe II vorherrschen und wie die deutsche Sprache von den Sprachnormexpert*innen und den Schüler*innen konzeptualisiert wird.

Ein Großteil der befragten Lehrer*innen gab an, dass in ihrer Ausbildung die Thematik der sprachlichen Variation wenig bis gar kein Thema war. Somit ist davon auszugehen, dass Deutschlehrer*innen fundiertes Wissen zum Umgang mit sprachlicher Variation im Unterricht fehlt. Überdies wird den Projektergebnissen zufolge das österreichische Deutsch dementsprechend selten im Unterricht aufgegriffen, am ehesten noch von Lehrer*innen der AHS und Sekundarstufe II. In Deutsch-Lehrwerken wurde österreichisches Standarddeutsch in den im Projektzeitraum untersuchten Lehrwerksserien entweder gar nicht erwähnt oder fälschlicherweise in den dialektalen Dunstkreis gerückt. Deutlich wurde auch, dass Lehrer*innen als normsetzende Instanzen beim Umgang mit varietätenbezogenen Normfragen in einem Normendilemma stecken, da sie aufgrund der unzulänglichen Lehrer*innen-Ausbildung diesbezüglich unsicher sind.

Obwohl bei der Frage, was österreichisches Deutsch ist, die Ansichten der befragten Lehrer*innen und Schüler*innen auseinandergehen – mit österreichischem Deutsch werden alle drei österreichisch geprägten diatopischen Sprachvarietäten (Dialekte, Umgangssprache, mediennahe Standardsprache) assoziiert –, gehen Lehrer*innen überraschenderweise ganz deutlich (und in etwas schwächerer Form auch Schüler*innen) von einer österreichischen Standardvarietät aus. Und sogar 90 Prozent der Lehrkräfte sind der Ansicht, dass Deutsch eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache zwischen den einzelnen deutschsprachigen Staaten sei – obwohl nur etwa 15 Prozent der befragten Lehrer*innen angaben, vom Begriff „Plurizentrik“ gehört zu haben. Es liegt bei den Lehrkräften also ein intuitives Verständnis für das Plurizentrik-Konzept vor.

Hinsichtlich der Deutsch-Lehrpläne hat sich gezeigt, dass weder das österreichische Standarddeutsch als eigenständige Varietät des Deutschen noch allgemeine Hinweise auf standardsprachliche Variation im Deutschen in den im Projektzeitraum noch gültigen Lehrplänen verankert sind. An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass im neuen Deutsch-Lehrplan für die Sekundarstufe I, der im Jänner 2023 in Kraft getreten ist, erstmals die Plurizentrik explizit verankert worden ist. Daraus scheint ersichtlich, dass die Ergebnisse des Projekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ rezipiert wurden und in handlungsleitende Unterrichtsdokumente Eingang gefunden haben.

3.3 Publikationen

Neben dem Buch „Österreichisches Deutsch macht Schule“ (de Cillia und Ransmayr 2019) zu dem in Kap. 3.2. beschriebenen Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ stellt auch die folgende Publikation eine für das Thema „österreichisches Deutsch“ wichtige Monographie dar: „Österreichische Identitäten im Wandel: Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015“ (de Cillia et al. 2020). In einer mehrphasigen, diachronen Untersuchung der diskursiven Identitätskonstruktionen in Österreich wird darin auch die zentrale Bedeutung von österreichischem Deutsch als identitätsstiftendem Element dokumentiert und erläutert. Zu Gesprächsstoff in Fachkreisen und medialer Aufmerksamkeit führten die beiden Publikationen des österreichischen Linguisten Stefan Dollinger „The Pluricentricity Debate“ (2019) und „Österreichisches Deutsch oder Deutsch in Österreich? Identitäten im 21. Jahrhundert“ (2021). In den genannten Werken wird die derzeit vor allem in Deutschland, aber auch in Österreich vor allem von deutschen Germanist*innen bzw. Linguist*innen vorangetriebene Forschungsrichtung der „Pluriarealität“¹⁷ problematisiert und scharf kritisiert, die, wie oben ausgeführt, die Existenz des österreichischen Deutsch verneint und sich als neutrales, „ernationalisiertes“ Gegenmodell zur plurizentrischen Theorie postuliert.

Als lexikographischer Meilenstein kann das von Jakob Ebner verfasste, 2019 in der Duden-Reihe in der 5. Auflage erschienene Nachschlagewerk zum österreichischen Deutsch bezeichnet werden: Trug es bis zur vorletzten Auflage noch den Titel „Wie sagt man in Österreich“, setzte Ebner in der zuletzt erschienenen Auflage durch den Titel „Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich“ ein lexikographisches Zeichen.

Die für Österreich wichtigste lexikographische Ressource stellt nach wie vor das Österreichische Wörterbuch (ÖWB) dar, das 2021 sein 70-jähriges Jubiläum feiern konnte und 2022 in der 44. Auflage erschienen ist. Noch immer ist das ÖWB, gegründet 1951 als sprachpolitische Maßnahme und herausgegeben im Auftrag des österreichischen Unterrichtsministeriums zum Gebrauch an österreichischen Schulen und Ämtern (siehe de Cillia in diesem Band), das am häufigsten verwendete Wörterbuch an Österreichs Schulen (de Cillia und Ransmayr 2019: 101).

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang – um die Brücke zur eingangs umrissenen begrifflichen Diskussion zu schlagen – der Hinweis, dass in allen maßgeblichen Nachschlagewerken zum österreichischen Deutsch bzw. zur stan-

17 Siehe z. B. Dürscheid, Elspaß und Ziegler 2015, 2019; Elspaß und Kleiner 2019, i. Dr.; Elspaß, Dürscheid und Ziegler 2017; Elspaß und Dürscheid 2017; Elspaß und Niehaus 2014; Niehaus 2016, 2017a, b; Herrgen 2015.

dardsprachlichen Variation im Deutschen (ÖWB, Ebner, VWB) die Bezeichnung „österreichisches Deutsch“ verwendet wird. Wie weit die Begriffsgeschichte des Terminus „österreichisches Deutsch“ zurückgeht, wurde von Muhr (2020a) historisch nachrecherchiert.

Insgesamt sind in der großen Anzahl an Publikationen, die im Berichtszeitraum von 2011 bis 2021 entstanden sind, zwei Richtungen vorherrschend: einerseits jene, die von österreichischem Deutsch ausgehen bzw. methodisch-theoretisch in die Theorie der plurizentrischen Sprachen eingebettet sind, und andererseits jene, in denen die staatlich-nationale Komponente keine Rolle spielt bzw. die pluriareal angelegt sind – darunter auch solche, in denen mehr oder weniger offen die Existenz eines österreichischen Deutsch angezweifelt wird. In letzterer Gruppe finden sich auch problematische großdeutsche Positionen, die über sprachwissenschaftliche, pluriareale Argumentationen offenbar die Existenz einer österreichischen Nation in Frage zu stellen suchen, z. B. Seifter und Seifter (2015).

Insgesamt betrachtet waren die Themen „österreichisches Deutsch“ und „Deutsch in Österreich“ Gegenstand reger Publikationstätigkeit im Berichtszeitraum: Für diesen Bericht wurde versucht, die Publikationslage zum österreichischen Deutsch bzw. zu Themen, die im weitesten Sinne mit der Dokumentation der Standardvarietät Österreichs der Gegenwart in Zusammenhang stehen, zu erfassen (die große Anzahl an Publikationen, die zur dialektalen Variation in Österreich und zu historischen bzw. nachbarsprachlichen Bezügen im SFB „Deutsch in Österreich“ entstanden sind, konnte für diesen Bericht nicht miterfasst werden). Im Berichtszeitraum von 2011 bis 2021 sind insgesamt etwas über 200 Veröffentlichungen (Stand 08. 12. 2021) zur sprachlichen Variation im Standarddeutschen mit Bezug zu Österreich entstanden, von denen etwas mehr als die Hälfte im plurizentrischen Kontext situiert ist und rund 42% pluriareal konzipiert sind oder nicht explizit von österreichischem Deutsch auszugehen scheinen (Abbildung 1).

Erläuternd ist Folgendes zur Einordnung der zusammengetragenen Publikationen von Interesse: Betreffend die Publikationen mit plurizentrischer Konzeptualisierung bzw. jener Veröffentlichungen, die von österreichischem Deutsch ausgehen, stammt knapp ein Drittel aus dem Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“; alle weiteren Publikationen aus dieser Gruppe sind ohne Projektanbindung entstanden. Die hier erfassten pluriareal konzipierten Arbeiten zur Standardsprache stammen nahezu vollständig aus den Projekten „Variantengrammatik“ und dem SFB „Deutsch in Österreich“. Im Berichtszeitraum konnten nur vereinzelte pluriareal angelegte Publikationen gefunden werden, die nicht aus einem dieser beiden Projekte entstanden sind.

Publikationen zur sprachlichen Variation im Standarddeutschen mit Bezug zu Österreich (2011-2021)

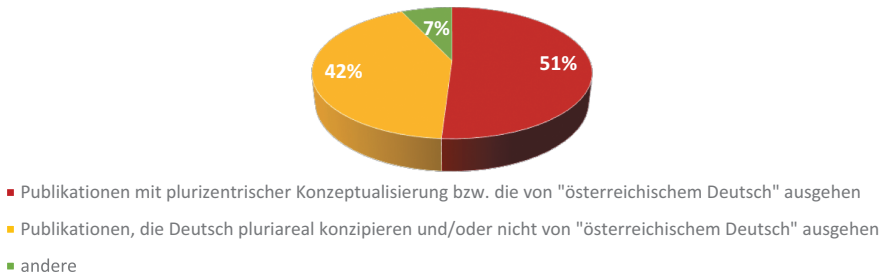


Abbildung 1: Publikationen zur gegenwärtigen sprachlichen Variation im Standarddeutschen mit Bezug zu Österreich (2011–2021).¹⁸

3.4 Entwicklungen im schulischen und bildungsinstitutionellen Rahmen

Bereits angesprochen wurden in Kap. 3.1. Aktivitäten im Bereich der Lehrer*innen-Fortbildung sowie die Herausgabe eines Materialheftes: Im Berichtszeitraum wurden vier *bundesweite Lehrer*innen-Fortbildungen*, organisiert in Kooperation mit dem Bildungsministerium und der PH Steiermark, zum Thema „österreichisches Deutsch“ durchgeführt (2013, 2014, 2016, 2018). In weiterer Folge wurde ein *Informations- und Materialheft* für Schulen zum Thema Plurizentrik und Variation im Deutschen („(Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“) samt kopierfertigen Unterrichtsmaterialien („Wortgeschwister“) erstellt, vom österreichischen Bildungsministerium herausgegeben, von der damaligen Unterrichtsministerin Gabriele Heinisch-Hosek präsentiert und Schulen zur Verfügung gestellt. Über die Herausgabe dieses Materialheftes wurde von österreichischen Medien neutral berichtet – in ausländischen, insbesondere deutschen Medien wurde diese sprach- bzw. bildungspolitische Initiative polemisch kommentiert (z. B. „Österreich sagt dem Hochdeutschen den Kampf an“/Die Welt 05. 06. 2014; „Sprachpflege an Schulen: Österreich kämpft gegen deutschländisches Deutsch“/Der Spiegel, 05. 06. 2014).

Die Bestandsaufnahme der österreichischen *Deutsch-Lehrpläne* im Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ im Jahr 2012 hat gezeigt, dass zum damaligen Erhebungszeitpunkt die Themen „österreichisches

¹⁸ Die genannten Zahlen beziehen sich auf alle Publikationen, die für den Berichtszeitraum aus der Recherche im Bibliothekskatalog der UB Wien, aus Projekt-Webseiten der genannten Projekte und durch Schlagwortsuche im Internet erfasst werden konnten (Stand 08. Dezember 2021).

Deutsch“, „standardsprachliche Variation“ oder „plurizentrische Konzeptualisierung des Deutschen“ in den Lehrplänen von der Grundstufe bis hin zur Sekundarstufe II so gut wie nicht vorhanden waren. In den Lehrplänen fanden sich, kurz zusammengefasst, nur Andeutungen im Kontext von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit. Kurz nach der Bestandsaufnahme im Jahr 2012 ist der Lehrplan der Sekundarstufe II in Überarbeitung gegangen und seit einigen Jahren bereits in neuer Form gültig. Darin hat sich nicht der Inhalt, sondern im Wesentlichen die Form dahingehend geändert, dass der Lehrstoff durchsemestriert ist und nicht mehr nach Jahren gegliedert wird. Zwischenzeitlich wurde auch der Lehrplan der Sekundarstufe I einer Überarbeitung unterzogen, in die die Ergebnisse des genannten Projekts dahingehend Eingang gefunden haben, dass nun explizit auf das Deutsche als plurizentrische Sprache Bezug genommen wird. Der Deutsch-Lehrplan der Sekundarstufe I geht somit von nationalen Varietäten des Deutschen und österreichischem Deutsch aus.

Eine im besagten Projekt durchgeführte Analyse der meistverwendeten *Deutsch-Schulbücher*, die (mit Stand 2012) hauptsächlich in Volksschulen, Sekundarstufen I und II im Deutschunterricht in Gebrauch waren, hat ein ähnliches Bild ergeben wie die Lehrplananalyse: Österreichisches Deutsch spielte bis auf eine einzige Ausnahme in einem Deutschbuch der 4. Klasse (in dem allerdings die Standardebene mit Dialekt vermischt wurde) keine Rolle. In den letzten Jahren sind einige neue Sekundarstufe-II-Lehrwerke erschienen, in denen die Thematik „österreichisches Standarddeutsch“ und „Plurizentrik“ ausführlich, sachlich richtig und wissenschaftlich fundiert behandelt wird. Zu erwarten ist, dass durch das Erscheinen des neuen Sek-I-Lehrplans die standardsprachliche Variation im Deutschen und österreichisches Deutsch ebenfalls adäquat in die Unterstufen-Deutschbücher einfließen werden.

Neben den Lehrplänen und Schulbüchern als handlungsleitenden Dokumenten sind in den vergangenen zehn Jahren zusätzlich zu dem bereits genannten Materialheft zum österreichischen Deutsch und zur Plurizentrik weitere *schulrelevante Publikationen* erschienen, die Lehrer*innen zur Verfügung stehen. An erster Stelle zu nennen ist die österreichische Fachdidaktik-Zeitschrift „ide. Informationen zur Deutschdidaktik“. Als einschlägiges Themenheft ist 2014 ein ide-Heft zum Thema „Plurizentrik und österreichisches Deutsch“ erschienen (Ransmayr et al. 2014). Auch in einem 2021 veröffentlichten ide-Heft zum Sprachbewusstsein findet sich ein Artikel zum österreichischen Deutsch (Mayrhofer 2021), in dem die Brücke von Deutsch als Fremdsprache zu Deutsch als Erstsprache geschlagen und die Relevanz der Thematik „österreichisches Deutsch“ für den L1-Unterricht (wieder) aufgegriffen wird.

Ein 2020 erschienenes Materialheft („Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht“¹⁹), das in grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen Österreich und Deutschland im Projekt „Mitn Redn kemman d’Leit zamm“ an der Universität Salzburg erschienen ist, beschäftigt sich neben der Darstellung der inneren Mehrsprachigkeit ebenfalls mit standardsprachlicher Variation. Eine weitere neue Publikation ist der Materialband FÖRMIG (Dannerer et al. 2021), der sich ebenfalls mit den verschiedenen Formen der sprachlichen Variation im Deutschen und ihrer Berücksichtigung im Unterricht aus DaM- und DaZ-Perspektive auseinandersetzt.

3.5 Vertretung des österreichischen Deutsch in internationalen Institutionen

Österreich und damit auch die österreichische Varietät des Deutschen sind in mehreren internationalen, mit Sprache befassten Institutionen vertreten. Zwei davon sollen hier ausführlicher betrachtet werden. Ein multistaatliches Gremium, das sich normsetzend mit der Orthographie und der Zeichensetzung auseinandersetzt, ist der *Rat für deutsche Rechtschreibung*²⁰ mit Sitz in Mannheim am Leibniz Institut für deutsche Sprache. Im Rechtschreibrat sind proportional zur Größe der jeweiligen deutschsprachigen Staaten und Regionen Vertreter*innen dieser Staaten und Regionen entsandt. Der Rechtschreibrat gibt das amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung heraus. Grundlage für die Weiterentwicklung und allfällige Änderungen der Regeln sind unter anderem Korpusanalysen, für die zum Beispiel Korpora bestehend aus den Texten professionell Schreibender herangezogen werden. Von österreichischer Seite fließen Korpusanalysen aus dem Austrian Media Corpus (AMC) (Kap. 3.1.) in diese Entscheidungsgrundlagen ein, sodass länderspezifische Unterschiede im Schreibusus empirisch belegt werden und in die weiteren Beschlüsse einfließen können. Eine Neuerung im Vorwort des ursprünglich monozentrisch angelegten Regelwerks ist die Neuformulierung von jenen Passagen, in denen auf die Unterschiede in der Standardsprache zwischen den einzelnen deutschsprachigen Staaten Bezug genommen wird. Die Neuformulierung wird der standardsprachlichen Variation zwischen den einzelnen Staaten (Deutschland, Österreich, Schweiz) und Regionen (wie z. B. Südtirol) gerecht. Zudem wurde die einseitige Markierung von Austriaismen und Helvetismen als „Besonderheiten“ entfernt. Besonderes Augenmerk kommt seitens des Rats nun auch der Analyse all jener (rechtschreibbezogenen) Einträge im über-

¹⁹ <https://spravive.com/> (Abruf am 27. Februar 2024).

²⁰ <https://www.rechtschreibrat.com/> (Abruf am 27. Februar 2024).

arbeiteten Wörterverzeichnis zu, die nicht in allen deutschsprachigen Staaten gleichermaßen als bekannt vorausgesetzt werden können. Dabei werden nicht nur Austriazismen und Helvetismen, sondern auch Deutschlandismen in den Blick genommen – all das auf Initiative österreichischer Vertreter*innen.

Ein weiteres Netzwerk, in dem Österreich weiterhin durch zwei Organisationen (Österreichische Akademie der Wissenschaften und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) mit je einem/r Delegierten vertreten ist, ist *EFNIL (European Federation of National Institutions for Language)*. Gerade in diesem europäischen Netzwerk von Sprachinstitutionen ist es wichtig, dass die Sprache Deutsch auch durch österreichische Sprachinstitutionen vertreten wird und Österreich dort für die internationale Profilierung des österreichischen Deutsch eintritt. Dies ist insofern der Fall, als es im Berichtszeitraum drei einschlägige Vorträge einer der beiden österreichischen Delegierten gab, die auch in den jeweiligen Konferenzbänden publiziert wurden: „Monolingual country? Multilingual society. Aspects of language use in public administration in Austria“ (Ransmayr 2016); „Insiders’ and outsiders’ views on German from Austria’s perspective: Austrian Standard German and German Standard German – the odd couple“ (Ransmayr 2017); „Language-internal multilingualism in Austria“ (Ransmayr 2019b).

Unter jenen Institutionen, die die österreichische Standardvarietät von einem plurizentrischen Standpunkt aus vertreten und im Rahmen der österreichischen Sprach- und Kulturpolitik fördern, spielt zum einen das *Österreich Institut* eine wichtige Rolle, das als Einrichtung der Republik Österreich „zur Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie zur Förderung des kulturellen Austauschs“²¹ an zehn Standorten auch Unterrichtsmaterial mit plurizentrischer Konzeption herausgibt („Österreich Spiegel“)²². Das Österreich Institut betreibt auch eine Webseite, auf der sich Materialien zum Deutschlernen mit Schwerpunkt Österreich finden.²³ Die Standorte des Österreich Instituts sind zudem zertifizierte Prüfungszentren für das international anerkannte Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD).

Dem *Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)*²⁴, ein international anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, kommt eine wichtige Funktion bei der Förderung des österreichischen Deutsch zu. Das ÖSD orientiert sich am plurizentrischen Ansatz des Deutschen in allen seinen Prüfungen sowie am DACH-Prinzip und am Gemeinsamen europäischen Referenzrah-

21 <https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/> (Abruf am 27. Februar 2024).

22 Österreich Spiegel: Zeitung für den Deutschunterricht mit aktuellen Artikeln und Hörbeiträgen aus österreichischen Medien. Ein Themenheft war 2017 anlässlich des 20-jährigen Jubiläums des Österreich Instituts explizit dem österreichischen Deutsch gewidmet.

23 <https://sprachportal.integrationsfonds.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).

24 <https://www.osd.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).

men für Sprachen. Es werden Prüfungen auf allen Niveaustufen (A1–C2) für Erwachsene, Jugendliche und Kinder angeboten, darunter seit 1999 auch eine gemeinsam mit dem Goethe-Institut konzipierte, plurizentrische Prüfung (Zertifikat Deutsch²⁵).

Im Kontext von Aktivitäten zum österreichischen Deutsch sind zudem auch das ÖSKO, die BIMM-Plattform und das Referat „Kultur und Sprache“ zu nennen: Das *Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO)*, eine sprachenpolitische Plattform und ein Netzwerk bestehend aus 56 Partnerorganisationen, „die sich aktiv an sprachenpolitischen Veränderungsprozessen in Österreich beteiligen wollen“²⁶, widmete 2016 eine Vollversammlung dem österreichischen Deutsch im Rahmen einer Veranstaltung zum Thema „Bildungssprache (österreichisches) Deutsch an österreichischen Bildungsinstitutionen“. Auf einer der Webseiten des *Bundesinstituts für Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)* findet man ebenfalls auf einer eigenen Themenplattform Unterrichts- und Informationsmaterialien zum österreichischen Deutsch.²⁷ In den österreichischen Kulturforen werden zwar sprachenpolitische Agenden nicht explizit genannt, aber es finden sich implizite Bezüge zur Sprachenpolitik. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Seminare des *Referats „Kultur und Sprache“* des österreichischen Bildungsministeriums hingewiesen. Es bietet verschiedene Formen der Zusammenarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie der österreichischen Landeskunde an (de Cillia 2019: 43).

4 Rückbindung an die Bestandsaufnahme und Empfehlungen des Berichts von 2012

Abschließend sollen die im letzten Bericht festgehaltenen Empfehlungen und Maßnahmen von Rudolf Muhr (2013a) mit dem hier vorliegenden Bericht abgeglichen werden.

Angeregt wurde im letzten Bericht eine Reihe von „Maßnahmen zur Hebung des Wissens über das österreichische Deutsch“. Genannt wurde zum einen die „Verbesserung der Darstellung des österreichischen Deutsch in den Deutschlehrbüchern“. Für die Sekundarstufe II kann dies bereits als im Wesentlichen erfüllt angesehen werden. Was die Unterstufe betrifft, gilt es abzuwarten, wie sich der

²⁵ <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Zertifikat.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

²⁶ http://www.oesz.at/oesko_domain/main.php?page=02 (Abruf am 27. Februar 2024).

²⁷ <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/oesterreichisches-deutsch/> (Abruf am 27. Februar 2024).

neue Deutschlehrplan für die Sekundarstufe I auf die Deutschbücher auswirken wird.

Weiters wurde die „Verankerung des österreichischen Deutsch in den Deutschlehrplänen und Studienplänen“ empfohlen. Durch das Einarbeiten der „Plurizentrik“ in den Lehrplan der Sekundarstufe I kann diese Empfehlung als umgesetzt gelten. Keine inhaltlichen Veränderungen wurden im Lehrplan der Sekundarstufe II vorgenommen – allerdings haben zahlreiche Verlage und Lehrbuch-Autor*innen unabhängig davon bereits ihre Lehrwerke bezüglich der Thematik der standard-sprachlichen Variation fachgerecht überarbeitet und angepasst. Gefordert wurde im Bericht 2012 auch die „Vermittlung von Wissen über das österreichische Deutsch und Deutsch als plurizentrische Sprache an Deutschlehrpersonen im Rahmen von Fortbildungsseminaren“. Wie in Kap. 3.1. aufgezeigt, haben seit 2012 vier einschlägige bundesweite Fortbildungsveranstaltungen mit zahlreichen Fachvorträgen und Workshops samt Materialerstellung stattgefunden. Als weiteres Desiderat wurde 2012 die Erstellung von Sprachkorpora zum österreichischen Deutsch genannt. Auch dies ist mittlerweile durch die Erstellung des Austrian Media Corpus (AMC) (siehe Kap. 3.1.) erfolgt.

Unter den „Maßnahmen zur Hebung des Prestiges des österreichischen Deutsch“ wurde im Vorgängerbericht die „verstärkte Darstellung des österreichischen Deutsch im Rahmen von Fortbildungsseminaren für Multiplikator*innen und DaF-Deutschlehrer*innen im In- und Ausland“ angeführt. Für jene DaF-Lehrenden, die sich über den Österreichischen Akademischen Austauschdienst als Lektor*innen für ausländische Universitäten weltweit bewerben, findet jährlich ein Aus- und Fortbildungsseminar statt, bei dem auch „österreichisches Deutsch“ und „Plurizentrik“ im Rahmen eines Workshops behandelt werden. Darüber, inwiefern es weitere, von Österreich organisierte Fortbildungsseminare im In- und Ausland dazu gibt, liegen der Verfasserin dieses Berichts keine Informationen vor. Jedenfalls ist sowohl das ÖSD, das an rund 400 lizenzierten Prüfungszentren weltweit Prüfungen anbietet und bewusst am plurizentrischen Ansatz orientiert ist, als auch das Österreich Institut, das an insgesamt neun Standorten in Europa Deutschunterricht anbietet, dem plurizentrischen Ansatz und somit österreichischem Deutsch verpflichtet.

Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch die Internationale „Deutschlehrer*innentagung“ (IDT), bei der erfahrungsgemäß immer eine Sektion zur sprachlichen Variation stattfindet.

Die Forderung, dass Filme und Serien im österreichischen Deutsch synchronisiert bzw. die Formate in der Originalsprache mit Untertitelung ausgestrahlt werden sollen, ist bisher nicht zur Umsetzung gelangt. Auch, dass Kinderbücher und Hörbücher systematisch ins österreichische Deutsch übersetzt werden, hat bis

auf wenige Ausnahmen kaum stattgefunden. Als Beispiel, das auch von medialem Interesse begleitet war, ist das „Gütesiegel Österreichisches Deutsch“ (2012) zu nennen, von Rudolf Muhr ins Leben gerufen, um Eltern eine Orientierungshilfe bei sprachlichen Auswahlentscheidungen bei Kinderbüchern zu bieten. Muhr (2021) fordert überdies die Einrichtung einer neuen Disziplin der „Austriazistik“, da die breite Fachrichtung der „Germanistik“ Österreich und der österreichischen Bevölkerung nicht gerecht werde und mit der Entwicklung einer eigenständigen Sprachenpolitik Österreichs in einem Spannungsverhältnis stehe.

5 Abschließende Empfehlungen

Zusammenfassend kann für den Schul- und Bildungsbereich festgestellt werden, dass trotz kaum vorhandener aktiver sprachenpolitischer Maßnahmen ein Bewusstsein bei österreichischen Lehrer*innen und Schüler*innen für österreichisches Deutsch vorhanden ist. Auch einige Lehrbuchverlage haben auf wissenschaftliche Ergebnisse reagiert und ihre Lehrbücher fachgerecht angepasst. Rechnung getragen wird einer der Forderungen des letzten Berichts zudem darin, dass im österreichischen Unterstufenlehrplan erstmals die Plurizentrik und damit auch das österreichische Deutsch explizit verankert sind. Betont werden muss erneut, dass die Vermittlung eines differenzierten Sprachbewusstseins nicht allein Lehrkräften überlassen werden darf, ohne diesen solide Unterstützung in Form von adäquaten Unterrichtsmitteln und einer fundierten Ausbildung an die Hand zu geben.

Anzumerken ist in Hinblick auf die universitäre Lehrer*innen-Ausbildung, dass angehende Deutschlehrer*innen wegen der fehlenden Stringenz im Lehrveranstaltungsangebot mit der Thematik „österreichisches Deutsch“ während des Studiums offenbar nicht notwendigerweise in Berührung kommen – es ist daher unerlässlich, dass Varietäten- und Konzeptualisierungsfragen in den entsprechenden Hochschul-Curricula explizit verankert werden. Vorangebracht werden muss auch die Überarbeitung der Sek-I-Schulbücher, indem korrekte Darstellungen Eingang finden und sachlich problematische modifiziert werden. Im fachdidaktischen Zusammenhang erscheint es auch notwendig, das Thema Varietäten im Arbeits- und Lernbereich „Sprachbewusstsein“ stärker zu akzentuieren. Auch die Weiterbildung ist nach wie vor gefordert: Veranstaltungen wie die vom österreichischen Bildungsministerium zum Thema „Welches Deutsch an Schulen?“, „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“ (März 2014) oder „Österreichisches Deutsch im Bildungskontext“ (Oktober 2016) sollten weiterhin angeboten werden, um ggf. Lücken in der Ausbildung zu schließen.

Mit Blick auf die Forderungen der Klagenfurter Erklärung ist festzuhalten, dass zwar einige der darin formulierten Ziele für das österreichische Deutsch erfolgreich vorangebracht werden konnten (Entwicklung von Sprachkorpora, Intensivierung der Forschung zum österreichischen Deutsch, Initiativen in der Lehrer*innen-Fortbildung), dass es aber weiterhin beträchtlichen Handlungsbedarf im schulbezogenen Bereich gibt (adäquate Überarbeitung der Lehrbücher der Sekundarstufe I und der Grundstufe, stringente Verankerung des Themas „österreichisches Deutsch“ in Ausbildungscurricula). Medial wurde dem Thema „österreichisches Deutsch“ zwar immer wieder Aufmerksamkeit gewidmet, allerdings meist anlassbezogen und eher vereinzelt (vgl. de Cillia 2020). Vermissen lässt die österreichische Sprachenpolitik nach wie vor ein Gesamtkonzept mit einer Ausarbeitung von sprachplanerischen Maßnahmen rund um das österreichische Deutsch und seine strukturierte und institutionalisierte Beforschung in wissenschaftlichen Projekten (ein Großteil der derzeitigen, in Projekten von öffentlicher Hand geförderten, strukturierten Beforschung setzt sich mit dialektaler und/oder regionaler, aber nicht mit plurizentrischer Variation auf Ebene der Standardsprache auseinander). Wünschenswert wäre zudem die Sicherstellung der Weiterführung bestehender Korpusressourcen.

In Summe war auch im beobachteten Berichtszeitraum keine von politischer Seite orchestrierte Sprachenpolitik in Bezug auf österreichisches Deutsch erkennbar: Die oben genannten Fortschritte und Erfolge gehen auf einzelne Forscher*innen und Akteur*innen in Österreich zurück – und nicht auf ein dahinterstehendes sprachpolitisches Konzept.

Literatur

- Ammon, Ulrich, Bickel, Hans & Lenz, Alexandra (Hgg.). 2016. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Austrian media corpus. Verfügbar unter: <https://amc.acdh.oeaw.ac.at/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Austrian media corpus Publikationen. Verfügbar unter: <https://amc.acdh.oeaw.ac.at/publikationen/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bimm Themenplattform. *Österreichisches Deutsch*. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/oesterreichisches-deutsch/> (Abruf am 08. Dezember 2021).
- Buchner, Elisabeth & Elspaß, Stephan. 2018. Varietäten und Normen im Unterricht – Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen. *informationen zur deutschdidaktik (ide), Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 4 Thematisches Sonderheft: Normen und Variation – Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung.

- Dannerer, Monika, Dirim, Inci, Döll, Marion, Grabenberger, Hanna, Perner, Kevin Rudolf & Weichsellbaum, Maria. 2021. *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster: Waxmann.
- de Cillia, Rudolf. 2019. Die Förderung der deutschen Sprache und Österreichs Auslandssprachen- und -kulturpolitik. In Ulrich Ammon & Gabriele Schmidt (Hgg.), Unter Mitarb. v. Kellermeier-Rehbein, Birte. *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, S. 37–51. Berlin & Boston: De Gruyter.
- de Cillia, Rudolf & Ransmayr, Jutta. 2019. *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau.
- de Cillia, Rudolf. 2020. Sprach/en und Identität/en. In Rudolf de Cillia, Ruth Wodak, Markus Rheindorf & Sabine Lehner (Hgg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*, S. 81–114. Wiesbaden: Springer Verlag.
- de Cillia, Rudolf, Wodak, Ruth, Rheindorf, Markus & Lehner, Sabine. 2020. *Österreichische Identitäten im Wandel: Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Wiesbaden: Springer.
- Dollinger, Stefan. 2019. *The Pluricentricity Debate: On Austrian German and other Germanic Standard Varieties*. Milton: Routledge.
- Dollinger, Stefan. 2021. *Österreichisches Deutsch oder Deutsch in Österreich? Identitäten im 21. Jahrhundert*. Wien/Hamburg: new academic press.
- Dressler, Wolfgang U., Merlini Barbaresi, Lavinia, Schwaiger, Sonja, Ransmayr, Jutta, Sommer-Lolei, Sabine & Korecky-Kröll, Katharina. 2019. Rivalry and Lack of Blocking Among Italian and German Diminutives in Adult and Child Language. In Franz Rainer, Francesco Gardani, Wolfgang Ulrich Dressler, & Hans Christian. Luschützky (Hgg.), *Competition in Inflection and Word-Formation*, S. 123–143. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Dressler, Wolfgang U., Ransmayr, Jutta & Schwaiger, Sonja. 2020. The role of word-formation families and subfamilies in the organisation of German diminutive compounds. In Livia Körtevelyessy, Valera Salvador & Pavol Stekauer (Hgg.), *The complexity of complex words*, S. 293–383. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dürscheid, Christa, Elspaß, Stephan & Ziegler, Arne. 2015. Variantengrammatik des Standarddeutschen. Konzeption, methodische Fragen, Fallanalysen. In Alexandra N. Lenz & Manfred M. Glauningner (Hgg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert – Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich*, S. 207–235. Wien: Vienna University Press.
- Dürscheid, Christa, Elspaß, Stephan & Ziegler, Arne. 2019. Variantengrammatik des Standarddeutschen – das neue Online-Nachschlagewerk zur arealen Variation in der Grammatik des Deutschen. In Ludwig M. Eichinger & Albrecht Plewnia (Hgg.), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch*, (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018), S. 331–334. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ebner, Jakob. 2009. *Österreichisches Deutsch. Eine Einführung von Jakob Ebner*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Ebner, Jakob. 2014. Österreichisches Deutsch. Ein Klärungsversuch. In Bundesministerium für Bildung (Hg.), *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, S. 7–9. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Ebner, Jakob. 2019. *Österreichisches Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.
- Elspaß, Stephan & Niehaus, Konstantin. 2014. The standardization of a modern pluriareal language. Concepts and corpus designs for German and beyond. *Orð og tunga* 16, S. 47–67.

- Elspaß, Stephan & Dürscheid, Christa. 2017. Areale Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen. In Mark Konopka & Angelika Valera (Hgg.), *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung, Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2016*, S. 85–104. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Elspaß, Stephan, Dürscheid, Christa & Ziegler, Arne. 2017. Zur grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards – oder: Über die Grenzen des Plurizentritätsbegriffs. In Heinz Sieburg & Hans-Joachim Solms (Hgg.), *Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven*, S. 69–92. Berlin: Erich Schmidt.
- Elspaß, Stephan & Kleiner, Stefan. 2019. Forschungsergebnisse zur arealen Variation im Standarddeutschen. In Joachim Herrgen & Jürgen Erich Schmidt (Hgg.), *Language and Space. Band 4*, S. 159–184. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Elspaß, Stephan & Kleiner, Stefan. (in Druck). Forschungsergebnisse zur arealen Variation im Standarddeutschen. In Joachim Herrgen & Jürgen Erich Schmidt, (Hgg.), *Sprache und Raum – Deutsch. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation. Bd. 4. / Language and Space – German. An International Handbook of Linguistic Variation, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 30.4, Vol. 4*, Berlin & Boston: De Gruyter.
- Esterl, Ursula, Jutta Ransmayr & Jürgen Struger (Hgg.). 2021. *ide Heft 3/2021 „Sprachbewusstsein“*.
- Fink, Ilona Elisabeth. 2016. Language loyalty to the Austrian variety of the German language. In Rudolf Muhr, Kelen Ernesta Fonyuy, Zeinab Ibrahim & Corey Miller (Hgg.), *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: Volume 1: Pluricentric Languages across Continents – Features and Usage*, S. 249–262. Frankfurt a. M. & Wien: Peter Lang.
- Havinga, Anna. 2016. Non-Dominant varieties and invisible languages: the case of 18th- and early 19th-century Austrian German. In Rudolf Muhr (Hg.), *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Vol. I: Pluricentric Languages across Continents – Features and Usage*. In collaboration with Fonyuy, Kelen Ernesta, Ibrahim, Zeinab and Miller, Corey, S. 253–265. Frankfurt a. M. & Wien u.a.: Peter Lang.
- Herrgen, Joachim. 2015. Entnationalisierung des Standards. Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Lenz, Alexandra N. & Manfred M. Glauningner (Hgg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert (=Wiener Arbeiten zur Linguistik 1)*, S. 139–164. Göttingen: V&R unipress.
- Ille, Karl. 2016. Variety contact and the codification of pluricentric German: An analysis of Austrian German markers inherited from Romance varieties. In Rudolf Muhr (Hg.), *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Vol. I: Pluricentric Languages across Continents – Features and Usage*. In collaboration with Fonyuy, Kelen Ernesta, Ibrahim, Zeinab and Miller, Corey, S. 281–294. Frankfurt a.M & Wien u.a.: Peter Lang.
- International Working Group on Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Verfügbar unter: <http://www.pluricentriclanguages.org/> (Abruf am 26. Februar 2021).
- Kaiser, Irmtraud & Ender, Andrea. *Sprachliche Vielfalt verstehen, wertschätzen, ausbauen*. Verfügbar unter: <https://spravive.com/> (Abruf am 26. Februar 2021).
- Konecky, Angelika. 2017. *Pfiati sagt leise Servus. Diachrone Untersuchung ausgewählter Austriazismen in österreichischen Medien*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Koppensteiner, Wolfgang. 2015. *Das österreichische Deutsch im plurizentrischen Kontext: eine korpuslinguistische Untersuchung der österreichischen Presse im Zeitraum von 1986 – 2013*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Mayrhofer, Lukas. 2021. Schlagobers statt Schlagsahne – und das ist alles? In Ursula Esterl, Jutta Ransmayr & Jürgen Struger (Hgg.), *ide Heft 3/2021 „Sprachbewusstsein“*.

- Muhr, Rudolf. 2013a. Zur sprachpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2000–2012. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, S. 257–305. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf. 2016. The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now. In Rudolf Muhr (Hg.), *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Vol. I: Pluricentric Languages across Continents – Features and Usage*. In collaboration with Fonyuy, Kelen Ernesta, Ibrahim, Zeinab and Miller, Corey, S. 9–32. Frankfurt a. M. & Wien u.a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf. 2020a. Eine kurze politische Geschichte des Österreichischen Deutsch. In Thomas W. Köhler, Christian Mertens & Anton Pelinka (Hgg.), *Ein Hauch von Welt. Österreich vor und nach Saint Germain*, S. 499–523. Wien: Braumüller.
- Muhr, Rudolf. 2020b. Pluriareality in sociolinguistics: A comprehensive overview of key ideas and a critique of linguistic data used. In Rudolf Muhr & Juan Thomas (Hgg.), *Pluricentric Theory beyond Dominance and Non-dominance*, S. 9–78. Graz & Berlin: PCL-Press.
- Muhr, Rudolf. 2021. Überlegungen zur Errichtung einer eigenständigen ‘Austriazistik’. In Hans-Joachim Solms & Jörn Weinert (Hgg.), *Deutsche Philologie? Nationalphilologien heute*, S. 125–146. Erich Schmidt.
- Muhr, Rudolf, Negre, Carla Amorós, Juncal, Carmen Fernández, Zimmermann, Klaus & Prieto, Emilio, H. N. (Hgg.). 2013. Exploring Linguistic Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. In *Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart, Volume 15*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf (Hg.) in collaboration with Catrin Norrby, Leo Kretzenbacher & Anu Bissoonauth (Hgg.). 2013b. *Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture. In Memory of Michael Clyne*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf (Hg.). 2016. Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide, Part I: Pluricentric Languages across Continents. Features and Usage, German Literature & Culture. In *Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 18*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf & Marley, Dawn (Hgg.). 2016. Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description. In *Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 17*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf & Meisnitzer, Benjamin (Hgg.). 2018. Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. New Pluricentric Languages – Old Problems. In *Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 20*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf, Castells Josep Angel Mas & Rueter, Jack (Hgg.), 2019. European Pluricentric Languages in Contact and Conflict. In *Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 21*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Niehaus, Konstantin. 2016. Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen. Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 82(2), S. 134–168.
- Niehaus, Konstantin. 2017a. Arealität im Standarddeutschen als Aufgabe für die Germanistik in Forschung und Lehre. In Dietmar Goltschnigg (Hg.), *Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht*, S. 61–88. Tübingen: Stauffenburg.
- Niehaus, Konstantin. 2017b. Die Begrenztheit plurizentrischer Grenzen: Grammatische Variation in der pluriarealen Sprache Deutsch. In Winifred V. Davies, Annelies, Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner & Eva L. Wyss (Hgg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, S. 61–88. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Österreichischer Integrationsfonds. *Mein Sprachportal*. Verfügbar unter: <https://sprachportal.integrationsfonds.at/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreichisches Deutsch: Sprachen in Österreich; Deutsch als plurizentrische Sprache; Plurizentrische Sprachen weltweit. Verfügbar unter: <http://www.oedeutsch.at/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreichisches Sprachenkomitee. Verfügbar unter: http://www.oesz.at/oesko_domain/main.php?page=02 (Abruf am 26. Februar 2024).
- ÖAW. *Lexical Information System Austria (LIÖ)*. Verfügbar unter: <https://www.oeaw.ac.at/acdh/projects/lioe-1> (Abruf am 26. Februar 2024).
- ÖSD. *Internationale Deutschprüfungen und Zertifikate für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*. Verfügbar unter: <https://www.osd.at/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreich Institut. Verfügbar unter: <https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreichisches Wörterbuch. 2022. 44. Auflage. Wien: öbv.
- „Österreich sagt dem Hochdeutschen den Kampf an“. In *„Die Welt“*. 05. 06. 2014.
- Ransmayr, Jutta, Mörrth, Karl-Heinz & Durco, Matej. 2013. „Linguistic Variation in the Austrian Media Corpus. Dealing with the Challenges of Large Amounts of Data.“ *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 95, S. 111–115.
- Ransmayr, Jutta, Moser-Pacher, Andrea & Fink Ilona Fink (Hgg.), 2014. Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(3).
- Ransmayr, Jutta, Schwaiger, Sonja, Pirker, Hannes & Dressler, Wolfgang U. 2016. Graduierung der Transparenz von Diminutiven auf -chen: Eine korpuslinguistische Untersuchung. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis* 3.
- Ransmayr, Jutta. 2016. Monolingual country? Multilingual society. Aspects of language use in public administration in Austria. In Pirkko Nuolijärvi & Gerhard Stickel (Hgg.), *Language use in public administration. Theory and practice in the European states. Contributions to the EFNIL Conference 2015 in Helsinki*, S. 143–152. Budapest: Hungarian Academy of Sciences.
- Ransmayr, Jutta. 2017. Insiders’ and outsiders’ views on German from Austria’s perspective: Austrian Standard German and German Standard German – the odd couple. In Pirkko Nuolijärvi & Gerhard Stickel (Hgg.), *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw*, S. 187–206. Budapest: Hungarian Academy of Sciences.
- Ransmayr, Jutta, Mörrth, Karlheinz & Durco, Matej. 2017. AMC (Austrian Media Corpus) – Korpusbasierte Forschungen zum österreichischen Deutsch. In Claudia Resch & Wolfgang Ulrich Dressler (Hgg.), *Digitale Methoden der Korpusarbeit in Österreich. Linguistik und Kommunikationsforschung*, S. 27–38. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Ransmayr, Jutta. 2018. Austrian Media Corpus. In Ingo Börner, Wolfgang Straub & Christian Zolles (Hgg.), *Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft*, S. 168–182. Wien: Facultas.
- Ransmayr, Jutta. 2019a. Austrian German under pressure. Age and media consumption as major influencing factors for linguistic change and shifting language attitudes regarding Austrian Standard German. In Rudolf Muhr, Josep Angel Mas Castells & Jack Rueter (Hgg.), *European Pluricentric Languages in Contact and Conflict*, S. 247–260. Wien u.a.: Peter Lang.
- Ransmayr, Jutta. 2019b. Language-internal multilingualism in Austria. In Tanneke Schoonheim & Johan Van Hoorde (Hgg.), *Language Variation. A factor of increasing complexity and a challenge for*

- language policy within Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2018 in Amsterdam*, S. 205–220. Budapest: Hungarian Academy of Sciences.
- Ransmayr, Jutta. 2020. Central axioms of pluricentricity revisited. A validity-check beyond theory: the example of German. In Rudolf Muhr, Mas Castells, Josep Angel & Jack Rueter (Hgg.), *European Pluricentric Languages in Contact and Conflict*, S. 91–104. Wien u.a.: Peter Lang.
- Ransmayr, Jutta, Schwaiger, Sonja & Dressler, Wolfgang U. 2022. Semantische Untersuchungen zu standardsprachlichen Diminutiven und Diminutivkomposita im österreichischen Deutsch. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 89(1), S. 82–98.
- Rat für deutsche Rechtschreibung. Verfügbar unter: <https://www.rechtschreibrat.com/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Schmidlin, Regula. 2011. *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Schwaiger, Sonja, Ransmayr, Jutta, Korecky-Kröll, Katharina, Sommer-Lolei, Sabine & Dressler, Wolfgang U. 2017. Scaling morphosemantic transparency/opacity: A corpus-linguistic and acquisitionist study of German diminutives. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting* 3, S. 141–153.
- Schwaiger, Sonja, Barbaresi, Adrien, Korecky-Kröll, Katharina, Ransmayr, Jutta & Dressler, Wolfgang. 2019. Diminutivvariation in österreichischen elektronischen Korpora. In Lars Bülow, Ann Kathrin Fischer & Kristina Herbert (Hgg.), *Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Reihe: Schriften zur deutschen Sprache in Österreich*, S. 147–162. Berlin: Peter Lang.
- Seifter, Thorsten & Seifter, Ingolf. 2015. Warum die Frage, ob sich ‘pfati vertschüssst’, keine linguistische ist. Zur Fundamentalkritik am ‘Österreichischen Deutsch’. In Heinz-Helmut Lüger (Hg.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, S. 65–90. Landau: Empirische Pädagogik.
- SFB Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption. Verfügbar unter: <https://www.dioe.at/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- SFB Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption. FAQs. Eintrag zu: “Deutsch in Österreich” ist “österreichisches Deutsch”, oder? Verfügbar unter: <https://www.dioe.at/ueber-dioe/faqs> (Abruf am 26. Februar 2024).
- SFB Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption. Publikationen. Verfügbar unter: <https://www.dioe.at/aktuelles/publikationen> (Abruf am 26. Februar 2024).
- „Sprachpflege an Schulen: Österreich kämpft gegen deutschländisches Deutsch“. In „Der Spiegel“. 05. 06. 2014.
- Variantengrammatik. Verfügbar unter: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Theoretische_Grundlagen (Abruf am 26. Februar 2024).
- Wiesinger, Peter. 1988. Das österreichische Deutsch. In: *Schriften zur deutschen Sprache in Österreich* 12. Wien: Böhlau.
- Wiesinger, Peter. 2014. *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. 3., aktualisierte und neuerlich erw. Aufl. Wien u.a.: Lit-Verlag.
- Wissik, Tanja. 2014. The codification situation of terminological variation within pluricentric languages. In Rudolf Muhr & Dawn Marley (Hgg.), *Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description*. In collaboration with Kretzenbacher, Heinz L. & Bissoonauth, Anu, S. 303–318. Frankfurt a. M. & Wien u.a.: Peter Lang.
- Zertifikat Deutsch. Verfügbar unter: <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Zertifikat.pdf> (Abruf am 26. Februar 2024).

Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen

1 Einführung

Im vorliegenden Beitrag sollen die wichtigsten Entwicklungen und Errungenschaften, aber auch die weiterhin bestehenden Probleme im Bereich Sprachminderheitenschutz in Österreich in den letzten zehn Jahren dargestellt werden, mit besonderer Berücksichtigung der Veränderungen im schulischen Bereich. Der Artikel versteht sich also zum Teil als ideelle Fortsetzung bzw. Aktualisierung von Fischer und Doleschal (2013), andererseits setzt er auch weitere eigene Schwerpunkte.

In der gegenwärtigen österreichischen Gesetzgebung und Rechtsprechung wird der Terminus *Minderheit* oder *Sprachminderheit* nicht verwendet;¹ stattdessen hat sich *Volksgruppe* eingebürgert. Dieser Terminus wurde laut de Cillia (2013: 676) in die österreichische Gesetzgebung erst mit dem Volksgruppengesetz 1976 eingeführt und löste somit das bis zum Staatsvertrag von Wien aus dem Jahr 1955 gebräuchliche *Minderheit*, dessen begrifflicher Inhalt nicht weiter definiert wurde,² ab.³

Im Sinne des Volksgruppengesetzes – auch nach dessen Novellierung im Jahre 2011 – charakterisieren sich Volksgruppen durch 1) österreichische Staatsangehörigkeit; 2) zahlenmäßige Relevanz; 3) Wohnhaftigkeit und Beheimatung in Österreich; 4) andere Muttersprache als Deutsch; 5) und ein „eigenes Volkstum“. De Cillia (2013: 677) kritisiert vor allem diese letzte Charakterisierung, die auch in der novellierten Fassung des Volksgruppengesetzes bestehen bleibt, als in einer essenzialistischen und belasteten Konzeption von „Volk“, die überwunden ist, verfangen.⁴ Darüber hinaus trägt das Territorialitätskriterium, das dieser Defi-

1 Auch in der sprachwissenschaftlichen Diskussion ist der Terminus nicht unumstritten. Für einen Überblick über die Begriffsbestimmung siehe Skutnabb-Kangas und Phillipson (2023, insbesondere 6–10).

2 Zum Begriff *Minderheit* kann auf Rindler-Schjerve (²2004) verwiesen werden.

3 De Cillia (2013: 676) fügt noch *Volksstämme* hinzu. Der Terminus sei „nach dem Ende der Monarchie nicht mehr verwendet“ worden, aber in der Gesetzgebung noch präsent, da der Artikel 19 des Staatsgrundgesetzes von 1867, in dem dieser vorkommt, weiterhin Bestandteil des österreichischen Rechts ist.

4 Dass hinter dem Begriff *Volksgruppe* sich essenzialistisch-ethnisierende Vorstellungen verbergen, wird z. B. auch in dessen Charakterisierung bei Toggenburg und Rautz (2010: 262–263) deutlich, die meinen: „Die Gleichstellung des Begriffs Sprachminderheit mit nationalen Minderheiten

nition zugrunde liegt, der Tatsache nicht Rechnung, dass das Romanes auch außerhalb der traditionellen Siedlungsgebiete der österreichischen Roma und Sinti – eine der (bisher) sechs in der Republik Österreich anerkannten Volksgruppen, neben den Burgenlandkroat*innen, den Slowen*innen in Kärnten und der Steiermark, den Ungar*innen im Burgenland sowie den Tschech*innen und Slowak*innen in Wien – gesprochen wird und dass es sich daher um eine nicht-territoriale Sprache handelt (vgl. Doleschal 2012: 206). Ebenfalls nicht von diesen Kriterien abgedeckt ist die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), die durch eine Änderung der Bundesverfassung im Jahre 2005 als eigenständige Sprache anerkannt wurde und um die es auch in diesem Beitrag gehen wird. In diesem Gesetz wird der Status (als Minderheit o. Ä.) der ÖGS-Sprachgemeinschaft nicht näher bestimmt (zu den gesetzlichen Bestimmungen vgl. auch de Cillia, Krausneker in diesem Band).⁵ De Cillia (2013: 678) schlägt – um die umstrittene Charakterisierung als „Volk“ zu vermeiden – den Terminus „lautsprachliche Minderheiten“ vor, der jedoch ebenso wie *Volksgruppen* die ÖGS nicht erfasst. Angesichts dieser problematischen terminologischen Lage werden wir in diesem Beitrag die Bezeichnungen *Sprachminderheit* bzw. *Minderheitensprachen* verwenden, die erstens weniger essenzialistisch erscheinen, zweitens es ermöglichen, auch die ÖGS zu erfassen, und drittens in der Literatur gut verbreitet sind.⁶

Die in Österreich gesetzlich anerkannten Volksgruppen sind in der Verordnung der Bundesregierung vom 18. Jänner 1977 über die Volksgruppenbeiräte aufgezählt. Die Verwendung der Minderheitensprachen im Bildungswesen ist durch verschiedene Gesetze vorgesehen und geregelt. Das Slowenische in Kärnten und der Steiermark sowie das Kroatische im Burgenland werden in Artikel 7 des Staatsvertrags von Wien (1955) explizit genannt. Dort ist auch die Gewährleistung einer elementaren Bildung sowie eigener Mittelschulen festgeschrieben. Für das Slowenische in Kärnten und das Kroatische und Ungarische im Burgenland bestehen das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten und das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, die in erster Linie die Verwendung als Unterrichtssprache sowie den Sprachunterricht betreffen. Für den Unterricht in diesen Minderhei-

oder Volksgruppen ist in den meisten Fällen richtig. Allerdings gibt es auch Sprachminderheiten, die sich mit dem Mehrheitsvolk und dessen Kulturkreis identifizieren. Dieses Auseinanderfallen von Sprache und Volkstum lässt sich soziologisch mit natürlicher Vermischung zweier Ethnien und anderen sozioökonomischen Faktoren [...] erklären“.

⁵ Der abgeänderte Absatz 3 im Artikel 8 des Bundes-Verfassungsgesetzes lautet: „(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze“.

⁶ Der in der Forschung auch gebräuchliche Terminus *Regionalsprachen* setzt ebenfalls wieder Territorialität voraus und wird daher hier nicht verwendet. Einen – sicher nicht exhaustiven – Überblick über die terminologische Vielfalt in diesem Bereich bieten Extra und Gorter (2008: 10).

tensprachen gibt es Lehrpläne. Für die slowakische, tschechische und die Volksgruppe der Roma gibt es hingegen keine eigenen gesetzlichen Bestimmungen. Für sie gelten nur die allgemeinen Förderungsbestimmungen des Volksgruppengesetzes. Für die österreichische Gebärdensprache gelten die allgemeinen Bestimmungen für den Sprachenunterricht.

Unser Beitrag ist wie folgt strukturiert: In Abschnitt (2) werden die in den Regierungsprogrammen der letzten zehn Jahre genannten Punkte mit Bezug auf die Angelegenheiten der Sprachminderheiten vorgestellt; im dritten Abschnitt werden die wichtigsten gesetzlichen Neuerungen, die auf die Lage der Sprachminderheiten Auswirkungen haben, dargelegt, um dann die zentralen Punkte aus den Berichten zur Charta der Minderheiten und zur Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Bundeskanzleramt 2015, 2021a, b) unter die Lupe zu nehmen. Anschließend werden zentrale Errungenschaften und Probleme der letzten Jahre, wie sie von Expert*innen genannt werden, diskutiert. Auf dieser Grundlage werden wir Thesen zur Entwicklung der Lage der Sprachminderheiten vorschlagen.

2 Regierungsprogramme

In den vergangenen zehn Jahren hat es in Österreich dreimal Nationalratswahlen gegeben. 2013 wurde die große Koalition aus SPÖ und ÖVP, die schon seit 2007 und nochmals ab 2008 regierte, im Amt bestätigt. 2017 wurde nach vorgezogenen Neuwahlen eine Koalition aus ÖVP und FPÖ mit der Regierungsbildung betraut; nach einer kurzen Interimsphase einer sogenannten „Expert*innenregierung“ (Juni 2019–Jänner 2020) und wiederum vorgezogenen Neuwahlen formierte sich eine Regierungskoalition aus ÖVP und Grünen. Minderheitensprachenrechte nahmen in den jeweiligen Koalitions- bzw. Regierungsprogrammen einen unterschiedlichen Stellenwert ein, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

Während im Regierungsprogramm SPÖ-ÖVP für die Legislaturperiode 2008–2013 noch angestrebt wurde, im Zuge einer Verfassungsreform, „die gewachsene sprachliche und kulturelle Vielfalt der autochthonen Volksgruppen [zu verankern] und in Zusammenarbeit mit den Volksgruppenbeiräten das Volksgruppengesetz“ zu überarbeiten, „[i]m Rahmen der Volksgruppenförderung die Möglichkeit“ zu schaffen, „interkulturelle Projekte, die dem Zusammenleben der Volksgruppen dienen, zu berücksichtigen“, sowie „[d]ie Regelung zur Umsetzung der Ortstafelerkenntnisse des Verfassungsgerichtshofs [...] in möglichst breitem Konsens mit den Volksgruppen auf der Grundlage der bisherigen Vorschläge verfassungsrechtlich“ abzusichern (SPÖ-ÖVP 2008: 258), und im Kapitel „Verbesserungen zur Gleichstellung“ von

Förderung jener Ausbildungs- und Umsetzungsmaßnahmen, die aufgrund der Anerkennung der Gebärdensprache notwendig sind – vor allem im schulischen Bereich wie zum Beispiel mehr bilingualer Unterricht für gehörlose Kinder und verbesserte Ausbildung und Weiterbildungsmöglichkeiten für SonderschullehrerInnen in der Österreichischen Gebärdensprache (SPÖ-ÖVP 2008: 186)

sowie von „mehr Dolmetschung in Gebärdensprache und mehr Audiodeskription bei den ORF-Sendungen“ (SPÖ-ÖVP 2008: 187) die Rede war, findet man im Regierungsprogramm von SPÖ und ÖVP für die Legislaturperiode 2013–2018 (SPÖ-ÖVP 2013) keinen Verweis auf mit diesen Themen verbundene Vorhaben, obwohl diese Ziele bei Weitem nicht erreicht wurden (und bis heute nicht erreicht worden sind): So ist ÖGS als Unterrichtssprache weiterhin nicht anerkannt und es gibt weiterhin keinen Lehrplan für das Unterrichtsfach ÖGS; es existieren nur ein Deutsch/ÖGS-bilingualer Kindergarten und wenige bimodal-bilingual geführte Klassen; Schüler*innen haben nur Anspruch auf Dolmetschung. Erst seit 2016 wird im Entwicklungsverbund Nord-Ost die Möglichkeit angeboten, die Spezialisierung in Gebärdensprachenpädagogik im Lehramtsstudium zu wählen. Auch beim ORF gibt es keine Verbesserung im Bereich der Dolmetschung in ÖGS (vgl. Krausneker in diesem Band); nur wenige ausgewählte Sendungen werden mit Audiodeskription angeboten. Im Regierungsprogramm der Koalition zwischen ÖVP und FPÖ für die Legislaturperiode 2017–2022 findet sich nur ein generisches „Bekenntnis zu den autochthonen Volksgruppen als wichtiger Bestandteil der österreichischen Identität“ unter dem Punkt *Moderner Verfassungsstaat* (ÖVP-FPÖ 2017: 21).⁷

Um einiges ambitionierter sind die Vorhaben im Regierungsprogramm der Koalition zwischen ÖVP und Grünen für die Legislaturperiode 2020–2024. Im Kapitel *Verfassung, Verwaltung & Transparenz* ist ein Unterkapitel den *Volksgruppen* gewidmet. Darin finden sich unterschiedliche Punkte, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: 1) Allgemeines: Neukodifikation der verfassungsrechtlichen Bestimmungen u. a. im Bereich der Topographie, Minderheitenschulwesen und Minderheitensprachen; 2) Finanzielles: a) Erhöhung und Absicherung der Volksgruppenförderung sowie b) der Medienförderung; c) Durchführung von Bund/Länder/Gemeinde-Gesprächen zur Feststellung des finanziellen Bedarfs für die erfolgreiche Einrichtung und längerfristige Erhaltung von zwei- und mehrsprachigen Kindergarten- sowie frühkindlichen Angeboten von den und für die Volksgruppen; 3) Medien: a) Stärkung der Sichtbarkeit der Volksgruppen und deren Sprachen im Allgemeinen durch deren stärkere Berücksichtigung; b) Sicherstellung der Radioprogramme in den Volksgruppen-

⁷ Unter den Vorhaben für die Gestaltung der Migrationspolitik findet sich jedoch das Ziel, die Bestimmungen für die Doppelstaatsbürgerschaft für „Angehörige[] der Volksgruppen deutscher und ladinischer Muttersprache in Südtirol“ (ÖVP-FPÖ 2017: 33) zu vereinfachen.

sprachen; 3) Erhöhung der Präsenz der Volksgruppen im dritten Programm ORF III; 4) Vertretung: Einrichtung einer Arbeitsgruppe zum Zwecke der Überprüfung und Modernisierung der Volksgruppenvertretung unter deren Einbeziehung; 5) Sichtbarkeit der Volksgruppensprachen im virtuellen Raum bei a) Finanzamt; b) Gemeinden; 6) Bezirksgerichtsbarkeit: Sicherstellung der zweisprachigen Bezirksgerichtsbarkeit im Siedlungsgebiet – auch im Falle von Bezirksgerichtszusammenlegungen (vgl. ÖVP-Grüne 2020: 12–13).

Darüber hinaus beabsichtigt die Regierungskoalition die Überprüfung der Anerkennung einer weiteren Volksgruppe, der Jenischen (vgl. ÖVP-Grüne 2020: 13). Im Jahre 2021 wurde der Verein *Jenisch in Österreich. Verein zur Anerkennung der Jenischen in Österreich und Europa* gegründet, der u. a. eine Petition zur Anerkennung der Volksgruppe initiiert hat.

Im Kapitel *Kunst & Kultur*, Unterkapitel *Zeitgenössische Kunst und Kultur stärken* wird neben anderen neuen Förderschwerpunkten die „Stärkung der Kunst- und Kulturprojekte im Bereich der anerkannten Volksgruppen“ beabsichtigt (ÖVP-Grüne 2020: 39).

Im Kapitel *Digitalisierung und Innovation*, Unterkapitel *Eine staatliche Verwaltung für das 21. Jahrhundert mit den Bürgerinnen und Bürgern im Mittelpunkt* wird schließlich angestrebt, das mehrsprachige Angebot in Englisch und in den anerkannten Volksgruppensprachen sukzessive auszubauen (vgl. ÖVP-Grüne 2020: 221).⁸ Weniger Beachtung findet indes die ÖGS: Lediglich der Ausbau der Ausbildung von ÖGS-Dolmetscher*innen wird als Maßnahme zur Inklusion im Kapitel *Menschen mit Behinderungen/Inklusion*, Unterkapitel *Inklusion im Bildungssystem bis zum tertiären System* anvisiert (vgl. ÖVP-Grüne 2020: 194). In keinem der genannten Regierungsprogramme werden die Forderungen nach Anerkennung der polnischen Volksgruppe (vgl. Fischer und Doleschal 2013: 86) aufgegriffen.

⁸ Auch im Regierungsprogramm von ÖVP und Grünen finden sich Bezüge auf die deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerungsanteile in Südtirol; im Kapitel *Außenpolitik*, Unterkapitel *Regionale Schwerpunkte der österreichischen Außenpolitik* wird nämlich festgelegt, dass „[e]s [...] die gemeinsame Verantwortung Österreichs und Italiens [ist], die eigenständige Entwicklung zu garantieren und in enger Abstimmung mit den Vertreterinnen und Vertretern der deutsch- und ladinischsprachigen Volksgruppen in Südtirol die Autonomie weiterzuentwickeln“ (ÖVP-Grüne 2020: 132).

3 Relevante gesetzliche Veränderungen seit 2011

3.1 Pädagog*innenbildung neu

2013 wurde das Gesetz über die Lehrer*innenbildung NEU (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen) beschlossen und in der Folge implementiert. Dadurch wurde die Ausbildung endgültig an das zweistufige Bologna-System angepasst und die Trennung der Ausbildung von Lehrer*innen für Pflichtschule und AHS auf der Sekundarstufe I aufgehoben. Dies wurde durch die verpflichtende Zusammenarbeit zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gewährleistet.

Auf dieser Grundlage wurden neue Curricula für die Lehrer*innenbildung erstellt, die unter anderem „Mehrsprachigkeit“ als Querschnittsthema enthalten. Die Ausbildung zweisprachiger Lehrer*innen wurde von Gesetzes wegen allerdings nicht in diese Curricula aufgenommen und wird (wie schon zuvor) sowohl von der PH Kärnten für Slowenisch (60 ECTS-Anrechnungspunkte) als auch der PH Burgenland für Kroatisch und Ungarisch (je 45 ECTS-Anrechnungspunkte) als eigener Lehrgang angeboten. Dieses Angebot richtet sich sowohl an im Dienst befindliche Lehrer*innen als auch an Studierende des Lehramtsstudiums Primarstufe. An der PH Burgenland werden den Studierenden des Bachelorstudiums „Lehramt Primarstufe“ die Inhalte des Hochschullehrgangs im Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“ – Kroatisch/Ungarisch angerechnet. Die Curricula dieser Lehrgänge wurden mit Gründung der Pädagogischen Hochschulen 2007 neu erstellt und seither mehrfach überarbeitet und bereiten die Studierenden sowohl theoretisch als auch praktisch auf den zweisprachigen Unterricht vor (vgl. Angerer-Pitschko 2013). Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen war somit ein wichtiger Schritt für die Ermächtigung der slowenischen, kroatischen und ungarischen Minderheit im Hinblick auf die Gestaltung der Ausbildung, die durch die Lehrer*innenbildung neu weiter befördert wurde.

2012 kam es im Gefolge der Reform zum Zusammenschluss der Grazer Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie der PH Burgenland und (durch den Beitritt) der Pädagogischen Hochschule Kärnten und der Universität Klagenfurt im Jahr 2013 im Entwicklungsverbund Süd-Ost,⁹ der das Studium der Unterrichtsfächer Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Burgenlandkroatisch/Kroatisch (seit 2017 an der PH Burgenland) und Slowenisch umfasst. 2016 schlossen sich Pädagogische Hochschulen in Wien und Niederösterreich mit der Universität Wien zum Entwicklungsver-

⁹ <https://www.lehramt-so.at/ev-sued-ost/> (Abruf am 27. Februar 2024).

bund Nord-Ost zusammen,¹⁰ der das Studium der Unterrichtsfächer Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch anbietet.

3.2 Zentralmatura

2012 wurden die Prüfungsordnung AHS und die Prüfungsordnung BHS beschlossen und damit die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (Zentralmatura) eingeführt, die seit dem Schuljahr 2014/15 durchgeführt wird. Slowenisch, Kroatisch und Ungarisch wurden im Prüfungsgebiet „Unterrichtssprache“ in die Zentralmatura integriert und sind am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium für Slowenen sowie am Zweisprachigen Bundesgymnasium Oberwart jeweils verpflichtender Bestandteil der Reifeprüfung. An der zweisprachigen Handelsakademie kann (im Unterschied zu früher) Slowenisch alternativ zu Deutsch gewählt werden (vgl. Domej et al. 2012: 21–25). Es wurde ein Prüfungsmodell entworfen, das dennoch die Verwendung beider Sprachen gewährleistet (Sandrieser, Vrbinc und Weinfurtnner 2016: 31). Die Prüfungsaufgaben werden zentral vom Institut des Bundes zur Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (früher BIFIE) erstellt. In diesem Schritt sehen wir eine Aufwertung der drei Minderheitensprachen, die im Zuge der Reform der Reifeprüfung erreicht wurde.

3.3 Bildungsdirektionen

Im Rahmen der Bildungsreform 2017 wurde eine Vereinheitlichung der Bildungs- bzw. Schulbehörden angestoßen, die zur Einrichtung von *Bildungsdirektionen* in den neun Bundesländern führte, welche seit 2019 aktiv sind und die früheren Landes Schulräte ablösen. Dabei handelt es sich um eine neue Verwaltungsbehörde, „in der die Verwaltungsaufgaben des Bundes (zuständig für Bundesschulen) und der Länder (zuständig für Pflichtschulen) zusammengeführt werden“.¹¹ Demzufolge sind die Bildungsdirektionen dafür zuständig, dass das gesamte Schulrecht vollzogen wird, wobei jedoch die Elementarpädagogik und das Hortwesen im Zuständigkeitsbereich der Länder bleiben. Sie dürfen allerdings an die Bildungsdirektionen per Landesgesetz übertragen werden, was jedoch in den in Frage kommenden Bundesländern (Burgenland, Kärnten, Wien) nicht geschehen ist.

¹⁰ https://de.wikipedia.org/wiki/Verbund_Nord-Ost (Abruf am 27. Februar 2024), <https://www.lehramt-ost.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).

¹¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/bdir.html> (Abruf am 29. Februar 2024).

Gesetzlich kommen den Bildungsdirektionen Aufgaben im Bereich der Qualitätssicherung, der Schulaufsicht sowie auch des Bildungscontrollings und der Vollziehung des Dienst- und des Personalvertretungsrechtes der Pädagog*innen für öffentliche Schulen und der sonstigen Bundesbediensteten an öffentlichen Schulen zu. Darüber hinaus sind die Bildungsdirektionen für die äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen zuständig, d. h., für Aufbau, Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung, Auflassung und Sprengel.¹² Der*die Bildungsdirektor*in wird auf Vorschlag des*der Landeshauptmannes*frau für fünf Jahre vom Bildungsministerium ernannt; Präsident*in ist der*die Landeshauptmann*frau, die Funktion kann aber an das fachlich zuständige Mitglied der Landesregierung delegiert werden.

Für die Volksgruppenbelange im schulischen Bereich wurde sowohl im Burgenland als auch in Kärnten eine Abteilung *Minderheitenschulwesen* geschaffen bzw. aus der Vorgängerorganisation übernommen (in Kärnten unter dem vollständigen Namen: *Pädagogischer Dienst/Abteilung III – Minderheitenschulwesen*). In Wien unterliegen die Komenský-Schulen, die bilingualen Unterricht Tschechisch-Deutsch und Slowakisch-Deutsch anbieten, der Qualitätskontrolle durch den SQM – Schulqualitätsmanagement-Stab der Abteilung *Bildungsregion Ost*.¹³ Auf der Homepage der Bildungsdirektion Ost gibt es jedoch keinerlei Hinweis auf diesen Umstand.

3.4 Verpflichtendes Kindergartenjahr

2009 wurde ein verpflichtendes Kindergartenjahr für alle Fünfjährigen eingeführt, das vor allem der sprachlichen Bildung in Deutsch dienen soll. Seit 2019 werden entsprechende Sprachstandsfeststellungen (BESK-D) durchgeführt. Zur Durchführung des verpflichtenden Kindergartenjahres schließt das Bildungsministerium mit den Ländern alle drei Jahre eine Art.-15-BVG-Vereinbarung ab. Bis 2022 wurden die Minderheitensprachen darin nicht berücksichtigt. In der Vereinbarung 2023–2025 werden (auf Betreiben der Minderheitenvertreter*innen) Mehrsprachigkeit und die „Sprachen der anerkannten Volksgruppen“ in Art. 2 Abs. 8. Z b erwähnt.

¹² Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/bdir.html>.

¹³ Telefonische Information der Bildungsdirektion Wien.

3.5 Sprachstandsfeststellung

Für die Feststellung der Schulreife ist in der Verordnung Nr. 300 *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die näheren Festlegungen betreffend das Vorliegen der Schulreife (Schulreifeverordnung)* festgelegt, dass „[f]ür die Überprüfung der sprachlichen Kompetenz [...] ein altersgemäßes Sprachverständnis sowie eine altersgemäße sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu berücksichtigen [sind]“ (Art. 3). Im Schuljahr 2018–19 wurde zur Feststellung der Deutschkompetenzen das Messinstrument *MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch)* eingeführt (vgl. Cataldo und Schwarzl in diesem Band). Die Testung dient der Sprachstandsfeststellung für die Anmeldung als ordentliche Schüler*innen für Kinder, die nicht Deutsch als Erstsprache in den Schulanmeldeformularen angegeben haben. Der Test wurde im Jänner 2021 durch das freiwillige Messinstrument *MIKA-O (MIKA-Orientierung)* für die Primarstufe ergänzt. Für die zweisprachigen Schulen im Geltungsbereich der Minderheitenschutzgesetze ist das für Kinder der Volksgruppen, die die Volksgruppensprache als Erstsprache angegeben haben, nicht vorgesehen. Theoretisch vorgesehen ist es allerdings sowohl außerhalb des Geltungsgebiets (vgl. Stellungnahme DKSP vom 23. August 2021: 40) als auch in einsprachigen deutschsprachigen Schulen im Geltungsgebiet. Laut Informationen der zuständigen Stellen in der Bildungsdirektion Kärnten und in der Bildungsdirektion Burgenland ist jedoch kein einziger Fall bekannt, in dem es zu einer Testung gekommen ist.

3.6 Kärntner Verfassung

Nach einem langwierigen politischen Prozess wurde im Jahre 2017 die neue Kärntner Landesverfassung von der damaligen Koalition aus SPÖ, ÖVP und Grünen verabschiedet.¹⁴ Obwohl er keine direkten praktischen Folgen hat, kommt dem Artikel 5 Abs. 2 großer symbolischer Wert zu, der wie folgt lautet:

(2) Das Land Kärnten bekennt sich gemäß Artikel 8 Abs. 2 des Bundes-Verfassungsgesetzes zu seiner gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, wie sie in Kärnten in der slowenischen Volksgruppe zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Traditionen und kulturelles Erbe sind zu achten, zu sichern und zu fördern. Die Fürsorge des Landes gilt allen Landsleuten gleichermaßen.

¹⁴ Aufgrund des Proporzsystems gehörten der Landesregierung auch die Parteien Die Freiheitlichen in Kärnten (FPK) und Team Stronach an.

Diese wichtige Erwähnung wird aber gerade in Hinblick auf die Sprachen von Abs. 1 desselben Art. 8 deutlich eingeschränkt, der lautet:

(1) Die deutsche Sprache ist die Landessprache, das heißt die Sprache der Gesetzgebung und – unbeschadet der der Minderheit bundesgesetzlich eingeräumten Rechte – die Sprache der Vollziehung des Landes Kärnten.

Vorausgegangen war ein koalitionärer Streit in der Kärntner Landeregierung, wobei die Landes-ÖVP entgegen vorherigen Absprachen das Wort *slowenisch* durch *autochthon* ersetzt haben wollte, was jedoch die SPÖ unter Landeshauptmann Peter Kaiser sowie die Grünen nicht akzeptierten. Der Text von Artikel 7c lautete in einer ersten Fassung folgendermaßen:

Das Land Kärnten bekennt sich zu seiner gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt.

Sprache und Kultur, Traditionen und kulturelles Erbe sind zu achten, zu sichern und zu fördern.

Die Fürsorge des Landes und der Gemeinden gilt den deutsch- und slowenischsprachigen Landsleuten gleichermaßen.

Er wurde schließlich infolge eines Kompromisses in der folgenden Form beschlossen:

Das Land Kärnten bekennt sich gemäß Art. 8 Abs. 2 der Bundesverfassung zu seiner gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, wie sie in Kärnten in der slowenischen Volksgruppe zum Ausdruck kommt.

Sprache und Kultur, Traditionen und kulturelles Erbe sind zu achten, zu sichern und zu fördern.

Die Fürsorge des Landes gilt allen Landsleuten gleichermaßen.

Weiterhin wurde in der Landesverfassung (Art. 69a) festgelegt, dass die Landesregierung jährlich einen Bericht über die Lage der Volksgruppe zu veröffentlichen hat. In diesen Berichten wird u. a. der Status quo im Bildungsbereich dargestellt, ebenso wie in Arbeit befindliche Projekte und Entwicklungsschritte.

3.7 Charta der Vielfalt

Wie auch im Bericht 2021 des Bundeskanzleramts zur Charta der Regional- und Minderheitensprachen erwähnt wird (Bundeskanzleramt 2021a, vgl. unten), bekannte sich das Burgenland im Jahre 2019 durch die Unterzeichnung der *Charta der Vielfalt* von Seiten der zwei damaligen SPÖ-Landesrät*innen Astrid Eisenkopf, zuständig für Frauen, Umwelt, Energie, Naturschutz, Landwirtschaft, Konsumentenschutz und Schuldenberatung, und Christian Illedits, zuständig für Gemeinden und Soziales, allgemein zur Vielfalt des Landes. Die *Charta* (Land Burgenland

2019), die auf der Webseite des Landes Burgenland in sieben Sprachen – Deutsch, Englisch, Kroatisch, Ungarisch, Romanes, Farsi und Arabisch – abrufbar ist,¹⁵ beschränkt sich jedoch auf ein allgemeines Bekenntnis zur Wertschätzung aller Menschen „unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Orientierung“. Um diese Ziele sowie die Förderung der Diversität zu erreichen, soll der gesellschaftliche Dialog unterstützt werden.

4 Berichte

4.1 Fünfter Bericht der Republik Österreich zum Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten

Im Oktober 2021 wurde der fünfte Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25 Abs. 2 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten fertig gestellt (Bundeskanzleramt 2021b). Neben anderen Angaben (z. B. zu den Empfehlungen des Ministerkomitees), wird im Bereich Bildung Stellung vor allem hinsichtlich der Maßnahmen genommen, die notwendig erscheinen, um den Erhalt der Volksgruppen zu gewährleisten. Dazu wird die Bedeutung der intergenerationalen Weitergabe besonders hervorgehoben und es wird festgestellt, dass „[d]urch die gezielte Förderung von Kleinkinderprojekten [...] bereits in einer möglichst frühen Phase der Sprachentwicklung der Erwerb der Volksgruppensprache unterstützt werden [soll]“ (Bundeskanzleramt 2021b: 46). Dabei soll die Einbindung der Eltern forciert werden, welche sich positiv auf die „volksgruppensprachliche Vernetzung“ auswirkt (Bundeskanzleramt 2021b: 46). Es wird jedoch nicht weiter ausgeführt, wie das erfolgen soll. Aus dem Bericht noch erwähnenswert ist die Darlegung der Förderung durch das Bildungsministerium (für das Jahr 2018), die in Tabelle 1 und 2 pro Minderheit und für Einzelprojekte dargestellt wird.

Besonders hervorgehoben werden im Bericht auch unterschiedliche Maßnahmen zur Förderung des interkulturellen Dialogs (Bundeskanzleramt 2021b: 86–89) und zur Verbreitung von Wissen über die Volksgruppen (Bundeskanzleramt 2021b: 155–175). Zu den ersteren zählen z. B. Feierlichkeiten am internationalen Tag der Roma oder die Förderung des Roma Holocaust-Gedenkens, vor allem aber die Aufnahme der Lieder der Lovara – einer Gruppe der Roma – und des

15 <https://www.burgenland.at/themen/integration/meile-der-vielfalt/> (Abruf am 27. Februar 2024).

Tabelle 1: Förderung des BMBWF im Jahr 2018 (adaptiert aus Bundeskanzleramt 2021a: 50).

Volksgruppe	€
Kroatische Volksgruppe	98.500,00
Slowenische Volksgruppe	290.800,00
Ungarische Volksgruppe	30.000,00
Volksgruppe der Roma	99.800,00
Tschechische Volksgruppe	40.000,00
Volkgruppen allgemein bzw. volksgruppenübergreifend	73.400,00
Gesamt	632.500,00

Tabelle 2: Förderung des BMBWF im Jahr 2018 nach am meisten geförderten Projekten (adaptiert aus Bundeskanzleramt 2021a: 51).

Fördergegenstand (2008)	€
Sprachbetreuung für Kinder der slowenischen Volksgruppe	36.500,00
Druckkostenbeiträge für Bücher in slowenischer Sprache	36.500,00
Renovierung des Turnsaales der Komenský-Schule	40.000,00
Volksgruppenzentrum	55.000,00
Außerschulische Lernbetreuung für Kinder der Volksgruppe der Roma	35.500,00
Kroatisch Minihof (Kroatische Bibliothek)	18.000,00

Romanes, Sprache der Burgenland-Roma, in die österreichische Liste des immateriellen Kulturerbes im Jahre 2011. Unter den zweiten sind unterschiedliche Ausstellungen über die Roma sowie über die Geschichte des Minderheitenschulwesens und Veranstaltungen zur Kultur der Roma, die von der Volkshochschule der Burgenländischen Roma organisiert werden und sich an ein breiteres Publikum wenden, zu nennen.

Zu den Lehrplänen für die Volksschule wird im Bericht festgehalten, dass sie „in Bezug auf das Thema Sprachen/Volksgruppen allgemein gehalten“ werden (Bundeskanzleramt 2021b: 159). In den höheren Schulstufen sind interkulturelle und toleranzbezogene Themen sowie die Thematik der Menschenrechte verankert, jedoch in allgemeiner Art und Weise. Unterrichtsmaterialien über die Roma sind im Auftrag des Bildungsministeriums entwickelt worden und seit 2016 unter www.romane-thana.at zugänglich (Bundeskanzleramt 2021b: 161–162). Diese sollen Lehrkräften als Anregung bei der Planung und Umsetzung von Unterricht über die historische Diskriminierung von Roma und Sinti und zum Abbau von Vorurteilen

dienen. Es wurden auch Workshops angeboten und eine Informationsbroschüre entwickelt.

Schließlich nimmt der fünfte Bericht zur Empfehlung des Beratenden Ausschusses bezüglich der Umsetzung von Maßnahmen „zur Förderung der Chancengleichheit für die Roma auf dem Gebiet der Bildung“ Stellung (Bundeskanzleramt 2021b: 170). Dabei wird festgehalten, dass Österreich Bildung „als entscheidenden Schlüssel für die soziale und wirtschaftliche Inklusion der Roma betrachtet“ und diese „folglich einen Schwerpunkt der österreichischen Roma-Strategie dar[stellt]“ (Bundeskanzleramt 2021b: 170), wobei die angesprochenen Maßnahmen nicht gezielt auf die Gruppe ausgerichtet sind, die laut einer Studie aus dem Jahr 2012 „ein geringeres formales Bildungsniveau der Roma“, niedrigere Kindergartenbesuchszahlen, höhere Vorschulbesuchsquoten und einen höheren Anteil an frühen Schulabgängen „im Vergleich zur Gesamtbevölkerung“ aufweist (Bundeskanzleramt 2021b: 170), zudem steigt intergenerational das Bildungsniveau bei den österreichischen Roma. Im Bildungsbereich werden als Ziele zur Inklusion der Roma die folgenden genannt:

- Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit,
 - Verstärkte Inanspruchnahme von frühkindlichen Bildungseinrichtungen,
 - Erhöhung des Bildungsniveaus benachteiligter Gruppen,
 - Verringerung des frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabbruchs
- (Bundeskanzleramt 2021b: 171).

Die dafür vorgeschlagenen Maßnahmen sind zum Teil allgemeiner Natur, zum Teil spezifisch. Letztere sind: 1) Roma-Schulmediatorinnen und Schulmediatoren einsetzen; 2) zweisprachigen Unterricht im Burgenland sowie muttersprachlichen Unterricht anbieten; 3) zivilgesellschaftliche Roma-Vertreterinnen und Vertreter in die Arbeit des Forums Minderheitenschulwesen einbinden (Bundeskanzleramt 2021b: 171). Unterstützende Maßnahmen zur Förderung im Bildungssystem, insbesondere im Burgenland (u. a. Unterricht in Romanes und muttersprachlicher Unterricht), haben laut Bericht dazu geführt, dass die in den 1990er Jahren überproportional hohe Anzahl von Roma-Kindern in Sonderschulen „auf eine vergleichbare Höhe zum Gesamtdurchschnitt gesenkt“ wurde (Bundeskanzleramt 2021b: 172). Verschiedene Lernhilfeangebote sind auch in Wien vorhanden, wo auch integrativ muttersprachlicher Unterricht stattfindet. Darüber hinaus sind in Wien Schulmediator*innen tätig, die unterstützend im Schulalltag für Roma-Kinder arbeiten und „eine identifikationsstiftende Funktion“ (Bundeskanzleramt 2021b: 175) für diese haben.

4.2 Fünfter Bericht der Republik Österreich zur Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen

2015 wurde der vierte Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen veröffentlicht, im November 2021 folgte der fünfte (Bundeskanzleramt 2015, 2021a).¹⁶ Davon sind die sechs Volksgruppen als Sprachminderheiten betroffen, jedoch nicht die ÖGS-Gemeinschaft. Einige zentrale Punkte dieser Berichte werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt, wobei der neuere Bericht stärker berücksichtigt wird.

4.2.1 Anwendungsbereich

Die vom Sachverständigenausschuss empfohlene Implementierung des Schutzes auch außerhalb der territorial festgelegten Gebiete beantwortete das Bundeskanzleramt im vierten Bericht (2015: 17), indem es verneinte, dass die Voraussetzungen für eine Ausweitung der „Geltungsbereiche für die Amtssprachenregelung oder für die zweisprachigen topographischen Aufschriften“ vorlägen.

4.2.2 AG „Bildung und Sprache“ und Zukunftskonferenz Minderheitenschulwesen

Im vierten Bericht wird auf den vom Bildungsministerium im Jahre 2015 initiierten Strategieentwicklungsprozess „Zukunftskonferenz Minderheitenschulwesen“ hingewiesen, der auf den Ergebnissen der Arbeitsgruppe „Bildung und Sprache“, die 2010–2011 im Bundeskanzleramt getagt hatte, aufbaut und die Sprachen (Burgenland-)Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch betrifft, für die ein Minderheitenschulgesetz existiert. Als Ziel des Prozesses wird die

Etablierung einer neuen Kommunikationsstruktur zwischen dem Bildungsministerium, der Schulaufsicht, den Ausbildungsstätten der zweisprachigen PädagogInnen und den Volksgruppenvertretern, damit in weiterer Folge aktuelle Probleme und zukunftsweisende Entwicklungen im Minderheitenschulwesen direkt und effektiv behandelt werden können (Bundeskanzleramt 2015: 48),

16 <https://rm.coe.int/austria-5th-periodical-report-de/1680a49113> (03. Mai 2022).

genannt. Darüber hinaus setzte sich der Prozess folgende Ziele:

- Vernetzung und Erfahrungsaustausch zwischen den Stakeholdern im Burgenland und in Kärnten,
- Informationsaustausch zwischen unterschiedlichen Bildungsebenen,
- Aufbau auf den Ergebnissen der Arbeitsgruppe „Bildung und Sprache“ aus dem Jahr 2010, Evaluierung des Umsetzungsstandes,
- Erarbeitung pädagogischer Empfehlungen und Arbeitsmittel (wie der – bereits in der Pilotierungsphase und zum Teil in Evaluierung befindlichen – Kompetenzbeschreibungen und der Sprachenportfolios),
- Behandlung aktueller Themen, wie z. B. neue Reifeprüfung in den Volksgruppensprachen; Kompetenzorientierung im Unterricht; sprachsensibler Unterricht, durchgängige sprachliche Bildung,
- Kanalisierung verschiedener Anliegen an die zuständigen Stellen im Bildungsministerium (Bundeskanzleramt 2015: 16–17).

Als in Umsetzung befindlich erwähnt wurden die Kompetenzbeschreibungen und Sprachenportfolios für die drei Minderheitensprachen, die z. T. auch schon erprobt worden waren, sowie ein Projekt zur Evaluierung der Praxis im zweisprachigen Unterricht (Bundeskanzleramt 2015: 48).

4.2.3 Förderungen

Zwischen den Jahren 2018 und 2020 wurden die Förderungen aus dem Bundeskanzleramt¹⁷ jährlich nur minimal erhöht, von 3.916.650 € im Jahr 2018 auf 3.921.380 € im Jahr 2019 und auf 3.967.355 € im Jahr 2020. Größere Schwankungen sind bei den einzelnen Sprachgemeinschaften zu verzeichnen; dabei erhielten im Jahr 2020 nur die Burgenlandkroat*innen und die Tschechischsprachigen mehr Förderungen als im Jahr 2018; für alle anderen sanken die Beträge. Im Jahre 2020 wurde eine Erhöhung der Förderung von 3,9 Mio. Euro auf 7,9 Mio. Euro beschlossen (vgl. Bundeskanzleramt 2021a, 6).

¹⁷ Da die Tschechisch- und Slowakischsprachigen über keine gesetzlich festgelegte Infrastruktur verfügen, stellt dies eine wesentliche Finanzierung ihrer Tätigkeit im Bildungsbereich dar.

4.2.4 Umsetzung der Empfehlungen des Ministerkomitees des Europarats

Das Ministerkomitee des Europarats hatte nach der Analyse des vierten Berichts des Bundeskanzleramts (Bundeskanzleramt 2015)¹⁸ vier Empfehlungen, die schon nach dem dritten Bericht ausgesprochen worden waren, wiederholt, nämlich:

1. adopt a structured policy for the protection and promotion of all minority languages, especially in Vienna, and create favourable conditions for their use in public life;
2. include in the general curricula an adequate presentation of the history and the culture which is reflected by the regional or minority languages in Austria;
3. take practical measures for the use of the Burgenland-Croatian, Hungarian and Slovenian languages before the relevant judicial and administrative authorities;
4. secure adequate funding for newspapers in Burgenland-Croatian, Hungarian and Slovenian (Committee of Ministers 2018).¹⁹

Im fünften Bericht wird dazu Stellung genommen; während für die zweite und die dritte Empfehlung auf Ziele im Regierungsprogramm verwiesen wird, wird für die erste Empfehlung festgestellt, dass

[e]ine Anfang 2022 in Kraft tretende Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) [...] im allgemeinen Lehrplan die verbindliche Auseinandersetzung mit Vielfalt und Minderheiten vor[sieht]. Vielfalt wird dabei als Bereicherung und Potential gesehen, wobei den sechs Volksgruppen und ihren RMS zentrale Bedeutung zukommt, um das Bewusstsein für die Rechte und den Schutz von Minderheiten zu stärken (Bundeskanzleramt 2021a: 10)

Darüber hinaus heißt es, dass „das Demokratiezentrum Wien im Auftrag des BMBWF eine Ausstellung zum Minderheitenschulwesen erarbeitet [hat]. Die Ausstellung soll einerseits dazu beitragen, die Identität der österreichischen Minderheiten zu stärken, andererseits deren Geschichte und Kultur bewusst zu machen“ (Bundeskanzleramt 2021a: 10). Bezüglich der Medienförderung wird auf die beschlossene Erhöhung der allgemeinen Volksgruppenförderung – die erste seit 1995 – und das daraus resultierende erhöhte Medienbudget verwiesen, welche es erlauben, „nicht nur periodische Medien in den drei unter Teil III der Charta ge-

¹⁸ <https://rm.coe.int/168070c2f3> (letzter Abruf: 15. März 2023).

¹⁹ https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016807b4267 (letzter Abruf: 15. März 2023).

schützten Sprachen [...], sondern auch die Leitmedien in Slowakisch, Tschechisch und Romanes“ (Bundeskanzleramt 2021a: 10) zu sichern.

In den im Jänner 2023 verabschiedeten Lehrplänen werden die genannten Aspekte im dritten Teil *Allgemeine didaktische Grundsätze*, im vierten Teil *Übergreifende Themen* sowie im fünften Teil *Organisatorischer Rahmen* eingeführt, jedoch ohne dass konkrete und verbindliche Vorgaben gemacht werden, wie und in welchen Gegenständen sie entwickelt werden sollen. Im ersteren wird unter *Grundsatz 6: Alle am Schulleben Beteiligten pflegen einen respektvollen Umgang miteinander* festgestellt:

Insbesondere sollen die Sprache, Kultur und die jeweilige Geschichte der sechs autochthonen Volksgruppen gemäß § 1 Abs. 2 Volksgruppengesetz, BGBl. Nr. 396/1976, in Österreich im Unterricht aufgegriffen und ein Bewusstsein für die Rechte und den Schutz von Minderheiten geschaffen werden.²⁰

In den *Übergreifenden Themen* wird festgeschrieben:

Durch das Einbeziehen der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen in den Unterricht kann das Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert sowie die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für sprachliche Vielfalt gefördert werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Minderheitensprachen der in Österreich ansässigen Volksgruppen zu.

Schließlich ist im *Organisatorischen Rahmen* zu lesen:

Die Entwicklung und Priorisierung von konkreten Zielvorgaben und Maßnahmen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erfolgt unter Berücksichtigung der spezifischen Ausgangslage am Schulstandort bzw. Schulcluster, des schulischen Umfelds (einschließlich des Kulturguts der autochthonen Volksgruppen in Österreich), der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie des schulischen Profils und des Schulentwicklungsplans.

Kritik am neuen Lehrplan für die Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache kam im März 2023 von der Einheitsliste/Enotna Lista, Sammelpartei der Kärntner Slowen*innen. Sie merkte an, dass für Deutsch vier bis sechs Stunden, für Slowenisch jedoch nur drei bis vier Stunden vorgesehen seien. Dies führe im Rahmen der Schulautonomie dazu, dass die zwei Sprachen potentiell in sehr unterschiedlichem Ausmaß angeboten werden können.²¹ Von Seiten der zu-

²⁰ Es wird aus dem Lehrplan für die Volksschule zitiert; die Formulierungen in den Lehrplänen für die Mittelschule und für die AHS unterscheiden sich davon nur geringfügig.

²¹ Vgl. die diesbezüglichen Meldungen im Online-Auftritt des *ORF Kärnten*: <https://kaernten.orf.at/stories/3198921/> (Abruf am 27. Februar 2024), des *ORF Volksgruppen*: <https://volksgruppen.orf.at/slovinci/meldungen/stories/3198961/> (Abruf am 27. Februar 2024) sowie der Klagenfurter slo-

ständigen Abteilung III – Minderheitenschulwesen des Pädagogischen Dienstes an der Bildungsdirektion Kärnten wurde versucht, die Kritik zu entkräften, indem darauf hingewiesen wurde, dass Slowenisch als Unterrichtssprache für andere Fächer verwendet werden könne.

4.2.5 Bildung

4.2.5.1 Mittel für Lehre/Lernen

Während die Bereitstellung von geeigneten Mitteln für Lehren und Lernen laut Bericht für (Burgenland-)Kroatisch, Slowenisch in Kärnten und Ungarisch gewährleistet ist, ist die Situation für Tschechisch, Slowakisch und Romanes sowie Slowenisch in der Steiermark etwas komplexer. Tschechisch und Slowakisch werden in Wien an der Komenský-Schule in bilingualen Zweigen angeboten, wobei jedoch in Volksschule und AHS die zwei Sprachen zusammen angeboten werden, fünf Unterrichtsstunden pro Woche explizit als Slowakisch. Im Kindergarten ist eine von acht Gruppen spezifisch Slowakisch (Bundeskanzleramt 2021a: 29). Die pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe wird durch eine Kooperation zwischen der PH Wien und der Universität Wien angeboten. Für Romanes verzeichnet der Bericht (Bundeskanzleramt 2021a: 25) eine Reaktivierung des (im Jahr 2011 aufgrund mangelnden Interesses eingestellten) Sprachunterrichts ab dem Schuljahr 2019/20 an einer Volks- und einer Mittelschule in Oberwart (Erba) in Form von *Unverbindlichen Übungen*; die Ausbildung der Lehrkräfte und die Bereitstellung von didaktischen Materialien sind Aufgabe des durch die Volksgruppenförderung finanzierten [romani]-Projekts.²² In der Steiermark wird eine deutsch-slowenisch-bilinguale Kindergruppe in Graz geführt; Slowenisch wird überdies als Wahlpflicht- und Freifach an verschiedenen Volks- und Mittelschulen sowie AHS angeboten.

4.2.5.2 Bereich Elementarpädagogik

Im fünften Bericht (Bundeskanzleramt 2021a) werden Daten bzgl. des Bereichs der Elementarpädagogik nur für das Burgenlandkroatische, das Slowenische in Kärnten und das Ungarische im Burgenland genannt, da diese Sprachgemeinschaften Schutz auch im Sinne des III. Teils der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen genießen. Im Burgenland müssen in den jeweiligen Sprachgebieten mindestens 12 Stunden pro Woche und Gruppe der Volksgruppensprache

wenischsprachigen Zeitung *Novice*: <https://www.novice.at/politika/veljal-naj-bi-od-solskega-leta-2023-2024-el-kritizira-novi-ucni-nacr/> (Abruf am 27. Februar 2024).

²² <https://romani-project.org/> (Abruf am 02. März 2024).

gewidmet sein. Für das Burgenlandkroatische gilt darüber hinaus, dass die Sprache verwendet werden kann, wenn mindestens 25% der Eltern es möchten. Im Kindergartenjahr genossen insgesamt 2.365 Kinder Betreuung (auch) in Burgenlandkroatisch und Ungarisch an 37 (Burgenlandkroatisch) bzw. 9 (Ungarisch) Einrichtungen in insgesamt 119 Gruppen. Darüber hinaus bietet die Komenský-Schule in Wien eine Kindergartengruppe in Ungarisch für max. 25 Kinder an. In Kärnten boten im Kindergartenjahr 2020/21 26 Kindergärten Slowenisch mit insgesamt 1.049 Kindern in 46 Gruppen an. Darüber hinaus gab es noch acht Kindertagesstätten und eine Kinderkrippe mit zweisprachigem Angebot, das von insgesamt 167 Kindern in Anspruch genommen wurde. In Kärnten betrug die Förderung des Landes für vorschulische Angebote im Jahr 2020/21 2.193.092,80 € und war damit beinahe doppelt so hoch wie im Jahr 2018/19 und über 71% höher als im Jahr 2019/20.

4.2.5.3 Volksschulbereich

Auch für die Primarstufe liegen genaue Daten nur für Burgenlandkroatisch, Ungarisch und Slowenisch in Kärnten vor.²³ Zuletzt wurde Burgenlandkroatisch als Unterrichtssprache an 23 bilingualen und als Pflichtfach in drei Klassen (mit insgesamt 23 Schüler*innen) deutschsprachiger Volksschulen angeboten. 314 Schüler*innen besuchten den Unterricht in Burgenlandkroatisch im Rahmen unverbindlicher Übungen. Im Schuljahr 2020/21 wurde das Angebot von 1.719 Schüler*innen in Anspruch genommen, etwas weniger als im Jahr davor, aber um fast 200 mehr als im Schuljahr 2018/19. Ungarisch wurde 2020/21 an zwei bilingualen und in neun Klassen deutschsprachiger Volksschulen als Unterrichtssprache verwendet und darüber hinaus an 28 Volksschulen als Pflichtfach unterrichtet. Im Schuljahr 2020/21 war Ungarisch an zwei zweisprachigen Volksschulen und in neun Klassen an deutschsprachigen Volksschulen Unterrichtssprache (111 Schüler*innen) sowie in 28 weiteren Klassen Pflichtfach (286 Schüler*innen). Weitere 589 Schüler*innen belegten Ungarisch im Rahmen unverbindlicher Übungen. Insgesamt genossen etwas mehr als 1.000 Schüler*innen Unterricht in oder auf Ungarisch. Seit 2018/19 wird bilingualer Unterricht auch an der Offenen Volksschule ‚Bunte Schule‘ in Währing in je einer Klasse (aktuell 1.-3. Schulstufe) angeboten. Slowenisch wurde an 55 Volksschulen in Kärnten angeboten; den Unterricht genossen etwas mehr als 2.000 Kinder.

²³ Die Daten zum muttersprachlichen Unterricht (auch als *erstsprachlicher Unterricht* bezeichnet) werden hier nicht berücksichtigt.

4.2.5.4 Sekundarstufe

Auch in diesem Bereich liegen gesonderte Daten nur für (Burgenland-)Kroatisch, Ungarisch und Slowenisch in Kärnten vor. Wie für Burgenlandkroatisch und Slowenisch im Bericht explizit angemerkt, ist der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe mit einem deutlichen Rückgang der Zahl der Kinder, die in den Genuss des Minderheitensprachenunterrichts kommen, verbunden.²⁴ So besuchten im Schuljahr 2020/21 insgesamt 461 Schüler*innen den Unterricht in Burgenlandkroatisch bzw. – ab der Sekundarstufe 2 – Kroatisch am bilingualen Gymnasium Oberwart bzw. belegten (Burgenland-)Kroatisch als (Wahl)Pflichtfach an drei AHS und drei berufsbildenden Schulen (BS) oder als Freifach an drei AHS und vier BS. Ungarisch wurde im Burgenland am bilingualen Gymnasium Oberwart von 134 Schüler*innen besucht, während an den vier weiteren AHS, die Ungarisch als Pflicht- oder Freifach anbieten, dies von 34 Schüler*innen gewählt wurde. Dazu kommen 105 Schüler*innen, die Ungarisch als (Wahl-)Pflicht- oder Freifach an drei BS und 20 Schüler*innen, die es als Freifach an der Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik mit Burgenlandkroatisch besuchten.

Die höchste Anzahl an Schüler*innen, die Slowenisch in Kärnten lernen, hat im Sekundarbereich das Slowenische Gymnasium in Klagenfurt (Schuljahr 2020/21: 569); dazu kamen insgesamt 343 Schüler*innen in Mittelschulen und 178 Schüler*innen, die Slowenisch als Freifach in acht AHS besuchten, 264 Schüler*innen an der zweisprachigen Handelsakademie Klagenfurt und 130 an der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in St. Peter bei St. Jakob im Rosental (Daten für 2019/20).

4.2.5.5 Pädagogische Ausbildung und tertiärer Bildungsbereich

Im vierten Bericht (Bundeskanzleramt 2015: 19–20) wurde vor allem die Reform der Lehrer*innenausbildung (s. o.) thematisiert. Das Unterrichtsfach (UF) Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ist im Lehramtsstudium des Entwicklungsverbunds Süd-Ost an der Universität Graz studierbar. An der PH Burgenland können das Studienfach BKK (Burgenlandkroatisch/Kroatisch) und der *Bachelor of Education* mit Zusatzqualifikation Burgenlandkroatisch besucht werden. Kroatisch wird als Lehramtsstudium B/K/S auch an der Universität Wien geführt. Im Rahmen dieses Studiums werden auch Lehrveranstaltungen zum Burgenlandkroatischen angeboten. An der Universität Klagenfurt und der Universität Innsbruck kann man B/K/S im Bachelor- und Masterstudium Slawistik (bzw. seit 2022 im Masterstudium „Cross-Border Stu-

²⁴ Ob dieser Rückgang mit dem gesellschaftlichen monolingualen Habitusdruck oder mit der Überzeugung, die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse würden ausreichend sein, zusammenhängt, ist leider bisher nicht untersucht worden.

dies“ an der Universität Klagenfurt) belegen. An der PH Burgenland werden weiterhin der Hochschullehrgang und die Zusatzqualifikation „Zweispachiger Unterricht Deutsch/Kroatisch“ sowie verschiedene Fortbildungsinitiativen angeboten. Es gibt kein regelmäßiges und institutionalisiertes Studienangebot für Romanes; auch die Lehrer*innenausbildung an der PH Burgenland kam aufgrund zu geringer Anmeldungen nicht zustande; es werden aber Lehrer*innenfortbildungen angeboten. Auf Lehramt kann Slowenisch im Bachelor- und Masterstudium an den Universitäten Klagenfurt, Graz studiert werden; die PH Kärnten bietet die Ausbildung zweisprachiger Lehrer*innen und weitere Fortbildungsmöglichkeiten an (vgl. Doleschal 2023, 28–30). Slowenisch kann im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiums der Slawistik in Graz Klagenfurt und Wien sowie im Rahmen des Masterstudiums „Cross-Border Studies“ in Klagenfurt studiert werden. An der Universität Graz kann Slowenisch auch als Dolmetschfach studiert werden. Ungarisch kann an der Universität Wien im Bachelor- und Masterstudium, an der Universität Graz als Dolmetschstudium sowie an der PPH Burgenland studiert werden.

4.2.5.6 Andere Lernangebote

Kurse in Burgenlandkroatisch werden an der Volkshochschule der Burgenländischen Kroaten angeboten. Kroatisch ist österreichweit im Programm der Volkshochschulen. Romanes wird an der Roma-Volkshochschule Burgenland angeboten. Slowenisch wird an VHS österreichweit sowie am Sprachenzentrum der Universität Graz und an der Universität Klagenfurt angeboten, Slowakisch und Tschechisch vor allem in Wien, aber auch an anderen VHS. Ungarisch wird in Sprachkursen der Volkshochschule der Burgenländischen Ungarn angeboten, aber auch des Burgenländisch-Ungarischen Kulturvereins, des ungarischen Medien- und Informationszentrums und der VHS österreichweit.

Es ist hier noch auf den im vierten Bericht (Bundeskanzleramt 2015: 51–52) erwähnten Bereich der sprachlichen Weiterbildung im öffentlichen Dienst hinzuweisen, insbesondere beim Spracheninstitut des Bundesheeres, bei dem Kroatisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch als Nachbarsprachen einen besonderen Stellenwert haben.

Zu erwähnen ist schließlich, wie im vierten Bericht (Bundeskanzleramt 2015: 22) zu lesen ist, dass die slowenische Musikschule „Glasbena šola“ im Jahr 2015 in das System der Kärntner Musikschulen integriert wurde.

4.3 Fifth Evaluation Report on Austria des Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages

Im Juni 2023 wurde der *Fifth Evaluation Report on Austria* vom *Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages*, der im März desselben Jahres angenommen wurde, veröffentlicht. Der Bericht sieht positive Entwicklungen, aber auch weiterhin problematische Aspekte. Zu den positiven Aspekten zählen die zahlreichen Punkte, die sich im Regierungsprogramm der ÖVP-Grünen-Koalition auf die Volksgruppen beziehen, sowie die Erhöhung der für die Volksgruppen zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel. Positiv bewertet wird:

In the new curricula, reference to the history and culture of the ethnic groups is made in the context of the general principles of the didactic activity; under the principle of treating everyone with respect, one of the tasks of the school is defined as creating the conditions for the respect and appreciation of diversity; pupils should be aware of and value diversity, as well as experience the importance of multilingualism; in this context, the language, culture and history of each of the six ethnic groups shall be addressed and awareness about the rights and protection of minorities should be raised. The overarching topics of intercultural education and political education also offer the possibility of addressing these issues (Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages 2023: 8).

Die Evaluator*innen fordern Österreich auf, adäquate Materialien zur Erreichung der Lernziele in diesem Bereich zu entwickeln. Über die Vagheit der Verankerung dieser Themen in den neuen Lehrplänen wurde schon oben (4.2.4) diskutiert.

Die kritischeren Punkte sehen die Evaluator*innen

linked to the continuity of education, the increasing shortage of teachers, in particular in pre-school and in secondary education and the lack of textbooks, for some languages at some levels of education. Outside Burgenland and Carinthia, there is still no structured policy to protect and promote minority languages, which has a negative impact in particular on education (Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages 2023: 4).

Darüber hinaus wird bemängelt, dass in Wien und in der Steiermark keine gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Einführung der Sprachen der autochthonen Minderheiten in das Bildungswesen existieren. Der Unterricht der Minderheitensprachen erfolgt durch Angebote privater Institute oder im Rahmen des muttersprachlichen bzw. ersprachlichen Unterrichts, der jedoch „is not aimed specifically at minority languages and consists of teaching the languages as optional subject without grades (*unverbindliche Übung*) or as optional subject with grades (*Freigegegenstand*)“ (Committee of Experts of the European

Charter for Regional or Minority Languages 2023: 7); zudem ist die Anzahl der Unterrichtsstunden in der Regel nicht höher als drei und sie finden außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt. Aufgrund der weiterhin sinkenden familiären Weitergabe der Minderheitensprachen unterstreicht das Expertenkomitee die Bedeutung des frühen Unterrichts auch außerhalb der traditionellen Siedlungsgebiete und begrüßt Folgendes:

The promotion of the languages of the ethnic groups has been included in the new agreement according to Article 15A of the Austrian Federal Constitution between the federation and the Länder on pre-school education (Elementarpädagogik) for the kindergarten years 2022/2023 – 2026/2027. On this basis, specific measures, including teacher training and development of educational materials, may be taken to promote the minority languages at pre-school level in public kindergartens and these may be funded by the federal government (Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages 2023: 7).

Werden für Slowenisch und Ungarisch Unterrichtsmaterialien verwendet, die in Slowenien bzw. Ungarn entwickelt worden sind, sehen die Evaluator*innen ein Problem darin, dass es für Burgenlandkroatisch nur sehr wenige Expert*innen gibt, die in der Lage wären, solche Materialien zu entwickeln. Schließlich monieren die Evaluator*innen, dass außerhalb von Kärnten und Burgenland keine adäquaten Monitoring-Maßnahmen existieren, welche die Qualität und den Erfolg des Unterrichts in den Minderheitensprachen überprüfen:

In Burgenland, there are reports and evaluations on the language competence of pupils, and measures are implemented or planned with a view to strengthening bilingual education (such as the use of an immersion model where each language of instruction would be used for 1–2 days/week or one full week for schools and also pre-schools, the development of innovative teaching and learning methods, and the development of teaching materials, including online). In Carinthia, information about bilingual education and measures to increase quality are included in the report of the Land on the situation of the Slovenian minority. A Pedagogical Framework Concept to support teachers in pre-school education was also developed in Carinthia [...]. Such measures should be part of the monitoring reports in the sense of Article 8.1.i, leading also to a consultation with minority language speakers regarding their concerns (Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages 2023: 9).

Für die infolge der COVID-19-Pandemie entstandene Notwendigkeit von *distance-learning*-Maßnahmen stellen die Evaluator*innen fest, dass nach anfänglichen Schwierigkeiten die Lehrkräfte begannen, Materialien für den Online-Unterricht zu entwickeln, die teilweise noch verfügbar sind (vgl. Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages 2023: 9).

5 Errungenschaften und Probleme in den letzten Jahren

Wie in 4.2.2 erwähnt, wurde im Jahr 2010 (im Gefolge der Reformanliegen der Minderheiten betreffend die Minderheitengesetzgebung) seitens des Bundeskanzleramts die Arbeitsgruppe „Bildung und Sprache“ gegründet, die aus Vertreter*innen aller Volksgruppen, Expert*innen aus dem Bereich des Bildungswesens und der Politik und Beamt*innen des Bildungsministeriums bestand und Vorschläge für einen zeitgemäßen Zugang zur Mehrsprachigkeit sowie ein gedeihliches Miteinander der Angehörigen verschiedener Volksgruppen erarbeiten sollte. Die Arbeitsgruppe legte im August 2011 einen Schlussbericht vor, der einen umfangreichen Maßnahmenkatalog enthielt. Es ging insbesondere um die durchgehende zweisprachige Bildung vom Kindergarten bis zur Matura, auch in den Berufsschulen und polytechnischen Schulen, um die Einrichtung regionaler pädagogischer Zentren für Volksgruppensprachen, um die Erarbeitung von Kompetenzbeschreibungen und regionaler Sprachportfolios, um die Vereinheitlichung des Minderheitenrechts für alle Volksgruppen, um die Möglichkeit, Schulversuche im zweisprachigen Schulwesen durchzuführen (Domej et al. 2011: 24–26), wobei im Endbericht vor allem Burgenland und Kärnten berücksichtigt werden.²⁵

In der Folge wurde vom Bildungsministerium eine Steuerungsgruppe eingesetzt, die zusammen mit zweisprachigen Lehrer*innen Kompetenzbeschreibungen für die Unterrichtsgegenstände *Slowenisch*, *Kroatisch* und *Ungarisch* (4. und 8. Schulstufe) sowie regionale Sprachenportfolios für die Primar- und Sekundarstufe (in denen neben den Volksgruppensprachen auch Nachbarsprachen, z. B. Italienisch, vorkommen) ausarbeitete, die als Orientierung für die Lehrer*innen und für die Entwicklung von Lehrmaterialien dienen und 2013 veröffentlicht wurden (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997–2017/2013_13.html, Domej et al. 2012: 12–16, 2013: 13–20; Sandrieser und Weinfurtner 2014: 9–10). Die Kompetenzbeschreibungen für Minderheitensprachen sind in der Verordnung über die Bildungsstandards nicht vorgesehen, es handelt sich bei diesem Projekt daher um eine Initiative der Minderheiten selbst, wobei jedoch die regelmäßige Überprüfung im Gegensatz zu den verordneten Fächern Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache nicht vorgesehen ist (vgl. Domej, Sandrieser, Schönherr und Weinfurtner 2013: 25–29, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus.html>).

²⁵ U. Doleschal war Mitglied dieser AG. Es ist auffällig und im Nachhinein nicht mehr nachvollziehbar, dass am Endbericht nur Vertreter*innen der kroatischen, slowenischen und ungarischen Minderheiten beteiligt waren und in der Folge auch nur diese an den Zukunftskonferenzen und dem Forum Minderheitenschulwesen teilnehmen.

Im Jahr 2014 setzte die Abteilung Minderheitenschulwesen im Bildungsministerium ein Strategieteam ein, bestehend aus den Leiter*innen der Minderheitenabteilungen des burgenländischen und des Kärntner Landesschulrates, Vertreter*innen des Ministeriums und Mitarbeiter*innen des Österreichischen Sprachenkompetenzentrums. In drei Zukunftskonferenzen mit Vertreter*innen der Landesregierungen, der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wurde ein Kommunikationsnetzwerk aufgebaut. Das ÖSZ begleitet seither Projekte und Arbeiten aus dem Bereich des Minderheitenschulwesens, es finden jährlich Treffen des Strategieteams (*Forum Minderheitenschulwesen*) statt, die der Begleitung von Projekten und der Entwicklung von Lehrmaterialien dienen (Sandrieser et al. 2015: 51–54).²⁶

2011 beschloss die Kärntner Landesregierung (Zahl-1-LAD-VGB-569/2011) die Einrichtung eines Dialogforums für die Entwicklung des gemischtsprachigen Gebietes, das sich aus Vertreter*innen der Kärntner Slowen*innen und der politischen Parteien in Kärnten zusammensetzt und vom Landeshauptmann bzw. der Landeshauptfrau geleitet wird (<https://www.ktn.gv.at/Verwaltung/Amt-der-Kaerntner-Landesregierung/Abteilung-1/Volksgruppen%5fMenschenrechte/Volksgruppenb%3%bcro/Dialogforum>). In den Sitzungen des Dialogforums (mindestens einmal jährlich) werden u. a. Belange der Bildungspolitik verhandelt und Beschlüsse gefasst, die in den jährlichen Artikel-69a-Berichten (s. o.) dargestellt werden. Ein Thema ist dabei die Verbesserung der Ausbildung zweisprachiger Elementarpädagog*innen.

2012 wurde die (Neue) Mittelschule flächendeckend eingeführt. Sie löste die Hauptschule als eine Form der Sekundarstufe I ab. Diese Änderung wurde seitens der Minderheitenabteilung für Slowenisch in Kärnten wahrgenommen, um ein neues Curriculum einzuführen (Sandrieser 2013: 117; Domej et al. 2012: 12), das folgende Verbesserungen brachte:

Das Fach *Slowenisch* wurde in die Stundentafel integriert, während es bis dato als zusätzliches Fach außerhalb der regulären Unterrichtszeit absolviert werden musste. Weiters konkurriert Slowenisch nicht mehr als lebende Fremdsprache mit Englisch oder Italienisch, welche nunmehr als zweite und gegebenenfalls dritte Fremdsprache gewählt werden können. Weiterhin wurde im Curriculum die Möglichkeit eingeräumt, zwei von vier Unterrichtsstunden im Rahmen der Schulautonomie als *integrativen Unterricht* zu führen. Das bedeutet, dass zwei Stunden Sachunterricht parallel auf Slowenisch und Deutsch als Unterrichtssprache geführt

²⁶ Auf der Homepage des ÖSZ sind dazu nur sehr allgemeine Informationen zu finden. Weiterhin finden auf der Homepage des ÖSZ die Minderheitensprachen Tschechisch, Slowakisch und Romanes keine Erwähnung.

werden können und in diesem Fall zwei Lehrer*innen im Team Teaching in den zwei Sprachen unterrichten. Die Umsetzung dieser Maßnahme wird als unterschiedlich erfolgreich erlebt (laut persönlicher Auskunft von Direktorin Christine Meklin funktioniert es in ihrer Schule sehr gut, Volavšek-Kurasch 2021 beurteilt die Durchführung hingegen kritisch). Ein weiterer Erfolg ist, dass 2015 die slowenische Musikschule als Maßnahme der Landesregierung in das Kärntner Musikschulwesen integriert wurde.

Die *Lehrer*innenbildung neu* führte zu einer Aufwertung der Pädagogischen Hochschulen und der dort ansässigen Ausbildungen für die Minderheitensprachen, die in der Folge sowohl an der PH Kärnten als auch an der PH Burgenland personell ausgebaut und wissenschaftlich professionalisiert wurden. Die PHs führen Begleit- und Evaluationsforschungen zum zweisprachigen Unterrichtswesen durch (z. B. zur Implementierung der Kompetenzbeschreibungen) und sind in engem Kontakt mit den Bildungsdirektionen. An den Universitäten wurde hingegen keine Erweiterung vorgenommen. An der PH Burgenland wurde auf Betreiben der Landesregierung 2016 eine halbe Professur für Burgenlandkroatisch/Kroatisch für die Sekundarstufe geschaffen und besetzt. 2017 wurde an der PH Burgenland ein Curriculum für Burgenlandkroatisch/Kroatisch an der Sekundarstufe beschlossen und ein entsprechendes Studium eingerichtet. Davor konnte Kroatisch im Rahmen des Lehramtsstudiums Bosnisch/Kroatisch/Serbisch lediglich an den Universitäten Wien und Graz belegt werden (Kinda-Berlakovich 2021).

Der langjährigen Forderung, mehr Wissen über die Volksgruppen in der Schule zu vermitteln, wie es auch die Charta der Regional- oder Minderheitensprachen fordert, wurde 2017 insofern entsprochen, als eine Wanderausstellung mit diesem Thema erstellt wurde, die von Bildungsinstitutionen angefordert werden kann. Wie schon oben dargestellt, soll mit den neuen Lehrplänen die Auseinandersetzung mit den Volksgruppen verankert werden, ohne dass jedoch konkret festgeschrieben wird, wie dies zu erfolgen habe.

Die PH Burgenland hat 2018 eine Stabsstelle *Minderheitenschulwesen* für organisatorische Belange des Kroatischen und Ungarischen eingerichtet, 2019 ein Fachdidaktikzentrum (auf Betreiben der PH-Leitung und der Minderheit) für Inklusion und Mehrsprachigkeit und, ebenfalls 2019, das *Forum 4 Burgenland*²⁷, als Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der PH Burgenland, der Bildungsdirektion und der burgenländischen Volksgruppen der Ungar*innen, Roma sowie Burgenlandkroat*innen. Dieses Forum ist darauf ausgerichtet, die bereits bestehende Zusammenarbeit im Be-

27 <https://www.bildung-bgld.gv.at/news-presse/detail/article/gruendung-des-forum4burgenland-zu-den-burgenlaendischen-volksgruppensprachen/> (Abruf am 27. Februar 2024).

reich Bildung zu intensivieren und zu institutionalisieren, z. B. Lehrmaterialien zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.

Im Jahr 2021 wurde das Minderheitenschulgesetz für Kärnten dahingehend novelliert, dass weitere zweisprachige berufsbildende Schulen gegründet werden dürfen. Dies stellt de facto eine Legalisierung einer bereits seit Jahren bestehenden Situation dar, da neben der zweisprachigen Handelsakademie seit 1989 die zweisprachige HLW St. Peter besteht.

Was die ÖGS betrifft, so wurde der erhoffte offizielle Status im Schulwesen zwar nicht erreicht, dennoch gab es zwei wichtige Ereignisse in den letzten Jahren:

Im Gefolge der Reform des Lehramtsstudiums wurde 2016 im Entwicklungsverbund Nord-Ost an der Universität Wien die Spezialisierung *inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)* eingeführt, innerhalb derer das alternative Pflichtmodul *Gebärdensprachpädagogik* im Umfang von 15 ECTS-Punkten (Bachelorstudium) und das Wahlmodul im Umfang von 6 ECTS-Punkten (Masterstudium) gewählt werden können. Hier sind erstmals gehörlose Lehrende und Studierende selbstverständlich, deren Zugang zum Studium an der Pädagogischen Akademie wegen der Bestimmung, dass angehende Lehrer*innen singen und ein Musikinstrument beherrschen sollten, früher ausgeschlossen war.

Das langjährige Anliegen des österreichischen Gehörlosenbundes, die ÖGS als Unterrichtssprache einzuführen, wurde am 17. Juni 2021 vom Nationalrat der Republik Österreich²⁸ beschlossen. Dem Bildungsministerium wurde der Auftrag erteilt, bis zum Schuljahr 2023/24 einen Lehrplan für die ÖGS als 1./2. lebende Fremdsprache und als Erstsprache zu verordnen.

Auf dieser Basis könnte die ÖGS auch als Unterrichtssprache offiziell gemacht werden.

Obwohl seit vielen Jahren an der Universität Graz die Möglichkeit besteht, im Dolmetschstudium die ÖGS als Sprache zu wählen, und es inzwischen eine Ausbildung in Oberösterreich und Salzburg sowie an der FH Gesundheit in Tirol ein Bachelorstudium *Gebärdensprachdolmetschen* gibt sowie das Fakultätszentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation an der Universität Klagenfurt, fehlt bisher ein Lehrstuhl, wo man Gebärdensprache studieren könnte. Im Vergleich dazu gibt es in Deutschland 13 Professuren, von denen 3–4 mit Gehörlosen besetzt sind.

Wir können aus diesen Beobachtungen folgenden Schluss ziehen: Wenn es offizielle Strukturen gibt (z. B. Minderheitenabteilungen in den Bildungsdirektionen),

²⁸ Vgl. https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2021/PK0742/#XXVII_A_01422 (Abruf am 27. Februar 2024).

so können diese insbesondere bei offiziellen Reformen genützt werden, vorausgesetzt, es gibt einen entsprechenden politischen Willen bei den übergeordneten Instanzen (PH-Leitung, Direktor*in der Bildungsdirektion, Landesregierung, Bildungsministerium). Dieser politische Wille hängt oftmals von Einzelpersonen ab. Inwieweit sich ein solcher politischer Wille institutionell verfestigen kann, wenn diese Personen nicht mehr im Amt sind, ist jedoch ungewiss.²⁹

6 Fazit und Ausblick

Die Errungenschaften im Bildungsbereich, die vor allem die Kärntner Slowen*innen und die Burgenlandkroat*innen betreffen und zum Teil auch die ÖGS-Sprachgemeinschaft, sind sicherlich als positiv zu betrachten. Die bilingualen Ortstafeln in Kärnten (Deutsch-Slowenisch) und im Burgenland (Deutsch-Kroatisch, in einigen Gemeinden auch für Straßennamen/vgl. Tyran 2021: 113; Deutsch-Ungarisch) tragen zudem dazu bei, die Sichtbarkeit dieser Sprachen in der *linguistic landscape* der jeweiligen Regionen zu erhöhen. Ist es also zu einer Normalisierung der Situation dieser Sprachminderheiten gekommen? So sehr diese Maßnahmen dafür zu sprechen scheinen, sind sie jedoch auch als Zeichen von postvernakulären Tendenzen (vgl. Shandler 2006) zu werten. Die intergenerationale Weitergabe der Sprachen findet immer mehr in der Schule als in der Familie statt, was auch zu einer Verschiebung des Varietätengefüges zugunsten der Standardsprache führt (vgl. Doleschal 2022), die dort unterrichtet wird, während die lokalen Dialekte in der Schule kaum berücksichtigt und so vielfach weiter geschwächt werden.³⁰ Somit scheint keine Umkehrung der von Fischer/Doleschal (2013) festgestellten

²⁹ Die Informationen in diesem Abschnitt stammen zu großen Teilen aus Expert*inneninterviews mit Verena Krausneker, Stefan Newerkla, Katharina Tyran und Zorka Kinda-Berlakovich, denen wir hier unseren Dank aussprechen möchten.

³⁰ Vgl. z. B. die Situation in Kärnten: „In den Kärntner Schulen wird die slowenische Standardvarietät unterrichtet. In ihr verläuft die Alphabetisierung, ebenso der Sprachunterricht, und zwar sowohl des Slowenischen als Erstsprache als auch des Slowenischen als Zweit-/Fremdsprache. Die einheimischen slowenischen Dialekte werden höchstens als Hilfsvarietät eingesetzt, wenn sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler sie beherrschen. Als Thema des Sprach- und Sachunterrichts kommen die lokalen slowenischen Mundarten nicht oder höchstens am Rande vor. Seit einiger Zeit wird – allerdings beschränkt auf den Kontext der sprachlichen Sozialisation in der Familie und des literarischen Schaffens der Jugendlichen – die Frage erörtert, welche Rolle dabei die lokalen slowenischen Mundarten spielen sollten“ (Domej et al. 2013: 36). Dies entspricht dem Ansatz, der auch im – inzwischen außer Kraft getretenen – *Lehrplan der Abteilungen für den Unterricht in slowenischer Sprache, die in Neuen Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet sind* (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kul-

Entwicklung von Minderheitensprachen zu Nachbar- bzw. Fremdsprachen stattgefunden zu haben: Das Erlernen der Minderheitensprachen folgt zum Teil Kommodifizierungs-Logiken, die einen möglichen Vorteil für den beruflichen Erfolg versprechen. Die Sichtbarkeit der Sprachen in der *linguistic landscape* hat zwar einen sehr hohen symbolischen Wert, geht jedoch nicht mit einem Rückgang des Funktionsverlusts oder mit einer Erhöhung der kommunikativen Reichweite in der Alltagskommunikation einher, in der die Minderheitensprache zu sprechen noch nicht die Normalität darstellt. Die weitere Normalisierung des Gebrauchs der Minderheitensprachen und die Schaffung einer erlebten Mehrsprachigkeit sollten zentrale Ziele der österreichischen Sprachenpolitik werden. Dazu bedarf es einer staatlichen Prestigepolitik, die sowohl die öffentliche Sichtbarkeit der Minderheitensprachen – gemeint sind hier nicht nur topografische Aufschriften in den jeweiligen traditionellen Siedlungsgebieten, sondern auch die österreichweite Präsenz in den visuellen Medien – als auch ihre mündliche Verwendung in der Öffentlichkeit fördert und so die Alltagskommunikation in diesen Sprachen außerhalb von Schule und Familie ermöglicht und interessant macht. Wie wir in Abschnitt 5 gezeigt haben, brauchen die Minderheiten die initiativ Unterstützung von Institutionen (Pädagogische Hochschule, Bildungsdirektion, Landesregierung), um ihre Rechte zu verwirklichen. Es geht dabei aber nicht nur um Sprachenrechte, sondern auch um das österreichische Kulturerbe (auch im Falle der ÖGS mit ihrer langen Tradition), dessen kulturelle Bedeutung seitens der Republik Österreich viel stärker vermittelt werden sollte, nicht zuletzt, um das damit verbundene gesellschaftliche und wirtschaftliche Potenzial zu erschließen.

tur 2012c), vertreten wird: „Slowenisch als Sprache der slowenischen Volksgruppe in Österreich kann für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler Erst-, Zweit- oder Umgebungssprache sein. Darauf und auf die sprachliche Situation (soziale Sprachschichtung) innerhalb der slowenischen Sprachgruppe in Österreich ist Bedacht zu nehmen. Die Schülerinnen und Schüler sind behutsam, mit positiver Wertung ihrer (dialektalen) sprachlichen Herkunft, an eine korrekte Hochsprache heranzuführen. Allgemeines Ziel des Slowenischunterrichtes ist eine differenzierte situationsbezogene Kommunikationsfähigkeit. Gegenstandsübergreifend (insbesondere mit dem Deutschunterricht) ist eine ausgewogene Bilingualität zu fördern und anzustreben“. Derselbe Ansatz wird auch in den neuen Lehrplänen für die Abteilungen in slowenischer, kroatischer und ungarischer Sprache der Volksschulen und der Mittelschulen verfolgt.

Literatur

- Angerer-Pitschko, Magdalena. 2013. Zweisprachige Lehrer/innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. In Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner & Theodor Domej (Hgg.), *Natürlich zweisprachig/Naravno dvojezično/Természetesen kétnyelvű/Biso dujtschibtschengere/Seveda dvojezično*, S. 146–154. Graz: Leykam.
- Bildungsdirektion Burgenland. 2019. Gründung des „Forum4Burgenland“ zu den burgenländischen Volksgruppensprachen. Verfügbar unter: <https://www.bildung-bgld.gv.at/news-presse/detail/article/gruendung-des-forum4burgenland-zu-den-burgenlaendischen-volksgruppensprachen/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesgesetz über die Rechtsstellung der Volksgruppen in Österreich (Volksgruppengesetz). 1976. BGBl. Nr. 396/1976 idF BGBl. Nr. 575/1976 (DFB) und BGBl. I Nr. 194/1999. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000602/VoGrG%2c%20Fassung%20vom%2031.03.2023.pdf> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundeskanzleramt. 2015. 4. *Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Bundeskanzleramt. 2021a. 5. *Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional oder Minderheitensprachen*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Bundeskanzleramt. 2021b. 5. *Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25 Abs. 2 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die näheren Festlegungen betreffend das Vorliegen der Schulreife (Schulreifeverordnung). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/300/20181130> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2020. 379. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, die Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volks- und Hauptschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten geändert werden (Pädagogikpaket-Anpassungsverordnung 2020 II), BGBl. II Nr. 379/2020. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_379/BGBLA_2020_II_379.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. 2009. Bildungsstandards im Schulwesen. BGBl. II Nr. 1/2009. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2009/1/20090102> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. 2011. Änderung der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen. BGBl. II Nr. 282/2011. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2011/282> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. 2012a. Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/177> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. 2012b. Prüfungsordnung AHS. BGBl. II Nr. 174/2012. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/174> (Abruf am 31. März 2023).
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. 2012c. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen bekannt gemacht werden. Sechster

- Teil, Anlage 5. BGBl. II Nr. 185/2012. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. 2013. Empfehlung zur Implementierung der Kompetenzbeschreibungen und der Sprachenportfolios in der Grundschule und auf der Sekundarstufe I für Burgenländischkroatisch, Ungarisch und Slowenisch in den Schuljahren 2013/14 bis 2017/18. Verfügbar unter: <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=645> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (s.d.). Die Bildungsdirektionen. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/bdir.html> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. 1985. Lehrplan des Bundesgymnasiums für Slowenen. BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 71/2018. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40201277/NOR40201277.pdf> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2012. Lehrplan der Abteilungen für den Unterricht in kroatischer Sprache, die in Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet sind sowie für die zweisprachige Mittelschule Großwarasdorf. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 1/2023. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40250501/NOR40250501.pdf> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2023a. Lehrplan der Abteilungen für den Unterricht in slowenischer Sprache, die in Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet sind. BGBl. II Nr. 1/2023. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0009_45CC472C_B782_4BEE_B902_E9CCDDDD9607.pdfsig (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2023b. Lehrplan der Abteilungen für den Unterricht in ungarischer Sprache, die in Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet sind. BGBl. II Nr. 1/2023. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_29087208_1955_485A_9CB3_25E1CF5935D3/Anlagen_0011_C32CBF66_973D_4F48_BF50_E552BE9EBC4A.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2023c. Lehrplan der Volksschulen (Volksschulklassen, Volksschulabteilungen) mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache. BGBl. II Nr. 1/2023. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0002_32818FD5_0C63_4143_A2F3_2375A3C38556.pdfsig (Abruf am 31. März 2023).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2023d. Lehrplan der Volksschulen (Volksschulklassen, Volksschulabteilungen) mit deutscher und kroatischer Unterrichtssprache. BGBl. II Nr. 1/2023. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0003_293D5F3F_CCF5_4574_BCE4_0B087B636F5A.pdfsig (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2023e. Lehrplan der Volksschulen (Volksschulklassen, Volksschulabteilungen) mit deutscher und ungarischer Unterrichtssprache. BGBl. II Nr. 1/2023. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0004_4CCCAF59_2631_4F7A_90D0_D7A4C7D611CC.pdfsig (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundeministerium für Unterricht. 1966. Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 24. Mai 1966, mit welcher Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten erlassen

- werden; Bekanntmachung von Lehrplänen für den Religionsunterricht an diesen Schulen. BGBl. Nr. 118/1966. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009286/Lehrpl%20f%20c%3bcr%20Minderheiten-Volksschulen%20und%20f%20c%3bcr%20den%20Unterricht%20in%20Minderheitensprachen%20in%20Volksschulen%20in%20den%20Bundesl%20a4ndern%20Burgenland%20und%20K%20a4rnten%2c%20Fassung%20vom%2015.03.2023.pdf> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. 2013. BGBl. 124/2013. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgb/I/2013/124> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundes-Verfassungsgesetz. 1920. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages. 2023. Fifth Evaluation Report on Austria. Adopted on 15 March 2013. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/austriaecrml5-en/1680ab81ba> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Committee of Ministers. 2018. Recommendation CM/RecChL(2018)2 of the Committee of Ministers on the application of the European Charter for Regional or Minority Languages by Austria (Adopted by the Committee of Ministers on 4 April 2018 at the 1312th meeting of the Ministers' Deputies). Verfügbar unter: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016807b4267 (Abruf am 26. Februar 2024).
- de Cillia, Rudolf. 2013. Von Volksstämmen, Minderheiten und Volksgruppen. Terminologische Bemerkungen zum Thema. *Erziehung und Unterricht* 163(1–2), S. 676–681.
- DKSP – Društvo Koroških Slovenskih Pravnikov. 2021. Stellungnahme. Verfügbar unter: https://www.nskns.at/images/downloads/502/20210802_stellungnahme_5._staatenbericht.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Doleschal, Ursula. 2012. Österreich. In Franz Lebsanft & Monika Wingender (Hgg.), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: Ein Handbuch zur Sprachpolitik des Europarats*, S. 191–209. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Doleschal, Ursula. 2022. 20 Jahre Forschungsschwerpunkt 'Mehrsprachigkeit in Kärnten (und darüber hinaus)'. Ergebnisse zum Slowenischen in Kärnten. In Luca Melchior & Hans-Karl Peterlini (Hgg.), *Colloquium/New Philologies Volume 7, Issue 1 (Special Issue): 'Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in der Alpen-Adria-Region. Beschreibungsmodelle, Herausforderungen und Lösungsansätze'* Verfügbar unter: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/184>, S. 137–166. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Doleschal, Ursula. 2023. *The Slovene language in education in Austria*. 3rd edition. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Verfügbar unter: <https://www.mercator-research.eu/en/regional-dossiers/slovene-austria/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Domej, Theodor, Sandrieser, Sabine & Schönherr, Cäcilia. 2011. Jahresbericht über das Schuljahr 2010/11. Landesschulrat für Kärnten. Abteilung VII Minderheitenschulwesen.
- Domej, Theodor, Sandrieser, Sabine & Schönherr, Cäcilia. 2012. Jahresbericht über das Schuljahr 2011/12. Landesschulrat für Kärnten. Abteilung VII Minderheitenschulwesen.
- Domej, Theodor, Sandrieser, Sabine, Schönherr, Cäcilia & Weinfurter, Martina. 2013. Jahresbericht über das Schuljahr 2012/13. Landesschulrat für Kärnten. Abteilung VII Minderheitenschulwesen.
- EV Süd-Sost. (s.d.). lehramt süd-ost. Verfügbar unter: <https://www.lehramt-so.at/ev-sued-ost/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Extra, Guus & Gorter, Durk. 2008. The constellation of languages in Europe: an inclusive approach. In Guus Extra & Durk Gorter (Hgg.), *Multilingual Europe: Facts and Policies (Contributions to the Sociology of Language 96)*, S. 3–60. Berlin & New York: Mouton De Gruyter.

- Fischer, Gero & Doleschal, Ursula. 2013. Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen: Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen 2011. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Sprache im Kontext* 40, S. 68–93. Frankfurt am Main: Lang.
- Land Burgenland. 2019. Charta der Vielfalt. Verfügbar unter: <https://www.burgenland.at/themen/integration/meile-der-vielfalt/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Land Kärnten. 2011. Dialogforum. Verfügbar unter: <https://www.ktn.gv.at/Verwaltung/Amt-der-Kaerntner-Landesregierung/Abteilung-1/Volksgruppen%5fMenschenrechte/Volksgruppen%5fbcro/Dialogforum> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland. 1994. BGBl. Nr. 641/1994. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1994/641/P0/NOR11010147?Abfrage=Bundesnormen&FassungVom=23.03.2020> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten. 1959. BGBl. 101/1959. Verfügbar unter: <https://ris.bka.gv.at/normdokument.wxe?abfrage=bundesnormen&gesetzesnummer=10009246&fassungvom=2022-01-01&artikel=1¶graf=1&anlage=&uebergangsrecht=&ShowPrintPreview=True> (Abruf am 26. Februar 2024).
- ÖVP & FPÖ. 2017. Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017 – 2022.
- ÖVP & Grüne. 2020. Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020 – 2024.
- Rindler Schjerve, Rosita. 2004. Minderheit. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Hgg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] 3, Bd. 1*, S. 480–486. De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9783110141894.1.3.480.
- Romano Centro. 2016. Romane Thana – Orte der Roma und Sinti. Verfügbar unter: <http://www.romane-thana.at/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Sandrieser, Sabine. 2013. Kärnten – Schatzkiste der Möglichkeiten zum Sprachenlernen. In Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner, & Theodor Domej (Hgg.), *Natürlich zweisprachig/ Naravno dvojezično/Természetesen kétnyelvű/Biso dujtschibtschengere/Seveda dvojezično*, S. 110–118. Graz: Leykam.
- Sandrieser, Sabine, Vrbinc, Michael & Weinfurtnern, Martina. 2015. *Jahresbericht über das Schuljahr 2014/15*. Landesschulrat für Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen.
- Sandrieser, Sabine, Vrbinc, Michael & Weinfurtnern, Martina. 2016. *Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16*. Landesschulrat für Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen.
- Sandrieser, Sabine & Weinfurtnern, Martina. 2014. *Jahresbericht über das Schuljahr 2013/14*. Landesschulrat für Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen.
- Shandler, Jeffrey. 2006. *Adventures in Yiddishland. Postvernacular language and culture*. Berkeley/London: University of California Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert. 2023. Introduction: Establishing Linguistic Human Rights. In Tove Skutnabb-Kangas & Robert Phillipson (Hgg.), *The Handbook of Linguistic Human Rights (Blackwell Handbooks in Linguistics)*, S. 1–21. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- SPÖ & ÖVP. 2008. *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich*.
- SPÖ & ÖVP. 2013. *Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018*.
- Staatsvertrag von Wien. 1955. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1955_152_0/1955_152_0.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Tyran, Katharina. 2021. Politische und gesellschaftliche Wendungen, Errungenschaften und Umbrüche: die burgenländischen Kroatinnen und Kroaten ab den 1990er-Jahren. In Oliver

- Rathkolb, Gert Polster, Susanna Steiger-Moser, Johann Kirchknopf & Rosemarie Burgstaller, (Hgg.), *Burgenland schreibt Geschichte. 1921–2021 (Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland (WAB) 169), Bd. 2*, S. 107–115. Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung, Abteilung 7 – Hauptreferat Sammlungen des Landes.
- Toggenburg, Gabriel N. & Rautz, Günther. 2010. *ABC des Minderheitenschutzes in Europa*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Verbund Nord-Ost. (s.d.). *Lehramt Nord-Ost*. Verfügbar unter: <https://www.lehramt-ost.at/> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Verbund Nord-Ost. Wikipedia. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Verbund_Nord-Ost (Abruf am 26. Februar 2024).
- Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27. 2022. BGBl. I Nr. 148/2022. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/148/20220920> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Verordnung der Bundesregierung vom 18. Jänner 1977 über die Volksgruppenbeiräte. 1977. BGBl. Nr. 38/1977. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000614/Verordnung%20%c3%bcber%20die%20Volksgruppenbeir%c3%a4te%2c%20Fassung%20vom%2031.03.2023.pdf> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Volavšek-Kurasch, Bernarda. 2021. *Slovenščina v novi srednji šoli. Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje*. [Slowenisch in der Neuen Mittelschule. Organisatorischer Rahmen, integrativer Unterricht und Literatur]. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.

Elfie Fleck

Der muttersprachliche Unterricht: eine Übersicht

1 Einleitung

In den beiden vorangegangenen Bänden der Publikation „Sprachenpolitik in Österreich“ widmete sich ein Kapitel den schulrechtlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für die Arbeit in mehrsprachigen Klassen. Im aktuellen Band wird sich das vorliegende Kapitel mit dem muttersprachlichen Unterricht und ein zweites mit den sogenannten Deutschförderklassen beschäftigen. Bevor wir uns den aktuellen Bestimmungen zuwenden, wollen wir einen Blick auf die Schülerpopulation werfen, die als Zielgruppe für sprachpolitische Maßnahmen im schulischen Kontext in Betracht kommt.

2 Die mehrsprachige Schülerpopulation in Österreich – ein Blick auf die Statistik

Gemäß Bildungsdokumentationsgesetz (BildDok) wird neben der Staatsbürgerschaft und einer Reihe anderer Daten auch der sprachliche Hintergrund der Schüler und Schülerinnen erhoben. Hingegen wird der Migrationshintergrund¹ in der Schulstatistik nur teilweise abgebildet, da bloß Geburtsort und -land des Kindes selbst, nicht jedoch seiner Eltern abgefragt werden.

Während bis zum Schuljahr 2007/08 nach der „Muttersprache“ gefragt wurde, ist seit dem Schuljahr 2008/09 die Mehrfachnennung von Sprachen ausdrücklich vorgesehen, womit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen auch in der Statistik entsprochen wird. Dabei fällt auf, dass man sich unterschiedlicher Begrifflichkeiten bedient – wohl ein Zeichen dafür, dass man sich mit der Verwendung zutreffender Ausdrücke schwertut. Im elektronischen Formular, das von den Schulen auszufüllen ist, werden Angaben zu der / den „im Alltag gebrauchten Sprache(n)“ verlangt; in der Auswertung ist hingegen von „SchülerInnen mit ande-

¹ Laut Statistik Austria handelt es sich bei Menschen mit Migrationshintergrund um Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sowie um eingebürgerte Personen, die selbst bzw. deren Eltern im Ausland geboren wurden. Demnach können auch deutschsprachige Personen in diese Kategorie fallen.

ren Erstsprachen als Deutsch“ (2011) bzw. von „Schülerinnen und Schüler[n] mit nicht-deutscher Umgangssprache“ (2021) die Rede.

Um die Gesamtmenge der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen² statistisch zu erfassen, wird im Fall von Mehrfachnennungen die an erster Stelle genannte Sprache herangezogen. So wird das häufig komplexe sprachliche Repertoire der SchülerInnen in ein Korsett gepresst, um den Anforderungen der Statistik zu entsprechen. Es ist also davon auszugehen, dass die Anzahl der mehrsprachigen SchülerInnen deutlich höher ist als statistisch ausgewiesen.

Trotz aller Vorbehalte lohnt es sich, die Anzahl der ausländischen SchülerInnen mit jener der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu vergleichen (Tabelle 1).

Tabelle 1: BMUKK, Abteilung IT/1 – Bildungsstatistik (2011): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Schuljahr 2009/10 sowie Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20 (Statistik Austria 2021).

		SchülerInnen mit anderen Erstsprachen		SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft	
		absolut	in %	absolut	in %
209/10	Österreich	201.275	17,7%	108.108	9,5%
	Wien	89.950	42,2%	36.251	17,0%
2019/20	Österreich	299.852	26,8%	192.886	17,0%
	Wien	126.434	52,7%	74.839	30,8%

Im Zeitraum der letzten zehn Jahre lässt sich in beiden Kategorien ein deutlicher Zuwachs feststellen. Während die Anzahl der ausländischen SchülerInnen die längste Zeit eher stagnierte (vgl. Fleck 2013: 11), änderte sich das Bild mit der Flüchtlingsbewegung im Schuljahr 2015/16. So stieg der Anteil der ausländischen SchülerInnen in Wien von 17 % auf über 30 %.³ Auffallend ist weiters, dass in Wien mittlerweile mehr als die Hälfte aller SchülerInnen im Familienverband ausschließlich oder vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch verwendet. Die eklatanten Unterschiede zwischen Wien und Österreich lassen sich durch die typische Bevölkerungsstruktur der Großstadt Wien erklären. Andere Ballungs-

2 Für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, sind unterschiedliche Bezeichnungen gebräuchlich: *Muttersprache, Erstsprache, Primärsprache, Familiensprache, Herkunftssprache* oder auch *L1*. In diesem Beitrag wird vorzugsweise der Ausdruck „Erstsprache“ verwendet.

3 Es ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche, die 2015 nach Österreich geflüchtet sind, in der Regel noch keinen Anspruch auf die österreichische Staatsbürgerschaft haben.

räume zeigen einen ähnlich hohen Anteil an mehrsprachigen bzw. ausländischen SchülerInnen wie Wien.

Die statistischen Daten lassen keine Zweifel aufkommen, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche eine konstant starke Gruppe (an zahlreichen Schulstandorten – vor allem an allgemeinbildenden Pflichtschulen in städtischen Ballungsgebieten – sogar die überwältigende Mehrheit) darstellen, deren Bedürfnissen entsprochen werden muss.

In den letzten Jahren wurde der bildungspolitische Fokus fast ausschließlich auf den Erwerb bzw. die Verbesserung der Unterrichts- und Landessprache Deutsch gelegt. Eine Zäsur stellten die im Schuljahr 2018/19 eingerichteten Deutschförderklassen und Deutschförderkurse für SchülerInnen dar, denen im Zuge des Erstkontakts mit der Schule „unzureichende“ bzw. „mangelhafte“ Deutschkompetenz attestiert wurde. Dieses Organisationsmodell wird im Beitrag von Cataldo-Schwarzl in diesem Band einer kritischen Analyse unterzogen.

3 Der muttersprachliche Unterricht: schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen versus Praxis

Anders als in zahlreichen anderen europäischen Staaten, die keinen Unterricht in den Erstsprachen vorsehen und diese Aufgabe an Migrantenvereine delegieren oder durch bilaterale Abkommen mit den Herkunftsländern regeln, hat Österreich mit der Verankerung des muttersprachlichen Unterrichts im Regelschulwesen die Verantwortung für die schulische Förderung der Erstsprachen der SchülerInnen übernommen.

3.1 Der muttersprachliche Unterricht als Teil des Regelschulwesens

Mit der 1992 erfolgten Verordnung von Lehrplänen für die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) wurde die schulrechtliche Basis für die Abhaltung des muttersprachlichen Unterrichts im Rahmen des Regelschulwesens geschaffen. Es steht außer Frage, dass das grundsätzliche Bekenntnis zur schulischen Förderung der Erstsprachen positiv zu beurteilen ist. In der Praxis zeigen sich jedoch erhebliche Mängel.

Selbst 30 Jahre nach der Verankerung im Regelschulwesen halten sich die Bezeichnungen „Muttersprachlicher *Zusatz*unterricht“ und „Muttersprachliche *Zusatz*lehrer*innen“ (vorzugsweise in der Abkürzung „MuZu“) hartnäckig. Das deutet darauf hin, dass dieser Unterricht nach wie vor nur als (unnötiges und ungeliebtes) „Anhängsel“ wahrgenommen wird. De facto hängt die Einführung dieses Unterrichts maßgeblich vom Wohlwollen und Engagement der jeweiligen Schulleitung ab.

Damit befinden wir uns in der paradoxen Situation, dass zwar offiziell kaum jemand wagt, den muttersprachlichen Unterricht grundsätzlich in Frage zu stellen und dass in Sonntagsreden sogar stolz auf dieses Angebot hingewiesen wird, dass sich aber letztlich niemand verantwortlich fühlt, diesen Lippenbekenntnissen praktische Konsequenzen folgen zu lassen. So führt der muttersprachliche Unterricht allen Beteuerungen zum Trotz seit Jahren ein „Schattendasein“, was nicht zuletzt durch die Statistik belegt wird.

Die seit Jahren tendenziell leicht im Steigen begriffenen Teilnehmerzahlen dürfen nicht zu der Annahme verleiten, dass sich der muttersprachliche Unterricht größeren Zuspruchs erfreut, denn die Zahl der TeilnehmerInnen am muttersprachlichen Unterricht steigt im Vergleich zur Gesamtzahl der mehrsprachigen Schüler und Schülerinnen an allgemeinbildenden Schulen nur marginal, sodass die Teilnahmequote im Schuljahr 2018/19 bundesweit nur 13,7 % (an Volksschulen 22,8 %) betrug, während sie im Schuljahr 2006/07 noch bei 22,1 % (an Volksschulen bei 28,4 %) lag (vgl. Informationsblatt Nr. 5/2020: 9–10).

3.2 Die Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht

Die Schulversuche in den 1980er Jahren gingen noch davon aus, dass sich die „Gastarbeiterkinder“ nur vorübergehend in Österreich aufhalten und schließlich wieder in die Herkunftsländer (ihrer Eltern) zurückkehren würden. Mit der Lehrplangeneration von 1992 hat man sich angesichts der gesellschaftlichen Realität (aus den „Gastarbeitern“ sind Einwanderer geworden) endgültig von diesem Rückkehrgedanken verabschiedet. Den Sprachen der SchülerInnen wird seither ein *eigener* Wert zuerkannt, wie einzelne Passagen aus der Bildungs- und Lehraufgabe, die hier auszugsweise angeführt werden, eindrücklich vor Augen führen:

- „Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess.“ (Volksschullehrplan: 270).
- „Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht [...] erlebbar sein.“ (Volksschullehrplan: 270).
- „Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des muttersprachlichen Unterrichts“ (Volksschullehrplan: 270)

- „Vorrangiges Bildungsziel [...] ist die Erreichung eines hohen Grades der Zweisprachigkeit (Muttersprache und Deutsch).“ (Sekundarstufe I: Lehrplan der (Neuen) Mittelschule: 124, Lehrplan für die AHS-Unterstufe: 270.)
- „Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Erstsprache und Deutsch ist die Voraussetzung für gelingende Zweisprachigkeit.“ (AHS-Oberstufe: Informationsblatt Nr. 6/2016–17: 41.).

Aktuell sind *drei* Lehrpläne in Kraft (Grundstufe, Sekundarstufe I und AHS-Oberstufe). Es handelt sich um *sprachneutrale* Lehrpläne, die sich auf *jede* Sprache anwenden lassen, was den Vorteil hat, dass bei der Einführung einer neuen Sprache bereits auf einen bestehenden Lehrplan zurückgegriffen werden kann.

Die Lehrplanziele sind ambitioniert, jedoch angesichts des geringen Wochenstundenausmaßes (vgl. 3.5.2) unmöglich zu erfüllen – auch wenn es sich um Rahmenlehrpläne handelt. Um nur ein Beispiel herauszugreifen: Wenn der Volksschullehrplan fordert, dass „die Alphabetisierung in der Muttersprache [in der Regel] dem Lese-/Schreibunterricht in Deutsch vorangehen oder parallel stattfinden [soll]“ (Volksschullehrplan: 272), wäre die Voraussetzung dafür eine *gleiche* Gewichtung der beiden Sprachen. Das ist nicht einmal beim zeitlich intensiveren Modell der mehrsprachigen Alphabetisierung (vgl. Sprachförderzentrum Wien) an Wiener Volksschulen der Fall.

Dass die Lehrplanziele nicht einmal ansatzweise verfolgt werden (können), ist auch der Tatsache geschuldet, dass den Muttersprachen kein eigener Wert zuerkannt wird. Sie erfahren ihre Berechtigung allenfalls als „Vehikel“ zu einem erfolgreichen Deutscherwerb. Das betrifft vor allem den integrativen Einsatz im Volksschulbereich. So nimmt es nicht wunder, dass viele SchulleiterInnen entweder selbst keine Kenntnis von den Lehrplänen haben oder ihr Wissen nicht weitergeben, weil sie die muttersprachlichen Lehrpersonen vorzugsweise als „Stützkräfte“ einsetzen.

Aber selbst viele muttersprachliche KollegInnen wissen nicht um die Existenz eines Lehrplans, auf den sie sich als Grundlage für ihre Arbeit berufen können. (Davon zeugen Aussagen wie „Für meine Sprache gibt es leider keinen Lehrplan.“). Das gilt vor allem, aber nicht nur, für neu angestellte KollegInnen. Umso wichtiger war es, dass die TeilnehmerInnen an den bisher fünf bundesweiten Lehrgängen für diese Zielgruppe die Gelegenheit hatten, sich mit den Lehrplänen fundiert auseinanderzusetzen (vgl. 3.8.5).

3.3 Zielgruppe

Aus den Lehrplanzielen ist abzuleiten, dass sich das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts an SchülerInnen wendet, die im Familienverband ausschließlich oder überwiegend eine andere Sprache als Deutsch verwenden. So geht der Lehrplan für die Volksschule aus dem Jahr 1992 implizit von einer *klaren* Trennung zwischen der Muttersprache und der Schulsprache Deutsch aus. Demgegenüber spricht der 20 Jahre später in Kraft getretene Lehrplan für die NMS (2012) von SchülerInnen „aus zweisprachigen Lebenszusammenhängen“ (Lehrplan der (Neuen) Mittelschule: 124; Lehrplan für die AHS-Unterstufe: 270), womit das Phänomen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit besser auf den Punkt gebracht wird und auch jene Kinder, die familiär zweisprachig aufwachsen, erfasst werden. Allerdings wird diese umfassendere Definition der Zielgruppe durch den Hinweis „Für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ (Lehrplan der (Neuen) Mittelschule, 25: Fußnote 8 zu den Stundentafeln) relativiert.

War zum Zeitpunkt der Überleitung des muttersprachlichen Unterrichts ins Regelschulwesen die Konstellation „Muttersprache daheim – Deutsch in der Schule“ noch weitgehend der Normalfall, so existieren mittlerweile unzählige Spielarten der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Die Bandbreite reicht vom Seiteneinsteigerkind mit Schulerfahrung im Ursprungsland und altersgemäß entwickelter Sprachkompetenz in der Erstsprache bis zum Kind mit „Vatersprache X“, das den Klang dieser Sprache zwar im Ohr hat, aber sich kaum ausdrücken kann. Dementsprechend sind nicht nur die Betroffenen, sondern auch SchulleiterInnen häufig verunsichert, ob ein Kind für die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht in Betracht kommt. Gelegentlich stößt dieses Angebot sogar bei familiär deutschsprachigen SchülerInnen auf Interesse, was hinsichtlich Teilnahmeberechtigung ebenfalls für Unklarheiten sorgt.

Obwohl Merkmale wie Staatsbürgerschaft, Geburtsland, Dauer des Schulbesuchs in Österreich oder Deutschkompetenz in den Lehrplänen *nicht* als Teilnahmevoraussetzung genannt werden und daher irrelevant sind, kursieren irriige Vorstellungen, dass SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft sowie jene, die hierzulande geboren wurden, familiär bilingual sind und/oder die deutsche Sprache gut beherrschen, keinen Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht haben. Anmeldungen von interessierten SchülerInnen oder Eltern werden folglich erst gar nicht entgegengenommen.

Auch Angaben seitens der Eltern zum Sprachgebrauch des Kindes können sich als Stolperstein erweisen. Obwohl das BilDok Mehrfachangaben von Familiensprachen vorsieht, entscheidet die Reihenfolge der Sprachen darüber, ob die Schulleitung der Schülerin bzw. dem Schüler das Recht auf muttersprachlichen

Unterricht zugesteht. Wird Deutsch an erster Stelle genannt, kommt es vor, dass die Teilnahme verwehrt wird.

3.4 Ressourcenzuteilung

Im Bereich der APS liegt die Entscheidung über den Personaleinsatz im Rahmen des vom Bund genehmigten Planstellenkontingents seit dem Schuljahr 2001/02 bei den einzelnen Ländern. Da die Werteinheiten dem Grundkontingent für das jeweilige Bundesland zu entnehmen sind, kommt es vielfach zu „Kollisionen“ mit anderen Freigegegenständen oder unverbindlichen Übungen (Basketball, Gitarre, Schach usw.). Es sind nicht wenige Fälle bekannt, wo der muttersprachliche Unterricht der Konkurrenz zu sportlichen oder musischen Angeboten (die sich an alle SchülerInnen richten) zum Opfer gefallen ist. Fairerweise muss hinzugefügt werden, dass einzelne Länder Werteinheiten für den muttersprachlichen Unterricht in einem eigenen Kontingent „reservieren“.

Im AHS-Bereich werden die Werteinheiten für freiwillige Angebote den einzelnen Schulen zugeteilt, wobei sich das Ausmaß an der Gesamtzahl der SchülerInnen am Standort orientiert. In Wien stellt die Bildungsdirektion (vormals: Stadtschulrat) jenen Schulen, die Sammelkurse abhalten, Werteinheiten zur Verfügung.

3.5 Zur Organisation des muttersprachlichen Unterrichts

In der Volksschule wird der muttersprachliche Unterricht ausschließlich als unverbindliche Übung (freiwillig, *ohne* Benotung) angeboten, ab der Sekundarstufe I kann es sich laut Lehrplanverordnung auch um einen Freigegegenstand (freiwillig, *mit* Benotung) handeln, wobei den Ländern mittels Landesverordnung bzw. den einzelnen Schulstandorten im Rahmen der Autonomie die Möglichkeit eingeräumt wird, bloß eine dieser beiden Varianten zuzulassen. In einzelnen Bundesländern lässt man diese Frage offen, sodass die SchülerInnen selbst bzw. ihre Erziehungsberechtigten entscheiden können, ob eine Benotung erfolgen soll.

3.5.1 Anmeldung

Analog zu allen anderen freiwilligen Angeboten ist eine Anmeldung erforderlich, die zur Teilnahme während des gesamten Schuljahrs verpflichtet.

Da eine allfällige Anmeldung das Wissen um das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts voraussetzt, muss sichergestellt sein, dass die Eltern bei der

Schuleinschreibung darauf hingewiesen werden. So wird im unbefristet gültigen Rundschreiben Nr. 12/2014 des Bildungsministeriums in Erinnerung gerufen, „dass die Information über den muttersprachlichen Unterricht seitens der Schule (KlassenlehrerIn) zu erfolgen hat, wobei die Mitwirkung der muttersprachlichen LehrerInnen bei der Elterninformation und dem Sammeln der Anmeldungen sinnvoll und daher ausdrücklich erwünscht ist“.

Tatsächlich wird diese Aufgabe vielerorts *ausschließlich* den Lehrkräften überlassen. Das ist nicht nur extrem zeitaufwändig (vor allem im Einzugsgebiet von mehreren Standorten), sondern auch entwürdigend für die LehrerInnen, die sich quasi selbst „vermarkten“ müssen und teilweise mit eigenartigen Wünschen der Eltern konfrontiert sind. Immer wieder kommt es vor, dass eine Lehrkraft aufgrund ihrer sprachlichen Varietät (etwa Serbisch) oder ihrer Religionszugehörigkeit (z. B. christliche AraberInnen) abgelehnt wird. Vorbehalte werden auch gegenüber zweisprachigen Lehrpersonen geäußert (etwa Ungarisch / Serbisch, Albanisch / Makedonisch) oder es wird ihre „politische Tauglichkeit“ (etwa im Fall des Kurdischen) angezweifelt. Viele Eltern verstehen nicht, dass sie die Lehrkraft nicht selber auswählen dürfen, obwohl das in allen anderen Unterrichtsgegenständen auch nicht möglich ist.

An Wiener Volksschulen arbeiten die LehrerInnen für die beiden großen Migrationssprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch häufig im Team mit der Klassenlehrerin. Bei diesem integrativen Modell wird auf eine Anmeldung verzichtet. Das entspricht zwar nicht den Vorgaben für unverbindliche Übungen, geht aber von der Tatsache aus, dass – aufgrund der großen Anzahl von SprecherInnen einer dieser beiden Sprachen in ein- und derselben Klasse bzw. Schulstufe – die Kinder sozusagen ungefragt in den Genuss des muttersprachlichen Unterrichts kommen sollen.

3.5.2 Wochenstundenausmaß

Die Lehrpläne sehen an Volksschulen, Sonderschulen und Mittelschulen eine Bandbreite von 2 bis 6 Wochenstunden vor; für Polytechnische Schulen gelten 3 Wochenstunden; an der AHS-Unterstufe sind 8 bis 21 Wochenstunden im Lauf von vier Jahren vorgesehen, an der AHS-Oberstufe sind es lediglich 2 bis 8 Wochenstunden, ebenfalls im Lauf von vier Jahren. Die Festsetzung des genauen Stundenausmaßes obliegt den Schulbehörden des Bundes in den Ländern. An Bundesschulen (AHS sowie Praxisschulen der Pädagogischen Hochschulen) kann das Stundenausmaß innerhalb des vorgegebenen Rahmens autonom festgelegt werden.

Das in den Lehrplanverordnungen mögliche Stundenausmaß wird kaum ausgeschöpft. Im Fall des Kursunterrichts am Nachmittag (vgl. 3.5.4) wird durchgängig das Minimum von zwei Wochenstunden gewählt, die in der Regel als Doppelstunde abgehalten werden. Eine höhere Intensität wäre auch kaum realistisch, da die Gesamtzahl von Freigegegenständen bzw. unverbindlichen Übungen einer Beschränkung unterliegt, um die SchülerInnen zeitlich nicht zu sehr zu belasten. Auch sind Jugendliche ab einem gewissen Alter oft schwer für zusätzliche schulische Aktivitäten zu motivieren.

Jene Wiener Volksschulen, die in der Grundstufe I das Konzept der mehrsprachigen Alphabetisierung (vgl. Sprachförderzentrum Wien) verfolgen, nützen die in der Stundentafel gewährten Spielräume besser aus. Hier sind die Lehrkräfte für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch fünf Stunden wöchentlich im Einsatz, was einer Stunde pro Tag entspricht. In intensiver Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin wird den Kindern ermöglicht, parallel zu Deutsch in ihrer Erstsprache lesen und schreiben zu lernen.

Hingegen wird der Unterricht an zahlreichen Standorten im ganzen Bundesgebiet – ungeachtet der Lehrplanbestimmungen – auf *eine einzige* Wochenstunde reduziert, was mit dem Fehlen von Personalressourcen begründet wird (vgl. 3.4). So wird aus der Not eine Tugend gemacht und argumentiert, dass es dem Lernfortschritt zweifellos dienlicher ist, zwei kleinere Gruppen mit jeweils einer Wochenstunde zu bilden als der gesamten (oft auch sehr altersheterogenen) Gruppe (vgl. 3.5.3) zwei Stunden anzubieten. Im Gegensatz dazu hält man sich in manchen Bundesländern präzise an die Vorgaben und nimmt keine Gruppenteilung vor. In beiden Fällen ist man von einem optimalen Zustand weit entfernt.

3.5.3 Gruppengröße

Für Bundesschulen gilt die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung (§ 3 Abs. 1), die bei sprachlichen Gegenständen eine Mindestteilnehmerzahl von 12 vorsieht.⁴ Im Pflichtschulbereich obliegt die Festsetzung der Mindestzahl den Ländern, wobei man sich in der Regel an der Bundesverordnung orientiert.

Es können auch klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifende Gruppen gebildet werden. So ist etwa die Teilnahme von SchülerInnen der AHS-Unterstufe am muttersprachlichen Unterricht an einer Mittelschule oder von BMHS-SchülerInnen an einem AHS-Standort zulässig, sofern sie nicht die Eröff-

⁴ Für die Sprachen der anerkannten Minderheiten erlaubt die Bundesverordnung günstigere Eröffnungszahlen.

nung neuer Gruppen oder die Teilung bereits bestehender Gruppen zur Folge hat. Für die Gruppenbildung werden diese SchülerInnen jedoch nicht mitgezählt. Es ist also erforderlich, die Mindestteilnehmerzahl *ohne* Berücksichtigung der „Gäste“ aus den anderen Schularten zu erreichen.

Wenn man (was mehrheitlich der Fall ist) von einer Eröffnungszahl von 12 TeilnehmerInnen ausgeht, kann eine Gruppe erst ab 24 angemeldeten Schülern und Schülerinnen geteilt werden, womit Kurse mit 20 und mehr Lernenden durchaus üblich sind. Durch die Bildung altersheterogener Gruppen befinden sich im Extremfall SchülerInnen von der 1. bis zur 9. Schulstufe in ein- und derselben Gruppe, die eigentlich nach unterschiedlichen Lehrplänen zu unterrichten wären. Abgesehen von dieser breiten Streuung, was das Alter betrifft, ist auch die Kompetenz der Lernenden in der Erstsprache in der Regel nicht vergleichbar. Die biographischen Voraussetzungen sind einfach zu unterschiedlich.

Während einerseits (aus pädagogischer Sicht) viel zu große Gruppen gebildet werden (müssen), kommt in anderen Fällen aufgrund der hohen Eröffnungszahl der Unterricht erst gar nicht zustande. Die langjährige Praxis zeigt, dass sogar bei Vorliegen von zehn oder elf Anmeldungen keine Gruppe eingerichtet wird (was im Sinne der Verordnung korrekt ist). Das bremst auch die Motivation der Schüler und Schülerinnen bzw. ihrer Eltern, sich im kommenden Schuljahr erneut anzumelden. Aber selbst, wenn die „magische“ Zahl erreicht wird, kann die Eröffnung einer Gruppe an fehlenden Ressourcen im Stellenplan des Landes scheitern (vgl. 3.4).

Schulstandortübergreifende Kurse haben sich für ältere SchülerInnen im städtischen Raum bewährt, etwa an Wiener AHS, wo TeilnehmerInnen aus allen Bezirken an einem – nach Möglichkeit zentral gelegenen – Standort unterrichtet werden. Im ländlichen Raum hingegen ist daran nicht zu denken. Schließlich kann man Volksschulkinder nicht einfach in den Nachbarort schicken – ganz abgesehen davon, dass am Nachmittag keine Schülerbusse verkehren.

Insgesamt ist festzuhalten: Je höher die Anzahl an SprecherInnen der gleichen Herkunftssprache pro Schule und je höher die Dichte an Schulen in einem Wohngebiet ist, desto eher ist die Chance auf muttersprachlichen Unterricht gegeben. Ländliche Regionen befinden sich im Vergleich zu städtischen Ballungsräumen im Nachteil. Gleiches gilt für SprecherInnen von hierzulande „kleineren“ Sprachen.

3.5.4 Kursunterricht – Teamunterricht

Der Unterricht erfolgt zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag oder integrativ (Team Teaching). Eine unterrichtsparallele Führung („aus der Klasse herausnehmen“) ist nur dann zulässig, wenn dadurch kein Pflichtgegenstand versäumt

wird. Jedoch steht der Arbeit in der muttersprachlichen Parallelgruppe nichts entgegen, wenn in enger Abstimmung mit der Klassenlehrerin bzw. dem Fachlehrer die aktuellen Unterrichtsinhalte in der Muttersprache bearbeitet werden. Eine Mischung aus Kurs- und Teamform ist ebenfalls zulässig, sofern das organisatorisch möglich ist.

Da das Team Teaching eine größere Anzahl an SprecherInnen im Klassenverband voraussetzt, was bei weitem nicht auf alle Sprachen und auf alle Standorte zutrifft, findet der muttersprachliche Unterricht (mit Ausnahme von Wien) mehrheitlich am Nachmittag statt.

Während das integrative Modell ursprünglich eher abgelehnt wurde, haben viele Volksschulen im Lauf der Jahre die Vorteile einer zusätzlichen Lehrperson entdeckt. Sie soll die Klassenlehrerin entlasten, indem sie Kinder, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind, unterstützt – etwa durch die Übersetzung von Arbeitsanweisungen. Die Arbeit an der Muttersprache (was gemäß Lehrplan die eigentliche Aufgabe wäre) kommt dadurch zwangsläufig zu kurz. Nicht wenige muttersprachliche LehrerInnen können damit aber gut leben, da sie sich auf den Unterricht nicht eigens vorbereiten müssen, sondern unter der Regie der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers dem einen oder anderen Kind als „Stützkraft“ zugeteilt werden. Gelegentlich nimmt das skurrile Formen an, etwa dann, wenn die KollegInnen für Hilfstätigkeiten (vom Tafellöschen bis zum Kopieren von Arbeitsblättern) eingesetzt werden. Im Extremfall wird ihnen sogar der Gebrauch der Muttersprache in der Klasse von der Klassenlehrerin „untersagt“!

Angesichts der vorherrschenden Unklarheiten über den Einsatzbereich der muttersprachlichen LehrerInnen verwundert es nicht, dass sie immer dann, wenn Not am Mann bzw. an der Frau ist, als „jolly jokers“ hervorgezogen werden. So werden sie (anscheinend häufiger als andere KollegInnen) zum Supplyieren eingeteilt. Hingegen wird – aus nachvollziehbaren Gründen – ihre Mitwirkung bei der Elternarbeit überaus geschätzt.

An einzelnen Mittelschulen in Wien arbeitet das muttersprachliche Personal ebenfalls im Team mit den FachkollegInnen für Gegenstände wie Biologie, Physik, Chemie oder Geschichte. Ziel ist es, die Alltagssprache der Lernenden an ein bildungssprachliches Niveau (z. B. Fachbegriffe) heranzuführen, was schließlich auch den Lehrplanvorgaben entspricht. Dieses Modell setzt neben einem ausgeprägten sprachlichen Bewusstsein aller beteiligten Lehrpersonen eine regelmäßige gemeinsame Planung voraus. Es überrascht nicht, dass die Erfahrungen mit diesem Modell äußerst unterschiedlich sind.

Generell lässt sich sagen, dass die integrative Variante einer Eingliederung in den Klassenverband förderlich ist, während die organisatorisch getrennte Kursform eine intensivere Arbeit an der Sprache erlaubt. In diesem Sinn scheint eine Kombination aus beiden Organisationsformen pädagogisch sinnvoll, wobei das an-

gesichts des geringen Stundenausmaßes (vgl. 3.5.2) in vielen Fällen unrealistisch ist. An den AHS stellt sich diese Frage nicht, da in der Regel SchülerInnen aus unterschiedlichen Standorten in einem Sammelkurs zusammengefasst werden.

3.6 Zeugnisvermerk

Die Teilnahme an der unverbindlichen Übung bzw. die Note für den Freigegenstand ist im Zeugnis, in der Schulnachricht oder in der Schulbesuchsbestätigung zu vermerken.

Findet der muttersprachliche Unterricht nicht am eigenen Standort statt, weigern sich manche DirektorInnen, die Teilnahme bzw. die Note im Zeugnis zu bestätigen. Auch im Fall des integrativen Unterrichts, für den keine Anmeldung erforderlich ist, wird mitunter auf den Zeugnisvermerk „vergessen“.

3.7 Sprachenangebot

Sofern der Bedarf gegeben ist und die personellen und stellenplanmäßigen Ressourcen vorhanden sind, ist die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts aufgrund der sprachneutralen Lehrpläne grundsätzlich in jeder Sprache möglich. Im Lauf der Jahre wurde das Angebot sukzessive erweitert, sodass im Schuljahr 2018/19 insgesamt 26 Sprachen unterrichtet wurden (Informationsblatt Nr. 5: 11–15. Aktuellere Daten sind nicht verfügbar).

Die deutliche Zunahme des Sprachenangebots ist zu begrüßen, wobei sich die Aufnahme einer neuen Sprache (meist auf Initiative von Migrantenvereinen oder Eltern) in der Praxis äußerst mühsam und zeitaufwändig gestaltet und auch nicht immer von Erfolg gekrönt ist. Jedenfalls brauchen interessierte Eltern nicht nur einen extrem langen Atem, sondern sind auch auf präzise Informationen und auf Unterstützung angewiesen.

3.8 LehrerInnen

Die Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht werden von österreichischen Schulbehörden angestellt und bezahlt und unterliegen – wie alle anderen Lehrkräfte auch – der Qualitätskontrolle durch die österreichische Schulaufsicht. Anstellungserfordernis ist in der Regel ein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Da die meisten KollegInnen ihre Qualifikationen im Ausland erworben haben, sind sie in Form von Sonderverträgen beschäftigt, was eine dienst- und besoldungsrechtliche

Schlechterstellung zur Folge hat. Zudem werden häufig jährlich befristete Verträge ausgestellt, was die Lebensplanung der Betroffenen erheblich erschwert.

3.8.1 Allgemeine Daten

Die Anzahl der Lehrpersonen unterliegt seit geraumer Zeit nur geringfügigen jährlichen Schwankungen. Bundesweit waren im Schuljahr 2018/19 (Informationsblatt Nr. 5: 12–15) 418 Personen im Einsatz, wobei mehr als die Hälfte (228) auf Wien entfiel. Die mit Abstand häufigsten Sprachen waren nach wie vor Türkisch (149) und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (122) – gefolgt von Arabisch (32), das in den letzten Jahren aufgrund der Flüchtlingsbewegung erheblich zulegen konnte, und Albanisch (22). Eine Mehrheit der LehrerInnen unterrichtete an mehr als einer Schule, was im ländlichen Raum ohne lange Fahrtzeiten mit dem eigenen Auto nicht zu bewältigen ist. Manche KollegInnen, vor allem jene für die hierzulande weniger verbreiteten Sprachen, waren nur geringfügig beschäftigt; einige wenige waren auch im Fremdsprachenunterricht (etwa in Niederösterreich in den Nachbarsprachen Slowakisch oder Ungarisch) eingesetzt.

3.8.2 Vertragliche Situation

So erfreulich es ist, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte Teil des Regelschulwesens sind, so bedauerlich ist ihre in der Praxis randständige Position, wenngleich sich hinsichtlich der vertraglichen Situation in den letzten Jahren einiges verbessert hat. So empfiehlt das Bildungsministerium, befristete Verträge nach einer Mindestdauer von fünf Jahren in unbefristete Arbeitsverhältnisse umzuwandeln, wobei nicht alle Länder diese Empfehlung umsetzen.

Muttersprachliche LehrerInnen, die keine Erstausbildung für den Lehrberuf, aber „[einen] in Österreich oder im europäischen Hochschulraum nach mindestens dreijährigem Studium erworbene[n] Abschluss“ (Richtlinie für Sonderverträge für Lehrkräfte an Pflichtschulen) nachweisen können, sind, sofern sie „Lehrveranstaltungen mit pädagogischen Schwerpunkten oder Wahlfächer im Umfang von mindestens 30 ECTS an einer Pädagogischen Hochschule“ (Richtlinie) absolvieren, von der schlechteren Entlohnungsgruppe I 2b 1 in die bessere Gruppe I 2a 1 einzustufen. Die beste Einstufung I 2a 2 steht neben AbsolventInnen einer österreichischen Pädagogischen Hochschule nur Lehrkräften „mit einem einschlägigen [österreichischen bzw. nostrifizierten, Anm. EF] Universitätslehramt für höhere Schulen“ (Richtlinie) offen. Obwohl nicht wenige KollegInnen von der Sondervertragsrichtli-

nie aus dem Jahr 2012 profitiert haben, kann von einer dienst- und besoldungsrechtlichen Gleichstellung in Form von *Regel*verträgen nicht die Rede sein.

3.8.3 Integration in den Lehrkörper

Unabhängig von der vertraglichen Situation beklagen zahlreiche muttersprachliche Lehrkräfte die mangelnde Integration in den Lehrkörper. Das betrifft vor allem jene KollegInnen, die an mehr als einer Schule im Kursunterricht am Nachmittag eingesetzt sind, da sie kaum Kontaktmöglichkeiten vorfinden. Aber auch integrativ arbeitende LehrerInnen berichten von geringer Wertschätzung für ihre Tätigkeit.

Im Rundschreiben Nr. 12/2014 des Bildungsministeriums wird darauf hingewiesen, „dass die Teilnahme der muttersprachlichen LehrerInnen an Lehrerkonferenzen der Stammschule verpflichtend ist. Ist eine Lehrkraft an mehreren Schulstandorten tätig, sollte die Teilnahme an den Konferenzen ermöglicht werden.“ Angesichts der Tatsache, dass viele KollegInnen an fünf oder mehr Schulen eingesetzt sind, ist diese Empfehlung oft nur schwer umzusetzen.

3.8.4 Qualitätssicherung

Ab dem Schuljahr 2012/13 sind die muttersprachlichen LehrerInnen verpflichtet, analog zu den Einträgen im Klassenbuch eine Unterrichtsdokumentation (<https://www.schule-mehrsprachig.at>) zu führen. Da „der muttersprachliche Unterricht [...] der Qualitätskontrolle durch die Schulaufsicht unterliegt“ (Rundschreiben zum muttersprachlichen Unterricht), stellt diese Dokumentation auch für die QualitätsmanagerInnen eine brauchbare Handreichung dar. Mit diesem Instrument wird sowohl den betroffenen Lehrkräften als auch den Schulleitungen und den Bildungsdirektionen signalisiert, dass es sich beim muttersprachlichen Unterricht um einen ernstzunehmenden Gegenstand handelt.

3.8.5 Fort- und Weiterbildung

Grundsätzlich sind auch die muttersprachlichen Lehrpersonen verpflichtet, sich weiterzubilden, und es stehen ihnen alle Fort- und Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen (PH) offen. Ab den späten 1990er Jahren hielt das Referat für Migration und Schule (Bildungsministerium) in unregelmäßigen Abständen Seminare ab, die sich speziell an diese Zielgruppe richteten und sich lebhafter Teil-

nahme erfreuten. Auch die Veranstaltungen im Rahmen der Reihe „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis“ wurden gerne besucht.

Im August 2012 startete der erste Durchgang des bundesweiten Lehrgangs „Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration“ im Ausmaß von 30 ECTS an der PH Wien. Dieser Lehrgang wurde bereits fünf Mal angeboten, sodass insgesamt etwa 130 muttersprachliche Lehrpersonen in den Genuss dieser anspruchsvollen Weiterbildung kamen und (teilweise) ihre vertragliche Situation verbessern konnten (vgl. 3.8.2.).

Neu angestellte Lehrkräfte erfahren meist wenig Unterstützung (vor allem im Fall des Einsatzes an mehreren Standorten fühlt sich niemand zuständig) und müssen sich die erforderlichen Informationen mühsam zusammensuchen. Das Sprachförderzentrum in Wien bietet zu Beginn des Schuljahrs Kurzschulungen für Neuzugänge an und stellt ihnen eine erfahrene Lehrkraft (nach Möglichkeit der gleichen Sprache) zur Seite. In den meisten Bundesländern scheitert das an der jährlich geringen Anzahl an Neuanstellungen.

3.8.6 Erstausbildung

Eine österreichische Erstausbildung zur muttersprachlichen Lehrkraft an Volksschulen ist nach wie vor ausständig. Ab der Sekundarstufe I sind für mehrere (meist europäische Sprachen) Lehramtsstudien vorgesehen, die für den Einsatz sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im muttersprachlichen Unterricht qualifizieren. Es fehlen jedoch einige relevante Sprachen, wie etwa Türkisch, Arabisch, Rumänisch oder Farsi/Dari.

StudienabgängerInnen, die eine Sprache abseits der gängigen Fremdsprachen (z. B. Polnisch) gewählt haben, können mitunter ihr Unterrichtspraktikum (das als Teil der Erstausbildung vorgesehen ist) nicht absolvieren, da diese Sprache an keiner Schule als lebende Fremdsprache angeboten wird. Zu einem Praktikum im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts gehen die Meinungen auseinander; zumindest in Wien wurde von dieser Lösung in Einzelfällen Gebrauch gemacht.

3.9 Unterrichtsmaterialien

Sofern Schulbücher für die betreffende Sprache in den Schulbuchlisten bzw. im Anhang angeführt sind, können sie aus dem dafür gewidmeten Zusatzlimit (vgl. Schulbuch-Limit Information für das Schuljahr 2022/23) bestellt werden. Das gilt für Bosnisch/Kroatisch/ Serbisch und Türkisch, für Volksschulen darüber hinaus auch für Albanisch und Arabisch (vgl. Schulbuchlisten 2022/23). Der Bezug eines zweispra-

chigen Wörterbuchs ist einmal in vier Jahren möglich, jeweils einmal in der Grundschule und einmal in der Sekundarstufe I (vgl. Schulbuchlisten 2022/23).

Auch wenn in den letzten Jahren das Angebot an Unterrichtsbehelfen für den muttersprachlichen Unterricht sukzessive erweitert wurde (z. B. das dreisprachige Kindermagazin *Trio*), stehen für die meisten Sprachen (noch) keine Bücher in den Schulbuchlisten zur Verfügung und sind auch in den nächsten Jahren nicht zu erwarten. Die Möglichkeit, Unterrichtsmittel eigener Wahl (UEW) (vgl. Rundschreiben Nr. 6/2022) aus dem Ausland zu bestellen, wird durch bürokratische Vorgaben erschwert, da das Budget jeweils der Stammschule der Schülerin bzw. des Schülers zuzuordnen ist. Wenn eine Lehrkraft mehrere Gruppen mit TeilnehmerInnen aus je fünf bis zehn verschiedenen Standorten betreut, ist die Abwicklung der Schulbuchbestellung unzumutbar. Daher wurden bis inkl. Schuljahr 2016/17, vereinzelt bis 2017/18, die Bücher (sofern erhältlich, was etwa für Kurdisch oder Somali eine Herausforderung darstellte) aufgrund der Bedarfsmeldung der LehrerInnen vom Referat für Migration und Schule im Ministerium angekauft und verteilt. Nach Auflösung des Referats wurde von diesem Modus abgegangen. Das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien erschwert die Arbeit der KollegInnen beträchtlich.

3.10 Die Reifeprüfung

Falls der muttersprachliche Unterricht als Freigegegenstand geführt wird, kann an der AHS die mündliche (nicht jedoch die schriftliche) Reifeprüfung abgelegt werden, sofern der Gegenstand in der Oberstufe im Ausmaß von mindestens vier Wochenstunden bis mindestens zur vorletzten Schulstufe besucht wurde (vgl. Reifeprüfungsverordnung für die AHS, § 27 Abs. 1 lit. 24). Allerdings ist der muttersprachliche Unterricht gerade in Wien, wo er in den letzten Jahren deutlich ausgeweitet wurde, nur als unverbindliche Übung vorgesehen und somit nicht „maturabel“.

3.11 Der Sprachentausch

An Schularten, an denen (mindestens) eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand vorgesehen ist (also ab der Sekundarstufe I), kann „hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache [treten]“ (§ 18 Abs. 12 SchUG). Dabei [hat] „der Schüler [...] in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch entsprechen [...]“ (§ 18 Abs. 12 SchUG). Diese Bestimmung kommt insbesondere späten SeiteneinsteigerInnen zugute. Allerdings kann der sogenannte

„Sprachentauschparagraph“ nur *während* der Schullaufbahn, nicht jedoch bei abschließenden Prüfungen (etwa bei der Matura) in Anspruch genommen werden.

4 Resümee

Im offiziellen Bildungsdiskurs wird der zentralen Rolle der Erstsprache für die gesamte sprachliche Entwicklung eines Kindes immer weniger Beachtung geschenkt. Der muttersprachliche Unterricht ist zwar nach wie vor Teil des Regelschulwesens und es gibt keine Bestrebungen, ihn abzuschaffen; es ist jedoch zu befürchten, dass er angesichts der Priorität, die dem Deutschwerb eingeräumt wird, noch mehr als bisher ein „Schattendasein“ führen wird.

Der vorliegende Beitrag ist die stark gekürzte (und im Mai 2022 aktualisierte) Fassung eines unveröffentlichten Textes der Autorin.

Literatur

- Bildungsdokumentationsgesetz (BilDok). 2002. BGBl. I Nr. 12/2002 in der geltenden Fassung. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001727> (Abruf am 26. Februar 2024).
- BKA. 2022. *Schulbuch-Limit Information für das Schuljahr 2022/23*. Verfügbar unter: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2022/Limit-Information_2022_23.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- BMB (Hg.). 2016. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016–17: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne, für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. 11. (aktualisierte) Auflage. Wien.
- BMBF. 2014. *Rundschreiben Nr. 12/2014 zum muttersprachlichen Unterricht*. BMBF-27.901/0025-I/5a/2014. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997–2017/2014_12.html (Abruf am 26. Februar 2024).
- BMBFW & ÖSZ. o. J. *Schule mehrsprachig*. Verfügbar unter: <https://www.schule-mehrsprachig.at> (Abruf am 26. Februar 2024).
- BMBWF (Hg.). 2020. *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020*: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19.
- BMBWF. 2022. *Rundschreiben Nr. 6/2022 zur Schulbuchaktion*. 2022-0.098.015. Verfügbar unter: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1034> (Abruf am 26. Februar 2024).
- BMUKK, Abteilung IT/1 – Bildungsstatistik. 2011. *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Schuljahr 2009/10.
- BMUKK. 2012. *Richtlinie für Sonderverträge für Lehrkräfte an Pflichtschulen*. GZ 1.202/0008-III/7/2012.

- Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung. 1981. BGBl. Nr. 86. 1981 in der geltenden Fassung.
Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009511&FassungVom=2015-11-25> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Fleck, Elfie. 2013. Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, S. 9–28. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Lehrplan für die Volksschule und allgemeine Sonderschule/Grundstufe. 1992. BGBl. Nr. 528/1992 in der geltenden Fassung. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html (Abruf am 26. Februar 2024).
- Lehrplan für die Hauptschule, allgemeine Sonderschule/Sekundarstufe, Polytechnische Schule bzw. (Neue) Mittelschule. 2000/2012. BGBl. Nr. 134/2000 bzw. BGBl. II Nr. 185/2012 jeweils in der geltenden Fassung. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Lehrplan für die AHS-Unterstufe. 2000. BGBl. Nr. 133/2000 in der geltenden Fassung. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Lehrplan für die AHS-Oberstufe. 2016. BGBl. II Nr. 219/2016 in der geltenden Fassung. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Reifeprüfungsverordnung für die AHS. 2012. BGBl. II Nr. 174/2012 in der geltenden Fassung.
Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Schulbuchlisten. 2022/23. Verfügbar unter: <https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> (Abruf am 02. März 2024).
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG). 1986. BGBl. Nr. 472/1986 in der geltenden Fassung. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Sprachförderzentrum Wien. o. J. *Mehrsprachige Alphabetisierung*. Verfügbar unter: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/folder_mA.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2021. *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20*.

Lena Cataldo-Schwarzl

Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik

Zur Entwicklung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache in Bildungspolitik und Schulpraxis – Deutschförderklassen auf dem Prüfstand

1 Sprachförderung = Deutschförderung?

Das Thema Sprachförderung hat in den letzten Jahren in der österreichischen Bildungs-, Migrations- und Integrationspolitik an Bedeutung gewonnen. *Sprache* wird in diesem Kontext immer öfter mit *Deutsch* gleichgesetzt. Konkrete Förderung, die auf Ergebnissen und Erfahrungen aus Forschung und Bildungspraxis gründet, wird zunehmend von vielfach kritisierten Maßnahmen abgelöst, die „ausreichende“ Deutschkenntnisse an die Einschulung in das Regelschulwesen¹ und die Aufenthaltserlaubnis von Migrant*innen² knüpfen. Bereits in der letzten Ausgabe des vorliegenden Sammelbandes wurde die zunehmende Politik des Deutschlernens auf Kosten der Förderung von Mehrsprachigkeit aufgezeigt und auf die politische Instrumentalisierung des Deutschlernens verwiesen (Klagenfurter Erklärung 2011). Diese Entwicklungen haben im Laufe des letzten Jahrzehnts durch die Einführung von Deutschförderklassen noch weiter an Dynamik gewonnen.

In der österreichischen Medienlandschaft wird das Thema *Deutsch* in den besagten Kontexten ebenfalls stark diskutiert. Während Medien wie *Der Standard* und *Die Presse* eigentlich einen „Diskurs der Mitte“ widerspiegeln wollen, zeigen aktuellere Entwicklungen eine immer stärker werdende Normalisierung rechtspopulistischer Positionen. „Insbesondere die Normalisierung der Bewertung von MigrantInnen als Bedrohung der inneren Sicherheit und Belastung des Sozialstaats und Bildungswesens ist als länderübergreifende Entwicklung zu sehen“ (Goldberger 2019: 76; Wodak 2015a, 2015b; Rheindorf 2017). Wodak verortet diese *Normalisierung* zeitlich mit den Nationalratswahlen 2017, im Zuge welcher die ÖVP das Migrationsthema in den Vor-

1 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (Abruf am 28. Juli.2021a).

2 https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120260.html (Abruf am 29. August 2022).

dergrund ihres Parteiprogrammes rückte (Wodak 2018: 324). Die in den letzten 15 Jahren durch gesetzliche Maßnahmen verstärkte Dominanz der *deutschen Staatsprache* im politischen und öffentlichen Diskurs drängt mehrsprachige Lebensrealitäten an den Rand und fordert Sprachwechsel und Assimilation (de Cillia und Lehner 2020: 78). 2015 sorgte die Diskussion um eine Deutschpflicht in Schulen während der Pausen in sozialen Medien und in Printmedien zunehmend für Aufsehen, wurde aber letztlich „im Widerspruch zur Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 EMRK und Art. 1 BVG über die Rechte des Kindes (BGBl. I Nr. 4/2011)“ als „unzulässig“ deklariert (de Cillia 2020: 96–97). De Cillia bezeichnet die Forderung der *Deutschpflicht in den Pausen* sowie die Einführung sogenannter *Deutschförderklassen* für außerordentliche Schüler*innen als die größte bildungspolitische Veränderung der letzten Jahre (de Cillia 2020: 113). Diese sogenannten *Deutschförderklassen* bilden nun den inhaltlichen Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels, in dem zwei zentrale Fragestellungen adressiert werden:

- Inwiefern hat sich die gesetzliche Grundlage zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache innerhalb der letzten zehn Jahre in der Primarstufe und der Sekundarstufe I verändert?
- Wie wird Deutschförderung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I seit Einführung der Deutschförderklassen umgesetzt?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine Dokumentenanalyse der entsprechenden Lehrpläne und Gesetzestexte sowie inhaltlich relevanter Publikationen aus dem wissenschaftlichen und dem gesellschaftlichen Bereich durchgeführt.

2 Deutschförderklassen per Definition

Im Schuljahr 2018/19 hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Einrichtung verpflichtender Deutschförderklassen und Deutschförderkurse für Schüler*innen eingeführt, deren Deutschkenntnisse im Zuge der Schuleinschreibung als „unzureichend“ bzw. als „mangelhaft“ eingestuft werden. Als Grundlage für die Einstufung dient das österreichweit verwendete standardisierte Testverfahren MIKA-D³, entwickelt vom Bundesinstitut BIFIE (seit 2020 umgewandelt zum Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, kurz: IQS). MIKA-D soll der Ermittlung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache durch die Schulleitung oder durch von der Schulleitung damit betraute Lehrer*innen dienen. Im Schuljahr

3 Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch.

2018/19 stand nur eine Version zur Verfügung, die sich auf den Sprachstand von Schüler*innen der Primarstufe bezieht, folglich aber auch in der Sekundarstufe I verwendet wurde. Eine entsprechende Version für die Sekundarstufe I gibt es erst seit April 2020. Die Testung geht mit drei möglichen Ergebnissen einher: „ausreichenden“, „mangelhaften“ und „ungenügenden“ Deutschkenntnissen. Während bei ersteren keine Deutschfördermaßnahmen erteilt werden, gehen „mangelhafte Kenntnisse“ mit der Zuteilung zu einem 6-wochenständigen Deutschförderkurs einher, während bei „ungenügenden“ Deutschkenntnissen die Zuteilung zu einer Deutschförderklasse erfolgt. In den Deutschförderklassen wird die Testung mit MIKA-D jeweils zu Semesterende erneut durchgeführt, da – abhängig vom Testergebnis – jeweils zu Semesterende der Übertritt in die Regelklasse möglich ist. Demgemäß muss die Deutschförderklasse oder der Deutschförderkurs mindestens ein Semester lang besucht werden, die maximale Besuchsdauer – und damit auch die Überführung in einen „ordentlichen Status“ – verläuft nach maximal vier Semestern.⁴ Außerordentliche Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen werden demnach in reinen Deutschförderklassen oder in ihren regulären Klassen integrativ nach dem Lehrplan der Deutschförderklasse unterrichtet. In den allgemeinbildenden Pflichtschulen wurden im Schuljahr 2018/19 insgesamt 34,7% der außerordentlichen Schüler*innen in Österreich in einer Deutschförderklasse oder nach dem Lehrplan der Deutschförderklassen integrativ in einer regulären Klasse unterrichtet. Im Folgejahr 2019/20 blieb der besagte Anteil mit 35% relativ stabil, während hingegen im Schuljahr 2020/21 mit 41,2% ein Aufwärtstrend zu beobachten ist.⁵

3 Von Sprachförderkursen zu Deutschförderklassen – ein Blick in die letzten vier Regierungsprogramme (ab 2008)

Im Regierungsprogramm von 2008–2013 („Gemeinsam für Österreich“) ist der Ausbau von Förderkursen für außerordentliche Schüler*innen und von Förderkursen für ordentliche Schüler*innen mit sogenannten „mangelnden Deutschkenntnissen“ als Zielsetzung formuliert (S. 207 im entsprechenden Regierungsprogramm). Fleck

⁴ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (Abruf am 23. Juli 2021a).

⁵ https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesch/index.html (Abruf am 29. August 2022).

(2019) verweist diesbezüglich auf einen wesentlichen Unterschied zu den beiden Regierungsprogrammen der folgenden Jahre: 2013–2018 („Erfolgreich. Österreich“) und 2017–2022 („Zusammen. Für unser Österreich“). Im Gegensatz zu den beiden folgenden Regierungsprogrammen werden im Regierungsprogramm von 2008–2013 weder der Einsatz von Testverfahren zum Sprachstand noch segregierte Klassen erwähnt. Ganz im Gegenteil werden im besagten Gesetzestext ausschließlich Fördermaßnahmen, Entwicklungsmöglichkeiten und Chancengerechtigkeit beschrieben (Fleck 2019: 90) – allerdings im Kontext „mangelhafter Deutschkenntnisse“. Fleck (2019: 90) verweist in Bezug auf die Umsetzung dieser Maßnahmen auf die anfängliche Beschränkung der sogenannten „Sprachförderkurse“ (so wurde der „Deutsch als Zweitsprache – Unterricht“ im entsprechenden Regierungsprogramm betitelt) für außerordentliche Schüler*innen der Volksschule auf zwei Jahre und eine mögliche integrative Führung. Nach und nach hat diese Form der Förderung Eingang in die Sekundarstufe I gefunden (im Schuljahr 2008/09 für a.o. Mittelschüler*innen und im Schuljahr 2009/10 für a.o. Schüler*innen der AHS-Unterstufe zugänglich). Der Kurswechsel zur segregativen Deutschförderung in getrennten Klassen vor Schuleintritt ist nicht erst im aktuellen Regierungsprogramm zu finden, sondern bereits in jenem der Regierungsperiode 2013–2018 (S. 29 im entsprechenden Regierungsprogramm) (Fleck 2019: 91), auch wenn die entsprechenden Maßnahmen im besagten Zeitraum noch nicht bzw. kaum in der Praxis umgesetzt wurden (Fleck 2019: 92).

Die türkis-blaue Regierung leitete schließlich in ihrem Regierungsprogramm (2017–2022) einen Paradigmenwechsel ein, der mit der seit 1992 vorhandenen Priorität der integrativen Deutschförderung radikal gebrochen und Deutschkenntnisse an die Regelung für die Schulreife gebunden hat. Deutsch vor dem Eintritt in das Regelschulwesen wurde somit an eine verpflichtende standardisierte Sprachstanderhebung angebunden, segregierte Deutschklassen und sogenannte „strenge“ Kriterien wurden für den Übertritt in das Regelschulwesen als Maßnahmen verabschiedet. Im aktuellen Regierungsprogramm 2020–2024 („Aus Verantwortung für Österreich“)⁶ sind der Ausbau der sogenannten „Sprachförderung“ und die konkrete *Einforderung* von Deutschkenntnissen ebenfalls festgelegt, die an die Vergabe eines ordentlichen Status geknüpft sind. Wodurch die *erforderlichen* Deutschkenntnisse gekennzeichnet sind, findet im entsprechenden Regierungsprogramm keine Erwähnung. Zusätzlich findet sich aber auch der Verweis auf aktive Informationsweiterleitung über Unterricht in der jeweiligen Erstsprache im Rahmen der Schuleinschreibung. Ebenso im aktuellen Regierungsprogramm festgesetzt sind die „*laufende wissenschaftliche Be-*

6 <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/bundestkanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (Abruf am 29. September 2021).

gleitung und Evaluierung“ der Deutschförderklassen und damit einhergehende Maßnahmen der sogenannten „Qualitäts- und Effizienzsteigerung“.

Die Beschreibung der Maßnahmen zur Förderung der „Bildungssprache Deutsch“ von Seiten des Bildungsministeriums klingt bei flüchtiger Beurteilung hinsichtlich der Erwähnung von Mehrsprachigkeit, sprachsensibler Unterrichtsgestaltung und der Professionalisierung von Lehrer*innen – für Chancengerechtigkeit und Ermöglichung von Bildungsprozessen – teilweise durchaus positiv.⁷ Im Grundsatzerlass zur interkulturellen Bildung (2017)⁸, der auf unbefristete Zeit verabschiedet wurde, wird Vielfalt im Kontext von Migration und Mobilität als positive Entwicklung unserer Gesellschaft hervorgehoben und die Förderung dieser Vielfalt in Schulen explizit betont. Die Homogenisierung von Schüler*innen mit unterschiedlich ausgeprägten Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch steht in klarem Widerspruch zur Propagierung der Wertschätzung von interkultureller Bildung und Vielfalt. Zusätzlich wird im besagten Erlass auf die wirkungsvolle Umsetzung interkultureller Bildung durch geeignete Maßnahmen an Schulen und auf eine Orientierung am wissenschaftlichen Diskurs verwiesen. Die aktuell von der Bundesregierung verordneten Maßnahmen zur Deutschförderung an Schulen durch Inkrafttreten der Deutschförderklassen stehen jedoch in klarem Widerspruch zur einschlägigen Forschung, worauf bereits in der letzten Ausgabe des vorliegenden Sammelbandes verwiesen wurde (Klagenfurter Erklärung 2011). Diese stellt unterschiedliche Aspekte in Frage, die mit der Einführung von Deutschförderklassen und dem Messen, Bewerten und Prüfen von Deutschkenntnissen über Pädagog*innen an Schulen einhergehen.

4 Kritische Stimmen bleiben ungehört

Die Veröffentlichung der Maßnahmen in Form von Deutschförderklassen zog zahlreiche Veranstaltungen und kritische Stellungnahmen von Vereinen und Verbänden aus Wissenschaft und Praxis nach sich (u. a. vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, kurz: ÖDaF⁹, dem Verband für Ange-

7 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html?lang=en> (Abruf am 26. Juli.2021b).

8 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (Abruf am 29. September 2021).

9 https://oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (Abruf am 26. Juli2021).

wandte Linguistik, kurz: verbal,¹⁰ oder dem Netzwerk SprachenRechte¹¹). Die *Arbeitsgruppe Sprachen* der Wiener Arbeiterkammer veröffentlichte 14 Thesen zur Sprachförderung, die einen bisher von Regierungsseite unberücksichtigten Impuls einer Sprachenpolitik bieten, die auf wissenschaftlichen Kenntnissen und pädagogischen Erfahrungen gründet.¹²

Zusammenfassend beziehen sich die wissenschaftlich gut belegten Kritikpunkte der segregativen Deutschförderung in Deutschförderklassen, wie von der Regierung seit dem Schuljahr 2018/19 vorgesehen, auf die folgenden Aspekte:

Gegen die segregative Form der Beschulung und „Förderung“: Demgegenüber erweist sich die integrative Förderung in Kombination mit vorübergehender additiver Förderung am wirksamsten für die Deutschförderung und das soziale Gefüge (Füllekruss und Dirim 2020: 81). In Bezug auf punktuelle Testungen verweist Fleck zum Beispiel auch auf deren Widerspruch zur Leistungsbeurteilungsverordnung, die für alle Schularten gilt und punktuelle Leistungsfeststellungen klar ablehnt (Fleck 2019: 95). Pädagog*innen werden zudem nur über eine online-Schulung auf den Einsatz des Testinstruments MIKA-D vorbereitet und stehen somit vor dem Problem der fehlenden Qualifizierung. Auch der regelmäßige Einsatz des Beobachtungsinstruments zur Feststellung des Sprachstandes (USB DaZ bzw. USB Plus), der von Seiten des Ministeriums nahegelegt wird, und die adäquate Gestaltung des Unterrichts in einer Deutschförderklasse stellen Pädagog*innen vor zusätzliche Herausforderungen. Mehrsprachigkeit wird im Kontext der Bildungssprache Deutsch zwar vom BMBWF erwähnt, die konkrete Verankerung der Verwendung von Migrationssprachen und die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen bleiben jedoch unberücksichtigt und stehen somit ebenfalls im Widerspruch zu Forschungsergebnissen, die eindrücklich den Mehrwert der Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires im schulischen Unterricht als Ressource für Bildungsprozesse festhalten. Die Förderung von Mehrsprachigkeit dient demzufolge einer positiven Entwicklung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Bildungssprache (Herzog-Punzenberger und Schnell 2014), dem fachlichen Lernen (García und Sylvan 2011), sozialen und emotionalen Faktoren, wie Motivation, Selbstwirksamkeit und Gruppendynamik (Schwarzl 2020), sowie dem Sprachenprestige (García und Kleyn 2016). Zudem erweist sich die Bewahrung und Weiterentwicklung der Erstsprache als Ressource im Kontext des Erwerbs einer Zweitsprache (August und Shanahan 2006) im Sinne eines positiven Transfers,

10 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00690/imfname_689333.pdf (Abruf am 26. Juli 2021).

11 <https://www.sprachenrechte.at/tag/schule> (Abruf am 26. Juli 2021).

12 https://www.arbeiterkammer.at/service/broschueren/Bildung/14_Sprachthesen_-_Erlaeuterungsbroschuere.pdf (Abruf am 26. Juli 2021).

jedoch nicht als Voraussetzung, um eine Zweitsprache auf hohem Niveau zu erwerben (Cummins 1981). Außerdem werden gesamtsprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Schüler*innen im Modell der Deutschförderklassen von Seiten der Bildungspolitik völlig ignoriert (Wildemann 2019: 44). Interaktionen in einer – in diesem Fall – deutschsprechenden Peergruppe, die in Deutschförderklassen verringert werden, gelten neben einem variations- und kontrastreichen Input als zentral im Spracherwerbsprozess (Tracy 2007). Neuere Studien verweisen in diesem Kontext auch auf die Rolle von Freundschaftsbeziehungen (Bushati et al. 2019). Sprachliches und fachliches Lernen sind zudem miteinander verwoben und finden nicht getrennt voneinander statt, eine Trennung von fachlichem und sprachlichem Lernen ist somit keineswegs förderlich (Leisen 2010). Zusätzlich ist mit den durch semesterweise mögliche Umstufungen in die Regelklassen ein extrem hoher organisatorischer und logistischer Aufwand mit der Klassenzusammensetzung und der Stundenplanerstellung verbunden (Schweiger und Müller 2021). Von Seiten der Schulleitungen und der Lehrer*innenschaft werden vor allem die fehlende Schulautonomie in Bezug auf die Umsetzung der Deutschförderklassen, die organisatorischen und administrativen Herausforderungen in der Planung und Umsetzung der Maßnahmen an den einzelnen Schulstandorten, die ausgebliebenen Evaluationen bisher eingesetzter Maßnahmen zur Sprachförderung und der fehlende Einbezug einschlägiger Expert*innen aus Forschung und Schulpraxis kritisiert (Schweiger und Müller 2021: 44). Eine von Seiten des Ministeriums veranlasste sogenannte Vorevaluierung der Deutschförderklassen im Zuge eines Workshops (Spiel et al. 2021) gibt es zwar, in diese wurden aber weder Schüler*innen noch eine repräsentative Anzahl an Lehrer*innen miteinbezogen, weshalb es keine evidenzbasierten Ergebnisse oder zumindest Orientierungspunkte gibt.

5 Ein Einblick in die Perspektive von Lehrer*innen

Lehrer*innen, die in einer Deutschförderklasse unterrichten, berichten vorwiegend über Herausforderungen in diesem Kontext, vor allem in der Organisation, Administration und Umsetzung. Sie problematisieren die knappe Raumsituation, den Klassenwechsel, die spontane Umfunktionierung von anderen Räumen zu Klassenzimmern, die räumlich gar nicht auf den Unterricht ausgerichtet sind. Sie beschreiben Gefühle der Zerrissenheit und der Orientierungslosigkeit ihrer Schüler*innen. Zudem erzählen sie, dass die Deutschförderklasse von den Schüler*innen als „Strafe“ empfunden wird, wenn sie immer wieder ihre Regelklasse verlassen müssen. Sie fühlen, dass ihre Schüler*innen mit der Situation unglücklich sind (Schweiger und Müller 2021: 47–49). In Zusammenhang mit den segregativen Maßnahmen, die mit der Zuteilung

in eine Deutschförderklasse verbunden sind, berichten Schulleiter*innen auch über Ängste und eine große Verunsicherung der Eltern (Rollett und Lener 2019: 87). Obwohl Lehrer*innen in einer Befragung von Schweiger und Müller (2021) angeben, bewusst darauf zu achten, die Schüler*innen der Deutschförderklasse nicht als „andere“ im Sinne von Othering zu markieren, gelinge ihnen dies aus eigener Sicht nicht immer und Schüler*innen fühlen sich aus ihrer Perspektive oft ausgeschlossen. Der ständige Raumwechsel und die Organisation getrennter räumlicher Strukturen für Regel- und Deutschförderklasse(n) haben überdies auch negativen Einfluss auf die organisatorischen Abläufe in den Regelklassen. Von den Schüler*innen der Regelklassen werde überdies die Zeit, in der die Schüler*innen der Deutschförderklasse gesondert unterrichtet werden, teilweise als Freizeitphase empfunden, weil der Unterricht nicht im gesamten Klassenverband stattfindet. Intensive Arbeitsphasen werden dadurch massiv beeinträchtigt. Die hohe Anzahl an Schüler*innen pro Deutschförderklasse mache einen individualisierten Unterricht auch fast unmöglich. Obendrein verringere sich dadurch auch der Anteil an Sprechzeit pro Schüler*in in der Deutschförderklasse, da der Anteil an Frontalunterricht durch die hohe Anzahl an Schüler*innen und nur eine unterrichtende Lehrperson notgedrungen erhöht wird (Schweiger und Müller 2021: 47–49). Insgesamt halten die Autor*innen die generelle Unzufriedenheit von Lehrer*innen sowie eine Übereinstimmung ihrer Einschätzungen mit einschlägigen Forschungsergebnissen fest, die auf die Wirksamkeit integrativer und additiver Maßnahmen zur Deutschförderung setzen, mit einer Schwerpunktsetzung auf ersteren. Auffallend ist, dass Lehrer*innen jedoch selbst Wege finden, um die Schüler*innen aus ihrer Sicht bestmöglich zu fördern – trotz der herausfordernden Voraussetzungen. Dies gestaltet sich in erster Linie in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Schulleitung untereinander und in der zusätzlichen fachlichen Unterstützung der Schüler*innen, indem z. B. die*der Deutschförderklassenlehrer*in in Zusammenarbeit mit den Eltern zusätzlich Mathematik mit den Schüler*innen der Deutschförderklasse außerhalb des Unterrichts lernt, um drohenden Laufbahnverlusten rechtzeitig entgegen zu wirken (Schweiger und Müller 2021: 48, 51). Gesamtheitlich gesehen hätten sich die Rahmenbedingungen des Deutschspracherwerbs für die Schüler*innen durch die Maßnahmen, anstatt verbessert, massiv verschlechtert. Rollett und Lener (2019) erläutern unter anderem die gegenwärtige Umsetzungspraxis der Deutschförderklassen an unterschiedlichen Schulen in Wien und identifizieren diesbezüglich vier unterschiedliche Umsetzungsarten:

- 1) Der Verzicht der (teilweisen) Meldung außerordentlicher Schüler*innen, wodurch die Eröffnung einer Deutschförderklasse am jeweiligen Standort nicht durchgeführt wird (ein Standort muss über mindestens acht außerordentliche Schüler*innen verfügen). Damit geht jedoch das Problem einher, dass dem Standort weniger Förderressourcen zur Verfügung gestellt werden.

- 2) Die Umsetzung der Maßnahmen streng nach dem Gesetz.
- 3) Die Umwandlung von Vorschulklassen in Deutschförderklassen – durch das gemeinsame Unterrichten von Vorschüler*innen, die das generelle Kriterium der Schulreife nicht erfüllen, mit Schüler*innen, die ausschließlich in der deutschen Sprache „unzureichende“ Kenntnisse aufweisen, kann eine gezielte Förderung beider Gruppen womöglich noch schlechter gewährleistet werden.
- 4) An Standorten, an denen die Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen auf Grund des Raummangels nicht dauerhaft in einer eigenen Klasse unterrichtet werden können, müssen diese im Abteilungsunterricht beschult werden (Rollett und Lener 2019: 85, 86).

Die von Lehrer*innen und Schulleiter*innen angeführten Herausforderungen und die in diesem Beitrag von Vertreter*innen aus Schulpraxis und Forschung gut begründeten Argumente gegen die ausschließlich segregative Deutschförderung in Form der verordneten Maßnahmen benennen ausschließlich negative Aspekte der Deutschförderklassen, die bislang jedoch zu keinem Umdenken politischer Maßnahmen geführt haben.

6 Schule in Zeiten der Corona-Pandemie – alles anders – bis auf MIKA-D

Die Maßnahmen zu den Deutschförderklassen blieben trotz der Schulschließungen im Rahmen der COVID-19 Pandemie seit dem Schuljahr 2020/21 aufrecht. Außerordentliche Schüler*innen in Deutschförderklassen wurden zu Schulschluss mit dem Testverfahren MIKA-D getestet, obwohl der Präsenzunterricht für Schüler*innen der Volksschule und der Sekundarstufe I erst am 18.5.2020 und für die Schüler*innen der Sekundarstufe II erst am 03.06.2020 wieder aufgenommen wurde. Zuvor fand zwar Online-Unterricht statt, der Österreichische Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verweist jedoch u. a. in einer Stellungnahme darauf, dass „Home-Schooling“ für vulnerable Gruppen mit besonderen Hürden verbunden ist, bezogen auf die Wohnsituation, die technische Ausstattung und die starke Einschränkung sozialer Kontakte durch die Pandemie. Durch letztere blieben vor allem für den Deutscherwerb notwendige Interaktionsmöglichkeiten aus bzw. wurden massiv eingeschränkt. Während in regulären Klassen nach Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts im Mai bzw. Juni 2020 keine Schularbeiten mehr stattfinden durften und Schüler*innen auch mit einem „Nicht Genügend“ der Aufstieg in die nächste Schulklasse nicht verwehrt wurde, wurden die Testungen über

MIKA-D dennoch durchgeführt. Diese jüngeren Entwicklungen stellen somit eine ungleiche Behandlung von Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen gegenüber Schüler*innen in regulären Klassen dar.¹³

7 Conclusio

Die in diesem Kapitel auf mehreren Ebenen erläuterten bildungspolitischen Veränderungen, die mit der bundesweiten Einführung der Deutschförderklassen einhergehen, zeigen weitreichende Folgen für Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Schulleitungen und für alle an schulischen Bildungsprozessen beteiligten Akteur*innen auf, die auch gesamtgesellschaftlich intensiv diskutiert werden. Die Weichenstellungen für die Einführung der Deutschförderklassen wurden bereits in den Regierungen des letzten Jahrzehnts gelegt, wobei zunehmend segregativere Beschulungsformen von Schüler*innen mit sogenannten „unzureichenden“ Deutschkenntnissen zu beobachten sind. Diese stehen im Widerspruch zu einschlägigen Befunden der Forschungslandschaft, die eindeutig die Wirksamkeit integrativer Maßnahmen in Kombination mit additiven Maßnahmen der (Deutsch)- bzw. Sprachförderung betonen. Die Verwendung eines Testinstrumentes zur punktuellen Leistungsfeststellung – durchgeführt von Pädagog*innen, die dafür meist gar nicht ausreichend ausgebildet sind – wird derzeit durch den Einsatz von MIKA-D als Grundlage für den Besuch einer Regelklasse herangezogen. MIKA-D letztlich als einziges Entscheidungskriterium für die Schulreife heranzuziehen, schafft einerseits ungerechte Bedingungen für Schüler*innen mit Deutschkenntnissen, die als „unzureichend“ eingestuft werden, und führt andererseits zu nachteiligen Rahmenbedingungen für die sprachliche, soziale und psychisch-emotionale Entwicklung dieser Schüler*innen. Die bildungspolitischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte zeigen, dass *Deutsch* zunehmend zu einem Instrumentalisierungskriterium in der Schule sowie am Arbeitsmarkt wurde, die herausfordernden Rahmenbedingungen dennoch Spielräume für pädagogische Initiativen zulassen.

¹³ https://www.oedaf.at/dl/usqOJKJmLlJqx4KJK/CORONA_Testung_postCORONA_final.pdf (Abruf am 02. September 2021)

Literatur

- Arbeiterkammer Wien. 2018. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Arbeiterkammer.at (Februar). Verfügbar unter: https://www.arbeiterkammer.at/service/broschueren/Bildung/14_Sprachthesen_-_Erlaeuterungsbroschuere.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- August, Diane & Shanahan, Timothy. 2006. *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bundeskanzleramt. 2020. Bundeskanzleramt.gv.at. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018. Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass 2017. Bmbwf.at (6. April). Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021a. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Bmbwf.gv.at. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021b. Bildungssprache Deutsch. Bmbwf.gv.at. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html?lang=en> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Inneres. 2022. Nachweis von Deutschkenntnissen („Deutsch vor Zuwanderung“). Oesterreich.gv.at (10. Februar). Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120260.html (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bushati, Bora, Rotter, Daniela, Lipp, Bernadette, Kedia, Gayannée, Corcoran, Katja & Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2019. Mit Freundinnen und Freunden Sprache lernen. Freundschaftsnetzwerke als Sprachlernressource in sprachlich heterogenen Klassen. *ÖDaF-Mitteilungen* 35(1+2), S. 48–67.
- Cummins, Jim. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, S. 2–49. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- de Cillia, Rudolf. 2020. Sprach/en und Identität/en. In Rudolf de Cillia, Ruth Wodak, Rheindorf, Markus & Sabine Lehner (Hgg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*, S. 81–114. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- de Cillia, Rudolf & Lehner, Sabine. 2020. Homo Austriacus/Femina Austriaca: Wir und die Anderen. In Rudolf de Cillia, Ruth Wodak, Markus Rheindorf & Sabine Lehner (Hgg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*, S. 29–80. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fleck, Elfie. 2019. Sprachliche Bildung, interkulturelle Bildung und Werteerziehung: Was will die Bildungspolitik? In Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling, & Paul Scheibelhofer (Hgg.), *Schulheft Nr. 176: Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis*, S. 89–99. Innsbruck: Studienverlag.
- Füllekruss, David & Dirim, Inci. 2020. Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In Juliane Karakayali (Hg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, S. 68–84. Weinheim/Basel: Beltz.

- García, Ofelia & Sylvan, Claire. 2011. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities. Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(iii). DOI: 10.1111/j.1540-4781.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatjana. 2016. *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Herzog-Punzenberger, Barbara & Schnell, Philipp. 2014. Austria. In Stevens, Peter & Dworkin, Gary (Hgg.), *The Palgrave Handbook on Race and Ethnic Inequalities in Education*, S. 70–105. London: Palgrave.
- Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik. 2013. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*, S. 341–347. Frankfurt am Main, Wien: Lang.
- Leisen, Josef. 2010. *Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- Netzwerk SprachenRechte. 2018. *Deutschförderklassen bedeuten Segregation*. Sprachenrechte.at (25. Jänner). Verfügbar unter: <https://www.sprachenrechte.at/tag/schule> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. 2018. Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemeinbildenden höheren Schulen. *ÖDaF-Mitteilungen*. Verfügbar unter: https://oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. 2021. Diese Normalität wollen wir nicht! *ÖDaF-Mitteilungen*. Verfügbar unter: https://www.oedaf.at/dl/usqOJKJmLJqx4KJK/CO_RONA_Testung_postCORONA_final.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Rechtsinformationssystem des Bundes. 2011. Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. I Nr. 4/2011. Ris.bka.gv.at (15. Februar). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2011/4> (Abruf am 14. 03. 2023).
- Rheindorf, Markus. 2017. Integration durch Strafe? Die Normalisierung paternalistischer Denkfiguren zur ‚Integrationsunwilligkeit‘. *Zeitschrift für Diskursforschung* 5(2), S. 182–206.
- Rollett, Ilse & Lener, Gabi. 2019. Deutschförderklassen: unentwegtes lästiges Zischeln aus dem Maulkorb ... In Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling, & Paul Scheibelhofer (Hgg.), *Schulheft Nr. 176: Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis*, S. 83–88. Innsbruck: Studienverlag.
- Schwarzl, Lena. 2020. *Ein mehrperspektivischer Blick in das Translanguaging-Klassenzimmer – selbstbezogene Überzeugungen und Klassenklima im Fokus*. Dissertation Universität Wien. Verfügbar unter: <http://othes.univie.ac.at/63977/>.
- Schweiger, Hannes & Müller, Beatrice. 2021. Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer & Susanne Schwab (Hgg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. ÖFEB Beiträge zur Bildungsforschung (8), S. 43–54. Münster Waxmann.
- Spiel, Christiane, Popper, Vera & Holzer, Julia. 2021. Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleexplikation und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

- Tracy, Rosemarie. 2008. *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Wildemann, Anja. 2019. Erst Deutsch – und dann ... ?! Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen. *ÖDaF-Mitteilungen* 35(1+2), S. 33–47.
- Wodak, Ruth. 2015a. *Politics of fear: what right-wing populist discourses mean*. London: Sage.
- Wodak, Ruth. 2015b. ‚Normalisierung nach Rechts‘: Politischer Diskurs im Spannungsfeld von Neoliberalismus, Populismus und Kritischer Öffentlichkeit. *Linguistik Online* 73(4), S. 27–44.
- Wodak, Ruth. 2018. Vom Rand in die Mitte – ‚Schamlose Normalisierung‘. *Politische Vierteljahresschrift* 59(2), S. 323–333.
- Verband für angewandte Linguistik. 2018. Stellungnahme des Verbands für Angewandte Linguistik zum Entwurf des Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden. Parlament.gv.at (11. April). Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00690/imfname_689333.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2022. *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Statistik.at. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html (Abruf am 26. Februar 2024).

Antje Doberer-Bey / Gerhild Ganglbauer / Angelika Hrubesch

Alphabetisierung und Basisbildung von 2012 bis 2022

Ein Schritt vor, zwei zurück. Abriss einer Zäsur

1 Vorbemerkungen

Die letzte „Bestandsaufnahme“ über Basisbildung in Österreich trug den Untertitel „Vom Frosch zum Prinzen“ (Doberer-Bey et al. 2013), der aktuelle Artikel den Untertitel „Ein Schritt vor, zwei zurück“. Dies impliziert eine Perspektive, die einen bewussten Standpunkt einnimmt, der sich zu Nicht-Neutralität bekennt. Bildung – und demnach auch Basisbildung – ist immer politisch und dient bestimmten Interessen. Grob zusammengefasst hielten wir vor zehn Jahren bildungspolitische Entscheidungen, die sich in den entsprechenden Dokumenten für die Angebotsplanung ablesen ließen, für wünschenswert und sinnvoll. Viele Erwartungen wurden Anfang der letzten Dekade erfüllt. Zwischen 2002 und 2012 erfuhren Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich eine zuvor nicht vorhandene Aufmerksamkeit. In unserem Beitrag von vor zehn Jahren hoben wir positiv hervor, dass eine Abkehr von der Bezeichnung des *funktionalen Analphabetismus* erfolgte und der Bereich insgesamt enttabuisiert wurde. Dass dafür nicht nur Kursangebote notwendig waren, sondern auch Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit, ist auch heute noch so. In der nun vergangenen Dekade wurden für die Alphabetisierung/Basisbildung in Österreich weitere Errungenschaften erzielt und Fortschritte gemacht – diese sind aber aus unserer Sicht und aus einer sprachenpolitischen Perspektive von Einschnitten und Rückschritten begleitet.

In diesem Beitrag versuchen wir, die Entwicklungen der vergangenen Jahre nachzuzeichnen, die sich vor allem seit 2018 noch einmal verändert darstellen. Ausgehend von verschiedenen Begrifflichkeiten und Kontexten im zweiten Kapitel sowie der Bedeutung internationaler Studien, widmen wir uns im dritten Kapitel den Strukturen und den inhaltlichen Entwicklungen bzw. Errungenschaften der Basisbildung. Im vierten Kapitel beschreiben wir Kurs- bzw. Lernangebote in der österreichischen Erwachsenenbildung und deren Einordnung. Im fünften Kapitel unseres Beitrags gehen wir auf die immer noch notwendige Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit ein und schließen mit weiterhin nicht eingelösten Forderungen für die Praxis und Forschung im Bereich Alphabetisierung/Basisbildung.

2 Rahmung – Konzepte und Zahlen

2.1 Konzepte und Begriffe

Bereits im Beitrag von 2012 wurde darauf hingewiesen, dass in Österreich der Begriff *Analphabetismus* vermieden wird, weil das damit verbundene, defizitorientierte Konzept von Alphabetisierung in der Auseinandersetzung hierzulande von Forscher*innen und Praktiker*innen nicht vertreten wird (Doberer-Bey et al. 2013). Interessant ist, dass im deutschsprachigen Diskurs die Auseinandersetzung um Begriffe und Bezeichnungen in den vergangenen 10 Jahren durchaus strittig noch einmal geführt wurde. So wurde der Begriff des funktionalen Analphabetismus in Deutschland mit und nach Publikation der LEO-Level-One-Studie (Grotlüschen und Rieckmann 2012) gleichermaßen kritisiert wie auch heftig verteidigt. Während einerseits die Kritik der mit dem Begriff verbundenen Defizitorientierung wie auch die Sorge nach einer neuen Skandalisierung des Phänomens geäußert wurden (Bittlingmeyer 2010 oder Fritz 2018), wurde andererseits der Begriff mit dem Argument der strategischen Essentialisierung verteidigt (Grotlüschen 2017). Erst mit Veröffentlichung der LEO Studie 2018 (Grotlüschen und Buddeberg 2020) erfolgte auch in Deutschland eine Abkehr vom Begriff des funktionalen Analphabetismus hin zu „Leben mit geringer Literalität“.

Aus sprachenpolitischer Perspektive ist eine solche Diskussion interessant, spiegelt sie doch Zugänge und Konzepte zu und von Alphabetisierung bzw. Basisbildung, die sich stets in Veränderung befinden und gleichzeitig durch solche Publikationen mit-geformt werden. Dass Sprache und Begrifflichkeiten eines Feldes immer wieder neu verhandelt werden müssen, ist nicht neu; dennoch überrascht es, dass gerade in den vergangenen Jahren im Bereich der Alphabetisierung und Basisbildung Begriffe – und dahinterstehende Konzepte – wieder aktuell werden, die wir in unserem Beitrag 2012 für überwunden hielten.

Für Österreich wurden in unserem letzten Beitrag als wichtigste Bezugspunkte der Ansatz der *critical literacy* nach Freire (Freire 1973) und die *new literacy studies* (Street 1999; Barton und Hamilton 2000) genannt, mit denen stets ein politischer bzw. emanzipatorischer Anspruch verbunden ist: Der Sinn und Zweck des Lesen- (und Schreiben-)Lernens schlechthin ist ein transformativer Akt (Kastner 2021). (Basis)Bildungsarbeit muss zum Ziel haben, Menschen in ihrer/einer Veränderung zu begleiten: ihnen die Möglichkeit geben, die eigene Rolle und Handlungsspielräume (oder Diskriminierungen) in Gesellschaft und Politik zu erkennen und zu verändern. Bildung ist demnach kein Herrschaftsinstrument, sondern ein Mittel der Reflexion, Bewusstmachung – und Befreiung (Mayo 1999). Die Vorstellung von Literalität als sozialer Praxis bzw. soziale Praxen (*social practices*) berücksichtigt unter-

schiedliche Zugänge, Verwendungszusammenhänge und auch Machtstrukturen und steht einer Vorstellung von *skills* entgegen (Papen 2005).

Ergänzend zu *critical literacy* und den *new literacy studies* stellte die Migrationspädagogik in den vergangenen Jahren (Mecheril et al. 2010; Mecheril 2016) mit ihren Bezügen zur postkolonialen Theorie einen weiteren Bezugspunkt für das Verständnis von Basisbildungsarbeit in Österreich dar (BMB 2017a und 2017b; Muckenhuber et al. 2019; MIKA 2019).

Inwieweit die oben angeführten theoretischen Bezugspunkte weiterhin für die österreichische Basisbildungspraxis relevant sind, müsste erforscht werden und darf angesichts der aktuellen Praxis und Publikationen in Frage gestellt werden. So wird zum Beispiel im Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse des Österreichischen Integrationsfonds (Feldmeier Garcia 2021) das Verständnis des Gegenstands so gut wie gar nicht erläutert, und im Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung (BMBWF 2019) werden keine der genannten Bezugspunkte zitiert. Beiden Publikationen ist gemeinsam, dass sie Alphabetisierung als einen Gegenstand mit zu erreichenden Niveaustufen und Detailbeschreibungen unterschiedlicher Fertigkeitskomplexe darstellen – also eher eine normative Beschreibung der von den Lernenden erwarteten skills denn soziale Praxis im oben erwähnten Sinn.

Die (wiederholte) Erwähnung gar nicht so junger Konzepte in diesem Beitrag soll – einmal mehr – den Zusammenhang derselben mit den verwendeten Begriffen wie auch mit verschiedenen Positionierungen im Feld zeigen. Die Diskussion über Begriffe steht in Relation zu Fragen von Norm bzw. Normierung, Machtverhältnissen, Zuschreibungen und durchaus auch damit zusammenhängend von Niveaustufen, Standardisierungsversuchen und einer nicht nur im Bereich der Basisbildung geführten Diskussion um Kompetenzen und Lernergebnisorientierung.

2.2 Zahlen: PIAAC und der internationale Vergleich

In unserem letzten Beitrag 2012 führten wir an, dass die „Frage nach der Größenordnung des Problems ‚mangelnde Basisbildung Erwachsener‘ unbeantwortet bleibt“ (Doberer-Bey et al. 2013: 215) und dass Studienergebnisse dazu nicht vorliegen. An Studien der neunziger Jahre wie z. B. die IALS-Studien (International Adult Literacy Surveys) hatte Österreich nicht teilgenommen. Die „Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates 2006 zu Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen“ fanden allerdings ihren Niederschlag im österreichischen Regierungsprogramm 2008 und stießen damit neue Entwicklungen an. In diesem Zusammenhang sind ein allgemein wachsendes Bewusstsein für die Herausforderungen und die Bedeutung von Basisbildung, die *Initiative Erwachsenenbildung (IEB)* (siehe Abschnitt 4.1) und

nicht zuletzt die erstmalige Beteiligung an einer internationalen Vergleichsstudie, PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies 2011–2012, zu sehen. Ihre Ergebnisse wurden 2013 publiziert (Statistik Austria 2013 und 2014). Die Aufmerksamkeit, die sich positiv in Fördergeldern für den Bereich Alphabetisierung und Basisbildung auswirkte, trug als negative Begleiterscheinung in sich, Menschen mit Basisbildungsbedarf (potentiell) zu stigmatisieren bzw. zu essentialisieren.

Im Rahmen der PIAAC-Studie wurden die sogenannten Schlüsselkompetenzen Erwachsener im arbeitsfähigen Alter zwischen 16 und 65 Jahren erhoben, d. h. jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für Beruf und Alltag als notwendig erachtet wurden. Erhoben wurde, inwieweit diese genutzt und eingesetzt werden, wie etwa das Suchen von Informationen, das Erfassen und Nutzen der IT-Technologie und Kommunikationswerkzeuge zum Lernen, zum Arbeiten und zum Kommunizieren. Die Personen wurden einerseits getestet und andererseits in einem fragebogenbasierten Interview zu soziodemografischen Merkmalen, Bildungs- und Erwerbskarriere und konkreten Anforderungen am jeweiligen Arbeitsplatz befragt. Die Aufgaben wurden direkt am Computer gelöst.

Aktuell (2021/2022/2023) wird der zweite PIAAC-Zyklus in Österreich durchgeführt, pandemiebedingt etwas später als im geplanten Zehnjahresrhythmus. Erste Ergebnisse dürften nicht vor 2024 vorliegen.

Die Ergebnisse erregten 2013 Aufmerksamkeit: die zwei niedrigsten Kompetenzstufen wiesen bei Lesekompetenz¹ und Mathematik ca. 16% bis 17% der berufstätigen Bevölkerung auf. Knapp unter einer Million Menschen in Österreich wurde eine Lesekompetenz unter oder maximal auf der dort definierten Stufe 1, auf einer

¹ Lesekompetenz wird in der PIAAC-Studie beschrieben als „die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu verwenden und Schlussfolgerungen aus ihnen zu ziehen, um am Gesellschaftsleben teilzunehmen, die eigenen Ziele zu erreichen und die eigenen Fähigkeiten und das eigene Wissen weiterzuentwickeln. Lesekompetenz umfasst eine Reihe von Teilkompetenzen wie das Erkennen von geschriebenen Wörtern und Sätzen sowie das Verstehen, Interpretieren und Beurteilen von komplexen geschriebenen Texten.“ (Statistik Austria 2013: 21). Es werden Kompetenzstufen 1–5 definiert und eine weitere „Kompetenzstufe unter 1“. Relevant in Bezug auf oben genannte Größenordnungen ist auch, dass rund 1,8% der Befragten – hochgerechnet etwa 100.000 Menschen – als „Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit (MLSF)“ zusammengefasst werden, weil sie entweder nicht in der Lage waren, eine der Sprachen, in denen der Hintergrundfragebogen angeboten wurde, zu sprechen oder weder lesen noch schreiben konnten oder weil sie aufgrund einer Lernbehinderung bzw. kognitiven Behinderung nicht teilnahmefähig waren. Zu diesen Menschen gibt es keine weiteren Informationen und die Bezeichnung der Gruppe als „Personen mit mangelnder Lese- oder Sprachfähigkeit“ ist aus sprachenpolitischer Perspektive falsch, denn in ihr werden z. B. auch Personen erfasst, die Dari fließend sprechen, lesen und schreiben.

Skala von 5 Stufen, attestiert. Diese Menschen werden also mit hoher Wahrscheinlichkeit die Aufgaben nicht selbst lösen können und Unterstützung dafür benötigen (Bösch et al. 2014). Etwa 640.000 Menschen hatten niedrige Ergebnisse in allen drei Testdomänen (Lesen, Mathematik und Problemlösung im Kontext von Technologien), das entsprach in etwa 11,4% der Bevölkerung. Damit lag Österreich im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Doch das umfassende Datenmaterial ermöglichte äußerst differenzierte Schlussfolgerungen, z. B. hinsichtlich der Alterskohorten, Bildung und Berufsausübung oder der sprachbezogenen Daten, deren Relevanz für etwaige bildungspolitische und arbeitsmarktrelevante Schlussfolgerungen bedeutsam ist. Die Studie zeichnete sich auch dadurch aus, dass für Lösungsfindungen, oder das Risiko, am Arbeitsmarkt nicht Fuß fassen zu können, Wahrscheinlichkeiten errechnet wurden; hierdurch ergaben sich eine gewisse Bandbreite bzw. Annäherungswerte, die den Realitäten eher gerecht wurden (Titelbach 2014; Bösch et al. 2014; Kastner et al. 2014).

Einige Details interessieren besonders im Zusammenhang mit Basisbildungsbedarf. In den untersten Ergebnisgruppen (Kompetenzstufe unter 1, 1 und 2) hatten $\frac{2}{3}$ Deutsch als Erstsprache und $\frac{1}{3}$ Deutsch als Zweitsprache – Basisbildungsbedarf betrifft also nicht vorwiegend Migrant*innen, wie gerne angenommen wird. Von den Personen in den untersten Kompetenzstufen hatten ca. 40% maximal Pflichtschulabschluss, aber auch ca. 40% Lehre oder BMS-Abschluss. Betrachtet man den Beruf, so war für geringqualifizierte Hilfsarbeitskräfte zwar das Risiko, zu dieser Gruppe zu gehören, relativ groß – was vor allem damit zusammenhängt, dass Bildung „vererbt“ wird – doch in konkreten Zahlen war es relativ gering (120.000 von 870.000). Personen mit geringen Kompetenzen fanden sich in allen Gruppen, bis hin zum tertiären Bereich (2%). Die Unterschiede innerhalb der einzelnen Bildungsabschlüsse waren enorm: So schnitt das oberste Viertel mit maximal Pflichtschulabschluss besser ab als das unterste Viertel der Hochschulabsolvent*innen. Dies wirft auch Fragen der Gerechtigkeit bei der Positionierung am Arbeitsmarkt und bei der Entlohnung auf. Ein einfacher Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Kompetenzen am Arbeitsplatz und den gemessenen Kompetenzen in PIAAC wird bezweifelt. Ebenso korrelierten Arbeitslosigkeit und geringe Kompetenzen keineswegs. Eine wesentliche Schlussfolgerung beleuchtete die ausschlaggebende Rolle von Lernen am Arbeitsplatz für den Kompetenzerwerb und -erhalt, vor allem für Menschen, die aus Zeit- oder Geldgründen, aber auch aufgrund negativer Erfahrungen mit dem Bildungssystem institutionelle Weiterbildungen weniger aufsuchen (Bösch et al. 2014). Die Diskussion darf sich also nicht auf das Bildungssystem allein beschränken; auch Sozial- und Arbeitsmarktpolitik sind aufgefordert, zu handeln.

Zu erwähnen ist im Zusammenhang mit Arbeit bzw. Berufstätigkeit auch eine qualitative Studie des Soziologen Manfred Krenn (Krenn 2013), die relativ zeitgleich mit der PIAAC-Erhebung durchgeführt wurde. Krenn zeigt deutlich,

dass beruflicher Erfolg nicht (allein) vom „Alphabetisierungsgrad“ abhängt, sondern von vielen unterschiedlichen Faktoren, und dass bei einer Betrachtung der Verursachungsfaktoren für „Analphabetismus“ bzw. Auswirkungen von geringer Lese- und Schreibkompetenz auf die Menschen immer eine Reflexion der Herrschafts- und Machtverhältnisse – auch im Zusammenhang mit Schriftsprache – erfolgen muss. Diese ist auch für die Lernangebote relevant, indem darauf zu achten ist, dass Literalität in Reflexion ebendieser dominanten Formen/Normen vermittelt wird.

3 Strukturen, Strategien und Entwicklungen

3.1 Verknüpfungen und Strukturen

An den Strukturen in Österreich war bemerkenswert, dass diverse Entwicklungen, Angebote und Akteur*innen lange Zeit stark miteinander vernetzt waren und somit ein besonderes Zusammenwirken möglich war (Doberer-Bey und Rath 2003; Doberer-Bey et al. 2013; Cennamo et al. 2020). Die aktuell in der Initiative Erwachsenenbildung I:EB geförderten Kurse (siehe Kapitel 4 dieses Beitrags) wurden durch diese intensive Vorarbeit in den Projekten und Netzwerken ermöglicht, und die Basis für dieses breit angelegte Förderprogramm wurde dort gelegt und geschaffen. Jene Vorgaben und Qualitätsrichtlinien, die in der ersten Förderperiode 2012 veröffentlicht wurden, waren also für die Erwachsenenbildungseinrichtungen und deren Akteur*innen nicht überraschend, sondern zu weiten Teilen von ihnen selbst hervorgebracht; sie fußten demnach auf einem breiten Konsens. Um das riesige Vorhaben Initiative Erwachsenenbildung überhaupt auf die Beine stellen zu können, war es notwendig, sowohl durchführende Institutionen als auch die Vertreter*innen der Länder und die Sozialpartner (früher oft Fördergeber) ins Boot zu holen und ein gemeinsames Verständnis dafür herzustellen, was die Ziele und Anliegen der Förderprogramme sowie die Mindeststandards für Lernangebote sein sollten. In die Prozesse der Meinungsfindung wurden, mit dem positiven Effekt, dass sich die Beteiligten gehört fühlten und mit den Entscheidungen übereinstimmten, viel Zeit und Energie gesteckt.

Ein Element dessen, was im vergangenen Beitrag (Doberer-Bey et al. 2013) für uns „den Frosch zum Prinzen“ machte, ist dieses Zusammenführen und gemeinsame Denken unterschiedlicher Entwicklungslinien und die Aufmerksamkeit, die diesem Denken und den Entwicklungen gewidmet wurde. Die Einführung der Initiative Erwachsenenbildung zu Beginn der vergangenen Dekade (2012–22) betrachteten wir als Meilenstein: Erstens wurde mit ihr endlich ein Kursangebot „für alle“

geschaffen – also eine Förderung, die unabhängig von Erstsprachen, Aufenthaltstitel, Arbeitsmarktzugang o. ä. in Anspruch genommen werden konnte, und ein Angebot, für das bundesweit die gleichen Qualitätsansprüche galten. Zweitens wurden die Lernangebote damit nach vielen Jahren etabliert und stabilisiert und aus einer prekären Projektförderung herausgenommen. Dies bedeutete, dass die bestehenden Lernangebote langfristig gesichert waren und nicht in kurzen Abständen neue Förderanträge geschrieben werden mussten. Dass sich in die Verknüpfungen besonders ab 2018 wieder Bruchlinien und Zäsuren fügen, werden wir unten zeigen.

Die in der vorausgegangenen Dekade beginnenden Entwicklungen wurden also ab 2012 mit öffentlicher Unterstützung weiter intensiviert und in konkrete Umsetzungsphasen geführt. International vergleichbare Studien sowie Zielvorgaben zu Kompetenzen lebenslangen Lernens hatten dabei auch eine legitimierende Funktion. Entsprechend dem Arbeitsauftrag aus dem Regierungsprogramm 2008² wurden auf der Bund-Länder-Ebene etliche Gremien eingesetzt: ab Herbst 2008 die *strategische Steuerungsgruppe* – bestehend aus Vertreter*innen der Länder, des Bundes und der Sozialpartner sowie Expert*innen aus dem Feld (auch IHS, Universität Innsbruck) – mit den Zielen der Konsensbildung, Förderrichtlinien für die Umsetzung festzusetzen sowie deren Aufsicht; später die *Akkreditierungsgruppe*, die über Qualität der Angebote entschied und diese bundeseinheitlich sicherte (Dobrer-Bey und Netzer 2012). Aber auch *Monitoring* und *Evaluationsprozesse* wurden notwendig. Die gewichtige Intensität dieses Apparats manifestierte sich in einer Vervielfältigung administrativer, evaluierender sowie (erst- und zweitinstanzlich) kontrollierender Instrumente.

Eine wichtige Rolle kam der seitens des Ministeriums Anfang 2012 einberufenen *Fachgruppe Basisbildung (FAB)* zu, sowohl hinsichtlich curricularer Entwicklungen als auch allgemeiner Prinzipien und Richtlinien für die Basisbildungsarbeit, die einen kritischen und emanzipatorischen Zugang zu Alphabetisierung und Basisbildung zum Ausdruck brachten. Eingebunden waren Expert*innen, die seit Jahren in dem Bereich tätig waren und über Praxiserfahrung verfügten und die Ausbildungen von Basisbildner*innen, aber auch Berater*innen, konzipierten und umsetzten. Aufgabe dieser Gruppe war, die inhaltlichen Parameter für den Bereich zu diskutieren und weiterzuentwickeln, die in der Folge in die Programmplanungsdo-

2 Regierungsprogramm der XXIV GP, 2008: 200, u. a.: „Lebensbegleitendes Lernen ist eine Chance zur Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesellschaft und der Wirtschaft. Ausreichende Angebote für den Erwerb von Basisbildung, insbesondere auch für Menschen mit Migrationshintergrund, sind dafür eine wesentliche Voraussetzung“. „Gemeinsam mit den Ländern soll im Wege von Kofinanzierungsmodellen das kostenfreie Nachholen von Bildungsabschlüssen aller formalen Ausbildungen der Sekundarstufe I und II (inklusive der Berufsaufreifeprüfung) in einer altersgerechten Form ermöglicht werden.“

kumente der Steuerungsgruppe (PPD 2015–2017 und 2018) einfließen und die bis 2018 richtungsweisend für die geförderte Basisbildung waren.

Mit der Initiative Erwachsenenbildung wurden ehemals bestehende Strukturen für die Kursförderung abgelöst bzw. zusammengeführt, was gewissermaßen – wie oben erwähnt – eine Vereinheitlichung von Standards und Vorgaben für die Angebote bedeutete, womit auch eine Annäherung von ehemals nicht verbundenen Bereichen einherging. Zuvor wurden Kurse für neu zugewanderte Personen bzw. Menschen mit Deutsch als Zweitsprache häufig im Bereich der „Deutschkurse“ gefördert, selbst wenn die Teilnehmer*innen darin Basisbildungsbedarf hatten und gleichzeitig mit der deutschen Sprache das Lesen und Schreiben lernen wollten. Die Idee von Alphabetisierung/Basisbildung wurde mit der I:EB nun umfassender formuliert, unabhängig von der „Sprachigkeit“ oder Herkunft ihrer Teilnehmer*innen (was nicht bedeutete, dass die Angebote im Einzelnen nicht auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet sind – ganz im Gegenteil). Aus sprachenpolitischer Perspektive stellte dies eine große Errungenschaft dar: eine vorher vorhandene Differenzlinie wurde aufgelöst und – erstmals nach vielen Jahren – die Förderung von erwachsenen Migrant*innen als Agenda (auch) des Bildungsministeriums behandelt, und nicht als eine Frage der nationalen Sicherheit (wie dies ab 2003 durch die Verortung der sogenannten Integrationsvereinbarung im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz der Fall war).

Ab 2017 wurde eine erste Trennlinie in diesen Verknüpfungen gezogen: mit der Einführung des Integrationsgesetzes wurde erstmals seit 2006 wieder Alphabetisierung im Kontext der verpflichtenden Kurs- bzw. Prüfungsmaßnahmen erwähnt und der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) mit der Durchführung bzw. Akkreditierung von Angeboten betraut. Mit dem Regierungswechsel 2018 konnte auch in der vom Bildungsministerium begleiteten Initiative Erwachsenenbildung bzw. der Projektelandschaft ein Bruch in der Tradition/Vorgehensweise der Zusammenarbeit nachvollzogen werden, den wir weiter unten beschreiben.

3.2 Qualitätsentwicklung und Professionalisierung

Bereits in unserem Beitrag von 2012 (Doberer-Bey et al. 2013) wurden die oben erwähnten Projekte (z. B. In.Bewegung, MIKA etc.) als wesentlicher Motor und Faktor der inhaltlichen Entwicklung im Bereich der Basisbildung genannt. Das Bildungsministerium war sich dieser Ressource sehr bewusst und förderte – und forderte – die Zusammenarbeit der Projekte, Synergien und Netzwerke: mit dem Effekt einer durchwegs solidarischen, nicht auf Konkurrenz ausgerichteten österreichischen Basisbildungslandschaft. Die Entwicklung von Lernangeboten oder Materialien erfolgte teilweise gemeinsam, die Initiativen und Ideen kamen zumeist aus der Praxis,

sodass die Einführung von Neuerungen meist nach einem Bottom-up-Prinzip verlief: Bedürfnisse und Bedarfe wurden von Erwachsenenbildner*innen wahrgenommen, und auf sie reagiert (indem z. B. Fördergelder aufgestellt wurden etc.)³. Die Vernetzung der Akteur*innen bedeutete ein Involviert- und Engagiert-Sein von vielen (auch neu hinzukommenden) Einrichtungen. Die theoretische bzw. wissenschaftliche Verknüpfung mit der Praxis war dadurch gesichert, dass vom Fördergeber/Bildungsministerium eine Beteiligung von Forschungseinrichtungen an allen Netzwerken erwünscht war bzw. gefordert wurde. Auch erste Initiativen der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung und Qualifikation von Mitarbeiter*innen in der Basisbildung gingen stark von den Einrichtungen selbst aus, die Basisbildungsangebote anboten und konzipierten (ISOP o. J. bzw. inspire 2011; Aschermann 2011, 2014). Dies hing unserer Einschätzung nach stark damit zusammen, dass der Bereich lange Zeit in Form von einzelnen Projekten bzw. Projektnetzwerken gefördert wurde und dass in diesen Projekten sowohl Entwicklungsarbeit als auch die Durchführung von Lernangeboten/Kursen, später auch die Aus- und Weiterbildung von Basisbildner*innen finanziert wurden.

Zusätzlich förderte das Bildungsministerium in den Jahren ab ca. 2015 bis 2018 den Austausch und Debatten in einer *Plattform Basisbildung* – ca. halbjährlich stattfindende Treffen der Akteur*innen. Hier wurden Meinungen ausgetauscht, über *die Basisbildung* gesprochen, und dies weit über den Horizont der Projekte hinaus. Als Plattform Basisbildung wurden Vertreter*innen aller Institutionen/Projektnetzwerke ins Ministerium zum Austausch eingeladen. Bemerkenswert war in diesem Zeitraum der Austausch auf Augenhöhe. So hatten die eingeladenen Akteur*innen nicht nur den Eindruck, hier vom Fördergeber nach Ergebnissen ihrer Arbeit befragt zu werden, sondern konnten auch Wünsche und Anregungen formulieren (z. B. für Tagungen und Weiterbildungen). Gefördert wurde damit also nicht nur die Basisbildung in Kursen und Lernangeboten, sondern auch ein (kritischer) Diskurs darüber, der Impulse für weitere Entwicklungen setzen konnte.

Zwischen 2015 und 2017 veranstaltete das Bildungsministerium mehrere Tagungen, die in enger Zusammenarbeit mit der Fachgruppe Basisbildung und der Plattform Basisbildung geplant und durchgeführt wurden. Derzeit gibt es keine

3 Gegenwärtig ist das anders, wie sich (wieder) am Beispiel der Kurse des Österreichischen Integrationsfonds am besten zeigen lässt. Grundlage für die Angebote sind nicht die Bedürfnisse der Menschen, sondern zunächst ein Gesetz. Auf dessen Basis erstellt der ÖIF ein Konzept (mit einer genauen Anzahl von Unterrichtseinheiten pro Kursstufe). Auf dieser Grundlage können sich Einrichtungen bewerben, innerhalb des vorgegebenen Rahmens Kurse durchzuführen. Die Lerninteressen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden werden ebenso wenig erfragt wie die Erfahrungen der Institutionen.

vom Bund initiierte Vernetzung von Institutionen. Landesweit sind die Anbieterorganisationen zwar in allen Bundesländern vernetzt, aber eine gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung findet nicht statt.

Mit der bereits erwähnten Verwerfung ab 2018 wurden im Bereich der Basisbildung Trennlinien gezogen (und neue Verbindungen geschaffen), die es in den Jahren davor nicht gab. Als augenscheinliches Beispiel für diesen Bruch kann angeführt werden, dass ein bereits veröffentlichter Fördercall für Entwicklungsprojekte Mitte 2018 zurückgezogen und durch eine andere Ausschreibung ersetzt wurde. Bemerkenswert dabei: Nicht nur die Ziele und der Inhalt des Calls wurden gänzlich verändert, auch das Fördervolumen wurde insgesamt mehr als halbiert (von 10.500.000 € auf 5.000.000 €). Von den vielen vorhandenen Netzwerken, von denen die meisten wieder Projekte einreichten, blieben ab 2019 also nur Bruchstücke übrig.

Die umfangreichen Projektergebnisse aus den Jahren ca. 2007 bis 2018 sind leider nicht systematisch erfasst. Zwar hatten die meisten Netzwerke Internetseiten und sie stellten dort Publikationen, Materialien und andere Ergebnisse zur Verfügung, jedoch waren nach Auslaufen der Projektförderungen einige der Seiten nicht mehr in Betrieb oder wurden nicht mehr gewartet. Die Ergebnisse der Projekte ab der ESF-Periode 2011 bis 2013 sind zentral in einer Datenbank verfügbar⁴, allerdings wird diese nicht ausgeweitet, sodass darin nur ein Teil der insgesamt wertvollen Ergebnisse abrufbar ist.

Anzuführen ist, dass seit Beginn ihres Bestehens die Netzwerkarbeit in den Projekten sich auch Fragen der Qualitätsentwicklung widmete. Es geht zentral um die Frage der Durchführung von Lern- und Beratungsangeboten und darum, wie diese professionell und auf Augenhöhe mit oder in Zusammenarbeit mit den Teilnehmer*innen gestaltet werden können. Grundlegende Dokumente zur Qualitätssicherung und Professionalisierung von Basisbildner*innen wurden bereits Mitte der 2000er Jahre publiziert und erste Ausbildungslehrgänge durchgeführt, damals getrennt nach den Adressat*innen mit Deutsch als Erstsprache (am bifeb) und Deutsch als Zweitsprache (an der VHS Ottakring).

Eine wesentliche Rolle kam dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) zu, das in Qualitätsentwicklung und Ausbildung von Basisbildner*innen involviert war und innovative Akzente setzte. Der Zusammenführung der Kursangebote folgend, wurde (unter Einbeziehung unterschiedlicher Akteur*innen am bifeb) ein Ausbildungslehrgang konzipiert, der die ehemals getrennt gedachten Ausbildungslinien „Basisbildung für Migrant*innen“ und „Basisbildung für

4 <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/esf-babi-datenbank.php>.

Nicht-Migrant*innen“ auflösen sollte. Auch hier bedeutet dies, dass die Differenzlinie entlang von Sprache abgebaut wird und Personen, die sich für die Ausbildung interessieren, sich nicht mehr schon im Vorfeld entscheiden müssen, ob sie „mit oder ohne DaZ“ arbeiten wollen.

Auch im Kontext der Aus- und Weiterbildung kann mit dem Jahr 2018 eine Art Bruch festgestellt werden: von 2013 bis 2018 wurden bundesweit Ausbildungslehrgänge gefördert (die einem gemeinsamen Rahmencurriculum zu folgen hatten, das auf den bereits erwähnten Prinzipien der Basisbildung beruhte). Mit Einführung der Initiative Erwachsenenbildung wurde am bifeb auch ein Portfolioprozess initiiert, mit dem erfahrene Basisbildner*innen die nun formal notwendig gewordenen Qualifikationen anerkannt bekommen können, ohne einen der vorgeschriebenen Ausbildungslehrgänge besuchen zu müssen. Mit dem Verwerfen dieser Prinzipien im Jahr 2018 wurde auch die Förderung für Ausbildungen (vorerst) beendet wie auch die Lehrgänge am bifeb. Die Weiterbildungsakademie (wba) wurde mit der Erstellung eines Qualifikationsprofils für Basisbildner*innen beauftragt, das noch nicht veröffentlicht ist und auf dessen Basis erst ab Herbst 2022 ein nächster Ausbildungslehrgang am bifeb stattfinden wird. Dieser unterscheidet sich auf den ersten Blick nur unwesentlich von dem, was bereits vor 2018 angeboten, aber nun eben neu entwickelt wurde. In Zukunft wird es auch (wieder) ein Anerkennungsverfahren geben, das dann in der wba und nicht mehr im bifeb angesiedelt sein wird. Seit 2021 bietet auch der Österreichische Integrationsfonds Aus- bzw. Weiterbildung für „Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache“ an, womit sich die Bildung von Trennlinien und Parallelstrukturen fortschreibt. Auf die vorhandene Expertise aus Österreich (aus den Netzwerken, den seit 2002 existierenden Ausbildungen, der Initiative Erwachsenenbildung) wird nicht zurückgegriffen.

Nicht vernachlässigt werden soll in diesem Beitrag eine Initiative von Personen bzw. Expert*innen (aus Praxis und Forschung), die sich als *Forum Basisbildung* seit Frühling 2020 zwei- bis dreimal jährlich zum fachlichen Austausch und zur Vernetzung treffen. Viele der Akteur*innen im Forum kennen einander aus der früher vom Bund initiierten Vernetzung (Plattform Basisbildung, Tagungen) und führen den Austausch nun eigeninitiativ fort (siehe www.forum-basisbildung.eu); Themen sind praktische Fragen der Förderung und Kursorganisation ebenso wie z. B. die Diskussion von jüngsten Studienergebnissen.

4 Lernangebote Basisbildung – Umbrüche

4.1 Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung

Die nun bereits mehrfach erwähnte „Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen“ des damaligen Ministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk), kurz bezeichnet als Initiative Erwachsenenbildung (I:EB), stellt seit 2012 eine umfassende Förderinitiative für Basisbildungsangebote dar. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung konnten ab 2012 bundesweit Lernangebote der Basisbildung besucht werden. Adressat*innen der Kurse sind ohne Einschränkungen alle in Österreich lebenden Jugendlichen (ab dem vollendeten 15. Lebensjahr) sowie Erwachsene – „ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Erstsprache und eventuell vorliegender Schulabschlüsse“⁵, die Teilnahme an den Lernangeboten ist kostenlos. Dies ist ein wichtiger Aspekt für den freien Zugang zum Bildungsangebot. Wie weiter oben bereits erwähnt, sind diese Zugangsvoraussetzungen für alle ein wichtiger und bemerkenswerter Aspekt dieses Angebots –, weil nicht an Bedingungen der Teilnahme oder bestimmter Abschlüsse geknüpft. Die Gruppengrößen sind auf zehn Lernende beschränkt, um bestmöglich individuelle Lernziele begleiten zu können.

Erstmals wurde in der Initiative Erwachsenenbildung auch festgelegt, dass österreichweit das Nachholen des Pflichtschulabschlusses kostenlos ermöglicht werden soll; der Pflichtschulabschluss stellt den zweiten großen Programmbeereich der Förderinitiative dar.

Geplant und (teilweise) umgesetzt wurden ab 2012 dreijährige Förderperioden, die den anbietenden Bildungsinstitutionen wesentlich mehr Planbarkeit der Lernangebote ermöglichen (sollten). Nach der ersten Förderperiode 2012 bis 2014 wurde die zweite Förderperiode 2015 bis 2017 erstmals auch mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds umgesetzt, was einen rasanten Zuwachs an administrativem Aufwand für die Anbieter mit sich brachte. Das Fördervolumen für die Initiative Erwachsenenbildung ist beachtlich: für die nun dritte Förderperiode 2018 bis 2021 standen etwa 62.000.000 € zur Verfügung.

Inhaltlich bezeichnend für die ersten beiden Förderperioden sind Konzepte, die an Traditionslinien von *critical literacies* anschließen. Besonders die der zweiten und (anfänglich der) dritten Programmperiode zugrunde liegenden „Rahmenrichtlinien und Prinzipien für die Basisbildung“ (BMB 2017a) sind von herausragender Bedeu-

5 <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildung/> (Abruf am 27. Februar 2024).

tung, weil hier auf (gängige) Stufen- bzw. Niveaubeschreibungen bewusst verzichtet wird, stattdessen werden Prinzipien und Perspektiven (Pädagogische Verhältnisse, Kontexte, Politische Verhältnisse und Lernprozesse) beschrieben, die die Lernangebote leiten. Die Rahmenrichtlinien für die Angebotsplanung ermöglichen so viel Offenheit, dass die Interessen der Lernenden und damit zusammenhängende Sprach- bzw. Schrifthandlungsziele im Zentrum stehen.

2018 erfolgte – im gleichen Sommer wie der im dritten Kapitel genannte Rückzug des schon veröffentlichten Fördercalls – ein Paradigmenwechsel auch innerhalb der Initiative Erwachsenenbildung. Die bereits vorbereiteten Förderverträge für die gesamte Programmplanungsperiode wurden nur für ein Jahr ausgestellt, gleichzeitig mit der Ankündigung, dass die Initiative neu aufgestellt werden würde.

Der angekündigten Neuausrichtung folgte im April 2019 im BMBWF die Präsentation eines neuen, für alle Angebotsplanungen verbindlichen Curriculums, erstellt von einer Unternehmensberatungsagentur⁶. Dies markiert einen weiteren radikalen Bruch mit mehreren Traditionen und zieht einen Riss durch die Basisbildungslandschaft. So wurde die Zusammenarbeit mit Akteur*innen aus dem Feld (Expert*innen und Forscher*innen) verworfen und der Fachgruppe Basisbildung ihre Mitgestaltung(-smöglichkeit) aufgekündigt. Diese war bis dahin in relevante Entwicklungen der Basisbildung in Österreich (beispielsweise die Entwicklung von Rahmenrichtlinien als auch Professionalisierungskonzepten) eingebunden und wegweisend. Zum neuen Curriculum Basisbildung gab es nach der Pilotphase zwar eine breit angelegte Rückmeldephase, doch es waren die Institutionen/Akteur*innen ausschließlich zu einer (unidirektionalen) Rückmeldung eingeladen, nicht etwa zu einer gemeinschaftlichen Diskussion.

Das bis zur Veröffentlichung dieses Artikels gültige Dokument „Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ ist dabei programmatisch zu verstehen. Nicht mehr die Lernenden und ihre *Lernbedürfnisse/Lernziele* werden ins Zentrum gerückt, sondern zu erreichende *Lernergebnisse* (Ganglbauer und Hrubesch 2019).

Der Bruch, der hier vollzogen wurde, gleicht einer Verwerfung emanzipatorischer Vorstellungen bei behaupteter Kontinuität seitens der offiziell Verantwortlichen. Ein Paradigmenwechsel lässt sich nicht nur in den Dokumenten ablesen, sondern auch an den Ausladungen von Expert*innen aus dem Feld und der Bildung neuer Allianzen erkennen. Die behauptete Weiter-Entwicklung und Kontinuität verinnahmte nicht nur die nicht weiter eingeladenen Expert*innen, sondern auch

6 <https://www.prospectgmbh.at> Eine wesentliche Expertise der Unternehmensberatung liegt in den Bereichen Arbeit und Ausbildung (Abruf am 27. Februar 2024).

emanzipatorische Begrifflichkeiten, die neu beschrieben wurden, allerdings in einem wenig emanzipatorischen Sinn, nämlich eben ausgerichtet an zu erreichenden Lernergebnissen. Paradoxerweise muss dann auch Lerner*innenorientierung – hier nur exemplarisch als einer der Grundsätze im Curriculum genannt – umgeschrieben und in die Ausrichtung an Lernergebnissen eingepasst und untergeordnet werden.

Damit schließt dieses aktuelle Curriculum direkt an eine Vorstellung einer an Skills orientierten Basisbildung an, die Durchlässigkeit zu und Übergänge in formale Aus- und Weiterbildungen bevorzugt und die sich auch mit der Verwendung von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds gut zusammenfügt. Das Erreichen von Lernergebnissen, angekreuzt in langen Listen von Beobachtungs- und Beurteilungsbögen und abgebildet in Zertifikaten, scheint das eigentliche Ziel der Angebote. Inhaltlich passend dazu sind die Auslassung von Haltungen – insbesondere politisch unmissverständlichen, wie sie vormalig in den Prinzipien genannt waren. „Basisbildung neu“ folgt dem Glauben an Mess- und Verwertbarkeit von Bildung, der sich auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung manifestiert. Verdrängt wird eine Vorstellung von *critical literacies*, die sich einem Ansatz von Empowerment verpflichtet, der die Stärkung der Einzelnen und ihrer Bedürfnisse fokussiert.

Hinsichtlich der Akkreditierung von Kursangeboten ist ebenso kritisch anzumerken, dass Qualitätssicherung als oberste Maxime mitunter Standardisierungen hervorbringt, die Qualität nur in einem sehr bestimmten (nämlich quantifizierenden Sinn) messen können. Wenn der Aufwand für Administration/Verwaltung/Abrechnung der Angebote übergenug steigt – und diese vielfältigen Dokumentationen zur Überprüfung der Qualität herangezogen werden, nimmt diese *Verwaltungsarbeit* nicht nur (zu) viel Zeit ein, sondern verlagert auch die Bewertung der Basisbildungsarbeit. Die Zusage von Fördermitteln hängt vor allem an der Qualität der Administration (der Angebotsplanung, Dokumentation der Angebote usw.) und Abrechnung und bewertet die Qualität der Angebote in Auflagen formalisierter/überprüfbarer Dokumentation/en, also formaler und nicht inhaltlicher Kriterien.

Es scheint, als gehe mit der Vorstellung von Standardisierung auch eine Vorstellung einher, dass sich Programme von selbst planen und durchführen bzw. dass über deren Qualität anhand von Checklisten entschieden werden könne.

Diese Standardisierung hat auch Auswirkungen auf die Ausbildungsvoraussetzungen der Basisbildner*innen erreicht, die als Professionalisierung der Beruflichkeit zu verstehen sind. Portfolioprozesse oder fachspezifische Ausbildungslehrgänge sind die Bedingung, um im Bereich Basisbildung arbeiten zu können.

Aktuell ist die (versprochene) Planbarkeit für Lernangebote in der Basisbildung seit Sommer 2018 unterbrochen, weil entweder die Dokumente für die Angebotsplanung neu bereitgestellt oder überarbeitet werden oder, wie im Herbst 2021 bekannt wurde, ab 2022 nicht eine weitere dreijährige Förderperiode ange-

schlossen, sondern eine Übergangsfinanzierung für 2022 angekündigt und umgesetzt wird. Hier ist also die Freude der Angebotsplaner*innen über mehrjährig geförderte Lernangebote einer Realität gewichen, die wie in den Jahren vor 2012 von Unsicherheiten (bezüglich Planung und Fördervolumen) geprägt ist.

4.2 „Alphabetisierung“ für Erwachsene mit Deutsch als Zweitsprache bzw. Zuwanderer*innen

Während die vom Bildungsministerium geförderten Angebote der Initiative Erwachsenenbildung sich an *alle* Menschen mit Basisbildungsbedarf richten und trotz des oben aufgezeigten Paradigmenwechsels grundsätzlich auf freiwilliger Teilnahme und einer Orientierung an den Interessen der Teilnehmer*innen beruhen, kommt Alphabetisierung unter ganz anderen Voraussetzungen ab 2017 wieder in Gesetzestexten und Vorgaben im Rahmen von Migration/Fremdenrecht vor. Bereits 2006 bis 2011 standen für Zuwanderer*innen aus Drittstaaten, die die Integrationsvereinbarung zu erfüllen hatten (zum damaligen Zeitpunkt: Bestehen einer A2-Prüfung auf Deutsch), Alphabetisierungskurse im Ausmaß von 75 UE als Vorkurse für die sogenannten Integrationskurse zur Verfügung. Mit einer Novelle des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes 2011 entfällt dieses Modul 1 der Integrationsvereinbarung ersatzlos.

2017 wurde das Integrationsgesetz beschlossen und mit ihm die Verpflichtung für subsidiär Schutzberechtigte und Asylberechtigte, eine Integrationserklärung abzugeben. Mit dieser verpflichten sich eben jene zur „Teilnahme und Mitwirkung“ an den Kursen, die ihnen der Bund zur Verfügung stellt. Aus einer sprachenpolitischen Perspektive und im Hinblick auf Basisbildung sind vor allem zwei interessante Aspekte hervorzuheben:

Erstens wird im Zusammenhang mit der Zuwanderung von Personen aus Drittstaaten, die die Integrationsvereinbarung erfüllen müssen, Alphabetisierung bzw. Basisbildung mit keinem Wort erwähnt. Personen, die nie lesen und schreiben gelernt haben, sind auch nicht von der Verpflichtung ausgenommen, hier eine „Integrationsprüfung“ zu erfüllen – für einen dauerhaften Aufenthaltstitel sogar auf B1-Niveau, was für Menschen ohne schulische Vorbildung fast unmöglich scheint. Hier findet eine bewusste Ausgrenzung statt: Sprache – insbesondere Schriftsprache – wird dazu verwendet, Selektion zu betreiben statt Integration. Hinzu kommt, dass von staatlicher Seite keine kostenlosen Kurse für Personen zur Verfügung gestellt werden, die die Integrationsvereinbarung erfüllen müssen. Das stellt vor allem jene vor große (finanzielle) Herausforderungen, die lange Lernwege vor sich haben. Nicht zuletzt aus diesen Gründen nehmen viele Menschen, die die Integrationsvereinbarung zu erfüllen haben und nicht gut lesen und schreiben können, die kosten-

losen Angebote der Initiative Erwachsenenbildung in Anspruch, die an und für sich gar nicht auf eine Prüfungsorientierung ausgelegt sind. Grundsätzlich offene bzw. emanzipatorische Anliegen und Ansinnen der Bildungsanbieter werden hier also durch eine rigorose Fremdenpolitik torpediert.

Zweitens gibt es ab den großen Fluchtbewegungen 2015 vermehrt „Alphabetisierungsangebote“, vereinzelt auch Lernangebote für sogenannte Zweitschriftlernende⁷, also Personen, die z. B. die arabische Schrift beherrschen und das lateinische Alphabet lernen müssen. Damit wird der Eindruck erweckt, insbesondere Geflüchtete (aus arabischen Ländern) wären Analphabet*innen und hätten besondere Unterstützungsbedarfe. Gleichzeitig verändert sich die Vorstellung davon, was unter Deutsch als Zweitsprache verstanden wird (siehe den Beitrag von Thomas Fritz in diesem Band).

Interessant im Hinblick auf unsere Ausführungen zu Begriffen und Konzepten im zweiten Kapitel dieses Beitrags ist, dass sowohl 2006 als auch seit 2017 im Kontext Deutsch als Zweitsprache ausschließlich von Alphabetisierung⁸ gesprochen und geschrieben wird und nicht von Basisbildung, wie im allgemeinen Bildungszusammenhang in Österreich seit geraumer Zeit üblich. Dies impliziert einerseits eine Reduktion potenzieller Lernfelder auf das Lesen und Schreiben und bedeutet gleichzeitig eine Simplifizierung eben jener Alphabetisierung – konzipiert als Vorkurs zum Deutschkurs –, öffnet die Vorstellung, jemand müsse *nur* die 26 Buchstaben, das Alphabet, lernen und könne dann lesen und schreiben und einem Deutschkurs folgen. Einer solchen Vorstellung wollte mit der Einführung des Begriffs der Basisbildung ja unter anderem entgegengewirkt werden, denn selbstverständlich entspricht ein derart eingeschränktes Bild nicht den Lernerfordernissen und erzeugt nicht zuletzt auch falsche Erwartungen an die Teilnehmer*innen von Kursen.

Die Abwicklung der Kurse, die zur Erfüllung der „Integrationserklärung“ angeboten werden, liegt beim Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF), der diesem Auftrag im Rahmen des „Startpaket Deutsch“ nachkommt. Bis vor kurzer Zeit gab es für die Kurse keine curricularen Vorgaben, aber ein starres Stundenkontingent und eine „Einstufungsmatrix“⁹, in der ausschließlich auf Buchstaben- und Worterkennen fokussiert wird und etwa die mündliche Sprache oder der Sinn geschriebe-

7 Aus sprachpolitischer Perspektive ist auch in diesem Zusammenhang wieder ein ökonomischer Aspekt bemerkenswert: Seit es gesetzliche Verpflichtungen gibt, publizieren die großen Lehrwerksverlage Materialien für diverse Adressat*innengruppen („Alphabetisierung“, „Zweitschriftlernende“).

8 Im Integrationsgesetz 2017 ist „die Alphabetisierung“ gar nur ein Beisatz zu Deutschkursen, die zum Erreichen eines Sprachniveaus von zumindest B1 führen sollen. Siehe dazu den Beitrag Thomas Fritz in diesem Band.

9 https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Alpha-OEIF-Einstufungsmatrix_modular.pdf.

ner bzw. gelesener Worte gar keine Erwähnung finden. Im Jahr 2021 veröffentlicht der ÖIF ein Curriculum (Feldmeier Garcia 2021), an dem vor allem interessant ist, dass es weitreichende Erläuterungen zu methodischen Vorgehensweisen beinhaltet, aber weitgehend offenlässt, wie im Rahmen der vorgegebenen Stundenkontingente in der Förder- und Kursrealität des Startpakets Deutsch vorzugehen sei.

4.3 Pandemie – Basisbildung in Distanz

Der (für viele) überraschende erste Lockdown durch die Pandemie bedeutete für *die* Basisbildungsangebote aufgrund der gesetzlichen Vorgaben ab dem 16. März 2020 deren Transformation in digitale Lernangebote bzw. Distanz-Lernen (damit sind sowohl Lernpakete auf Papier als auch Lernangebote gemeint, die notgedrungen großteils auf Social-Media-Kanälen wie WhatsApp stattfanden). Lehrende wurden mit den neuen Herausforderungen konfrontiert und erlebten sich gleichzeitig auch – und möglicherweise viel intensiver – als Lernende, die sich Wissen und Erfahrungen für die Herausforderung aneigneten und zugleich umsetzen.

Alle Lernangebote der Basisbildung wurden zunächst in Distanz durchgeführt. Eine erste Ausnahme wurde bezeichnenderweise für Lernangebote mit Prüfungsvorbereitung und verpflichtende (AMS) Schulungsmaßnahmen gemacht, später noch für Angebote mit Lernenden, die nicht an Distanzangeboten teilnehmen können¹⁰. Ob hier eine Defizitperspektive ausschlaggebend für die Ausnahme ist, sei als Frage in den Raum gestellt – deutlich zeigt sich jedoch in der Pandemie in allen Bildungsbereichen ein Verständnis von Bildung, das an Leistungsnachweisen und Verwertbarkeit orientiert ist: Prüfungen, Kurse zum Erfüllen der Integrationsvereinbarung, „Maßnahmen“ des AMS durften auch im „harten Lockdown“ im Präsenzmodus stattfinden, was je nach Betrachtungsweise als Vor- oder Nachteil für die Lernenden und Lehrenden in diesen Kursen gelesen werden kann: Einerseits waren viele froh darüber, im Präsenzmodus zusammenkommen und miteinander arbeiten und lernen zu dürfen, andererseits sahen sich viele einer besonderen Gefährdung ausgesetzt, wenn sie in die Kurse kommen mussten. Je nach Perspektive (an Lernangeboten teilnehmen zu können oder müssen) kann also von Privilegierung der De-Privilegierung gesprochen werden.

Die Gestaltung der digitalisierten Lernangebote hat in vielen Bereichen durch Verwendung diverser Apps zu einer Rückkehr zu behavioristischen Lehr-Lern-Konzepten in der pädagogischen Praxis geführt. Die Realität des digitalen Program-

¹⁰ https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/rechtsgrundlagen-covid-19-krise.php (Abruf am 27. Februar 2024).

mierens kennt überwiegend nur ein richtig/falsch (null/eins) und die monologische Form der Kommunikation und damit auch des Unterrichtens. Parallel dazu (und als produktive Kehrseite) werden Basisbildner*innen auch in der Gestaltung von Lernmöglichkeiten gefordert und kreativ, die ebendiese monologischen (und in der Logik des richtig/falsch überprüfbaren) Angebote als nicht passend für die Lernenden erkennen. Digitale Angebote müssen die Voraussetzung der Zugänglichkeit (Bedienbarkeit, Anwendbarkeit) für Lehrende und Lernende erfüllen, um sinnvoll zu sein.

Differenzierte digitale Möglichkeiten setzen meist Wissen und Kenntnisse auf recht hohem Niveau voraus, die allerdings nur in Ausnahmefällen während des Distanzlernens vermittelt oder im Selbststudium angeeignet werden können.

Der Zuwachs an Weiterbildungsangeboten seit der Pandemie¹¹ im Bereich des digitalen Lernens und der Verwendung digitaler Tools bedient vor allem das Kennenlernen digitaler Formate. Die Abwesenheit kritischer Reflexion (was kann wie gelernt werden?) ist möglicherweise der Tatsache geschuldet, dass der Weg des digitalen Lehrens und Lernens in Distanz erst in den Anfängen steckt. Zugleich sind behavioristisch funktionierende Learning Apps und Tools mit der Vorstellung eines überprüfbaren Lernens, einer Lernergebnisorientierung, bestens vereinbar.

Darüber hinaus wird in der Pandemie sichtbar, was als notwendiger „reproduktiver“ Teil der Basisbildung immer schon gemacht, aber wenig benannt wird: Lernen findet innerhalb sozialer Beziehungen statt und bedeutet für diese Lehr-Lern-Beziehung, den Kontakt zu den Lernenden besonders in den Zeiten der Pandemie (weiter) zu pflegen und die Beziehungen zu stabilisieren. Dass Basisbildner*innen zu einem überwiegenden Teil Frauen sind, dürfte in der Pandemie ein Vorteil gewesen sein, da die Verantwortlichkeit für soziale Beziehungen als Kompetenz sozialisations- und strukturbedingt zum Weiterführen der Lernangebote wesentlich beigetragen hat.

5 Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung

In unserem Beitrag vor zehn Jahren kritisierten wir, dass es zu wenig Öffentlichkeitsarbeit für den Bereich Alphabetisierung/Basisbildung gibt. Damit sind weitere Faktoren verknüpft: Es bleibt etwa die Tatsache, dass es Menschen mit

¹¹ Die Initiative Erwachsenenbildung tritt ab 2019 erstmalig selbst als Weiterbildungsveranstalter auf, auch das ist ein Novum im Unterschied zur gängigen Praxis vorher, dass Entwicklungen aus den geförderten Projektzusammenarbeiten in die Weiterbildungsangebote Eingang gefunden haben.

Basisbildungsbedarf (nicht nur unter Migrant*innen) im Verborgenen gibt, solange nicht darüber berichtet und geredet wird, und gleichzeitig ist es für die Betroffenen mit Stigmata behaftet, solange das so ist. Seit 2012 hat sich an der Situation nicht viel verändert. Auch im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zeigt sich die bereits mehrfach benannte Trennung von vorher verbundenen Zuständigkeiten bzw. Aufgaben: Während in vergangenen Dekaden immer wieder innerhalb der Projekte Öffentlichkeitsarbeit betrieben und Sensibilisierungsangebote durchgeführt wurden, gibt es derzeit kaum Geldtöpfe dafür. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung werden ausschließlich Kurse bzw. Lernangebote gefördert, nicht aber die Bewerbung und Beratung von Interessent*innen dafür.

Ab Mitte der 2000er Jahre sind vor allem im Projekt *In.Bewegung* Initiativen zur Öffentlichkeitsarbeit entstanden, die zur Einrichtung einer zentralen Beratungsstelle geführt haben. Seit dem Ende des Netzwerkprojekts wird die Beratungsstelle aus nationalen Mitteln finanziert, diese müssen aber jährlich neu beantragt werden.

Sie ist heute als fixer Bestandteil der Basisbildungslandschaft „eine überregionale und überinstitutionelle Informationsdrehscheibe zur Förderung von Basisbildung und Alphabetisierung auf verschiedenen Ebenen“ (www.alphabetisierung.at). Die Beratungsstelle betreibt eine Internetseite, auf der es sowohl Informationen für eine interessierte Öffentlichkeit als auch für (zukünftige) Lernende gibt, außerdem einen großen Bereich für Lehrende mit Links, Materialien und Informationen. Außerdem ist dort das Alfatelefon angesiedelt, bei dem sich Interessierte unter einer bundesweit einheitlichen Nummer über Lernangebote in ganz Österreich informieren können. Die Beratungsstelle mit dem Alfatelefon wird aus nationalen Mitteln gefördert und kann wiederum als Beispiel dafür gesehen werden, dass viele Entwicklungen und Errungenschaften der Basisbildung von „der Basis“ kommen.

Anders als in anderen Ländern gibt es in Österreich in den vergangenen Jahren keine breit angelegten Kampagnen oder bezahlte Einschaltungen (z. B. im Fernsehen), um für Alphabetisierung/Basisbildung zu sensibilisieren bzw. auf Kursangebote hinzuweisen. Dies kann kritisiert werden, ist aber vielleicht auch ein Glück, wenn man bestehende Kampagnen betrachtet, die häufig mit Bildern der Betroffenheit arbeiten, die aus unserer Perspektive kontraproduktiv, weil letztlich wieder skandalisierend und stigmatisierend sind.

Erwähnenswert scheint uns im Gegensatz dazu allerdings eine qualitätsvolle journalistische Auseinandersetzung mit der Thematik in den letzten Jahren in Österreich, die nicht vorgegebene Inhalte bzw. bezahlte Inserate publiziert, sondern seriöse Recherchen, die dem Interesse und Engagement interessierter Journalist*innen zu verdanken sind. Es gab in den vergangenen Jahren einige Sendungen bzw. Sendungsreihen im ORF, die sich dem Phänomen in aufklärender Weise widmeten und

aus fachlicher Perspektive als gelungen zu bezeichnen sind (als Beispiele seien hier genannt ein Ö1-Radiokolleg zu „Bildungsbenachteiligung“, ausgestrahlt vom 30.03 bis 02.04.2015, oder auch eine ORF1 Fernsehdokumentation zu „Dok1: Leben ohne Lesen und Schreiben“, ausgestrahlt am 24.03.2021).

Aus Berichten der zentralen Beratungsstelle (z. B. massives Ansteigen der Anrufzahlen beim *Alfatelefon* nach Fernseh- oder Radiobeiträgen) wissen wir, dass eine solche mediale Berichterstattung nicht nur zur Sensibilisierung der Bevölkerung und Ent-Stigmatisierung des Themas in der Öffentlichkeit beiträgt, sondern auch das Interesse an Kursen und Lernangeboten rasant nach oben steigen lässt.

Die Wichtigkeit von Öffentlichkeitsarbeit und Beratung wird also zwar immer wieder betont, beide können aber nicht als Teil einer aktiven Sprachenpolitik des Bundes bezeichnet werden. Die Leistungen, Qualität und Initiativen sind dem Engagement einzelner Akteur*innen bzw. Institutionen zu verdanken. Auch werden Öffentlichkeitsarbeit, Beratungsangebote, Sensibilisierung oder Vernetzungsaktivitäten nicht mehr im Rahmen der Projekte finanziert; sie müssen von den Anbieterorganisationen anders finanziert, oder aber es muss darauf verzichtet werden.

6 Fazit und Forderungen

Das Verständnis davon, was *Alphabetisierung* bzw. *Basisbildung* ist, muss auch nach 2022 kontinuierlich diskutiert und verhandelt werden. Aus unserer Sicht wurde der Begriff der Basisbildung in den letzten Jahren zu sehr für etwas gebraucht (oder: missbraucht), was mit der generellen Einführung des Begriffs in den Projekten Mitte der 2000er Jahre nicht intendiert war: Basisbildung ist nicht „Grundschule für Erwachsene“, sondern steht für ein Lesen- und Schreiben-Können, das über das Buchstaben und Wortsinn-Erfassen hinausgeht, „die Welt lesen“ (vgl. Freire und Macedo 1987).

Wir sehen und wissen u. a. auch aus PIAAC, dass (sprachliche) Bildungsangebote umso besser funktionieren, wenn sie nicht isoliert als solche geplant werden und stattfinden. Hier sehen wir aktuell die Gefahr, dass Bildungserfolge oder -misserfolge individualisiert und der Verantwortung der Lerner*innen (oder auch der Lehrer*innen bzw. Bildungsinstitutionen) zugeschrieben werden, die diese aber nicht tragen! Basisbildung wird nicht zum Erhalt eines Arbeitsplatzes führen, wenn der Arbeitsmarkt übersättigt ist. Alphabetisierungs- und/oder Integrationskurse werden nicht zu „Integration“ führen, wenn sich die sogenannte Aufnahmegesellschaft nicht öffnet oder wenn Menschen jahrelang auf die ihnen legal zustehenden Aufenthaltstitel warten müssen. Prekariate lösen sich nicht auf, wenn Menschen mehr lernen. Hier liegen die Verantwortungen woanders.

Demnach kann es auch nicht Aufgabe der Bildungsträger*innen sein, jene arbeitsmarktorientierten bzw. arbeitsmarktspezifischen Angebote zu schaffen, die sowohl aus fachlicher als auch aus wirtschaftlicher Perspektive sinnvoll wären. Wenn es jedoch gar nicht im (echten) Interesse von Arbeitgeber*innen liegt, Mitarbeiter*innen Bildungsangebote¹² und kompetenzfördernde Arbeitsplätze (Statistik Austria 2013: Kapitel 3.4 *Beruf, Wirtschaftszweig, Arbeitsplatz und Kompetenz*) bereitzustellen, können auch Lerner*innen und Bildungsinstitutionen „von außen“ wenig erreichen.

Von den bereits im Beitrag 2013 formulierten Forderungen bleiben für uns also einige noch immer uneingelöst und sie bestehen weiter:

Immer noch gibt es zu wenige Forschungsergebnisse über Basisbildung in Österreich, und wenn, dann werden diese zu selten kritisch reflektiert. Wir halten eine disziplinenübergreifende Auseinandersetzung mit dem Thema sowie eine institutionenübergreifende Diskussion, die auch Gehör auf politischer Ebene findet, für absolut notwendig.

Dafür müssen Forschungstätigkeiten gefördert, aber auch die Arbeitsbedingungen im Feld der Basisbildung stabilisiert und verbessert werden, um Kontinuität und Qualität sichern zu können.

Darüber hinaus ist aus unserer Sicht unbedingt vom vorliegenden lernzielorientierten Curriculum in der Basisbildung (gänzlich) wieder abzugehen, nicht stattdessen eine vermeintliche Verbesserung der darin vorhandenen Stufenbeschreibungen der Kompetenzen vorzunehmen. Statt Gelder in Überlegungen zu Zertifizierung und Anerkennung von Basisbildung und Instrumenten dafür zu investieren (Zertifikate, Vorlagen zur Lernfortschrittsdokumentation, ...), wäre es dringend notwendig, die langfristige Finanzierung der Lernangebote selbst zu sichern, um Anbieter*innen wie Teilnehmer*innen nicht in einer ständigen Ungewissheit zu lassen, wie (lange) es weitergeht.

Alphabetisierung/ Basisbildung kann ihr demokratisches und veränderungsorientiertes Potential dann entfalten, wenn passende Rahmenbedingungen geschaffen werden – von der Ausrichtung an Lernergebnissen, Prüfungserfolgen sowie Konzepten von *employability* Abstand genommen wird – und sie gleichzeitig mit den Bedürfnissen der Lernenden radikal verschränkt ist.

¹² Gemeint sind hier „echte“ Basisbildungsangebote im oben genannten Sinn, die z. B. über eine Instruktion in Sicherheitsvorkehrungen, die zwecks rechtlicher Absicherung des Arbeitgebers durchgeführt wird, hinaus gehen.

Literatur

- Aschemann, Birgit. 2011. Qualität in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen. In Verein Danaida (Hg.), *Alphabetisierung und Basisbildung mit MigrantInnen*, S. 19–35. Verfügbar unter: https://www.netzwerkmika.at/application/files/8114/7911/5126/Qualitaet_in_der_BB_mit_Migr.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Aschemann, Birgit. 2014. Kompetenz, Professionalisierung, Qualität? In Verein Danaida (Hg.), *MIKA. Migration. Kompetenz, Alphabetisierung. Themen, Inhalte, Diskussionsbeiträge und Ergebnisse des Netzwerks MIKA 2011–2014*, S. 48–54. Graz: ohne Verlag.
- Bösch, Valerie, Jellasisitz, Robert & Schweighofer, Johannes. 2014. Die OECD-PIAAC Ergebnisse: Ein unerhörter Weckruf für Österreich! *Wirtschaft und Gesellschaft*, Jahrgang 40, Heft 1. Verfügbar unter: https://wug.akwien.at/WUG_Archiv/2014_40_1/2014_40_1_0083.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Barton, David & Hamilton, Mary. 2000. Literacy practices. In David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (Hgg.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, S. 7–15. London: Routledge.
- Bittlingmayer, Uwe, Drucks, Stephan, Gerdes, Jürgen & Bauer, Ullrich. 2010. Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftsgesellschaftlichen Wandels. In Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (Hgg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, S. 341–374. Wiesbaden: Springer.
- BMB (Hg.). 2017a. *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien: ohne Verlag.
- BMB (Hg.). 2017b. *Rahmencurriculum „Fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen“*. Wien: ohne Verlag.
- BMBWF (Hg.). 2019. *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene*. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum_2024-01.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).
- Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter. 2020. Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. The changing landscapes of literacies and adult education, S. 91–107.
- Datenbank Basisbildung: Studien – Ergebnisse –Produkte. o.J. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/esf-babi-datenbank.php> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Doberer-Bey, Antje & Hrubesch, Angelika. 2013. Was ist eigentlich ‚Basisbildung‘? In Antje Doberer-Bey & Angelika Hrubesch (Hgg.), *Leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft (schulheft 149)*, S. 9–15. Innsbruck: Studienverlag.
- Doberer-Bey, Antje & Rath, Otto. 2003. Ein verborgenes Problem. Alphabetisierung, Basisbildung, Literalität. In Brigitta Busch & Rudolf de Cillia (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt: Peter Lang.
- Doberer-Bey, Antje, Hrubesch, Angelika & Rath, Otto. 2013. Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext 40*, S. 215–241. Frankfurt a. M. & Wien: Peter Lang.
- Doberer-Bey, Antje & Netzer, Martin. 2012. Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 35(1), S. 45–54.

- Feldmeier Garcia, Alexis. 2021. *Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse. Fassung vom 19. 05. 2021.* Verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF_Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse_2023.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).
- Freire, Paulo. 1973. *Pädagogik der Unterdrückten. Erziehung zur Freiheit.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo & Macedo, Donaldo. 1987. *Literacy. Reading the Word and the World.* London: Routledge.
- Fritz, Thomas. 2018. Auf der Suche nach den ‚Analphabeten‘. ... und wenn wir keine finden, dann machen wir uns welche! *Magazin erwachsenenbildung.at.* Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 33/2018. Wien. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-33/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Ganglbauer, Gerhild & Hrubesch, Angelika. 2019. Von den Lernenden zum Ergebnis. Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung.* Jg.2 H. 2/ 2019, S. 200–216.
- Grotlüschen, Anke & Rieckmann, Wibke. 2012. *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten LEO-Level-One-Studie.* (Alphabetisierung und Grundbildung 10). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke. 2017. Reproduktion von Stereotypen – Funktionaler Analphabetismus in postfaktischen Zeiten. In Bundesministerium für Bildung Abteilung Erwachsenenbildung (Hg.), *Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit*, S. 25–36. Wien: facultas.
- Grotlüschen, Anke & Klaus Buddeberg (Hgg.). 2020. *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität.* Bielefeld: wbv Media.
- ISOP GmbH (Hg.) (o. J.) & inspire (Hg.). 2011. *Handbuch Entwicklung von Qualität in der Basisbildung und Alphabetisierung.* Überarbeitete Fassung Juli 2011. Verfügbar unter: <https://www.alphabetisierung.at/wp-content/uploads/2011/07/in-bewegung-handbuch-qualitaetsentwicklung.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Kastner, Monika. 2021. Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über *transformative learning* in der Basisbildung für Erwachsene. In Rudolf Egger & Peter Härtel (Hgg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich.* *Lernweltforschung* 36., S. 131–152. Wiesbaden: Springer.
- Kastner, Monika & Schlögl, Peter. 2014. Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In *Statistik Austria 2014*, S. 246–278.
- Krenn, Manfred. 2013. *Aus dem Schatten des ‚Bildungsdünkels‘. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen.* Wien: bm:ukk Eigenverlag.
- Mayo, Peter. 1999. *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action.* London & New York: Zed Study Editions.
- Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, İnci, Kalpaka, Annita & Melter, Claus. 2010. *Migrationspädagogik.* Weinheim & Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (Hg.). 2016. *Handbuch Migrationspädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Netzwerk MIKA. 2019. *Wir und die Anderen. Basisbildung und Differenz. Positionen des Netzwerks MIKA.* Verfügbar unter: https://www.netzwerkmika.at/application/files/9115/4866/2579/MIKA_positionspapier_MIKA_Netzwerk_2019.pdf (Abruf am 01. Februar 2024).
- Muckenhuber, Sonja, Hrubesch, Angelika, Stiftinger, Anna, Salgado, Rubia & Fritz, Thomas. 2019. *Basisbildung. von der praxis zu den prinzipien. von den prinzipien zur praxis. – und zurück.* Linz: ohne Verlag.
- Papen, Uta. 2005. *Adult literacy as social practice. More than skills.* London & New York: Routledge.

Statistik Austria (Hg.). 2013. *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (Hg.). 2014. *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011–2012*. Wien: Statistik Austria.

Street, Brian. 1999. The Meaning of Literacy. In Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, & Brian V. Street, (Hgg.), *Literacy. An international handbook*, S. 34–40. Boulder, Colo & Westview Press.

Titelbach, Robert. 2014. Was sagen uns die PIAAC-Ergebnisse? Ein zweiter Blick lohnt sich! *Magazin erwachsenenbildung* 23/2014. Wien. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf> (Abruf am 01. März 2022).

Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung

1 Einleitung

Während der Elementarbereich noch vor nicht allzu langer Zeit primär als Ort der Betreuung von Kleinkindern galt, hat sich seine Rolle in den letzten Jahren deutlich gewandelt, sodass der Kindergarten mittlerweile als erste Bildungsinstitution mit konkretem Bildungsauftrag gilt. Die veränderte Rolle des Elementarbereichs hängt damit zusammen, dass ein früher und regelmäßiger Besuch des Kindergartens diversen Schwierigkeiten in der Bildungslaufbahn (wie mangelnden Deutschkenntnissen der Kinder) entgegenwirken soll. So werden auch im „Bundesländerübergreifenden Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Charlotte Bühler Institut 2020) der „Bildungsauftrag“ sowie der „Stellenwert [elementarer Bildungseinrichtungen] für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (Charlotte Bühler Institut 2020: 4) betont. Die Hintergründe für dieses gewandelte Verständnis vom Kindergarten können neben dem sog. „PISA-Schock“ in den gesellschaftlichen Herausforderungen durch Migration und Globalisierung gesehen werden.

Laut Statistik Austria (2023) haben 32,5% der Kinder in den elementaren Bildungseinrichtungen Österreichs eine nicht-deutsche Umgangssprache, in Wien sind es 58,7%. Die Deutschförderung ist demnach eine besonders wichtige Aufgabe des Kindergartens, insbesondere in Hinblick auf die Schule: Dem Elementarbereich kommt hier eine vorbereitende Rolle zu, da es die Aufgabe des Kindergartens sei, die Kinder so weit zu fördern, dass sie „mit Eintritt in die Schule die sprachlichen Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch möglichst beherrschen“ (BMBWF 2018b: Art. 9. Pt 2). Dabei scheint der Gesetzgeber von einem klaren Eins-zu-eins-Zusammenhang zwischen dem Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung sowie der dort durchgeführten Förderung und einer Verbesserung der Deutschkompetenz auszugehen, was sich aus wissenschaftlicher Sicht bisher nicht bestätigen ließ.

2 Überblick über aktuelle sprachpolitische Entwicklungen im Elementarbereich

Dreh- und Angelpunkt der österreichischen Sprachenpolitik im Elementarbereich ist nach wie vor die Sprachförderung mit dem „Fokus“ auf „die Förderung der Bildungssprache Deutsch“, womit das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eine seit 2008 bestehende Schwerpunktsetzung fortsetzt (BMBWF o. J.). 2008 markiert hierbei insofern den Beginn expliziter Sprachenpolitik im Elementarbereich, als in diesem Jahr erstmals die „Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG über die verpflichtende frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ beschlossen wurde (sie wird seitdem regelmäßig erneuert; derzeit gilt die Vereinbarung für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22: BMBWF 2018b). Mittels dieser § 15a-Vereinbarung konnte der Bund im Elementarbereich, der an sich in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fällt, Investitionen tätigen und Neuerungen festschreiben: Neben der verpflichtenden frühen „sprachlichen Förderung“¹ (2008/09) waren dies u. a. das verpflichtende (halbtags kostenlose) letzte Kindergartenjahr (2009/10) und die verpflichtenden Sprachstandsfeststellungen (2019/20). Letztere werden seitdem mit dem bundesweit einheitlichen *Beobachtungsbogen zur Sprachstandsfeststellung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache* (BESK KOMPAKT) bzw. *von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache* (BESK-DaZ KOMPAKT) durchgeführt (siehe Abschnitt 4). Im Anschluss an die Sprachdiagnose mit BESK (-DaZ) KOMPAKT erfolgt die Deutschförderung jener Kinder, bei denen im Zuge der Beobachtung ein „Förderbedarf“ (BIFIE 2018) festgestellt wurde. Auf diese Weise soll Defiziten in Deutsch vorgebeugt und sichergestellt werden, dass die Transition vom Kindergarten in die Schule in Hinsicht auf die deutsche Sprache gelingt: Die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch sei *die* Voraussetzung für den Beginn einer erfolgreichen Schullaufbahn, so das Argument des BMBWF (das damit die vielen anderen Faktoren, die den Schulerfolg beeinflussen, ausblendet). Konkret werden die finanziellen Mittel gemäß § 15a-Vereinbarung (BMBWF 2018b) insbesondere für zusätzliche (externe) „Sprachförderkräfte“ verwendet, die in Kindergärten „Sprachförderangebote“ für Kinder mit „Sprachförderbedarf“ durchführen. „Sprachförderung“ für *alle* Kinder als „Querschnittsaufgabe“ aller Elementarpädagog*innen ist darüber hinaus im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (Charlotte Bühler Institut 2020: 18) festgehalten. „Sprachförderung“ wird

¹ Da die in den meisten offiziellen Dokumenten des BMBWF gebräuchlichen Begriffe „Sprachförderung“ bzw. „sprachliche Förderung“ zumeist auf Deutsch referieren, werden sie im Folgenden unter Anführungszeichen gesetzt.

darin interessanterweise nicht auf Deutsch reduziert, vielmehr sollen Kinder „in vielfältigen Alltagssituationen unterstützt“ werden, „sprachliche Kompetenzen in ihrer Erst- bzw. Zweitsprache zu erwerben und zu differenzieren“ (Charlotte Bühler Institut 2020: 18). Aufgrund der fehlenden Arbeits- und Rahmenbedingungen (große Gruppen bzw. schlechter Pädagoge*Pädagogin-Kind-Schlüssel, kaum bis keine bezahlte Vorbereitungszeit usw.) kann allerdings davon ausgegangen werden, dass – abgesehen von Ausnahmefällen z. B. interkultureller Mitarbeiter*innen in Niederösterreich (s. Abschnitt 3) oder mehrsprachiger Kindergärten – de facto kaum Förderung von Erstsprachen in elementaren Bildungseinrichtungen durchgeführt wird (vgl. Stanzel-Tischler 2010: 171). Dies mag auch daran liegen, dass Pädagog*innen womöglich den Einzug von Mehrsprachigkeit bzw. anderer Sprachen als Deutsch nicht als erstrebenswert ansehen bzw. ihn sogar ablehnen (Weichselbaum 2022; Blaschitz et al. 2021; Blaschitz et al. i. Dr.). Auch von offizieller Seite scheint eine systematische bzw. gezielte Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bzw. anderer Sprachen als Deutsch nicht vorgesehen zu sein.

Der Befund, dass sich der Schwerpunkt der Sprachförderung vom schulischen Bereich in den Elementarbereich verlagert hat (vgl. Fleck 2013: 18–19), ist zwar insofern zu relativieren, als dieser Schwerpunkt durch die Einführung der sogenannten „Deutschförderklassen“ seit dem Schuljahr 2018/19 mittlerweile eine – nicht weniger kritikwürdige – Entsprechung in der Primarstufe gefunden hat (vgl. den Beitrag von Cataldo-Schwarzl in diesem Band; s. auch Schweiger und Müller 2021). Die Kritik an den zu hohen Erwartungen und an der Überbewertung der bisher gesetzten „Sprachfördermaßnahmen“ im Elementarbereich – insbesondere für Kinder, die nur das letzte Kindergartenjahr in Anspruch nehmen –, ist allerdings nach wie vor als gültig zu betrachten. Dass sich sprachliche Förderung und Bildung im Elementarbereich grundsätzlich positiv auf die Sprachaneignung und die Gesamtentwicklung auswirken können, soll dabei nicht in Abrede gestellt werden. Die Datenlage deutet momentan allerdings darauf hin, dass dies mehr Zeit in Anspruch nehmen würde, als im Elementarbereich tatsächlich geleistet werden kann (Buschmann und Jooss 2011) – sowohl aufgrund zu weniger (qualifizierter) Pädagog*innen bzw. Sprachförderkräfte als auch aufgrund der zu kurzen bzw. uneinheitlichen Besuchsdauer z. B. von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch. Um dem entgegenzuwirken, wäre ein verpflichtendes zweites Kindergartenjahr ein erster (wenn auch für sich genommen wohl nicht ausreichender) Schritt, der sich aber in ein über den Elementarbereich hinausgehendes Gesamtkonzept sprachlicher Bildung einreihen müsste (s. unten).

Ungeachtet dessen stellt sich die Frage, ob das Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich – die Prävention von Schulleistungsdefiziten – mit den Maßnahmen, die der Bund bisher gesetzt hat, zu erreichen ist. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE, nunmehr IQS) hat im Auftrag des Bundes das Projekt „Frühe sprachliche

Förderung im Kindergarten (2008–2011)“ wissenschaftlich begleitet und evaluiert – ein Ergebnis der Befragungen von Expert*innen und Pädagog*innen war, dass noch kaum positive Auswirkungen an den Volksschulen wahrgenommen wurden (Stanzel-Tischler 2011: 23–24). Die letzten Entwicklungen (z. B. bundesweit verpflichtende „Sprachstandsfeststellungen“ via BESK (-DaZ) KOMPAKT) konnten bei dieser Evaluation nicht mehr berücksichtigt werden. Ob sich durch die verpflichtende Einführung von BESK (-DaZ) KOMPAKT positive Veränderungen ergeben haben, bleibt allerdings fraglich. Erste Erkenntnisse deuten in die Richtung, dass das Verfahren für Elementarpädagog*innen „eher keine bzw. gar keine Rolle für die Planung und Durchführung sprachfördernder Angebote spielt“ (Lidauer 2021: 74). Lidauer befragte mittels Onlinebefragung 92 Elementarpädagoginnen unter anderem zu BESK (-DaZ) KOMPAKT. Knapp 70% gaben an, dass sie die Beobachtungsbögen „eher nicht bzw. gar nicht für die Sprachförderarbeit benötigen“ (ebd.). Salchegger und Höller (2019: 170) stellten aufgrund der Daten aus der PIRLS-Studie 2016 fest, dass die Reformmaßnahmen im Elementarbereich (verpflichtendes Kindergartenjahr, frühe „sprachliche Förderung“, Bildungsrahmenplan) und die Einführung der Bildungsstandards seit 2008/2009 zwar zu einer Verbesserung der Leseleistungen von Volksschüler*innen zu führen scheinen (die Leseleistungen stiegen von 2011 auf 2016), allerdings trifft dies unerwarteterweise nur für „Kinder *ohne* Migrationshintergrund“ zu (Salchegger und Höller 2019: 170). Auch Salchegger et al. (2021) weisen in ihrer Analyse von Daten der Bildungsstandardüberprüfung 2015 (Deutsch, 4. Schulstufe) darauf hin, dass Reformmaßnahmen der vergangenen Jahre wie das verpflichtende letzte Kindergartenjahr und die Sprachförderung im Rahmen der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern (derzeit BMBWF 2018b) nicht dazu beigetragen haben, Disparitäten in den Sprachkompetenzen der Kinder zu reduzieren – sondern dass dadurch ganz im Gegenteil die Schere zwischen Kindern höherer und niedriger sozialer Schichten aufgegangen sei. Mögliche Ursachen dafür werden in Qualitätsmängeln von Sprachfördermaßnahmen und in einer unzureichenden Interaktionsqualität gesehen. Warum ausschließlich die „einheimischen“ Kinder von den Maßnahmen profitierten, darüber können nur Vermutungen angestellt werden – ein Grund könnte sein, dass die pädagogische Qualität in Einrichtungen mit höherem Migrant*innenanteil schwerer anzuheben ist als in jenen mit geringerem Anteil (Salchegger und Höller 2019: 172). Ein anderer Grund könnte sein, dass Pädagog*innen aufgrund ihrer Qualifikation und Erfahrung die Deutschförderung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache besser gelingt als bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Laut einem aktuellen Bericht des Rechnungshofes (2021) gibt es bislang keine „gesicherten Daten“ zur gewünschten (kompensatorischen) Wirkung der frühen

sprachlichen Förderung. Außerdem kritisiert der Rechnungshof fehlende einheitliche Vorgaben und Konzepte zur Durchführung von Sprachförderung im elementaren Bildungsbereich.

Abgesehen von der mangelnden Effizienz der vom Bund getätigten Investitionen im Sinne der Zielvorgaben des BMBWF bzw. der Kriterien des Rechnungshofes ist aus linguistisch-pädagogischer Sicht zu bemängeln, dass sich die vom Bund anvisierte Sprachförderung auf Deutsch beschränkt, anstatt sämtliche sprachlichen Ressourcen aller Kinder in einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung zu berücksichtigen und auszubauen (vgl. Gasteiger-Klicpera und Paleczek 2014: 31–33; Lengyel 2017: 281): Neben einer gezielten und professionellen Sprachförderung als Kompensation von diagnostizierten sprachlichen Schwierigkeiten sollten elementarpädagogische Einrichtungen ein fundiertes Konzept sprachlicher Bildung für alle Kinder aufweisen. Sprachliche Bildung bezeichnet hier als übergeordneter Begriff alle systematischen erzieherischen Bemühungen des pädagogischen Personals im Hinblick auf die Sprachaneignung aller Kinder, die auf das Herstellen von sprachlich anregenden Alltagssituationen abzielen (Reich 2008).

Aufgrund der fehlenden inhaltlichen Vorgaben bleibt es de facto den Bundesländern und Trägern überlassen, *wie* die elementaren Bildungseinrichtungen Sprachförderung bzw. sprachliche Bildung konkret durchführen (wenn man von allgemeinen Orientierungshilfen wie Charlotte Bühler Institut 2009 absieht). Die aktive Ausgestaltung von Sprachförderung bzw. sprachlicher Bildung ist damit von Einzelinitiativen auf Landesebene abhängig (als positive Beispiele seien exemplarisch angeführt: das Projekt *okay.zusammen leben* in Vorarlberg, die interkulturellen Mitarbeiter*innen in niederösterreichischen Kindergärten und die Niederösterreichische Sprachoffensive sowie das Sprachförderzentrum Wien oder das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit der Pädagogischen Hochschulen Österreichs; vgl. Krumm 2014). Ein flächendeckendes Konzept einer durchgängigen sprachlichen Bildung, die im Kindergarten ihren Ausgangspunkt nimmt und in den schulischen Institutionen konsequent fortgeschrieben wird, bleibt aber nach wie vor ein Desiderat (Gogolin und Lange 2011). Dass diese bildungspolitische Lücke auf Bundesebene zumindest erkannt worden ist, lässt sich im Regierungsprogramm 2020–2024 (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 291) nachlesen, in dem nicht nur allgemein eine „Intensivierung der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ versprochen wird (rein finanziell gesehen dürfte dieses Versprechen aufgrund der Erhöhung der Zweckzuschüsse auch halten). Vielmehr werden im Regierungsprogramm als konkrete inhaltliche Beispiele auch die Einführung einer „DaZ-Ausbildung in der Elementarpädagogik“ und die „Entwicklung eines curricularen Konzepts einer durchgängigen Sprachbildung“ als Beispiele für eine solche Intensivierung angeführt (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 291). Während in der Ausbildung der Elemen-

tarpädagogik bereits erste (zaghafte) Schritte zur verstärkten Verankerung von Wissen und Kompetenzen zur Sprachförderung gesetzt wurden (siehe Abschnitt 5), lässt die Entwicklung eines durchgängigen Konzepts der Sprachbildung noch auf sich warten – wiewohl es grundsätzlich Vorarbeiten von wissenschaftlicher Seite hierzu gäbe, wie bspw. das ab der Primarstufe ansetzende Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich und Krumm 2013), das in Hinblick auf die Elementarbildung ergänzt werden könnte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich ein deutlich gestiegenes Interesse der österreichischen Bundespolitik am Thema Elementarbildung erkennen lässt. Politisch-institutionell spiegelt sich das in der 2018 neu geschaffenen „Abteilung I/4 – Elementarpädagogik, Sozialpädagogik und vorschulische Integration“ im BMBWF sowie in der Schaffung eines bundesweiten Beirates für Elementarpädagogik 2020 wider. Dieser setzt sich aus Expert*innen bzw. Vertreter*innen von Bund, Ländern, Gemeinden, Wissenschaft, Praxis und NGOs zusammen und soll Empfehlungen, Vorschläge und Verbesserungsmaßnahmen für den Bereich der Elementarpädagogik erarbeiten. Auch im Regierungsprogramm wird explizit das Ziel ausgegeben, eine „größtmögliche Bündelung der Bildungsagenden des Bundes (von der Elementarpädagogik bis zur Hochschule sowie Teilen der Erwachsenenbildung) im Bildungsministerium“ anzustreben (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 296). Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Einfluss des Bundes auf die Elementarbildung aufgrund des föderalen Prinzips (weitgehende Zuständigkeit der Länder) begrenzt ist und auf absehbare Zeit auch bleiben wird – eine Verfassungsänderung, die für die Verlagerung der Kindergartenagenden von Landes- auf Bundesebene notwendig wäre, erscheint aus heutiger Sicht unrealistisch. Allerdings nützt der Bund neben dem Hebel der § 15a-Vereinbarungen derzeit auch vermehrt seine Zuständigkeitsbefugnisse im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog*innen, um den erhöhten Qualifikationsbedarf bei den Pädagog*innen im Sprachförderbereich abzudecken (siehe Abschnitt 5).

3 Sprachförderung im Elementarbereich

Wie bereits in den vorigen Abschnitten ausgeführt wurde, beschränken sich offizielle bildungspolitische Vorgaben primär auf Maßnahmen zur Deutschförderung migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder. Dies hat einerseits mit dem (politischen) Selbstverständnis davon zu tun, dass „Sprachkenntnisse“ mit „Deutschkenntnissen“ gleichzusetzen seien. Zudem kann die zunehmende Bedeutung der Deutschförderung im Kindergarten damit erklärt werden, dass die Anforderungen an die für die Feststellung der Schulreife notwendigen Sprachkenntnisse mit

dem Schuljahr 2018/2019 geändert wurden. Kriterium für die Schulreife sind seitdem „ein altersgemäßes Sprachverständnis sowie eine altersgemäße sprachliche Ausdrucksfähigkeit“ (BMBWF 2018a: § 1, § 2 und § 3) sowie die „Beherrschung“ der Unterrichtssprache: „Schulreif ist ein Kind, wenn es 1. die Unterrichtssprache so weit beherrscht, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe ohne besondere Sprachförderung zu folgen vermag, und 2. angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden“ (Schulpflichtgesetz § 6, Abs. 2b). Der Umstand erhöht neuerlich den Druck auf die Deutschförderung im Kindergarten deutlich.

Neben einer kompensatorischen Deutschförderung scheint im österreichischen Elementarbereich ein Konzept (durchgängiger) sprachlicher Bildung – auch in anderen Sprachen als Deutsch und für alle Kinder – bislang kaum Thema zu sein (s. die Ausführungen in Abschnitt 2). Dies verwundert auch deshalb, weil ein (sehr) großer Anteil der Kinder im Elementarbereich mehrsprachig ist und das selbstverständlich auch im Rahmen der elementarpädagogischen Institutionen bleibt. Dennoch ist eine gezielte didaktisch-pädagogische und sprachaneignungsförderliche Nutzung anderer Sprachen als Deutsch bzw. von Mehrsprachigkeit – zumindest in Österreich – eher unüblich. Ganz im Gegenteil festigen sowohl die derzeit gültige § 15a-Vereinbarung über die Elementarpädagogik (BMBWF 2018b) als auch die fünf vom BMBWF vorgeschriebenen verpflichtend umzusetzenden pädagogischen Grundlagendokumente² den Stellenwert von Deutsch im Elementarbereich (vgl. Blaschitz und Weichselbaum 2022b).

Neben mehrsprachigen Kindern gibt es in elementarpädagogischen Einrichtungen durchaus auch mehrsprachiges pädagogisches Personal, das jedoch seine mehrsprachigen Ressourcen im Kindergarten meist ungenutzt lässt, sei es als bewusste Unterdrückung bestimmter Sprachkenntnisse (Weichselbaum 2022) oder als Befolgung institutioneller Regeln (Thomauske 2017: 285). Sprachverbote sowie die fehlende Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen verdeutlichen die Dominanz des Deutschen im Kindergarten, die wiederum auf ein monolinguales Selbstverständnis der Institution verweist. Zugespitzt könnte man formulieren, dass Kinder im Kindergarten zur Einsprachigkeit erzogen werden (Panagiotopoulou 2016). Eine (permanente) Fokussierung auf Einsprachigkeit sowie ein Unterbinden von sprachlichen Ressourcen (des pädagogischen Personals bzw. der Kinder) resultiert darin, dass mehrsprachiges Handeln als normabweichend gedeutet wird (Zettl 2019: 133–136). Elementarpädagogische Einrichtungen spiegeln demnach unsere mehrsprachige gesellschaftliche Realität in Österreich kaum wider.

2 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html (Abruf am 27. Februar 2024).

Für eine systematische und fundierte mehrsprachige Sprachförderung bzw. Sprachförderung in anderen Sprachen als Deutsch ist kompetentes und qualifiziertes (mehrsprachiges) Personal erforderlich. Dabei sind zwei Aspekte wesentlich: Zum einen wäre es generell angebracht, die (sprachliche) Diversität des elementarpädagogischen Personals bereits in der Grundausbildung zu erhöhen. Zum anderen sollte die Aus- und Fortbildung bereits vorhandenen (mehrsprachigen) Personals um die Themen mehrsprachige Sprachförderung bzw. sprachliche Bildung sowie die Förderung diverser Erstsprachen erweitert werden (vgl. Kratzmann und Sachse 2020; s. Abschnitt 5). Dafür wäre ein fundiertes, „systematisch ausgearbeitetes Konzept für die Integration der Mehrsprachigkeit“ (Lengyel 2017: 281) im Elementarbereich dringend notwendig. Ein solches dürfte aber aktuell ebenso wenig vorliegen wie allgemeingültige Qualitätsstandards für die Sprachförderung im Elementarbereich – sei es auf Deutsch oder in anderen Sprachen als Deutsch.

In diesem Zusammenhang spielen die häufig mehrsprachigen Assistenzkräfte³ im Kindergarten eine wichtige Rolle. Da viele von ihnen – wiederum abhängig von den Rahmenbedingungen in den verschiedenen Bundesländern – aber über keine (ausreichende) pädagogische Ausbildung verfügen, sind sie für eine professionelle sprachliche Förderung bzw. Bildung in anderen Sprachen als Deutsch nicht qualifiziert.⁴ Zudem gibt es, wie bereits oben erwähnt, zahlreiche Hinweise darauf, dass mehrsprachigen Personen häufig die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Kindergarten nicht erlaubt ist.

Wie der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen in das Bildungs- und Alltagsgeschehen im Elementarbereich vorgenommen werden kann, auch wenn keine mehrsprachigen Ressourcen bei den pädagogischen Fachkräften zur Verfügung stehen, zeigen diverse Veröffentlichungen (etwa Bildungsdirektion Wien 2019; Kühn 2021; Panagiotopoulou 2016; Kolb und Fischer 2019 oder Dintsioudi und Krankenhagen 2020).

3 Diese werden je nach Bundesland und teilweise Kindergartenträger unterschiedlich genannt: Betreuer*innen, Assistent*innen, Helfer*innen etc.

4 Seit 2019 werden pädagogische Assistenzkräfte an der dreijährigen „Fachschiule für Pädagogische Assistenzberufe“ ausgebildet – noch haben aber vergleichsweise wenige im Beruf befindliche Assistenzkräfte diese Ausbildung abgeschlossen. Das Konzept der „Interkulturellen Mitarbeiter*innen“ (IKM) in Niederösterreich ist prinzipiell positiv zu bewerten. Die Aufgaben der IKM, die selbst mehrsprachig sind, sind einerseits die Förderung der kindlichen Erstsprachen, andererseits die Förderung aller Kinder, seien sie ein- oder mehrsprachig, in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Die IKM übernehmen keine pädagogischen Aufgaben, unterstützen aber das pädagogische Personal stundenweise bei deren Arbeit und bieten eigene sprach- und kulturbezogene Angebote an. Problematisch am Konzept der IKM ist ihre nicht zertifizierte, intransparente Ausbildung, die durch das Amt der NÖ Landesregierung durchgeführt wird.

4 Sprachdiagnostik im Kindergarten(alter)

Im Jahr 2019 wurden gleich zwei neue sprachdiagnostische Verfahren vom BMBWF eingeführt, die österreichweit bei Kindergartenkindern verpflichtend durchzuführen sind: Einerseits handelt es sich mit „BESK (-DaZ) KOMPAKT“ um ein Beobachtungsverfahren, das von Elementarpädagog*innen im Kindergarten durchgeführt wird. „MIKA-D“ dagegen ist ein Screening, dessen Primarstufenversion Kinder im letzten Kindergartenjahr im Zuge der Schuleinschreibung in den betreffenden Schulen absolvieren müssen.

4.1 BESK (-DaZ) KOMPAKT

Zusammen mit der Verpflichtung zur frühen „sprachlichen Förderung“ wurde im Rahmen der § 15a-Vereinbarung über die Elementarpädagogik (BMBWF 2018b) im Kindergartenjahr 2019/2020 auch der österreichweit verpflichtend einzusetzende „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz“ von Kindern mit Deutsch als Erst- („BESK KOMPAKT“; BIFIE 2019) bzw. Zweitsprache („BESK-DaZ KOMPAKT“; BIFIE 2018) eingeführt. BESK (-DaZ) KOMPAKT wurde vom BIFIE gemeinsam mit einer Linguistin erarbeitet. Es ersetzt alle unterschiedlichen Verfahren, mit denen bis dahin in den verschiedenen Bundesländern das Niveau der Deutschkenntnisse der Kinder im Kindergarten eingeschätzt wurde.

BESK (-DaZ) KOMPAKT ist die stark verkürzte – „kompakte“ – Version des Vorgängermodells „BESK (-DaZ) 2.0“ und dient der Verlaufsbeobachtung, das heißt, dass jedes Kind im Laufe seiner Kindergartenzeit bis zu dreimal beobachtet werden soll. Anschließend an die Einschätzung mit BESK (-DaZ) KOMPAKT sind Kinder, die laut Instrument Deutschförderbedarf aufweisen, entsprechend zu fördern. Mit Hilfe des Instruments⁵ werden vier sprachliche Teilbereiche analysiert: „Satzbau, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion und Erzählen“, die in weitere Kriterien unterteilt sind und sich in den beiden Versionen jeweils geringfügig unterscheiden.

Die Kinder sollen über mehrere Wochen hinweg beobachtet werden, bevor mittels des „vierstufigen Kategoriensystems“ („trifft genau zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“; BIFIE 2019: 18) eine Einschätzung bezüglich der Deutschkompetenz getroffen wird: Die Ergebnisse des Kategoriensystems werden in das „Auswertungsprofil“ übertragen, das einem Punktesystem entspricht

⁵ Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die folgenden Ausführungen immer auf beide Versionen des Instruments.

(„trifft genau zu“ = 3 Pt; „trifft gar nicht zu“ = 0 Pt etc.), wodurch ein Summenwert gebildet werden kann. Unterschreitet dieser Summenwert die im Auswertungsbogen genannten Schwellenwerte, bedeutet dies einen „spezifischen Förderbedarf“.

Ein Abgleich von BESK (-DaZ) KOMPAKT mit den zehn vom Mercator-Institut für Sprachförderung (2013) artikulierten Qualitätsmerkmalen für Sprachdiagnoseverfahren im Elementarbereich offenbart, dass das Verfahren nur ein Kriterium voll erfüllt (Blaschitz und Weichselbaum 2022a): Das Kriterium *zeitliche Anforderungen an die Kinder* ist bei BESK (-DaZ) KOMPAKT gegeben, da es als verdeckte Feldbeobachtung keine Ansprüche an Konzentration bzw. Mitwirkung der Kinder stellt. Die übrigen neun Kriterien werden entweder nicht erfüllt (*ausreichende Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Normierung, Objektivität, Reliabilität, Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit*) oder es ist keine eindeutige Einschätzung möglich (*Validität, Fehlerquote, Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, Spezifität der Diagnostik*; s. Blaschitz und Weichselbaum 2022a).

Neben einigen positiven Aspekten, die primär auf die Art des Verfahrens (Beobachtungsverfahren) zurückzuführen sind, überwiegen bei BESK (-DaZ) KOMPAKT die kritikwürdigen Anteile (s. Blaschitz und Weichselbaum 2022a: 31). So ist seine Objektivität anzuzweifeln, seine methodische und theoretische Fundierung mangelhaft, die zu beobachtenden sprachlichen Kategorien sind unzureichend und die Auswertung ist unklar und arbiträr. Zudem fehlt der Einbezug weiterer (auf Sprache bezogener) Informationen über das Kind und seine Familie sowie über die vom Kind verwendeten weiteren Sprachen. Die Durchführenden werden – zumindest bis dato – nicht ausreichend für die Verwendung des Instruments ausgebildet.⁶ Insgesamt liegt die Vermutung nahe, dass mit Hilfe von BESK (-DaZ) KOMPAKT primär eine grobe Annäherung an die Deutschkompetenzen der Kinder auf Deutsch möglich ist, nicht aber eine akkurate Einschätzung (s. Blaschitz und Weichselbaum 2022a). Als förderdiagnostisches Verfahren sollte BESK (-DaZ) KOMPAKT zudem die direkte Anschließbarkeit von sprachlicher Förderung gewährleisten. Doch auch dies darf bezweifelt werden.

Die Einführung eines bundesweit einheitlichen Diagnoseinstruments hat den Vorteil, den Deutschförderbedarf der Kindergartenkinder österreichweit erfassen zu können. So weist laut Statistik Austria (2023: 44) im Kindergartenjahr 2021/22 bundesweit mehr als ein Viertel der 4- bis 5-jährigen Kindergartenkinder nach der Beobachtung mit BESK (-DaZ) KOMPAKT Deutschförderbedarf auf, wobei dieser von 28% am Anfang auf 21% am Ende des Kindergartenjahres gesunken sei.

⁶ So ist in der BAfEP-Ausbildung laut Lehrplan (2016b) keine Behandlung von BESK (-DaZ) KOMPAKT im Unterricht vorgesehen, sieht man von einer punktuellen allgemeinen Erwähnung („Instrumente zur Einschätzung der Sprachentwicklung vergleichen“) im Fach Didaktik (Kompetenzmodul 8) ab.

Da aber Erklärungen dazu fehlen, auf welchen Zahlen diese Angaben konkret beruhen und ob darunter sowohl Kinder mit Deutsch als Erst- als auch Deutsch als Zweitsprache fallen, ist der Informationswert dieser Angabe eher gering.

4.2 MIKA-D

Neben der Einführung von BESK (-DaZ) KOMPAKT für die Kindergärten brachte das Schuljahr 2018/19 auch die Festschreibung von Deutschkenntnissen als Schulfreikriterium, die Implementierung der sog. Deutschförderklassen und -kurse, aber auch die Etablierung von „MIKA-D“ als Instrument zur Zuteilung zu diesen Deutschfördermaßnahmen (s. Abschnitt 3). „MIKA-D“ steht für „Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch“ und ist entgegen der unspezifischen Bezeichnung⁷ ein Screening für den (vor-)schulischen Bereich in Österreich.⁸ Das Verfahren ist für die weitere Bildungslaufbahn „höchst relevant“ (Glaboniat 2020: 66) und ein sog. *high stake*-Verfahren, da es mit weitreichenden Konsequenzen verbunden sein kann.

MIKA-D wurde entwickelt, um „die Zuteilung in verschiedene Sprachfördermaßnahmen (...) zu objektivieren“⁹ und ist damit ein zuweisungsdiagnostisches Instrument mit politischen Zwecken. Im Rahmen der Schuleinschreibung entscheidet der Schulleiter/die Schulleiterin, welche Kinder zum Screening mit MIKA-D eingeladen werden. Auf welcher linguistischen Grundlage diese Entscheidung basiert, ist jedoch nicht bekannt. Das Screening wird dann durch den Schulleiter/die Schulleiterin bzw. eine „sonstige geeignete Lehrperson“¹⁰ in Abwesenheit jeglicher dem Kind vertrauter Personen in der Schule durchgeführt.

Die sprachlichen Kriterien von MIKA-D sind „Wortschatz“, „Sprachverständnis“ (reduziert auf W-Fragen) und „Satzverständnis und Sprachproduktion“ (reduziert auf die Verbstellung). Ähnlich wie bei BESK (-DaZ) KOMPAKT finden alle übrigen Basisqualifikationen (Ehlich 2007) keine Berücksichtigung.¹¹ Eine weitere Gemeinsamkeit mit BESK (-DaZ) KOMPAKT ist die allem Anschein nach arbiträre Bestimmung der Schwellenwerte, welche eigentlich auf statistischen Aus-

7 „Messinstrument“ entspricht keiner gängigen Kategorisierung für sprachdiagnostische Verfahren.

8 Neben der Version für die Primarstufe, die im Rahmen der Schuleinschreibung sowie in Deutschförderklassen eingesetzt wird, gibt es eine Version für die Sekundarstufe sowie „MIKA-O“, das ebenfalls für die Schuleinschreibung entwickelt wurde.

9 <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/mika-d> (Abruf am 27. Februar 2024).

10 <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/mika-d> (Abruf am 27. Februar 2024).

11 Mit Ausnahme von Teilaspekten der semantischen Basisqualifikation bei MIKA-D und Teilaspekten der diskursiven Basisqualifikation bei BESK (-DaZ) KOMPAKT.

wertungen beruhen sollten und festlegen, ab welchen Werten Deutschförderbedarf besteht.

Für MIKA-D können die gleichen bzw. ähnliche Kritikpunkt wie für BESK (-DaZ) KOMPAKT formuliert werden (siehe Blaschitz 2023): Es handelt sich um ein unspezifisches Verfahren mit mangelhafter (sprach-)wissenschaftlicher Fundierung, das mit aller Wahrscheinlichkeit die Hauptgütekriterien psychometrischer Testverfahren (Objektivität, Validität, Reliabilität) nicht erfüllt und offenbar nicht normiert wurde.¹² Bei MIKA-D wird Sprache auf Wortschatz und Grammatik reduziert, was aktuellen Konzeptionen von Sprache und ihrer Aneignung nicht gerecht wird. Zudem sind die Kriterien für das, was das Verfahren angibt, zu überprüfen, zu wenig spezifisch bzw. ungeeignet (vgl. Glaboniat 2020). Andere wesentliche sprachliche Bereiche, in denen die mit MIKA-D überprüften Kinder womöglich auch auf Deutsch kompetent wären, bleiben ebenso wie ersprachliche Kenntnisse völlig unberücksichtigt. Erwähnenswert ist auch, dass durch die Einführung von MIKA-D, das in der Zeit des Kindergartenbesuchs von den Kindern absolviert werden muss, der Druck hinsichtlich Deutschförderung im Kindergarten abermals erhöht wurde.

Beide 2019 neu vom BMBWF eingeführten sprachdiagnostischen Verfahren, BESK (-DaZ) KOMPAKT und MIKA-D, wurden bisher nicht wissenschaftlich evaluiert. Eine solche externe wissenschaftliche Evaluierung und eine auf den Ergebnissen der Evaluierung basierende grundlegende Überarbeitung beider Verfahren wären insbesondere angesichts der umfangreichen Kritikpunkte aber dringend notwendig.

5 Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals

Die Elementarpädagog*innen werden regulär nach wie vor an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) ausgebildet – ungeachtet des internationalen Trends zur tertiären Ausbildung an Hochschulen und Universitäten. Bis 2016 hat die Bezeichnung für diese 5-jährige Schulform, die mit Matura abschließt, Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) geheißen – mit der Umetikettierung ist eine Verstärkung von Ausbildungsinhalten in Bezug auf das 0–3-jährige Kind (bisher: „Frühpädagogik“) sowie die Eingliederung in den Bereich der Berufsbildenden Höheren Schulen einhergegangen (BMB 2016a). Um die Berufsberechtigung als Ele-

¹² Diesbezügliche Angaben des IQS fehlen leider.

mentarpädagogin/Elementarpädagoge zu erhalten, hat bis vor kurzem kein Weg an der BAKIP/BAfEP bzw. am Kolleg vorbeigeführt. Seit dem Studienjahr 2021/22 hat sich das im Zuge einer Öffnung des Berufsfeldes für Quereinsteiger*innen mit Pädagogik-Bezug geändert: Nun können Absolvent*innen von Bachelorstudien der Bildungswissenschaft bzw. Pädagogik sowie des Primarstufenlehramts einen einjährigen Hochschullehrgang (60 ECTS) absolvieren, um als Elementarpädagogin/Elementarpädagoge zu arbeiten. Hat man andere (fachfremde) Bachelorstudien (180 ECTS) abgeschlossen, so kann man seit 2023 den zweijährigen Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ (120 ECTS) an den Pädagogischen Hochschulen belegen, um die Berufsberechtigung zu erhalten. Zudem wurden 2018/19 an den Pädagogischen Hochschulen berufsbegleitende Bachelorstudien der Elementarbildung bzw. Elementarpädagogik (6 Semester/180 ECTS) eingeführt, für die allerdings der Abschluss einer BAKIP/BAfEP (in vielen Fällen auch Berufserfahrung als Elementarpädagogin/Elementarpädagoge) eine Zulassungsvoraussetzung darstellt. Dieses Studium schließt mit einem Bachelor of Education ab, der für die Absolvent*innen aber weder finanzielle noch dienstrechtliche Auswirkungen hat. Dementsprechend gering sehen die Absolvent*innenzahlen derzeit aus: 2021 gab es österreichweit 340 Absolvent*innen des Bachelorstudiums (inkl. FH Campus Wien¹³) – im Vergleich zu derzeit ca. 1.600 BAfEP-Abschlüssen jährlich (Koch 2020; Koch 2021).

Was die Voraussetzungen betrifft, um Kindergartenleiter*in werden zu können, so sehen diese in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich aus und beinhalten zumeist mehrjährige Berufserfahrung und die Absolvierung eines eigenen Lehrganges (s. Blaschitz et al. i. Vorb.). Im Regierungsprogramm 2020–2024 wird die „Einführung einer standardisierten und qualitativ hochwertigen Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen in leitender Funktion über die Pädagogischen Hochschulen (Bachelor)“ mit dem „Fokus auf Schwerpunkte wie Talente- und Sprachförderung sowie Persönlichkeitsentwicklung“ versprochen (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 289); dieses Vorhaben wurde allerdings bis heute nicht umgesetzt, wiewohl es bereits seit längerem diverse Angebote unterschiedlicher Institutionen gibt (darunter das Bachelorstudium Sozialmanagement in der Elementarpädagogik an der FH Campus Wien, für das allerdings wiederum die Berufserfahrung als Kindergartenleiter*in eine Zulassungsvoraussetzung darstellt).

¹³ Das Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ an der Fachhochschule Campus Wien existiert bereits seit 2014.

5.1 Frühe sprachliche Förderung in der Ausbildung

Wie bereits erwähnt, stellt die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagog*innen einen wichtigen Hebel für die Bundes-Bildungspolitik im Elementarbereich dar. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Initiative zur verstärkten Verankerung der frühen sprachlichen Förderung in der Ausbildung der Elementarpädagog*innen an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP). Per Erlass legte das BMBWF im Juni 2020 fest, dass „die Qualifizierung zur frühen sprachlichen Förderung bereits in der Ausbildung an der BAfEP erfolgen“ soll (BMBWF 2020, Geschäftszahl: 2020-0.384.895), und zwar ab dem Sommersemester 2021 (zunächst wurden die Direktor*innen angeregt, hierfür einen schulautonomen Gegenstand oder eine Verbindlichen Übung an ihren Schulen einzuführen). Im Mai 2021 folgte ein weiterer Erlass (BMBWF 2021, Geschäftszahl: 2021-0.332.766), der das Vorhaben konkretisierte: Darin wurden die BAfEPs aufgefordert, ab dem Schuljahr 2021/22 ab dem dritten Jahrgang jene Inhalte zur frühen sprachlichen Förderung im Unterricht zu vermitteln, die im Anhang des Schreibens für die jeweiligen Gegenstände und Jahrgänge festgehalten waren. Darüber hinaus wird in dem Erlass darüber informiert, dass im Zuge einer Lehrplannovelle im Schuljahr 2022/23 ein neuer Pflichtgegenstand an der BAfEP eingeführt werden soll – Inhalt und Umfang dieses neuen Faches würden dem PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ (6 ECTS bzw. 90 Stunden) entsprechen. Die Einführung des neuen Pflichtgegenstandes ist im Schuljahr 2022/23 aber nicht wie geplant erfolgt, sondern wurde auf das Schuljahr 2023/24 verschoben. Das neue Fach ist mittlerweile tatsächlich eingeführt worden, trägt nun die Bezeichnung „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ und umfasst drei Jahreswochenstunden (in der fünfjährigen Form) bzw. fünf Semesterwochenstunden (im Kolleg) (BMBWF 2023). Abgesehen davon, dass die Reihenfolge dieser Ankündigungen (Anregung eines schulautonomen Gegenstandes, Aufforderung zur Vermittlung entsprechender Inhalte in den bestehenden Gegenständen, Verschiebung der Einführung eines neuen Pflichtgegenstandes) verwirrend bis widersprüchlich anmutet, stellt sich natürlich die Frage, wer den neuen Pflichtgegenstand in Zukunft unterrichten soll. Diesbezüglich wurde ein ungewöhnliches Konstrukt gewählt: Das neue Fach setzt sich laut Lehrplannovelle „aus den Fachbereichen ‚Deutsch‘, ‚Pädagogik‘, ‚Inklusive Pädagogik‘, ‚Didaktik‘, ‚Praxis‘, ‚Rhythmisch-musikalische Erziehung‘, ‚Musikerziehung/Stimmbildung‘ zusammen und soll von jenen Fachlehrpersonen anteilmäßig unterrichtet werden.“ Realistischerweise ist davon auszugehen, dass sich die wenigsten BAfEP-Lehrenden der genannten Fachbereiche aufgrund ihrer Ausbildung ausreichend qualifiziert sehen, sämtliche Inhalte des neuen Faches abzudecken bzw. mit ihren eigenen Fachbereichen sinnvoll zu verknüpfen – bieten doch die wenigsten Lehramtsstudien der betreffenden Fächer Lehrveranstaltungen zu Themen wie Erstspracherwerb, Sprachdiagnostik und

frühe sprachliche Bildung/Förderung an (Didaktik-Lehrer*innen haben meist gar kein Studium absolviert). Grundsätzlich käme zur Nachqualifikation der Lehrenden der bereits erwähnte PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ in Betracht, jedoch war dieser Fortbildungslehrgang bspw. in Wien im Studienjahr 2021/22 überbelegt. Natürlich sind Qualifikationsmaßnahmen in Bezug auf Sprachförderung zu begrüßen, sowohl in der Aus- als auch in der Fort- und Weiterbildung. Von der Reihenfolge her müssten allerdings die BAfEP-Lehrenden vor den BAfEP-Schüler*innen die Gelegenheit erhalten, sich entsprechend zu qualifizieren, damit die entsprechenden Inhalte bereits in der Grundausbildung adäquat vermittelt werden können. Dies gilt umso mehr, als bisher nur 2,5% aller BAfEP-Lehrenden seit dem Jahr 2014 den PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ absolviert haben (Rechnungshof Österreich 2021: 21).

5.2 Online-Fragebogen unter BAfEP-Lehrenden

Im Forschungsprojekt „Elementare Sprachbildung: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung als Thema in der elementarpädagogischen Ausbildung“ an der KPH Wien/Krems (vgl. Dorostkar 2022) wurden BAfEP-Lehrende der betreffenden Fächer im Sommersemester 2021 mittels österreichweiter Online-Fragebogenerhebung gefragt, ob in ihrer Ausbildung die im Lehrplan verankerten Themen im Bereich Sprachförderung ausreichend behandelt wurden (n = 94). Die relative Mehrheit der befragten Lehrer*innen antwortete, dass dies „überhaupt nicht“ zutreffe – in Bezug auf das Thema Sprachdiagnose waren es sogar 75 % (in Bezug auf „Spracherwerb, Sprachbildung und Sprachförderung“: 34 %, in Bezug auf „Mehrsprachigkeit“: 44 %; jeweils auf einer vierstufigen Skala mit den Endpunkten „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft voll zu“). Nach Angaben der Lehrenden nimmt der Themenbereich „Sprachförderung, Sprachbildung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit“ in einem durchschnittlichen Schuljahr in den Schularbeitsfächern (Pädagogik, Deutsch, Englisch) mehrheitlich einen Anteil von nur 10% bis 20% des Unterrichts ein (im Schularbeitsfach „Didaktik“ geben die meisten Lehrenden 20% bis 30% an).

Da an der BAfEP nicht nur berufsspezifische, sondern auch allgemeinbildende Inhalte in den fünf Jahren bis zur Matura unterrichtet werden müssen (z. B. als Vorbereitung auf die Zentralmatura in Deutsch, Angewandter Mathematik und Englisch), bleibt letztlich aufgrund der dichten Stundentafel im Unterricht oftmals nicht genügend Zeit, um sich eingehend mit Inhalten zum Thema Sprachförderung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. Ob die Einführung des neuen Faches diesbezüglich Abhilfe schaffen kann, bleibt abzuwarten und ist u. a. von der (Nach-)Qualifikation der BAfEP-Lehrenden abhängig.

Wesentlich günstigere Voraussetzungen als an der BAfEP sind in dieser Hinsicht an den Pädagogischen Hochschulen vorhanden, um eine entsprechende Qualifikation zu erreichen: Im Curriculum für das Bachelorstudium Elementarbildung bzw. Elementarpädagogik und im Curriculum für den Hochschullehrgang Elementarpädagogik sind jeweils eigene Module zum Themenbereich Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung vorgesehen. Das Curriculum für das Bachelorstudium „Elementarbildung: Inklusion und Leadership“ im Verbund Nord-Ost (PH Wien, KPH Wien/Krems und PH Niederösterreich) sieht hierfür beispielsweise drei Pflichtmodule mit insgesamt 9 SWS bzw. 15 ECTS (darunter ein Praktikum mit 4 ECTS/2 SWS) und ein Wahlpflichtmodul mit 3 SWS bzw. 5 ECTS (also insgesamt 15–20 ECTS) vor. Im Hochschullehrgang Elementarpädagogik ist das Modul „Sprachliche Bildung“ mit 3 SWS bzw. 5 ECTS veranschlagt, was nicht ganz an den PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Bildung“ mit 6 ECTS herankommt und im Vergleich zum BA-Studium bescheiden anmutet.

Das Potential der Pädagogischen Hochschulen für eine hochwertige Ausbildung von Elementarpädagog*innen wurde auch vonseiten der Bundespolitik erkannt und im aktuellen Regierungsprogramm festgehalten (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 289): „Elementarpädagogik – Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen bündeln“. In den Genuss der PH-Ausbildung sollen laut Regierungsprogramm allerdings zunächst vorrangig die Kindergartenleiter*innen kommen, erst „in weiterer Folge wird der Ausbau qualitativ hochwertiger Ausbildungen für Elementarpädagoginnen und -pädagogen auf post-sekundärem und tertiärem Niveau angestrebt“ (womit wohl die Kollegs und die Bachelorstudien an den PH gemeint sind). Die Widersprüche im Regierungsprogramm sind nicht zu übersehen: So liest man einige Zeilen später, dass die BAfEP beibehalten und weiterentwickelt werden sollen und eine Ausbildungsoffensive an den Kollegs¹⁴ den Ausbau von Kindergartenplätzen sicherstellen und den Mehrbedarf ausgebildeter Elementarpädagog*innen abdecken soll (diese Ausbildungsoffensive wurde mit dem Schuljahr 2021/22 umgesetzt, indem an fünf Standorten insgesamt 150 neue Kolleg-Ausbildungsplätze geschaffen wurden). Zur Diversifizierung der Ausbildungen im Elementarbereich trägt auch die Einführung der 3-jährigen Fachschule für pädagogische Assistenzberufe mit dem Schuljahr 2019/20 bei (vgl. Hackl und Dorostkar 2021). Zwar ist Sprachförderung auch im Lehrplan für die Fachschule verankert (u. a. als ab-/wählbarer schulautonomer Erweiterungsbereich „Spracherwerb und frühe sprachliche Bildung“ mit insgesamt 2 Wochenstunden im 2. Jahrgang), allerdings steht die Umsetzung des Lehrplans hier vor ähnlichen Problemen wie im Fall der 5-jährigen Ausbildung

14 In Kollegs werden Erwachsene, die bereits über eine Matura verfügen, zu Elementarpädagog*innen ausgebildet, innerhalb von 4 bzw. – berufsbegleitend – 6 Semestern.

(siehe oben). Ähnliches trifft auf das Kolleg zu, in dessen Lehrplan (2017) ein eigenes Fach „Deutsch als Zweitsprache“ mit 2 SWS im 3. Semester verankert ist.

6 Ausblick und Schlussfolgerungen

Wie unsere Ausführungen zeigen, war die Elementarpädagogik in Österreich in den letzten Jahren zahlreichen (bildungspolitischen) Veränderungen unterworfen. Viele dieser Veränderungen scheinen jedoch nicht ausreichend bzw. nicht vollständig durchdacht und geplant zu sein, sodass sich eine Vielzahl an sprachpolitischen Desideraten für den Elementarbereich formulieren lassen.

Für eine positive Weiterentwicklung der Bildungspolitik in Bezug auf den Elementarbereich sind aus unserer Sicht mehrere Aspekte relevant: Zunächst ist eine Verbesserung der Rahmenbedingungen des pädagogischen Arbeitens im Elementarbereich zentral. Dazu gehört primär eine Verbesserung des Kind-Fachkraft-Schlüssels, sodass die pädagogischen Fachkräfte (wieder) in die Lage versetzt werden, alle ihre pädagogischen und sprachförderlichen Aufgaben zu erfüllen. Als optimal gilt ein Personalschlüssel mit dem Wert 1:3 bei der Betreuung von unter Dreijährigen bzw. der Wert 1:7,5 für die Betreuung von Kindern ab drei Jahren bis zur Einschulung (Bertelsmannstiftung o. J.). Als sinnvoll erachten wir auch die Tertiärisierung der Ausbildung, die neben einer gesellschaftlichen und finanziellen Aufwertung des Berufs auch einen Qualitätsanstieg im Bereich der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erwarten lassen würde – wobei die Stärken der BAfEP v. a. hinsichtlich der praxisnahen Ausbildung im Zuge der Tertiärisierung erhalten bleiben sollten. Hinsichtlich Sprachförderung und Sprachdiagnose im Elementarbereich sind die (Nach-)Qualifizierung von BAfEP-Lehrenden, aber auch die Implementierung der diesbezüglichen Inhalte in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte unerlässlich. Die Schaffung und Verankerung von Qualitätsstandards für die Sprachförderung, die in Richtung Mehrsprachigkeitsförderung bzw. Förderung der kindlichen Erstsprachen erweitert werden sollte, sind ebenfalls zentrale Anliegen, die zeitnah berücksichtigt werden sollten. Die österreichweit verpflichtend einzusetzenden sprachdiagnostischen Verfahren BESK (-DaZ) KOMPAKT und MIKA-D, mit deren Hilfe die Deutschkenntnisse von Kindergartenkindern eingeschätzt werden sollen, sind extern wissenschaftlich zu evaluieren und auf dieser Basis grundlegend zu überarbeiten.

Von essentieller Bedeutung ist abschließend, dass die (Bildungs-)Politik unsere mehrsprachige gesellschaftliche Realität zur Kenntnis nimmt und (bildungs-)politische Entscheidungen auf dieser Basis trifft. Eine Folge davon sollte sein, dass mehrsprachige Sprachpraxen und die dafür notwendige mehrsprachige Sprachförderung

bzw. sprachliche Bildung nicht als normabweichend, sondern als normal angesehen werden, sodass elementarpädagogische Einrichtungen allen Kindern vergleichbare Beteiligungsmöglichkeiten bieten können.

Literatur

- Bertelsmannstiftung. o. J. *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme*. Verfügbar unter: <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/personalschluesel/empfohlener-personalschluesel-fehlende-personalkraefte-1> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BIFIE (Hg.). 2018. *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. Salzburg.
- BIFIE (Hg.). 2019. *Anleitung zum BESK KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache – KOMPAKT*. Salzburg.
- Bildungsdirektion Wien. 2019. *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Wien: Europa Büro und Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien.
- Blaschitz, Verena, Weichselbaum, Maria, Çelik Tsonev, Sevil & Grond, Agnes. 2021. Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. *Info DaF* 2021 48(6), S. 614–631.
- Blaschitz, Verena & Weichselbaum, Maria. 2022a. Anforderungen an Sprachdiagnostik im Kindergarten: Eine kritische Betrachtung von „BESK(-DaZ) KOMPAKT“. *Muttersprache* 1/2022, S. 17–34.
- Blaschitz, Verena & Weichselbaum, Maria. 2022b. Mehrsprachige und kulturreflexive Sprachbildung im Kindergarten. In Michaela Rückl & Judith Kainhofer (Hgg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings*, S. 71–86. Berlin: De Gruyter.
- Blaschitz, Verena, Cataldo-Schwarzl, Lena & Dorostkar, Niku (i. Dr.): „Sprachförderung kann man mit einem Apfel machen“: Sprachförderung in Ausbildung und Praxis aus Sicht des Personals elementarer Bildungseinrichtungen. In Barbara Schrammel, Klaus-Börge Boeckmann, & Dagmar Gilly (Hgg.): *Sprachen.Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung*. Graz, Wien, Berlin: Leykam.
- Blaschitz, Verena. 2023. „Zeig mir bitte: Banane“ – kritische (sprach-)wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening „MIKA-D“. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* 39:1–2, S. 174–197.
- BMB, Bundesministerium für Bildung. 2016a. *Schulrechtsänderungsgesetz 2016*. BGBl. I Nr. 56/2016. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2016/56> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMB, Bundesministerium für Bildung. 2016b. *Lehrpläne der BAfEP*. 2016. BGBl. II Nr. 204/2016. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009623> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMB, Bundesministerium für Bildung. 2017. *Lehrpläne des Kollegs der BAfEP*. BGBl. II Nr. 239/2017. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009975> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018a. *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die näheren Festlegungen betreffend das Vorliegen der Schulreife (Schulreifeverordnung)*. BGBl. II Nr. 300/2018. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010441> (Abruf am 27. Februar 2024).

- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018b. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22*. BGBl. I Nr. 103/2018. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2020. *Frühe sprachliche Förderung – Verstärkung in der Ausbildung an der BAfEP*. Geschäftszahl 2020-0.384.895 [Unveröffentlichter Erlass an alle Bildungsdirektionen vom 26. Juni 2020].
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021. *Frühe sprachliche Förderung an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)*. Geschäftszahl 2021-0.332.766 [Unveröffentlichter Erlass an alle Bildungsdirektionen vom 19. Mai 2021].
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2023. *Verordnung des BMBWF [Lehrplannovelle für BAfEP, BASOP und Kolleg]*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/121/20230426> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. o. J. Website. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. 1985. *Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)*. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Buschmann, Anke & Jooss, Bettina. 2011. Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 43, Jg. (2), S. 303–312.
- Charlotte Bühler Institut. 2009. *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Aktualisierte Version. Verfügbar unter: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Charlotte Bühler Institut. 2020. *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Endfassung, August 2009. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dintsioudi, Anna & Krankenhagen, Julia. 2020. Mehrsprachigkeit in der Kita von Anfang an begleiten. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Mehrsprachigkeit_Druck.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dorostkar, Niku. 2022. Qualifizierung von Elementarpädagog:innen im Bereich Sprachförderung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. *Wiener Linguistische Gazette* Nr. 91/2022, S. 95–114. Verfügbar unter: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/912022/Dorostkar-Qualifizierung.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Ehlich, Konrad. 2007. Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Ehlich, Konrad (in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula, Garme, Birgitta, Komor, Anna, Krumm, Hans-Jürgen, McNamara, Tim, Reich, Hans H., Schnieders, Guido, ten Thije, Jan D. & van den Bergh, Huub). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 11–77. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fleck, Elfie. 2013. Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen. Aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, S. 9–28. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Gasteiger-Klicpera, Barbara & Paleczek, Lisa. 2014. Wie kann Sprachförderung gelingen? Linguistische und pädagogische Aspekte professioneller Kompetenzen von Sprachförderkräften im Bereich der Elementarpädagogik. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, S. 43–62. Opladen: Budrich UniPress.
- Glaboniat, Manuela. 2020. MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *informationen zur deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule (IDE)* 4/2020, S. 61–73.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke. 2011. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, S. 107–127. Wiesbaden: VS Springer.
- Hackl, Johannes & Dorostkar, Niku. 2021. Interview zur dreijährigen Fachschule für pädagogische Assistenzberufe. Interview mit Johannes Hackl vom 15.04.2021. *Kita aktuell* 6/2021 (Schwerpunktheft Angebotsentwicklung in der Ausbildungslandschaft), S. 113–115.
- Koch, Bernhard. 2020. *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wien: LIT.
- Koch, Bernhard. 2021. *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Die Sicht der AbsolventInnen. Eine Befragung der ersten Kohorte an allen zehn Hochschulen zum Studienabschluss 2021. Kurzbericht*.
- Kolb, Nadine & Fischer, Uta. 2019. *QITA – Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Kratzmann, Jens & Sachse, Steffi. 2020. Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, S. 175–180. Wiesbaden: Springer.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2014. Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, S. 23–42. Opladen: Budrich UniPress.
- Kühn, Susanne. 2021. Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. *Kita-Fachtexte* 2/2021. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/2021_02_KitaFachtexte_Kuehn.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).
- Lengyel, Drorit. 2017. Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hgg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, S. 273–285. Münster: Waxmann.
- Lidauer, Sophia. 2021. *Sprachförderung im Elementarbereich*. Masterarbeit Universität Wien. Verfügbar unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/60201>. (Abruf am 27. Februar 2024).
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hg.). 2013. *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Köln. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf. (Abruf am 27. Februar 2024).
- Neue Volkspartei & Grüne. 2020. *Regierungsprogramm 2020–2024. Aus Verantwortung für Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:7b9e6755-2115-440c-b2ec-cbf64a931aa8/RegProgramm-lang.pdf> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Panagiotopoulou, Argyro. 2016. *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- PH Wien. 2018. *Curriculum Elementarbildung. Inklusion und Leadership. Bachelorstudium*. Verfügbar unter: <https://phwien.ac.at/download/bachelor-studium-elementarbildung-inklusion-und-leadership/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- PH Wien. 2021. *Curriculum Hochschulehrgang Elementarpädagogik*. Verfügbar unter: <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/phwien-curriculum-hochschulehrgang-elementarpaedagogik.pdf> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Rechnungshof Österreich. 2021. *Frühe sprachliche Förderung in Kindergärten. Bericht des Rechnungshofes. Reihe Bund 2021/20*. Verfügbar unter: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Fru_hsprachliche_Fo_rderung_KIGA.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Reich, Hans H. 2008. *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar & Berlin: das Netz.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Salchegger, Sylvia & Höller, Iris. 2019. Haben Reformmaßnahmen im österreichischen Bildungssystem Effekte auf die Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund? In Christina Wallner-Paschon & Ursula Itzlinger-Bruneorth (Hgg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS*, S. 157–176. Graz: BIFIE.
- Salchegger, Sylvia, Höller, Iris, Herzog-Punzenberger, Barbara & Breit, Simone. 2021. Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vollerhebung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), S. 341–358.
- Schweiger, Hannes & Müller, Beatrice. 2021. Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer, & Susanne Schwab (Hgg.), *Inklusive Schulentwicklung*, S. 43–54. Münster: Waxmann.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth. 2010. Projekt 'Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten'. Maßnahmen und Evaluationsbefunde. In Rudolf Muhr & Gudrun Biffl (Hgg.), *Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems*, S. 157–173. Frankfurt am Main: Lang.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth. 2011. *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten, Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/9f6e27cba6429bee3ef16acf908d6a09a19c0362/fspf_executive-summary_2012-02-01.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2023. *Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2023*. Wien.
- Thomauske, Natalie. 2017. *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weichselbaum, Maria. 2022. 'Dann rede ich mit ihr heimlich dann auf Türkisch' – Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen. In Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Nadja Thoma & Doris Pokitsch (Hgg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*, S. 323–345. Wiesbaden: Springer VS.
- Zettl, Evamaria. 2019. *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS.

Eva Vetter

Englisch und ...? Schulisches Sprachenlernen in Österreich

1 Vorbemerkung

Der Beitrag schließt an die Artikel in den beiden Vorgängerbänden (de Cillia und Haller 2003, 2013) an. Das vorschulische Sprachenlernen wird nicht mehr behandelt, da diesem im vorliegenden Band ein eigener Beitrag gewidmet ist (Blaschitz und Dorostkar, dieser Band). So ist der Titel wieder wie jener in der allerersten Bestandsaufnahme zur österreichischen Sprachenpolitik (de Cillia und Haller 2003).

In den letzten 30 Jahren war das schulische Sprachenlernen von verschiedenen Entwicklungen und Ereignissen geprägt: Die erste Berichtsdekade (1991 bis 2001) stand unter dem Eindruck des Europäischen Jahrs der Sprachen 2001, die zweite (2001 bis 2011) war maßgeblich vom LEPP-Prozess des Europarats (Language Education Policy Profile, 2006 – 2008) geprägt. Die Folgen dieses Prozesses, wie die Einrichtung des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO) im Jahr 2003 und die Umsetzung der Empfehlungen aus dem LEPP-Bericht, sind auch für jenen Zeitraum relevant, über den im vorliegenden Beitrag berichtet wird. Was aber ist das Kennzeichnende der Zeitspanne von 2011 bis 2021? Es gab keine Aktivitäten von ähnlicher sprachenpolitischer und öffentlicher Sichtbarkeit wie das Jahr der Sprachen oder den LEPP-Bericht. Dennoch war einiges in Bewegung und Diskussion. Im Rückblick auf die letzten 10 Jahre zeigen sich die nachhaltigsten Veränderungen in der Art und Weise, wie und mit welchem Ziel Fremdsprachen in Österreich gelehrt und gelernt werden. Eine öffentlich diskutierte Maßnahme war die Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung (SRP) an AHS im Schuljahr 2014/15 bzw. der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) an BHS 2015/16. Sie ist ein wichtiger Meilenstein für die Umsetzung der Kompetenzorientierung und Standardisierung im Unterricht der großen Fremdsprachen. Die in den Lehrplänen der Fremdsprachen bereits verankerte Bindung des Unterrichts an das Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) (Europarat 2001, 2020) verfestigt sich und stärkt die Integration des schulischen Sprachenlernens in den europäischen (und darüber hinaus gehenden internationalen) Rahmen.

Gegen Ende des Berichtszeitraums setzen die beiden Hauptakteure europäischer Sprachenpolitik deutliche Impulse zur Stärkung plurilingualler und interkultureller Kompetenz (Europarat 2020, CM/Rec(2022)1) und Mehrsprachenkompetenz (OJ 2019 C 189 03). Eine Motivation für diese klaren sprachen-

politischen Signale liegt unter anderem darin, dass das Lernen einer einzigen Sprache zunehmend als ausreichend eingeschätzt wird, solange diese Sprache Englisch ist (CM/Rec(2022)1, 19). Inwiefern sind solche Impulse für das Lehren und Lernen von Sprachen in Österreich anschlussfähig? Die Ausführungen zum schulischen Sprachenlernen sollen dazu beitragen, auf diese Frage eine Antwort zu geben. Ihnen vorangestellt ist ein Kapitel, in dem die Rahmenbedingungen für eine österreichische Schulsprachenpolitik skizziert werden.

2 Rahmenbedingungen

2.1 Die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen

Mit dem 1.1.2022 hatte Österreich 8 978 929 Einwohner:innen, somit ist die Bevölkerung seit 2010 um mehr als eine halbe Million angewachsen (Statistik Austria online). Auch die Anzahl derjenigen, die im Ausland geboren sind, hat sich erhöht, ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung liegt 2022 bei 20,5 %. Der Anteil ausländischer Staatsangehöriger liegt bei 17,5 % (Statistik Austria online). Statistiken zur Bevölkerungsstruktur nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland basieren seit 2002 hauptsächlich auf den Daten des Zentralen Melderegisters. Die statistische Erhebung des Migrationshintergrundes bezieht sich seit 2008 auf die Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung und hat als Datengrundlage die Bevölkerung in Privathaushalten, die um gut 100 000 unter jener aus dem Melderegister liegt. In der österreichischen Statistik wird bezüglich des Migrationshintergrundes zwischen ersten Generation, wenn eine Person selbst im Ausland geboren ist, und zweiten Generation, Kinder von zugewanderten Personen, die selbst in Österreich geboren wurden, unterschieden. In absoluten Zahlen betrachtet, gibt es seit 2008 jährlich mehr Menschen mit Migrationshintergrund (2021: 2 240 300), davon zählen 1 635 000 zur sogenannten ersten Generation und 605 300 zur sogenannten zweiten Generation. Prozentuell zeigt sich ein Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund von 17,4 % im Jahr 2008 auf 25,4 % für 2021. Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationhintergrund haben sich die Verhältnisse geringfügig zugunsten der sogenannten zweiten Generation verschoben. Ihr Anteil ist von 25,5 % (2008) auf 27 % (2021) gestiegen.

Auch wenn sich die Zahlen verändert haben, so gilt noch immer, dass die Tatsache, außerhalb Österreichs geboren zu sein, eine andere bzw. keine Staatsbürgerschaft zu haben oder Eltern zu haben, die nicht in Österreich geboren sind, natürlich nicht mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder ungenügenden Deutschkenntnissen gleichzusetzen ist (eher mit potenzieller Zweisprachigkeit,

vgl. de Cillia und Haller 2003). Ein umfassender Überblick über die sprachliche Verfasstheit der österreichischen Bevölkerung lässt sich aber auch 2022 nicht herstellen. Da Sprachendaten für die Gesamtbevölkerung nicht mehr erhoben werden, muss auf die Daten der letzten Totalerhebung (Volkszählung) aus 2001 zurückgegriffen werden: Demnach verwendeten 88,6 % der österreichischen Wohnbevölkerung ausschließlich Deutsch als Umgangssprache, weitere 8,6 % verwendeten neben Deutsch noch eine andere Sprache als Umgangssprache und 2,8% gaben ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch als Umgangssprache an (Statistik Austria 2002).

Im vorliegenden Beitrag geht es um schulisches Sprachenlernen. Zur Mehrsprachigkeit von Schüler:innen gibt es im Gegensatz zu jener der Gesamtbevölkerung zahlreiche aktuelle Statistiken. Am besten wirft man einen Blick in die Tabellenbände der Publikationsreihe „Bildung in Zahlen“ oder die sogenannten Informationsblätter für die Schuljahre 2009/10 bis 2018/19. Diese Statistiken weisen „Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist“, aus¹.

In Tabelle 1 werden die Kategorien aus dem Beitrag von de Cillia und Haller (2013) um Prozentwerte für das Schuljahr 2020/21 (Statistik Austria 2022: 188) ergänzt. Die Problematik der binären Datenverarbeitung ist in dieser Tabelle offensichtlich, da Schüler:innen mit mehr als einer Erstsprache nicht dargestellt sind. Der Vergleich macht deutlich, dass sich für alle Schultypen in allen ausgewählten Räumen der Anteil jener Schüler:innen, die Deutsch nicht als erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache anführen, deutlich erhöht hat. Während Vorarlberg und Wien im Schuljahr 2009/10 abgesehen von AHS und BHS über dem österreichi-

1 Wie es zur Bildung dieser Kategorie kam, klärt ein Blick in die Geschichte der Datenerhebung, wie sie in den Informationsblättern vorliegt. Deren Konsultation ist nicht mehr ganz einfach, denn seit der Umgestaltung der Website schule-mehrsprachig.at sind die Informationsblätter über den Bereich Statistik nur mehr relativ umständlich zugänglich. Sie bleiben aber weiterhin aufschlussreich: Bis zum Jahr 1991/92 wurden demnach „SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache“ erhoben. 1991/92 gab es erstmals die Kategorie „SchülerInnen mit vorwiegend nicht-deutscher Umgangssprache“. Seit dem Schuljahr 2003/04 und dem Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes wird nach „im Alltag gebrauchten Sprachen“ gefragt. Seither werden auch die Angehörigen der österreichischen Volksgruppen und Schüler:innen unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft statistisch erfasst. Seit dem Schuljahr 2008/09 ist die Mehrfachnennung von Sprachen ausdrücklich vorgesehen, sodass sich die Mehrsprachigkeit in der Datenerfassung abbildet (Informationsblatt Nr. 2). Es können bis zu drei im Alltag verwendete Sprachen angegeben werden, die zuerst genannte Sprache wird als Erstsprache gezählt und als Datenbasis weiterverarbeitet. Für die Zukunft ist vorgesehen, die bislang auf einer binären Kategorisierung beruhende statistische Weiterverarbeitung (Erstsprache Deutsch – nicht Deutsch) zu überwinden und die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen auch statistisch sichtbar zu machen.

Tabelle 1: Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozent Schuljahr 2009/2010 und Schuljahr 2020/2021 im Vergleich.

	Ö 09/10	Ö 20/21	Vbg 09/10	Vbg 20/21	Wien 09/10	Wien 20/21
VS	23,2	31,0	26,0	31,6	51,8	58,6
HS 09/10 bzw. Mittelschulen 20/21	20,9	33,8	22,2	35,4	62,8	77,2
AHS-Unterstufe	15,2	21,7	9,2	14,9	30,8	41,0
AHS-Gesamt	14,1	21,6	8,4	15,1	29,3	40,5
BHS	11,7	21,6	11,5	20,2	29,9	40,8
Alle Schulen	17,7	27,2	18,4	26,5	42,2	53,3

schen Durchschnitt lagen, gleicht sich Vorarlberg 11 Jahre später den österreichischen Werten an. In Wien bleibt hingegen der Anteil jener Schüler:innen, in der Tabellenüberschrift verkürzt als „SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ bezeichnet, weiterhin doppelt so hoch wie im österreichischen Durchschnitt. Gut ein Viertel aller Schüler:innen in Österreich und Vorarlberg und mehr als die Hälfte der Schüler:innen in Wien verwendet also im Alltag zumindest eine weitere Sprache.

Mehrsprachigkeit ist kein Randphänomen. Mehrsprachigkeit ist ein zentrales Merkmal der österreichischen Schule, deren Struktur dieser Tatsache immer noch wenig Rechnung trägt. Für die Frage, wie diese Mehrsprachigkeit der Schüler:innen berücksichtigt, gefördert und weiterentwickelt wird, stellt „sprachliche Bildung“ den institutionellen Rahmen dar. Laut Homepage des Bildungsministeriums ist sprachliche Bildung ein übergreifendes Bildungsanliegen, zu dem die Förderung der Bildungssprache Deutsch, die Leseförderung, das Fremdsprachenlernen, der muttersprachliche Unterricht und das Minderheitenschulwesen gehören (BMBWF-Sprabi online). Im vorliegenden Band werden die Komponenten sprachlicher Bildung in eigenen Beiträgen aufgegriffen: im Beitrag zur Elementarbildung (siehe Verena Blaschitz und Niku Dorostkar), zur Deutschförderung (siehe Lena Cataldo-Schwarzl), zur Förderung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (siehe Elfie Fleck) und zu den österreichischen Minderheitensprachen (siehe Luca Melchior und Ursula Doleschal). Der vorliegende Beitrag widmet sich daher ausschließlich dem Lernen von Sprachen, die als „Fremdsprachen“ oder „Klassische Sprachen“ in den Lehrplänen aufscheinen. Die Bezeichnungen „Fremdsprache“, „Lebende Fremdsprache“ und „Erste/Zweite lebende Fremdsprache“ verweisen auf eine administrative, in der österreichischen Schulverwaltung verwendete Kategorie. Sie sagen nichts über die Beziehung der Schülerin / des Schülers zu diesen Sprachen aus. Für die lernende Person kann die „Fremdsprache“ vieles sein: eine im Alltag gebrauchte

Sprache, eine zuerst erworbene Sprache (Erstsprache), eine Zweitsprache oder auch eine Sprache, zu der sich der Kontakt auf die Institution Schule beschränkt.

2.2 Schulsprachenpolitik in Österreich

Eine umfassende Schulsprachenpolitik zählt in der vergangenen Dekade nicht zu den zentralen bildungspolitischen Prioritäten. Von den vielen sprachenpolitischen Themen scheint nur eines prominent unter den sogenannten „zentralen Reformen und Projekten“ des österreichischen Bildungsministeriums auf, nämlich die Deutschförderung (Deutschförderklassen, BMBWF-Themen online). In einem weiteren Projekt mit dem Titel „Grundkompetenzen absichern“ wird die Entwicklung der Englischkenntnisse von Schüler:innen miteingefasst. Andere Fremdsprachen werden unter den prioritären Schul- und Unterrichtsthemen nicht genannt, und auch Mehrsprachigkeit ist mit keinem zentralen Reformprojekt verknüpft. Eine einfache Suche (Suchmaschine ecosia) nach „Fremdsprachenoffensive in Österreich“ führt zu einer Presseaussendung aus dem Jahr 2010. Es entsteht der Eindruck, dass der zur Untersuchung stehende Zeitraum von anderen Themen geprägt war und dass sich die Sprachenpolitik auf die Staats- und Unterrichtssprache Deutsch und die Fremdsprache Englisch fokussiert.

Schulsprachenpolitik findet allerdings in einem Kontext statt, der nicht allein national zu denken ist. Als Mitglied der EU und des Europarats ist Österreich im Besonderen mit den europäischen Entwicklungen und Strategien verknüpft. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) und sein Begleitband (2018 online, 2020 gedruckt) sowie die Empfehlungen des Europarats und des Rates der Europäischen Union sind die zentralen Eckpfeiler gegenwärtiger europäischer Sprachenpolitik, indem sie maßgebliche Impulse setzen.

Im letzten Jahrzehnt hat sich das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in Österreich noch stärker an die europäischen Vorgaben angepasst: Mit der Ausarbeitung von Grundkompetenzen für die unverbindliche Übung Fremdsprache in der Volksschule orientiert sich nun auch das frühe schulische Fremdsprachenlernen am Kompetenzmodell des GERS (Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2013, 2014, 2017). Durch die Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung (SRP) an AHS seit 2014/15 bzw. der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) an BHS seit 2015/16 werden die Sprachkenntnisse am Ende der Sekundarstufe II nach den Vorgaben des GERS (Europarat 2001) zertifiziert. Die in den Lehrplänen der gesamten Sekundarstufe bereits verankerte Orientierung am Kompetenzmodell des GERS wird damit konsequent fortgeführt. Nicht an den GERS, wohl aber an die Kompetenzorientierung angebunden sind die klassischen Sprachen Latein und Griechisch. Die Arbeitsgruppe zum Projekt „Standardi-

sierte und kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung aus Griechisch und Latein“ arbeitete im Bundesministerium ein Kompetenzmodell aus. Dieses ist seit dem Schuljahr 2014/15 verbindlich (SRDP-KompLGr).

Es gibt noch wenig empirische Daten dazu, wie sich die Kompetenzorientierung der Reifeprüfung auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts auswirkt. Im Rahmen ihrer Dissertation befragt Kristina Stelzer-Schaeffer (2017) 222 Französischlehrer:innen unter anderem auch dazu, wie Kompetenzorientierung und Standardisierung den Unterricht verändern. Sie kommt zum Ergebnis, dass die im Rahmen der Reifeprüfung vorgesehenen Prüfungsformate die Unterrichtsgestaltung massiv beeinflussen: Übungen zum Hör- und Leseverstehen im Unterricht werden an die Prüfungssituation angepasst, die für die Prüfung vorgesehenen Textsorten werden eingeübt. Die Befragungsergebnisse zeigen aber auch auf, dass die Kompetenzorientierung an längerfristige Lehrtraditionen im Rahmen des kommunikativen Unterrichts anschließt. Die Ergebnisse unterscheiden sich nach Schultypen: Lehrer:innen an Handelsakademien schätzen die Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf den Unterricht im Unterschied zu AHS-Lehrer:innen eher als qualitätsfördernd ein (Stelzer-Schaeffer 2017: 287), allerdings fühlen sie sich anders als ihre Kolleg:innen an den AHS durch die standardisierte Reife- und Diplomprüfung deutlich unter Druck gesetzt (Stelzer-Schaeffer 2017: 291).

Zukünftig wird der Unterricht der Lebenden Fremdsprachen möglicherweise noch stärker von europäischen Entwicklungen beeinflusst werden, zumal sich durch die intensivierte Kooperation zwischen Europäischer Union und Europarat im letzten Jahrzehnt (Christophidiou 2019) ein Gesamtkonzept abzeichnet. Die Europäische Union öffnet sich einer holistischen Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Eine solche verfolgt der Europarat schon seit Langem (Vetter 2021). Die Annäherung zeigt sich beispielsweise in einer Empfehlung des Rates der Europäischen Union (OJ 2019 C 189 03), in der von Mehrsprachenkompetenz die Rede ist, und in der Europarats-Empfehlung des Ministerkomitees zur Bedeutung einer mehrsprachigen und interkulturellen Bildung für eine demokratische Kultur (CM/Rec(2022)1). Beide Dokumente enthalten strategische sprachenpolitische Vorschläge, die den Sprachenunterricht an Schulen nachhaltig verändern können. Mehrsprachenkompetenz im Sinne der Empfehlung des Rats der Europäischen Union meint, dass junge Menschen am Ende der Sekundarstufe II in mindestens einer weiteren europäischen Sprache – zusätzlich zu den Unterrichtssprachen – ein Niveau erreichen sollen, „das ihnen erlaubt, die Sprache für gesellschaftliche, für Lern- und für berufliche Zwecke zu verwenden“. Sie sollen zudem motiviert werden, „in einer zusätzlichen (dritten) Sprache ein Niveau zu erreichen, das ihnen erlaubt, sich fließend zu verständigen“. (OJ 2019 C 189: 17). Weiters empfiehlt der Rat der Europäischen Union (OJ 2019 C 189 03) den EU-Mitgliedsstaaten, das Sprachenbewusstsein in Schulen und Berufsbildungseinrichtungen zu fördern. Gemeint ist damit

nicht nur die Verbesserung der Kompetenz in den Unterrichtssprachen, sondern auch eine Förderung der Kontinuität des Sprachenunterrichts, die Nutzung von Sprachenvielfalt als Ressource und die Bewertung und Validierung von Kompetenzen in Sprachen, „die nicht Bestandteil des Lehrplans sind, sondern durch informelles Lernen (beispielsweise im Falle von Lernenden mit Migrations- oder Flüchtlingshintergrund oder zweisprachigem Hintergrund) oder im formalen Schulsystem eines anderen Landes, in dem der oder die Lernende früher gelebt hat“ (OJ 2019 C 189: 18), erworben wurden. Diese Empfehlungen zielen deutlich auf eine Diversifizierung der institutionellen Sprachenlandschaft und somit des Sprachenlernens ab.

Wenige Jahre später zeigt sich die Politik der Diversifizierung in der Empfehlung des Europarats zur Bedeutung einer mehrsprachigen und interkulturellen Bildung für eine demokratische Kultur (CM/Rec(2022)1). Diese Empfehlung gründet sich einerseits in der Kritik daran, dass das Lernen einer einzigen Sprache gemeinhin als ausreichend empfunden würde, solange diese Sprache Englisch sei. Eine weitere Begründung liegt in der populären Annahme, dass Kenntnisse in Minderheiten- und Migrationssprachen den sozialen Zusammenhalt gefährden würden (CM/Rec(2022)1, 19). Unter den Maßnahmen, die zur Umsetzung der Vision einer demokratischen Bildung im Sinne eines langjährigen und kooperativen Projekts vorgeschlagen werden, finden sich die Ausweitung des Sprachenangebots, die Förderung des vernetzten Sprachenlernens, die Anerkennung informellen Sprachenlernens ebenso wie die Förderung von Sprach- und Kulturbewusstsein.

Es ist klar erkennbar, welche Richtung die erwünschte europäische Sprachenpolitik einschlägt und dass die beiden Hauptakteure Europäische Union und Europarat ein gemeinsames Ziel verfolgen. Wie (und wohl auch ob überhaupt) sich diese deutliche sprachenpolitische Weichenstellung für einen umfassenden Ansatz in der Wirklichkeit des österreichischen Fremdsprachenunterrichts zeigen wird, soll der Bericht zur nächsten Dekade zeigen.

3 Befunde

3.1 Allgemeine Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Immer noch gilt, dass, welche und wie viele Fremdsprachen im Laufe der Schulzeit gelernt werden (können), stark von den besuchten Schultypen und den jeweils gültigen Lehrplänen abhängt. Ob Schüler:innen in Österreich die europäischen Ziele zum Sprachenlernen erreichen, hängt größtenteils damit zusammen, welchen Schultyp sie gewählt haben.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht sind vor allem im Schulorganisationsgesetz von 1962 festgelegt (SchOG, BGBl 1962/242, mittlerweile durch zahlreiche Novellen ergänzt und verändert), welches die Schultypen definiert. Die Ziele des Unterrichts sind auch für die Fremdsprachen je nach Schultyp in den im Bundesministerium erarbeiteten Lehrplänen definiert, die sich in mehrere Teile gliedern. Die Lehrpläne umfassen zumindest das allgemeine Bildungsziel, die allgemeinen didaktischen Grundsätze, die Stundentafeln (Fächer und Anzahl der Wochenstunden) und die Ziele, die die Schüler:innen erreichen sollen. Im Rahmen der Schulautonomie besteht weiters die Möglichkeit, die Stundenanzahl bestimmter Fächer zu erhöhen und zu verringern und damit Schwerpunkte zu bilden. Eine Schule kann z. B. einen Fremdsprachenschwerpunkt einrichten – jedoch auf Kosten der Stunden für andere Fächer. An Volksschulen wird der Unterricht als Verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ durchgeführt. Wie an allgemeinbildenden Schulen ist auch an Volksschulen keine Pflichtfremdsprache definiert. Es kann je nach Schultyp aus einem Kanon von Sprachen gewählt werden. Tatsächlich wird zumeist Englisch als Erste lebende Fremdsprache unterrichtet.

Vor diesem Hintergrund legte Österreich im Zuge des LEPP (= Language Education Policy Profile)-Prozesses (de Cillia und Krumm 2011) für sich selbst verschiedene Schwerpunkte des Sprachenlehrens und -lernens fest, die von österreichischer Seite und von Expert:innen des Europarats evaluiert werden sollten. Die Schwerpunkte im Länderbericht (bmukk / bmwf 2008) und Länderprofil (ÖSZ / bmukk / bmwf 2009) waren: frühes Sprachenlernen, LehrerInnenbildung und Sprachlehr-/lernforschung, Kontinuität des Sprachenlernens (Schnittstellenproblematik), Bildungssprache(n) und Förderung für Deutsch (L1 und L2) und die Erstsprachen von Migrant:innen, Minderheitensprachen und bilingualer Unterricht. Im Länderprofil werden zu diesen Schwerpunkthemen jeweils Empfehlungen zur weiteren Berücksichtigung ausgesprochen und Absichtserklärungen zur Umsetzung nach Veröffentlichung des Länderprofils abgegeben. Zu einigen angesprochenen Themen, wie zum frühen Sprachenlernen oder zur Kompetenzorientierung und Standardisierung, gibt es in der Berichtsdekade bedeutsame Entwicklungen; zu anderen, wie der Forderung nach mehr Kooperation zwischen Sprachen und Wissenschaftsbereichen in der Lehrer:innenbildung (bmukk / bmwf 2008: 18) eher weniger.

Zwischen 2011 und 2021 wurden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts an das Kompetenzmodell des GERS angepasst (Europarat 2001). Auch in der Unterrichtsrealität ist mittlerweile von einem weitgehend fortgeschrittenen Transformationsprozess in Richtung Kompetenzorientierung auszugehen. Besonders für den Unterricht in von vielen Schüler:innen gelernten Fremdsprachen, den sogenannten „großen“ Fremdsprachen, stehen umfangreiche Unterrichtsmaterialien, Kompetenzbeschreibungen und Prüfungsaufgaben für die gesamte Schullaufbahn bereit:

Die „Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache“ begleiten Volksschüler:innen in der 1. Lebenden Fremdsprache bis zum Niveau A1 nach dem GERS (OESZ 2013, 2014). Daran schließen die Orientierungsaufgaben A1 am Beginn der Sekundarstufe an. Für Englisch stehen Diagnoseaufgaben im Rahmen der informellen Kompetenzmessung in der 6. und 7. Schulstufe für die Bereiche Lesen und Hören (bzw. Schreiben) und die Niveaus A1 und A2 zur Verfügung. In der 8. Schulstufe werden die Bildungsstandards für Englisch (Niveau A2/B1) überprüft. Englisch wurde in beiden Untersuchungszyklen miterfasst, und so gibt es Daten zu den Englischkenntnissen aus den Jahren 2013 und 2019 (www.iqs.gv.at).

Für die übrigen Lebenden Fremdsprachen gibt es spezifisch für den Bereich des Berufsbildenden Höheren Schulwesens eine Publikation zu den Bildungsstandards in den 2. Lebenden Fremdsprachen mit Unterrichtsbeispielen für Französisch, Italienisch und Spanisch (BMBWF und CEBS 2015 a, b). Für die Mittelschule, AHS und BHS stellt das Österreichische-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (OESZ) für die Zweiten lebenden Fremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch sogenannte Kompetenzbeschreibungen bereit, die ähnlich wie die Englisch-Bildungsstandards der Orientierung dienen (Carnevale et al. 2012). Zusätzlich zu diesen Kompetenzbeschreibungen steht ein Aufgabenpool für Französisch, Italienisch und Spanisch (Niveau A2) zur Verfügung (Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum online). Die Reifeprüfung (www.srdp.at) führt schließlich im Allgemeinen zum Niveau B2 für die 1. Fremdsprache und B1/B2 (Lesen nach 6 Lernjahren) für die 2. Fremdsprache; für Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch gibt es die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Die Reifeprüfung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch beruht auf einem Kompetenzmodell, das zwischen Übersetzen und Interpretation unterscheidet und im Bildungsministerium ausgearbeitet wurde.

Die weitgehend erfolgte Umsetzung der Kompetenzorientierung geht mit einer Standardisierung (Bildungsstandards, Reifeprüfung) und der Überprüfung der Zielerreichung einher. Das ist insofern bedeutsam, als nun Daten erhoben und publiziert werden, die in den vorherigen Berichtszeiträumen nicht zur Verfügung standen. Die längerfristige Beobachtung und detaillierte Analyse der Lernergebnisse ist die Grundlage für eine systematische Qualitätsentwicklung. Der Prozess hat jedoch im Hinblick auf die Fremdsprachen eine bedeutsame Leerstelle. Die Reformen fokussieren eine einzige Fremdsprache, nämlich Englisch. Prinzipiell wären die „Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache“ (OESZ 2013, 2014) für alle Fremdsprachen, die in der Volksschule unterrichtet werden können, anwendbar. Damit wären etwa Projekte für Französisch wie FIP und Papillon an der VS Stubenbastei in Wien mitgemeint. In den Informationen zu den Grundkompetenzen ist allerdings fast ausschließlich von Grundkompetenzen in Englisch die Rede. Im Aufgabenpool finden sich nur Materialien zu Englisch. Noch deutlicher ist der Englischbezug auf der Sekundarstufe, ob-

wohl das OESZ mit der Ausarbeitung der Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Spanisch und Italienisch für diese Sprachen ebenfalls ein Aufgabenpool geschaffen hat. Für die berufliche Bildung kooperierten das Bundesministerium (BMBWF, Abteilung Humanberufliche Schulen) und das CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen. Das Sprachenkompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung) für eine Publikation zu den Bildungsstandards in den 2. Lebenden Fremdsprachen, in der ebenfalls Unterrichtsbeispiele für Französisch, Italienisch und Spanisch enthalten sind (BMBWF und CEBS 2015 a, b). Für alle anderen Fremdsprachen gibt es diese Fülle an aufbereiteten kompetenzorientierten Übungsmaterialien für die Sekundarstufe nicht.

Eine deutliche Einschränkung zeigt sich in den Überprüfungen der Lernergebnisse im Rahmen der Bildungsstandards oder der individuellen Kompetenzmessung. Diese bezieht sich ausschließlich auf Englisch, für alle anderen Sprachen gibt es keine Vergleichsdaten. Mit Blick auf Europa ist das insofern bemerkenswert, als nationale Lernstandserhebungen in den meisten Ländern für eine Reihe Sprachen durchgeführt werden (Europäische Kommission, EACEA und Eurydice 2017: 128).

Auch die Neuverlautbarung der Bildungsstandardverordnung (BGBl. II Nr. 548 vom 7. Dezember 2020) aufgrund des § 17 Abs. 1a Schulunterrichtsgesetz wird diesbezüglich keine Änderung bringen, hier ist von „(Erster) Lebender Fremdsprache (Englisch)“ die Rede. Die Verordnung schafft den rechtlichen Rahmen für die Umstellung der Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) auf die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKMPLUS). Die Ergebnisse werden anschlussfähig bleiben, sodass ein langjähriger Vergleich der Lernergebnisse immerhin für Englisch möglich ist. Von anderen Sprachen als Englisch ist diesbezüglich (noch) nicht die Rede.

Hinsichtlich der Ziele des Fremdsprachenunterrichts lässt sich die Dekade 2011–21 zusammenfassend als Meilenstein für die Umsetzung einer durchgängigen Orientierung am Kompetenzmodell des GERS für die Lebenden Fremdsprachen interpretieren. Mit der Kompetenzorientierung wurde auch für jene Fremdsprachen, in denen die Reife- und Diplomprüfung abgelegt werden kann, die Standardisierung der Überprüfung weitgehend umgesetzt. Beide Entwicklungen sind für die Lebenden Fremdsprachen im Kontext einer fortschreitenden Europäisierung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in Österreich zu verorten. Die Überprüfung der Zielerreichung (mit allen sie begleitenden förderlichen Maßnahmen) bleibt bislang dem Englischen vorbehalten; eine Strategie, wie alle anderen Fremdsprachen in diesen Prozess eingebunden werden können, fehlt.

Mit dem Blick auf Europa liegt Österreich im Trend, was den Beginn des Fremdsprachenlernens in der Volksschule (European Commission, EACEA und Eurydice 2023: 41) und den Trend zu Englisch betrifft (European Commission, EACEA und Eurydice 2023: 53), obwohl Englisch nicht verpflichtend vorgesehen ist. Im Unterschied zu den meisten anderen Bildungssystemen startet das verpflichtende Angebot einer Zweiten lebenden Fremdsprache nicht mit dem Beginn

der Sekundarstufe, sondern später (European Commission, EACEA und Eurydice 2023: 70). Eine Folge davon ist, dass in Österreich zwei Fremdsprachen wesentlich kürzer parallel gelehrt und gelernt werden als in den meisten anderen Staaten, in denen 5–9 Jahre lang zumindest zwei Fremdsprachen gemeinsam angeboten werden (European Commission, EACEA und Eurydice 2023: 44). Österreich zählt mit Bulgarien und Ungarn zu jenen Ländern, in denen die Verpflichtung zur Zweiten lebenden Fremdsprache erst in der Sekundarstufe II beginnt (European Commission, EACEA und Eurydice 2023: 74). Europaweit gehört das österreichische Schulsystem zu jenen fünf Schulsystemen, in denen weniger als 15 % der Schüler:innen in der Sekundarstufe I zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, der europäische Durchschnitt liegt bei 59, 2 % der Schüler:innen (European Commission, EACEA und Eurydice 2023: 75).

3.2 Fremdsprachenunterricht auf den einzelnen Bildungstufen

3.2.1 Volksschule

Im frühen schulischen Fremdsprachenunterricht nahm Österreich traditionell eine Vorreiterrolle ein, führte es doch als eines der ersten Länder Europas 1983 den verpflichtenden Fremdsprachenunterricht in der Volksschule (ab Jahrgangsstufe 3) ein. Seit 2003/04 ist der Fremdsprachenunterricht im Lehrplan der Volksschule ab der 1. Schulstufe verpflichtend. Im in der Berichtsdekade gültigen Lehrplan für die Verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ (1. bis 4. Schulstufe) (BGBl. II Nr. 368/2005) wird der Sprachenkanon für den frühen Fremdsprachenunterricht definiert: Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch (Lehrplan VS: 204). Die österreichischen Nachbar- und Minderheitensprachen Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch sind seit dem Schuljahr 1993/94 Teil des Sprachenangebots in der Volksschule. Für die 1. und 2. Klasse wird die Fremdsprache integrativ unterrichtet. Der Lehrplan legt 32 Jahresstunden fest, die im Rahmen der zur Verfügung stehenden Gesamtwochenstundenanzahl der Unterrichtsgegenstände zu berücksichtigen sind (Lehrplan VS 4. Teil: 2). In der 3. und 4. Klasse ist die Lebende Fremdsprache eine Verbindliche Übung mit je einer Wochenstunde. Im Lehrplan wird Lehrstoff vorgegeben, die explizite Anbindung an die im GERS definierten Kompetenzen ist nicht gegeben. Eine weitere lebende Fremdsprache kann im Rahmen einer unverbindlichen Übung angeboten werden.

Im Auftrag des Bildungsministeriums entwickelte eine Fachgruppe am OESZ ein Kompetenzmodell für die Volksschule (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2013, 2014, 2017). Anlass dafür waren die stark divergierenden Lernergebnisse. Die Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe (GK2/GK4) beschreiben, welche Fertigkeiten Volksschulkinder in den Bereichen Hören, Lesen, zusammenhängend Sprechen, an Gesprächen teilnehmen, Schreiben am Ende der 2. und 4. Klasse entwickelt haben sollen. Die Basisreferenzdokumente für die Entwicklung der GK2/GK4 sind der gültige Lehrplan und der GERS. Die GK2/GK4 führen zum Niveau A1 und sollen den Übergang in die Sekundarstufe erleichtern. Ihre Implementierung wird durch umfangreiche Materialien für Englisch begleitet (Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2013), auf der Seite des OESZ findet sich ein Aufgabenpool mit 80 Aufgabenbeispielen für Englisch (www.oesz.at/GK4), wie auch für Englisch in inklusiven Settings.

Die Grundkompetenzen Fremdsprache sind ein wichtiger Zwischenschritt zur durchgängigen Umsetzung der Kompetenzorientierung auch in der Volksschule. 2022 steht eine Reform des Volksschullehrplans zur Begutachtung, die vorsieht, „Lebende Fremdsprache“ in der 1. und 2. Schulstufe als Verbindliche Übung und in der 3. und 4. Schulstufe als Pflichtgegenstand zu führen (RIS-Begut_VS: 64). Der Lehrplanentwurf orientiert sich an den Kompetenzstufen pre-A1 und A1 des GERS und seines Begleitbands (Europarat 2001 und 2018) und stellt einen expliziten Bezug zu Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen her. Der Lehrplan enthält Kompetenzbeschreibungen für die Bereiche Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen (zusammenhängendes Sprechen und an Gesprächen teilnehmen). Im Unterschied zum bislang gültigen Lehrplan enthält der Entwurf keinen Sprachenkanon. Wie bisher soll auch laut Entwurf in der Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) integrativ mit 32 Jahresstunden unterrichtet werden. Für die Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe) ist jeweils eine Wochenstunde für den Pflichtgegenstand „Lebende Fremdsprache“ vorgesehen. Es gibt schulautonome Gestaltungsmöglichkeiten.

Auch wenn in strategischen Papieren immer wieder die relative Freiheit der Sprachenwahl in der Volksschule betont wird, so gilt auch für die untersuchte Dekade, dass früher Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich jener von Englisch ist: Von den 320.152 Volksschulkindern Ende 2019/20 lernten 319.147 Englisch, das sind 99,7 %.

Die Tabelle 2 zeigt, dass andere Fremdsprachen als Englisch in der Volksschule kaum eine Rolle spielen. Tendenziell nimmt der Anteil derjenigen, die nur eine Fremdsprache lernen, eher zu. 2020/21 lag er bei 96,6 % der Volksschüler:innen (Statistik Austria 2022).

Das frühe Fremdsprachenlernen rückt im Untersuchungszeitraum näher an die Kompetenzorientierung heran. In der Begleitung dieses Prozesses liegt der Schwerpunkt auf Englisch, das seine Dominanz im Vergleich zum letzten Berichtszeitraum

Tabelle 2: Fremdsprachen in der Volksschule: Anteil der SuS, die eine bestimmte Fremdsprache lernen (Statistik Austria 2019, 2021, 2022).

Volksschule	2016/17	2018/19	2019/20
Englisch	99,9	99,8	99,7
Französisch	0,3	0,3	0,2
Italienisch	0,5	0,5	0,4
Spanisch	0,2	0,2	0,2
Russisch	0,2	0,2	0,3
Andere leb. Fremdsprache	2,7	2,5	2,5

(de Cillia und Haller 2013: 159) weiter ausbaut. Vorreiter ist Österreich heute nicht mehr, denn im Jahr 2020 lernten bereits 86,1 % aller Volksschüler:innen in Europa zumindest eine Fremdsprache. In allen europäischen Ländern außer Irland, das die beiden Pflichtsprachen Englisch und Irisch nicht als Fremdsprachen bezeichnet, ist das Fremdsprachenlernen in der Volksschule Pflicht.

3.2.2 Sekundarstufe I

Die Schule für die 10–14jährigen ist im Berichtszeitraum einem starken organisatorischen Wandel unterworfen, der letztlich das Fortbestehen des dualen Systems verfestigt. Beständig ist das Fortbestehen der AHS-Unterstufe. Nach wie vor sind aber die Mittelschulen jene Schulform, die von den meisten 10–14jährigen Schüler:innen besucht wird (2020/21 Mittelschulen: 97.307 Schüler:innen, AHS-Unterstufe inkl. Modellversuch Neue Mittelschule an AHS: 54.905 Schüler:innen, Statistik Austria 2022). Der Mittelschulbereich hat sich stark gewandelt: Der Schulversuch Neue Mittelschule wurde 2012 in die Regelschule überstellt. Die Hauptschulen wurden bis 2018/19 nach einem Stufenplan in Neue Mittelschulen überführt. 2020 kam es zur Umbenennung der Neuen Mittelschulen in Mittelschulen im sogenannten Pädagogik-Paket 2018 (BGBl. I Nr. 101/2018 v. 22.12.2018). Für die Vergleichbarkeit der Daten ist dies insofern problematisch, als verschiedene Schulformen (nur) zeitweise nebeneinander bestehen.

Trotz der Veränderungen können zwei Befunde aus dem letzten Berichtszeitraum aufgenommen werden: Die Lehrpläne der (verschiedenen Formen der) Mittelschule (BGBl. II Nr. 185/2012) und jene der AHS (BGBl. II Nr. 133/2000, wichtige Änderungen durch BGBl. II Nr. 283/2003) unterscheiden sich nach wie vor hinsichtlich der wählbaren Fremdsprachen und hinsichtlich der Regelungen für die 2. Fremdsprache.

Der Sprachenkanon der Mittelschule sieht folgende Sprachen als Pflichtgegenstand (Erste oder zweite lebende Fremdsprache) oder als Freigegegenstand bzw. Un-

verbindliche Übung vor: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch und Türkisch. Zudem können Volksgruppensprachen und Latein in der Kategorie „Zweite lebende Fremdsprache“ angeboten werden. Im Sprachenkanon des Gymnasiums und so auch in der AHS-Unterstufe fehlt Türkisch ebenso wie die Möglichkeit, eine Volksgruppensprache zu wählen. Diese Unterschiede mögen teilweise damit zusammenhängen, dass auch nach der Reform der Pädagog:innenbildung in Österreich keine Ausbildung von Lehrpersonen für Türkisch und Romanes bereitsteht (für die Volksgruppensprachen Slowenisch, (Burgendland)-Kroatisch und Ungarisch werden Lehrer:innen für die Sekundarstufe ausgebildet). Zur Zweiten (lebenden) Fremdsprache bleibt außerdem der Unterschied bestehen, dass sie für die AHS-Unterstufe verpflichtend, für die Mittelschule hingegen optional ist.

Im Hinblick auf die „allgemeinen didaktischen Grundsätze“ gibt es viele Parallelen. In den Lehrplänen der Mittelschule wie auch der AHS-Unterstufe findet sich ein inhaltlich ähnlicher Absatz zu „Mehrsprachigkeit“, in dem auf die Bedeutung außerschulischer Lernorte („Community Education“) und auf Sprachenbewusstsein und Mehrsprachigkeit als Ressource verwiesen wird. Auch sonst ist vieles parallel: Beide Lehrpläne orientieren sich am GERS und an einem Kompetenzmodell, in dem zwischen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendem Sprechen und Schreiben unterschieden wird.

In allen Schultypen der Sekundarstufe I ist Lebende Fremdsprache ein Pflichtgegenstand, der über die vier Jahrgangsstufen hinweg angeboten wird. In der Mittelschule beträgt das dafür vorgesehene Stundenausmaß 10–20 Wochenstunden, in der AHS-Unterstufe 12–18, der Gestaltungsspielraum ist hier also stärker eingeschränkt. Ohne schulautonome Regelungen sind für beide Schultypen 14 Wochenstunden (4-4-3-3) vorgesehen. Ab der 7. Jahrgangsstufe stehen für den Pflichtgegenstand Zweite lebende Fremdsprache oder Latein in der Unterstufe des Gymnasiums 7–11 Wochenstunden zur Verfügung (0-0-4-3), die Mittelschule sieht mindestens 6 Wochenstunden (0-0-3-3) für die optionale Einrichtung einer Zweiten lebenden Fremdsprache vor. In der Unterstufe des Realgymnasiums und des Wirtschaftskundlichen Gymnasiums gibt es keine Zweite lebende Fremdsprache. Es ist zu beachten, dass im Rahmen der Schulautonomie und der Schwerpunktsetzungen Verschiebungen möglich sind.

In der Mittelschule wird ebenso wie in Deutsch und Mathematik auch in der Lebenden Fremdsprache (6. bis 8. Schulstufe) zwischen zwei Leistungsniveaus (§ 21a des Schulorganisationsgesetzes), nämlich „Standard“ und „Standard AHS“, unterschieden. Ziel ist es, die Schüler:innen nach Möglichkeit zum Bildungsziel des Leistungsniveaus „Standard AHS“ zu führen (§ 21b Abs. 2 SchOG).

In den Lehrplänen ist die Kompetenzorientierung umgesetzt, folgende Niveaus laut GERS sollen am Ende des jeweiligen Lernjahres von allen Schüler:innen der Sekundarstufe I erreicht werden (Tabelle 3):

Tabelle 3: Kompetenzniveaus in der Ersten (FS1) und Zweiten (FS2) lebenden Fremdsprache nach Lernjahren (LJ) lt. Lehrplan der Mittelschule (S. 40) und der AHS-Unterstufe (S. 60–61).

	FS1 LJ1	FS1 LJ2	FS1 LJ4	FS2 LJ1	FS2 LJ2
Hören	A1	A2	A2 (tw. B1)	A1	A2
Lesen	A1	A2	A2 (tw. B1)	A1	A2
An Gesprächen teilnehmen	A1	A1	A2	A1	A1
Zusammenhängendes Sprechen	A1	A1	A2	A1	A2
Schreiben	A1	A2	A2 (tw. B1)	A1	A2

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass auf der Sekundarstufe I ein gewisser Spielraum hinsichtlich des Umfangs des Fremdsprachenunterrichts und der Diversifizierung des Sprachenangebots gegeben ist. Tabellen 4 und 5 zeigen, wie hoch der Anteil der Schüler:innen ist, die eine bestimmte Sprache lernen. Sie geben somit Aufschluss darüber, wie sehr der vorhandene Spielraum genutzt wird.

Tabelle 4: Anteil der Schüler:innen, die eine bestimmte Sprache in der (Neuen) Mittelschule lernen (Statistik Austria 2019, 2021, 2022).

(Neue) Mittelschule	2016/17	2018/19	2020/21
Englisch	99,9	99,9	99,8
Französisch	1,7	1,3	1,0
Italienisch	2,5	2,2	2,4
Spanisch	0,7	0,6	0,7
Russisch	0,1	0,1	0,1
Andere leb. Fremdsprache	0,9	0,7	1,0

Tabelle 5: Anteil der Schüler:innen, die eine bestimmte Sprache in der AHS-Unterstufe lernen (Statistik Austria 2019, 2021, 2022).

AHS-Unterstufe	2016/17	2018/19	2020/21
Englisch	99,9	99,8	99,8
Französisch	9,7	9,6	9,0
Italienisch	2,6	2,8	2,5
Spanisch	2,3	2,6	2,7
Russisch	0,2	0,2	0,3
Andere leb. Fremdsprache	0,8	0,8	0,7
Latein	8,4	8,3	7,9

In den Tabellenbänden der jüngsten Ausgabe der Schlüsselzahlen (European Commission, EACEA und Eurydice 2023) finden sich darüberhinausgehend Ver-

gleiche zwischen 2013 und 2020 für die Fremdsprachen Französisch und Spanisch. EU-weit lernen demnach im Jahr 2020 30,6 % der Schüler:innen auf der Sekundarstufe I Französisch (2013: 33,9 %) und 17,7 % Spanisch (2013: 12,6 %). In Österreich ist der Anteil der Sekundarstufenschüler:innen, die Französisch lernen von 5,1 % im Jahr 2013 auf 3,8 % für 2020 gesunken, Spanisch ist für beide Jahre mit 1,2 % stabil geblieben.

Anstrengungen zur Diversifizierung und Ausweitung des Sprachenangebots zeigen kaum Wirkung. Der Anteil der Schüler:innen, die nur eine Fremdsprache lernen, ist hoch: 95 % in der Mittelschule (steigend) und 77,4 % in der AHS-Unterstufe. Französisch und Latein sind nach wie vor die am häufigsten gewählten Sprachen in der AHS-Unterstufe, Italienisch ist in der Mittelschule relativ gut (2,4 %) vertreten. Gut dokumentiert ist das Englischlernen auf der Sekundarstufe I. Die Standardüberprüfungen 2013 und 2019 (BIST-Englisch, 2013, 2019) zeigen Handlungsbedarf im Kompetenzbereich Schreiben und einen Zusammenhang zwischen Englischkenntnissen und Erstsprachen. Weiters deuten sie auf eine positive Entwicklung der Kompetenzen wie auch des Selbstkonzepts der Schüler:innen zwischen 2013 und 2019 insbesondere in den Allgemeinen Pflichtschulen hin. Für alle anderen Sprachen fehlen nähere Informationen dieser Art.

Für die Sekundarstufe I lässt sich auf Basis der Lehrpläne schließen, dass das Lernen von Fremdsprachen einen an den europäischen Rahmen angepassten Kontext vorfindet. Die Daten zeigen weiters, dass Österreich von der im europäischen Kontext skizzierten Ausweitung des Sprachenlernens und der Mehrsprachigenkompetenz noch weit entfernt ist. Dieser kritische Befund trifft sich mit jenem in den Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in Europa (Europäische Kommission, EACEA und Eurydice 2017, 2023: 26), wonach der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die zwei oder mehr Fremdsprachen auf der Sekundarstufe I lernen, stabil geblieben ist.

3.2.3 Sekundarstufe II

Auf der Sekundarstufe II gilt nach wie vor, dass Sprachenlernen besonders an den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) und den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) stattfindet, da hier die meisten Sprachen zum höchsten Kompetenzniveau gelehrt und gelernt werden. Die Sekundarstufe II hat aber darüberhinausgehend viele verschiedene Schultypen, die im Berichtszeitraum interessante Entwicklungen vollzogen haben.

Die Polytechnische Schule hat als Alleinstellungsmerkmal die Unterstützung der Berufsfindung und Berufsüberleitung auf der 9. Schulstufe. Ihr Lehrplan wurde zwischen 1997 und 2020 nur geringfügig angepasst. Zwischen 2013 und

2017 fand in allen Bundesländern das Pilotprojekt „PTS2020“ zur kompetenzorientierten Überarbeitung des Lehrplans und Weiterentwicklung der Polytechnischen Schule statt. Dabei geht es auch um die Sicherung der Basiskompetenzen in „Lebende Fremdsprache (Englisch)“. Die Ziele entsprechen dem Niveau A2, in Teilbereichen B1 des GERS. Der neue Lehrplan wird erst im nächsten Berichtszeitraum wirksam.

Berufsschulen werden von Jugendlichen, die einen Lehr- oder Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben, durchschnittlich drei Jahre besucht. In diesem dualen Berufsausbildungssystem sind der Betrieb bzw. die überbetriebliche Einrichtung und die Berufsschule für die Ausbildung verantwortlich. Es gibt über 200 anerkannte Lehrberufe mit eigenen Lehrplänen, in denen eine Berufsbezogene Fremdsprache verpflichtend in einem Ausmaß von 40 bis 160 Unterrichtsstunden vorgeschrieben ist. Im Ausbildungsbereich Gastronomie und Tourismus ist eine Zweite berufsbezogene Fremdsprache verpflichtend.

Je nach Schultyp variiert das Angebot an den Berufsbildenden mittleren Schulen (= BMS) zwischen einer und zwei lebenden Fremdsprachen, eine lebende Fremdsprache ist immer verpflichtend. An den 3-jährigen Handelsschulen (= HAS) etwa sieht der Lehrplan (BGBl. II Nr. 209/2014 vom 27. August 2014) „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ im Ausmaß von 3/3/3 Stunden vor. Die Schüler:innen sollen nachhaltig A2, in einzelnen Fertigkeiten durch die Verwendung der Fachsprache B1 erreichen. Eine „Zweite lebende Fremdsprache einschließlich Wirtschaftssprache“ kann als Freigegenstand (3/3/3) angeboten werden. Ein zweites Beispiel: Der Lehrplan der 3-jährigen Fachschulen für wirtschaftliche Berufe (= FW) schreibt „Englisch“ (3/3/3) als Pflichtfremdsprache vor. Ziel ist das Erreichen von B1 in allen Fertigkeitsbereichen außer Schreiben (A2 +).

Die Polytechnischen Schulen (96,5 %), die Berufsschule (96,7 %) und die Berufsbildenden mittleren Schulen (89,2 %) sind jene Schultypen, an denen der höchste Anteil der Schüler:innen nur eine Fremdsprache lernt. Nur ein verschwindend kleiner Anteil (maximal 3,3 % an den Polytechnischen Schulen) lernt zwei Fremdsprachen. An diesen Schulen sind die Schüler:innen selbst teilweise besonders mehrsprachig. 36,2 % der Schüler:innen an Polytechnischen Schulen, 18,4 % an Berufsschulen und 30,1 % an Berufsbildenden mittleren Schulen geben Deutsch nicht als die erste im Alltag gebrauchte Sprache an (Statistik Austria 2022: 189 und 327).

Um in der Vielfalt der Berufsbildung Transparenz und Anschlussfähigkeit zu sichern, wurden Bildungsstandards für Englisch für die Berufsbildenden mittleren Schulen ausgearbeitet. Sie führen in der 11. Schulstufe zu Niveau B1 nach dem GERS (BMBWF und CEBS 2015a).

Mehr Schulstufen (und damit auch Lernjahre) stehen an den maturaführenden Schultypen zur Verfügung. 2018 sind die neuen Lehrpläne der AHS-Oberstufe

in Kraft getreten (BGBl. II Nr. 71/2018). Sie lösen die ebenfalls bereits kompetenzorientierten Lehrpläne aus 2004/05 ab. Eine wichtige Neuerung ist die Gliederung des Abschnitts „Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff“ nach Semestern (und nicht nach Jahrgangsstufen) und Kompetenzmodulen. Das Zielniveau ist in der Ersten lebenden Fremdsprache in allen Fertigkeitsbereichen B2, in der Zweiten lebenden Fremdsprache sechsjährig in den Fertigkeitsbereichen Hören, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen das Niveau B1 und in Lesen das Niveau B2, in der Zweiten lebenden Fremdsprache vierjährig in allen Fertigkeitsbereichen das Niveau B1.

Die Oberstufe des Gymnasiums sieht laut Lehrplan mindestens 11 Wochenstunden für die Erste lebende Fremdsprache und Latein und mindestens 10 Wochenstunden für Griechisch/Zweite lebende Fremdsprache vor. Für alle Sprachen gilt eine gleichmäßige Verteilung über die Jahrgangsstufen hinweg, sofern es keine schulautonomen Lehrplanbestimmungen gibt (3-3-3-3). In der Oberstufe des Realgymnasiums und des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums gilt dieselbe Aufteilung für die Erste und die Zweite lebende Fremdsprache/Latein. Die Oberstufe aller Gymnasien bietet die Möglichkeit durch den Wahlpflichtgegenstand Lebende Fremdsprachen entweder eine bereits gelernte Fremdsprache, Griechisch oder Latein im Ausmaß von 6 Wochenstunden (2-2-2) zu vertiefen oder eine weitere Fremdsprache hinzuzufügen. In den Lehrplänen der Gymnasien ist somit die Möglichkeit, drei oder vier Fremdsprachen bzw. Latein/Griechisch zu lernen, angelegt. Im Realgymnasium und im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium sind zumindest 2 Sprachen, z. B. Englisch und Latein, zu wählen.

Tabelle 6: Anteil der Schüler:innen, die eine bestimmte Sprache in der AHS-Oberstufe lernen (Statistik Austria 2019, 2021, 2022).

AHS-Oberstufe	2016/17	2018/19	2020/21
Englisch	99,7	99,9	99,8
Französisch	38,4	36,9	34,5
Italienisch	17,0	16,9	17,3
Spanisch	22,3	23,4	25,1
Russisch	2,4	2,2	2,0
Andere leb. Fremdsprache	1,2	1,2	1,0
Latein	51,3	51,1	50,7
Griechisch	0,8	0,8	0,8

In der AHS-Oberstufe lernen 73,4 % der Schüler:innen zwei Fremdsprachen, 22,6 % lernen drei Fremdsprachen. Die meistgelernten Sprachen sind Englisch und Latein, gefolgt von Französisch, Spanisch und Italienisch. Latein ist im Gymnasium verpflichtend.

tend und entweder ab der 7. Schulstufe (3. Klasse) oder ab der 9. Schulstufe (5. Klasse) zu wählen. In den ab 2023 gültigen Lehrplänen (BGBl. II Nr. 239/2023) bleiben Griechisch bzw. die Zweite lebende Fremdsprache typenbildend für das Gymnasium. Die Prominenz klassischer Sprachen ist in Europa ein Alleinstellungsmerkmal des österreichischen Schulsystems. Andere als die in Tabelle 6 gelisteten Sprachen werden nur äußerst selten gelernt. Der Trend zu Spanisch und der Rückgang des Französischen sind in der AHS-Oberstufe ausgeprägter als in der AHS-Unterstufe. Auch im Tabellenband der Schlüsselzahlen (European Commission, EACEA und Eurydice 2023), dem eine unterschiedliche Datenbasis zugrunde liegt, bilden sich diese Veränderungen ab: Demnach wäre der Anteil der Französischlernenden in der Oberstufe (Allgemeinbildung) von 35,5 % (2013) auf 29,7 % (2020) gesunken, jener der Spanischlernenden von 15,7 % (2013) auf 21,5 % (2020) gestiegen.

Im Unterschied zur AHS-Oberstufe sind die Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) wesentlich vielfältiger. Es ist problematisch, die BHS insgesamt zu betrachten, da Fremdsprachenlernen je nach Schultyp auf ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen trifft. So sieht der Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Informatik (BGBl. II Nr. 262/2015 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 383/2021) Englisch als Pflichtgegenstand im Ausmaß von 10 Wochenstunden (2-2-2-2-2) vor. Eine Zweite lebende Fremdsprache kann in eben diesem Ausmaß als Freigegegenstand gewählt werden. Im Gegensatz dazu sind in der Höheren Lehranstalt für Tourismus zwei Lebende Fremdsprachen verpflichtend: Englisch im Ausmaß von 15 Wochenstunden (3-3-3-3-3) und eine Zweite lebende Fremdsprache im Umfang von 14 Wochenstunden (3-3-3-2-3). Die Lehrpläne aller Berufsbildenden Schulen sind auf der Website <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads> einzusehen.

Der gesamteuropäische Prozess der Qualitätsentwicklung in der Beruflichen Bildung (z. B. Europäischer Qualifikationsrahmen) sowie die Qualitätsinitiative Berufs-Bildung (QIBB) sind der Rahmen, in dem Bildungsstandards an den BHS für Englisch (Arbeitsgruppe Bildungsstandards Englisch 13. Schulstufe BHS 2011) und für die Zweite lebende Fremdsprache (BMBF und CEBS 2015b) entwickelt wurden. Die Bildungsstandards sind schulartenübergreifend, die Deskriptoren orientieren sich am GERS und sind in die Bereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen und Schreiben gegliedert. Für Englisch sehen die Bildungsstandards das Referenzniveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) vor. Fallweise sind Deskriptoren aus B1 in Verwendung, um besondere Aspekte des berufsbildenden Schulwesens abzubilden (Arbeitsgruppe Bildungsstandards Englisch 13. Schulstufe BHS 2011: 17). Die Bildungsstandards für die Zweite lebende Fremdsprache führen zu B1 (BMBF und CEBS 2015b). Mit den Bildungsstandards für Englisch (BMS und BHS) und jenen für die Zweite lebende Fremdsprache (BHS) liegt ein umfas-

sender Qualitätsrahmen für den Fremdsprachenunterricht in der Beruflichen Bildung vor.

Eine weitere interessante Entwicklung im berufsbildenden Bereich ist das Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“ im Rahmen der mündlichen standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP). Im bundesweiten Sprachencontest in der beruflichen Bildung ist dieses Prüfungsgebiet bereits seit 2005 verankert. Seit dem Schuljahr 2015/16 wird Mehrsprachigkeit an den humanberuflichen Schulen (HUM) im Rahmen der SRDP als Wahlfach geprüft. Das Prüfungsgebiet trifft hier auf eine gewisse Tradition, gab es doch an den HUM den Schwerpunkt „Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“ bzw. noch früher „Fremdsprachen und Wirtschaft“, wo im Rahmen mündlicher Prüfungen ebenfalls schon Englisch und die zweite Lebende Fremdsprache kombiniert wurden. In den kaufmännischen Schulen wurde das Wahlfach Mehrsprachigkeit erst ab 2017/18 angeboten.

Zwei Probleme zeichnen sich ab: Ohne strukturierte Erhebung empirischer Daten kann aus internen Diskussionen entnommen werden, dass dieses Wahlfach kaum tatsächlich gewählt wird. Es wird kritisiert, dass es keinen eigenen Unterrichtsgegenstand gibt, in dem das Wechseln zwischen den beiden Fremdsprachen trainiert wird. Eine Ausnahme ist seit Kurzem der Lehrplan der Spezialform der Handelsakademie – European and International Business (EuropaHAK) – der im 5. Jahrgang den Gegenstand „Multilingual Communication“ eingeführt hat (BGBl. II Nr. 191/2020 vom 30. April 2020). Ein weiteres Problem ist die Senkung des Niveaus von B1 auf A2 in der Zweiten Fremdsprache in manchen BHS (Mode, Kunst). Es wird als große Herausforderung empfunden, hier geeignete Aufgabenstellungen für das Prüfungsfach Mehrsprachigkeit zu finden, da der Unterschied in den sprachlichen Fähigkeiten zwischen A2 und B2 (Englisch) doch sehr groß ist. Deshalb wird das Prüfungsgebiet auch kaum gewählt. Mittlerweile wurde am CEBS ein eigener Wegweiser für diese schwierige Konstellation entwickelt (<https://www.cebs.at/wp-content/uploads/2018/06/Wegweiser-MSP-2015-1.pdf>).

Tabelle 7: Anteil der Schüler:innen, die eine bestimmte Sprache in der BHS lernen (Statistik Austria 2019, 2021, 2022).

BHS insgesamt	2016/17	2018/19	2020/21
Englisch	95,4	95,5	97,0
Französisch	19,8	18,9	15,8
Italienisch	18,6	18,0	17,3
Spanisch	14,6	15,4	16,7
Russisch	1,6	1,6	1,5
Andere leb. Fremdsprache	1,6	1,6	1,4
Latein	0,1	0,1	0,1

Tabelle 8: Anteil der Schüler:innen, die eine bestimmte Sprache in einer Wirtschaftsberuflichen Höheren Schule lernen (Statistik Austria 2019, 2021, 2022).

Wirtschaftsberufliche Höhere Schulen	2016/17	2018/19	2020/21
Englisch	99,8	99,8	99,7
Französisch	43,9	41,2	35,1
Italienisch	33,5	32,9	32,5
Spanisch	29,4	32,7	36,4
Russisch	1,8	1,8	1,6
Andere leb. Fremdsprache	1,7	1,6	1,5
Latein	0,1	0,0	0,2

Tabelle 7 und Tabelle 8 weisen noch einmal auf die starke Heterogenität innerhalb der BHS hin. In den BHS insgesamt lernt fast die Hälfte der Schüler:innen nur eine Fremdsprache, die Tendenz ist steigend. Für den Schultyp der Wirtschaftsberuflichen höheren Schulen sieht das Ergebnis anders aus. Hier sind auch andere Sprachen als Englisch sehr gut vertreten, insbesondere die romanischen Sprachen. Fast alle Schüler:innen lernen zumindest zwei Fremdsprachen. Der europäische Befund, dass in den Schulen der Allgemeinbildung mehr Sprachen gelernt werden als in der Berufsbildung (European Commission, EACEA und Eurydice 2023: 76), ist zwar auch für Österreich gültig, bedarf aber einer differenzierten Betrachtung.

Fasst man die Ergebnisse für die Sekundarstufe II insgesamt zusammen, so hat im Berichtszeitraum zweifellos eine bedeutsame Qualitätsentwicklung stattgefunden. Für die BHS ist eine allgemeine Bilanz aufgrund der großen Unterschiede insgesamt schwierig, doch weist vieles darauf hin, dass auch im Bereich der gesamten Sekundarstufe II die mit der Qualitätsentwicklung zusammenhängenden Vorteile besonders dem Englischen nützen.

4 Nachbemerkung und Ausblick

Wenn in diesem Beitrag öfters von Leerstellen der Schulsprachenpolitik die Rede ist, so gilt das auch für den Text selbst. Vieles wurde nicht gesagt, oft auch bewusst ausgeklammert. Dies gilt beispielsweise für die vielen schulautonomen Regelungen, die zu spannenden Sprachenangeboten führen, wie etwa Chinesisch an den Vienna Business Schools Hamerlingsplatz und Schönborngasse in Wien sowie

an der BHAK St. Pölten. Ebenso unerwähnt blieben institutionenübergreifende Projekte, die lokal oder regional von großer Wirkung sind, wie das Projekt „Bildungsk Kooperationen in den Grenzregionen“ (<https://big-projects.eu>). Die drei strategischen Projekte BIG AT-HU, BIG SK-AT und BIG AT-CZ erreichten jährlich über 9000 Kinder in 160 Schulen und 270 Kindergärten.

Viele innovative Projekte prägen das Lehren und Lernen von Sprachen in Österreich mit, einige von ihnen sind ausgezeichnet. Die „Sprachensiegel-Projekt Datenbank“ am OESZ liefert einen Überblick über die seit dem Jahr 2000 mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichneten Sprachenprojekte (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum online).

Der vorliegende Beitrag fokussierte die Bedingungen des Lernens sogenannter Fremdsprachen und der klassischen Sprachen im österreichischen Regelschulwesen. Das Hauptaugenmerk lag auf der Frage, wie und wodurch sich die schulische Sprachenlandschaft im Zeitraum 2011–21 entwickelt hat und ob die internationalen sprachpolitischen Impulse in Österreich überhaupt anschlussfähig sind.

Es gab keine markanten, von außen initiierten, Ereignisse wie in den früheren Berichtszeiträumen. Die Veränderungen im Fremdsprachenunterricht betreffen die rechtliche und administrative und wohl auch die unterrichtspraktische Ebene: Der Wandel von der Lehrstoff- zur Lernergebnisorientierung ist (fast) vollständig abgeschlossen. Kompetenzorientierung und Standardisierung sind umgesetzt, die Transformation des Unterrichts wird begleitet. Dabei erweisen sich das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum und für die berufliche Bildung das CEBS als wichtige Akteure an der Schnittstelle zwischen Sprachenpolitik und Schulrealität. Die Absicherung und das Monitoring der Lernergebnisse ist möglich, wie die Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfung für Englisch zeigen.

Abgesehen von der Kompetenzorientierung gibt es auch zu anderen Themen wichtige Fortschritte: Die Qualitätsentwicklung im Englischunterricht der Volksschule und am Übertritt zur Sekundarstufe I ist ein zentraler Beitrag zur Schnittstellenproblematik. Die Bildungsstandards in der beruflichen Bildung können Orientierung in einem höchst diversifizierten Bereich schaffen. Fremdsprachenunterricht in der Schule ist messbarer und kontrollierbarer geworden. Wie und ob sich diese Entwicklung auf die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler:innen auswirkt, werden die Berichte zur folgenden Dekade hoffentlich schon aufzeigen können.

Die administrativen Änderungen in der Schulsprachenpolitik können nicht verdecken, dass ein umfassendes Konzept sprachlicher Bildung in Österreich nach wie vor fehlt. Damit geraten auch Wirkungen impliziter Schulsprachenpolitik aus dem Blickfeld: Im Bildungsreformgesetz 2017 ist geregelt, dass alle bereits laufenden Schulversuche entweder 2025 enden oder ins Regelschulwesen überführt werden. Ohne rechtzeitige Maßnahmen hätte diese gar nicht auf Sprachen

abzielende Reform ein Ende der Türkischmatura und somit eine Einschränkung des Sprachenangebots zur Folge.

Die beschriebene Qualitätsentwicklung nützt den häufig gelernten Fremdsprachen und besonders dem Englischen durch begleitende Maßnahmen wie die Ausarbeitung von Materialien. Demgegenüber fehlen Strategien für alle anderen Sprachen. Insofern sind die europäischen Impulse für die Stärkung einer plurilingualen und interkulturellen Kompetenz und der Mehrsprachenkompetenz für Österreich besonders interessant. Allzu viele Schüler:innen lernen nur eine Sprache. Dort, wo nur Englisch gelernt wird und/oder alle anderen Sprachen nur wenig entwickelt werden können, ist Österreich besonders weit vom Ziel einer europäischen Mehrsprachenkompetenz entfernt. Wie kann es gelingen, dass österreichische Schüler:innen mehr als nur eine Fremdsprache so weit lernen, dass sie kommunikativ handlungsfähig sind? Dass ausgerechnet in jenen Schultypen, in denen besonders viele Schüler:innen selbst mehrsprachig sind, besonders wenig Fremdsprachen gelernt werden, führt zurück zur Frage, wie mitgebrachte Sprachkenntnisse im Schulsystem positioniert werden können. Ein Überdenken des Sprachenkanons oder der eingeführten Traditionen des Sprachenangebots bzw. die Neuausrichtung der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts an der mehrsprachigen und interkulturellen Realität sind wichtige weitere Schritte. Zurück zum Titel des Beitrags lassen die Ausführungen zum Berichtszeitraum eine Krise aller Fremdsprachen außer Englisch vermuten (Caspari 2021). Die Herausforderung für den nächsten Berichtszeitraum könnte lauten: Was kommt nach Englisch?

Literatur

- BMBF. 2014. *BGBI. II Nr. 209/2014*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2014/209> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBF. 2015. *BGBI. II Nr. 262/2015*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2015/262> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBF & CEBS. 2015a. *Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Englisch 11. Schulstufe BMS*. (Oktober 2015). Verfügbar unter: <https://docplayer.org/10839856-Englisch-11-schulstufe-bms.html> (Abruf am 29. Februar 2024).
- BMBF & CEBS. 2015b. *Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Zweite lebende Fremdsprachen. 13. Schulstufe BHS*. (Oktober 2015). Verfügbar unter: <https://docplayer.org/34731120-Zweite-lebende-fremdsprachen-13-schulstufe-bhs.html> (Abruf am 29. Februar 2024).
- BMBF & CEBS. 2015c. *Die kompetenzorientierte mündliche Reife- & Diplomprüfung: Lebende Fremdsprachen: Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: <https://www.cebs.at/wp-content/uploads/2018/06/Wegweiser-MSP-2015-1.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

- BMBFW. 2017. *Informationsblatt Nr. 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 2/2016–17*, 18. Aufl.
- BMBWF. 2018. *BGBI. I Nr. 101/2018*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2018/101> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2020a. *BGBI. II Nr. 191/2020*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2020/191> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2020b. *BGBI. II Nr. 548/2020*. Verfügbar unter: https://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_548/BGBLA_2020_II_548.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2020c. *Lehrplan der Polytechnischen Schule: Kommentierte Fassung*. Verfügbar unter: https://pts.schule.at/fileadmin/Polytechnische_Schule/Lehrplan_Fachbereichsinfos/Kommentierter_Lehrplan_der_PTS.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2021. *BGBI. II Nr. 383/2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/383/20210903> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2022a. Bundesrecht konsolidiert: *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen*, Fassung vom 15.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2022b. Bundesrecht konsolidiert: *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz*, Fassung vom 15.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2022c. *Projekt Grundkompetenzen absichern*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/grundk.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. o. J.a. *Lehrpläne*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. o. J.b. *Lehrpläne aller Berufsbildenden Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbilden.de/schulen.at/downloads> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. o. J.c. *Sprachliche Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. o. J.d. *Standardisierte Reife- und Diplomprüfung: Kompetenzmodell für Latein und Griechisch*. Verfügbar unter: <https://www.matura.gv.at/srdp/klassische-sprachen> (Abruf am 29. Februar 2024).
- BMBWF. o. J.e. *Zentrale Reformen und Projekte*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMUKK. 2000. *BGBI. II Nr. 133/2000*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen%20&Gesetzesnummer=10008568> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMUKK. 2003. *BGBI. II Nr. 283/2003*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen%20&Gesetzesnummer=10008568> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMUKK. 2005. *BGBI. II Nr. 368/2005*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2005/368> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMUKK, BMWF & ÖSZ (Hgg.), 2008. *COUNTRY REPORT Language and language education policies in Austria: Present situation & topical issues*. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/09000016807b3b47> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMUKK. 2011. *Arbeitsgruppe Englisch 13. Schulstufe BHS*. (Stand Oktober 2011). Verfügbar unter: <https://docplayer.org/6882437-Arbeitsgruppe-englisch-13-schulstufe-bhs.html> (Abruf am 29. Februar 2024).
- BMUKK. 2012. *BGBI. II Nr. 185/2012*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/185> (Abruf am 27. Februar 2024).

- BMUKK. 2023. BGBl. II Nr. 239/2023. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Carnevale, Carla, Isak, Gabriele, Ritt, Laura, Truxa-Pirierros, Eleonore, Zellinger, Susanne & Zisser, Bernd. 2012. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. In ÖSZ (Hg.), *ÖSZ Praxisreihe 9. Überarb. 2. Aufl.*, Wien, Salzburg & Graz: ÖSZ.
- Caspari, Daniela. 2021. Der Französischunterricht in der Krise – und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch. In Mathias Grein, Birgit Schädlich & Vernal Janina M. Schmidt (Hgg.), *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtstudierende im Fokus*, S. 25–43. Stuttgart: J.B.Metzler.
- Christophidou, Themis. 2019. Co-operation between the ECML and the European Union. In David Newby, Marisa Frank Heyworth & Cavalli (Hgg.), *Changing contexts, evolving competences: 25 years of inspiring innovation in language education*, S. 119–120. Graz: Council of Europe Publishing.
- CM/Rec(2022)1. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. (Adopted by the committee of ministers on 2 February 2022 at the 1423rd meeting of the ministers' deputies). Verfügbar unter: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca (Abruf am 27. Februar 2024).
- de Cillia, Rudolf & Haller, Michaela. 2003. Englisch und ...? Fremdsprachenlernen an Schulen in Österreich. In Brigitta Busch & Rudolf de Cillia (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Eine Bestandsaufnahme, Sprache im Kontext 17*, S. 114–135. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- de Cillia, Rudolf & Krumm, Hans-Jürgen. 2011. Der LEPP-Prozess – ein kritischer Blick auf die sprachliche Bildung in Österreich. *Erziehung und Unterricht 1–2/2011*, S. 41–48.
- de Cillia, Rudolf & Haller, Michaela. 2013. Englisch und ...? Vorschulisches und schulisches Sprachenlernen in Österreich. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext 40*, S. 142–174. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- ECML. 2022. *Putting language education on the political agenda: A new Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Verfügbar unter: <https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuroperecommendation/tabid/5570/Default.aspx> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Europa Büro des Stadtschulrates für Wien. o.J. *Bildungskooperationen in den Grenzregionen – BIG*. Verfügbar unter: https://europabuero.wien/big_atcz/ (Abruf am 29. Februar 2024).
- Europäische Kommission, EACEA & Eurydice. 2017. *Schlüsselszahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa: Ausgabe 2017: Eurydice-Bericht*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- European Commission, EACEA & Eurydice. 2023. *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition: Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Europäische Union. 2019. OJ 2019 C 189: *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605%2802%29> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. Verfügbar unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/impressum.php> (Abruf am 14. September 2022).

- Europarat. 2020. *Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Abruf am 27. Februar 2024).
- De Angelis, Gessica. 2021. *Multilingual testing and assessment*. Bristol: Multilingual Matters.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hg.). 2013, 2019. *Ergebnisberichte der Standardüberprüfungen: Ergebnisberichte – Erster Zyklus: Englisch, 8. Schulstufe, 2013, Ergebnisberichte – Zweiter Zyklus: Englisch, 8. Schulstufe, 2019*. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte> (Abruf am 27. Februar 2024).
- ÖSZ, BMUKK & BMWF (Hgg.). 2009. *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria: Country Profile*. Graz & Wien: ÖSZ.
- OESZ (Hg.). 2013. Die Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache, 4. Schulstufe: Mit exemplarischen Englisch-Aufgabenbeispielen. *ÖSZ Praxisreihe Heft 20*. Graz: ÖSZ.
- OESZ (Hg.). 2014. Kompetenzaufbau im Englischunterricht der Grundschule: Praxisbeispiele und Unterrichtsvideos zu den Grundkompetenzen GK4. *ÖSZ Praxisreihe Heft 21*. Graz: ÖSZ.
- OESZ (Hg.). 2017. Die Grundkompetenzen Fremdsprache 2. Schulstufe: Mit exemplarischen Umsetzungsbeispielen für den Unterricht. *ÖSZ Praxisreihe Heft 26*. Graz: ÖSZ.
- OESZ online. o.J. Aufgabenbeispiele für Französisch, Italienisch und Spanisch nach dem 2. Lernjahr. Verfügbar unter: https://www.oesz.at/FSSROMNEU/include_fssrom.php (Abruf am 27. Februar 2024).
- OESZ online. o. J. Projektdatenbank zum Europäischen Sprachensiegel. Verfügbar unter: <https://www.oesz.at/SPINNEU/projektauswahl.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Stadt Wien. o.J. Fremdsprachenoffensive in Wiens Schulen. Verfügbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20100107_OTS0090/fremdsprachenoffensive-in-wiens-schulen (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2002. *Volkszählung Hauptergebnisse I – Österreich*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria. 2019. *Bildung in Zahlen: Tabellenband. 2017/2018*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Bildung_in_Zahlen_2017_18_-_Tabellenband.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2021. *Bildung in Zahlen: Tabellenband. 2019/20*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Bildung_in_Zahlen_2019_20_-_Tabellenband.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2022. *Bildung in Zahlen: Tabellenband. 2020/21*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria online: www.statistik.at (Abruf am 27. Februar 2024).
- Stelzer-Schaeffer, Kristina. 2017. *Umbruch im Sprachunterricht: Eine kritische Analyse des kompetenzorientierten Französischunterrichts in der AHS und BHS auf dem Weg zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung*. Dissertation, Universität Wien.
- Vetter, Eva. 2021. (Er-)leben von Europäischer Mehrsprachigkeit? Eine sprachenpolitische Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Studierenden im europäischen Kommunikationsraum. In Eva Vetter, Dirk Lange & Anke Wegner (Hgg.), *Europa denken, kommunizieren und erfahren: Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung. sprache macht gesellschaft Band*, S. 2240–261. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Die Professionalisierung von Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe im Umgang mit sprachlicher Diversität in Österreich

1 Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Schulen sind ein bedeutsamer Ort der gesellschaftlichen Manifestation von Sprachen und somit auch der Sprachenpolitik. Einen sehr wichtigen Einfluss auf die sprachliche Situation in den Schulen haben die Lehrkräfte. Dieser Beitrag untersucht, wie diese in ihrer Aus- und Weiterbildung auf den Umgang mit sprachlicher Diversität vorbereitet bzw. weiterqualifiziert werden.

Die sprachliche Diversität hat in den Schulen in Österreich – wie in der Gesellschaft ganz allgemein – im letzten Jahrzehnt (d. h. seit der letzten sprachenpolitischen Erhebung in Österreich; vgl. Dannerer et al. 2013) deutlich zugenommen: Während im Schuljahr 2013/14 der Anteil von Schüler*innen „mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ österreichweit noch bei 21,1% lag (BMB 2017: 24), betrug der Anteil von „Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Umgangssprache“ – wie es inzwischen heißt – an öffentlichen Schulen sechs Jahre später, im Jahr 2019/20 (letzte verfügbare Daten), bereits 27,6% – bzw. 31,1% an Volksschulen (Statistik Austria 2021a). Damit setzt sich die Entwicklung der letzten Jahre mit einem jährlichen Zuwachs von ca. 1% fort. Zwei Besonderheiten sind dabei konstant geblieben: Zum einen ist die räumliche Verteilung der mehrsprachigen Schüler*innen sehr unterschiedlich: Im Wiener Bezirk Margareten sind etwa 87,6% der Schüler*innen in den Volksschulen (Primarschulen = ISCED 1) mehrsprachig (Statistik Austria 2021b: 210). Zum anderen ist auch die schulartspezifische Verteilung mehrsprachiger Schüler*innen sehr unterschiedlich: Während die Anteile in den vierjährigen Volksschulen im Wesentlichen die Verteilung in der gesamten Alterskohorte widerspiegeln, teilen sich die Schüler*innen in der Sekundarstufe I (ISCED 2) auf zwei Stränge auf: die so genannte Mittelschule (MS) nimmt alle Schüler*innen auf, die nicht die für die Aufnahme in die allgemeinbildende höhere Schule (AHS)¹ nötigen Leistungen nachweisen können.² Die gerin-

¹ Die MS entspricht im Wesentlichen der Hauptschule, die AHS dem Gymnasium in Deutschland. Einen der Realschule in Deutschland entsprechenden Schultyp gibt es in Österreich nicht.

² Im ländlichen Raum entscheiden sich Schüler*innen aber teilweise auch aufgrund zu langer Anfahrtswege für eine nahegelegene Mittelschule und wechseln erst in der 9. Schulstufe auf eine weiter entfernte Schule.

geren Chancen mehrsprachiger Schüler*innen im österreichischen Schulwesen zeigen sich u. a. im Zugang zu höherer Bildung: Während der Anteil mehrsprachiger Schüler*innen im Schuljahr 2019/20 in der (Neuen) Mittelschule³ bei 33,9% lag, belief er sich in der AHS-Unterstufe auf lediglich 22,6% (Statistik Austria 2021a).

Auch bezüglich der bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Ausbildung von Lehrer*innen hat sich seit dem Jahr 2013 viel verändert, unter anderem durch die Einführung der „PädagogInnenbildung NEU“ (PBN) seit dem Studienjahr 2015/16 und die Neuordnung der Deutschförderung bzw. des Deutsch-als-Zweitsprache-(DaZ)-Unterrichts. Die PBN brachte einen Paradigmenwechsel: Schulartspezifische Lehramtsausbildungen (Sonderschule, Volksschule, Neue Mittelschule, AHS, BPS/BMS/BHS) wurden abgelöst durch ein nur mehr dreisträngiges System mit den Lehramtsstudien Primarstufe, Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung⁴. Im vorliegenden Text werden wir uns auf die beiden ersteren konzentrieren. Die Neuordnung der Deutschförderung brachte erstmals einen vollgültigen Lehrplan für den DaZ-Unterricht statt des bisherigen Lehrplanzusatzes⁵ und einen gewissen Fortschritt in der Professionalisierung von DaZ-Lehrkräften mit dem „Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (DaZKompP)“ (BMBWF 2019a), das grundlegende Qualifikationen von DaZ-Lehrenden als Orientierung für die Lehrer*innenbildung und die Schulaufsicht festlegt.

Das Jahr 2015 evozierte auch in politischer Hinsicht mit den großen Migrationsbewegungen eine erhöhte Aufmerksamkeit für Fragen der Migration und Integration in der öffentlichen Diskussion und im öffentlichen Bewusstsein. Eine Spätfolge war die Regierungsübernahme durch eine Mitte-Rechts-Koalition, die eine restriktive Migrationspolitik propagierte. Mittelbar schlug sich das auch auf die Bildungspolitik nieder.

Im Schuljahr 2018/2019 wurde österreichweit von einer integrativen Förderung innerhalb des Klassenverbandes auf eine segregierte Förderung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache in sogenannten „Deutschförderklassen“ (15 Wochenstunden in der Primarstufe bzw. 20 Wochenstunden in der Sekundarstufe) bzw. Deutschfördergruppen (sechs Wochenstunden außerhalb des Klassenverbandes) umgestellt, die alle Schüler*innen besuchen müssen, deren Deutschkompetenzen es nicht erlauben, dass sie dem Regelunterricht folgen (sog. „außerordentliche Schüler*innen“).

³ Mit dem Schuljahr 2020/21 wurde die Bezeichnung „Neue Mittelschule“ durch die Bezeichnung „Mittelschule“ ersetzt.

⁴ An die Stelle der Sonderschulausbildung ist die Spezialisierung „Inklusion“ getreten, die ergänzend zum Lehramt Primar- oder Sekundarstufe studiert wird.

⁵ Für Primarstufe und Sekundarstufe I vgl. RIS (2018) bzw. RIS (2023a, b), für die Sekundarstufe II vgl. RIS (2019) bzw. RIS (2023 c).

Eine genau geregelte Ausbildungsanforderung für das Unterrichten in den sogenannten Deutschförderklassen⁶ gibt es offenbar nicht. Grundlegende Vorstellungen sind jedoch im DaZKompP zusammengefasst und es wird festgehalten:

Im Sinne der Qualität des Unterrichts ist seitens Schulqualitätsmanagement (SQM) und Schulleitung sicherzustellen, dass Deutschförderklassen und Deutschförderkurse von im Bereich Deutsch als Zweitsprache einschlägig qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden. (BMBWF 2019b: 20)

Befragungen einer Studie des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität Wien, die an Schulen mit Deutschförderklassen in acht Bundesländern durchgeführt wurde, ergaben: „Eine ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Ausbildung haben 11% der Regelklassenlehrkräfte, 38% der Deutschförderklassenlehrer*innen sowie 44% der Lehrkräfte, die in Deutschförderkursen unterrichten“ (Schwab und Lindner 2020: 1–2). Die obige Bestimmung scheint also tatsächlich noch keineswegs vollinhaltlich umgesetzt zu werden. Die regionalen Bildungsdirektionen antworten zumindest auf eine telefonische Anfrage hin unterschiedlich: Während es z. B. in Vorarlberg und Tirol keine expliziten Anforderungen an die Lehrer*innen gibt, sehr wohl aber Lehrende mit einer DaZ-Ausbildung bevorzugt werden, gilt im Bundesland Salzburg die Regel, mit Deutschförderklassen nur Lehrende zu betrauen, die eine DaZ-Ausbildung im Umfang von 30 ECTS-AP nachweisen können. Da der Bedarf an Lehrenden so aber nicht gedeckt werden könne, würden auch andere Lehrende eingestellt – bevorzugt solche, die das Unterrichtsfach Deutsch studiert haben, da man davon ausgehe, dass sie über grundlegendes Wissen im Bereich DaZ verfügen (sollten).

Insgesamt bedürfte es an Schulen allerdings solcher Lehrpersonen, die das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen im Blick haben (Gumperz 1964; Busch 2012 und 2021). Neben der Förderung von DaZ sollte auch die Förderung der Familiensprachen nicht vernachlässigt werden und beides sollte der schulische Fremdsprachenunterricht mitberücksichtigen und nutzen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass es zwar in Österreich einen so genannten „Muttersprachlichen Unterricht“ (im neuen Lehrplan vom Jänner 2023, der ab dem Schuljahr 2023/24 schrittweise eingeführt wird, unter der Bezeichnung „Erstsprachenunterricht“) in derzeit 28 Sprachen (Schuljahr 2018/19) gibt, jedoch noch immer keine grundständige Lehramtsausbildung dafür existiert. Auf Grund verschiedener organisatorischer Probleme wird der Unterricht darüber hinaus nur von 13,7% der in Frage kommenden Schüler*innen besucht – mit fallender Tendenz (Gouma 2020). Zumindest im Bereich der Qualifikation von Lehrenden wurde mit der in Anlehnung an das DaZKompP

6 Zur Evaluation vgl. z. B. Kast und Schwab (2020), Schweiger und Müller (2021) und Spiel et al. (2021).

entwickelte Kompetenzprofil „Muttersprachlicher Unterricht – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (MUKompP)“ (BMBWF 2020) ein erster Schritt zu einer Standardisierung der Qualifikationsanforderungen gesetzt, der sich auf mittlere Sicht auch auf Angebote im Bereich der Aus- und Weiterbildung auswirken sollte.

Die holistische Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen und der Verzicht auf eine strenge einzelsprachenspezifische Separierung von Sprachen, d. h. die Förderung von Codeswitching bis hin zum Translanguaging (Hornberger und Link 2012; Li Wei 2018; Auer 2019), scheinen für das Lernen und das Verarbeiten von Wissen positive Auswirkungen zu haben und können sich nicht zuletzt positiv auf das Prestige der Sprachen und damit auch ihrer Sprecher*innen auswirken. Dazu kommt, dass die Förderung sprachlicher Bildung eine schulische Gesamtaufgabe darstellt, zumal die Förderung von Sprache im Fach (im Sinne von CLIL – Content and Language Integrated Learning) nicht von einem einzelnen Fach/einer einzelnen Lehrperson geleistet werden kann – vgl. dazu auch die einschlägige Seite des Ministeriums (BMBWF 2019c) oder die Materialien des ÖSZ (ÖSZ 2021a und 2021b).

In den vergangenen zehn Jahren hat sich die Lehrer*innenaus- und -weiterbildungslandschaft in Österreich insgesamt grundlegend geändert, auch wenn sie solche übergreifenden Ansätze noch nicht berücksichtigt. Zum einen hat mit der PBN die europäische Studienarchitektur (Gliederung in Bachelor- und Master-Studiengänge) Einzug gehalten und das alte Diplomstudium abgelöst. An den Universitäten wurde das Lehramtsstudium eigenen Fakultäten für Lehrer*innenbildung oder Schools of Education zugeordnet.

Während Primarstufenpädagog*innen nach wie vor an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, sind für die Ausbildung der Pädagog*innen der Sekundarstufen I und II Universitäten und Pädagogische Hochschulen erstmals gemeinsam zuständig. Sie wurden dafür regional zu sogenannten Entwicklungsverbünden zusammengefasst. Von West nach Ost gliedert sich die Aufteilung folgendermaßen: Der Verbund West vereint alle Universitäten, die ein Lehramtsstudium anbieten, und alle Pädagogischen Hochschulen in den Bundesländern Vorarlberg und Tirol, der Verbund Mitte deckt Oberösterreich und Salzburg ab, der Verbund Nord-Ost Wien und Niederösterreich und der Verbund Süd-Ost die entsprechenden Bildungseinrichtungen in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark (BMBWF 2022) (vgl. Abbildung 1). Die Curricula für das Lehramtsstudium der Sekundarstufe sind für alle Standorte innerhalb eines Verbundes gleich. Hochschulen und Universitäten bieten jedoch nach wie vor andere Studiengänge getrennt an – z. B. das Lehramtsstudium für die Primarstufe (nur an den Pädagogischen Hochschulen) oder Fachstudiengänge der Germanistik (nur an den Universitäten, wo jeder Standort sein eigenes Curriculum entwickelt).

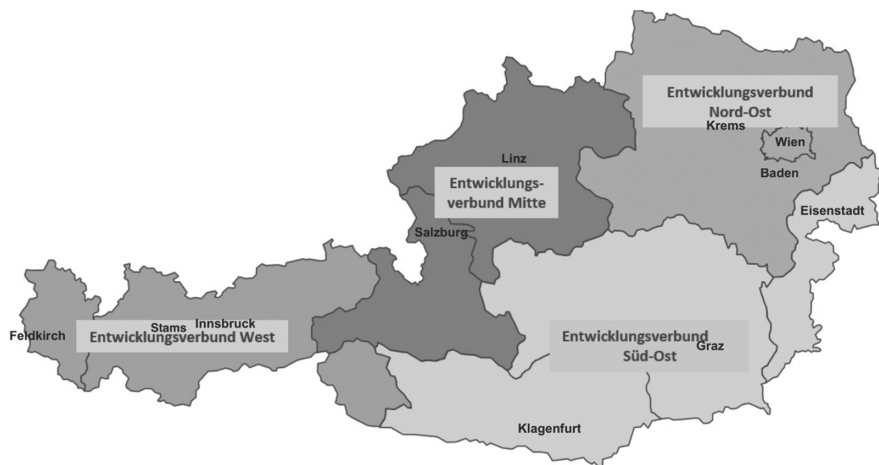


Abbildung 1: Karte der Entwicklungsverbünde der Lehrer*innenbildung in Österreich (Kucher und Rulofs 2018: 150; Lizenz: CC BY-SA 4.0 de) - erweitert um die Hochschulstandorte.

2 DaZ und Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung für die Primarstufe

Die in Abschnitt 1 bereits erwähnten Reformen der PBN brachten auch für Lehramtsstudierende der Primarstufe tiefgreifende Änderungen mit sich: Die Ausbildung für das Lehramt Primarstufe verblieb zwar zur Gänze in der Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen, aber die endgültige Einführung der Bologna-Architektur mit dem Master als voll berufsqualifizierendem Studienabschluss sowie die Ausweitung des Bachelorstudiums auf vier Jahre verlängerten die Studienzeit von zuvor sechs auf insgesamt zehn Semester (elf Semester für die Spezialisierung Inklusion, der Nachfolgeausbildung zum Lehramt für Sonderschulen). Dadurch wurde Raum im Curriculum geschaffen, der für Themen von aktueller gesellschaftlicher Bedeutung wie Migration und Mehrsprachigkeit genutzt werden könnte. Das BMBWF bzw. der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung haben auch die Vorgabe gemacht, dass die Curricula Angebote zu diesen Themen enthalten müssen (Qualitätssicherungsrat 2013). In allen Curricula für das Lehramt Primarstufe gibt es auch einen gewissen Niederschlag dieser Vorgabe, aber die tatsächlich diesem Thema zugewiesene Studienzeit ist nach wie vor äußerst gering. In Tabelle 1 sind die Pflichtangebote an allen PHen, die Lehramtsstudien für die Primarstufe anbieten, in den vier Entwicklungsverbünden (s. Abschnitt 1) dargestellt. Ohne genaue Kenntnis eines Curriculums ist die Einschätzung, ob dort den Themen

Deutsch als Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit wirklich Platz eingeräumt wird, allerdings oft schwierig. So lautet beispielsweise im Bachelorcurriculum Primarstufe der PH Vorarlberg ein Modultitel „Inklusive Bildung mit den Diversitätsaspekten Interreligiosität – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“, bei Nachschau in der Modulbeschreibung lässt sich aber feststellen, dass weder in den Bildungsinhalten noch in den Lernergebnissen/Kompetenzen ein expliziter Bezug auf Mehrsprachigkeit vorkommt, sondern ausschließlich Interreligiosität und Interkulturalität berücksichtigt werden (PHV 2020: 24). Sprachliche Diversität und Mehrsprachigkeit werden also oft in allgemeineren Zielbestimmungen aufgenommen, wenn es aber um die Zuteilung konkreter, quantifizierbarer Studienteile geht, tauchen sie dann nicht mehr auf. In diesem Beitrag wird so verfahren, dass, wenn wie im Beispiel der PHV der Modultitel nicht mit einem entsprechenden Bildungsinhalt verknüpft ist, der entsprechende Studienteil nicht in die Übersicht der Pflichtangebote aufgenommen wird. Auch die Möglichkeit, sich beim Verfassen der Bachelor- und Masterarbeit auf das Thema Mehrsprachigkeit zu spezialisieren, wird in Tabelle 1 nicht abgebildet. Das könnte aber als Ausweitung des Wahl-(pflicht-)angebots gesehen werden⁷.

Tabelle 1: Übersicht über den Ist-Zustand der Pflicht- und Wahlangebote zu DaZ/Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium Primarstufe an dreizehn PHen in vier Verbünden⁸.

Verbund	PH (Abkürzungen siehe Abkürzungs- verzeichnis)	Bachelor- Pflicht-LVs ECTS-AP/ SWS	Bachelor-Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP/ SWS	Master- Pflicht-LVs ECTS-AP/ SWS	Master-Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP/ SWS
EVSO	PHSt ¹	7 / 6 ²	5 / 3 SP ³ : 60 / 29	2 / 1 ⁴	18 / 13 ⁴
EVSO	PHK	2 / 2	5 / 3 SP ³ : 60/36	2 / 1 ⁴	10 / 7 ⁴
EVSO	PPHB	2 / 2	2 / 1 SP ³ : 60 / 30	0	5 / 3

⁷ Die Bachelorarbeit umfasst bspw. im Verbund Süd-Ost 5 ECTS-AP, die Masterarbeit inklusive Prüfung 25 ECTS-AP.

⁸ Wir bedanken uns bei Dagmar Gilly (PHSt), Eva Hartmann (PHK), Andrea Bicsar (PPH Burgenland), Katharina Ogris (PPH Augustinum), Verena Gućanin-Nairz (PHT), Peter Theurl (PHV), Simone Stefan (ES-KPH), Judith Kainhofer (PHS), Cathérine Carré-Karlinger (PHOÖ), Renate Hofer (PHDL), Ingrid Plank (KPHVIE), Brigitte Sorger (PHW) und Misia Doms (PHNÖ) für die Überprüfung der Daten in der Tabelle.

Tabelle 1 (fortgesetzt)

Verbund	PH (Abkürzungen siehe Abkürzungs- verzeichnis)	Bachelor- Pflicht-LVs ECTS-AP/ SWS	Bachelor-Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP/ SWS	Master- Pflicht-LVs ECTS-AP/ SWS	Master-Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP/ SWS
EVSO	PPHA	6 / 5 (+10 / 9) ⁵	5 / 1	0	5 / 3 ⁴
EVW	PHT	7,5 / 6	7,5 / 4 SP ³ : 60 / 40	0	2 / 1
EVW	PHV	1,5 / 1	SP ³ : 60 / 35,3	0	10 / 7
EVW/ EVM	ES-KPH	2 / 2	1 / 1	0	3 / 3 ⁴
EVM	PHS ¹	4 / 3,6	7 / 6	0	3 / 2
EVM	PHOÖ ¹	6 / 4 ³	ca. 3 / 2 ⁵ SP ³ : 48 / 31	0	6 / 4
EVM	PHDL	2 / 1,5	8 / 6 SP ³ : 63 / 42	0	3–4 / 2–3
EVNO	KPHVIE	3 / 1,4	2 / 1,2 SP ³ : 60 / 30,6	0	3 / 2
EVNO	PHW ¹	6,75 / 4,6	1,67 / 1 SP ³ : 80 / 42,2	(3 / 1,6) ⁵	5 / 2
EVNO	PHNÖ	22 / 13 ⁶	SP ³ : 60 / 36	0	5 / 3
	Durchschnitt	5,6/ 3,3 ⁷ 6,9/ 4,0 ⁸	4,3 / 3,5 ⁹ SP ³ : 61,1 / 35,2 ⁹	0,3 / 0,2 ⁷	6,1 / 4,1 ¹⁰

¹Curriculum in Überarbeitung ²Mehrsprachigkeit als Bildungsinhalt auch in weiteren LVen genannt

³SP = Schwerpunkt, in den Primarstufencurricula als Spezialisierung angebotenes LV-Paket im Umfang von ca. 60 ECTS-AP, Näheres siehe Tabelle 2 ⁴bei entsprechendem Angebot ⁵Angebot im Rahmen von allgemein diversitätsbezogenen Lehrveranstaltungen ⁶Diversität als allgemeines Thema nur als Teilaspekt in den LVen enthalten, auf curricularer Ebene nicht quantifiziert ⁷eingeklammerte Werte bei der Berechnung nicht berücksichtigt, ohne PHNÖ ⁸mit PHNÖ ⁹Durchschnitt jeweils errechnet nur aus PHen mit Wahl- und/oder SP-Angebot ¹⁰jeweils die Maximalvariante berücksichtigt.

Die Studie „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe“ (Schrammel-Leber et al. 2019), die Primarstufen-Bachelor-Curricula aller vier Entwicklungsverbünde in Österreich untersuchte, konnte eine nach wie vor nur marginale Bedeutung des Themenfelds Migration/

Mehrsprachigkeit/Interkulturalität in den Curricula nachweisen. In einem Gesamtkorpus von 226.475 Wörtern in den vier Mustercurricula gab es insgesamt nur 1013 Nennungen von Begriffen, die in Zusammenhang mit Sprachlicher Bildung (SPB) bzw. Interkulturalität/Interreligiosität/Migration (IIM) gebracht werden konnten. Die quantitative Berücksichtigung dieser Themen im verpflichtenden Lehrangebot lässt diese eher als Randgebiet erscheinen: „Die in den Curricula gefundenen Pflichtmodule zum Thema umfassen 2,5–13 ECTS-Anrechnungspunkten [sic!], wobei im Pflichtmodul mit 13 ECTS-Anrechnungspunkten mehrere Fachgebiete vorkommen und nur 2 ECTS-Anrechnungspunkte explizit dem Thema Deutsch als Zweitsprache gewidmet sind“ (Schrammel-Leber et al. 2019: 182). Das muss im Verhältnis dazu gesehen werden, dass das Bachelorstudium insgesamt 240 ECTS-Anrechnungspunkte (ECTS-AP) umfasst, die Pflichtmodule zu SPB und IIM machen also nur etwa 1–5% der Gesamtstudienzeit aus, was der Bedeutung und dem Umfang der Thematik wohl kaum gerecht wird. Die Tendenz, das Thema zu marginalisieren, lässt sich auch im Verhältnis von Pflicht- zu Wahlmodulen erkennen: „Die vier untersuchten Curricula enthalten insgesamt 542 Module (davon 194 Pflichtmodule), davon widmen sich nur 31 Module dem untersuchten Themenfeld. Von diesen 31 Modulen sind gerade einmal vier Module Pflichtmodule, wobei in einem der vier Curricula kein einziges Pflichtmodul zur sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit existiert. Die restlichen 27 Wahlmodule sind alle Teil eines Studienschwerpunkts, das heißt also, dass eine freiwillige Vertiefung in das untersuchte Themenfeld ausschließlich im Rahmen eines Studienschwerpunktes⁹ möglich ist“ (Schrammel-Leber et al. 2019: 183). Auch wenn an der Thematik interessierte Studierende einen solchen Schwerpunkt wählen, kommen diese Studienschwerpunkte nicht immer zustande, wenn auf Grund konkurrierender Angebote zu wenige Studierende einen Schwerpunkt wählen. So bleibt es bei einem sehr überschaubaren Prozentsatz von Lehramtsstudierenden der Primarstufe, die eine umfassendere Expertise im Bereich SPB und IIM¹⁰ erlangen: „Von den 797 Studienanfänger_innen des Studienjahres 2015/16 an den Pädagogischen Hochschulen, deren Curricula im Projekt untersucht wurden, haben 129 Studierende einen Schwerpunkt aus SPB + IIM gewählt, das sind 16% der Studierenden“ (Schrammel-Leber et al. 2019: 183). Dieser niedrige Durchschnittswert ergab sich laut den Autor*innen u. a. dadurch, dass an manchen Standorten gar keine Angebote zustande kamen und Studierende, die sich für eine Vertiefung im Bereich SPB und IIM interessiert hätten, auf andere Studienschwerpunkte ausweichen mussten. Das hängt u. a. mit der teils großen

⁹ Das sind wählbare Vertiefungen bzw. Spezialisierungen, die etwa 60 ECTS-AP, also insgesamt ein ganzes Studienjahr umfassen, die sich jedoch in der Regel über mehrere Studienjahre verteilen.

¹⁰ Sprachliche Bildung sowie Interkulturalität/Interreligiosität/Migration.

Zahl von konkurrierenden Angeboten zusammen, auf die sich die Studierenden verteilen: Wie in Tabelle 2 ersichtlich, gibt es je nach PH-Standort bis zu zehn Schwerpunkte, d. h. bis zu neun Angebote wie z. B. „Kunst, Werken und Gestalten“ (KPHVIE) oder „MusikTheaterMedien“ (PHDL), die Studierende als Alternative zu einem Schwerpunkt mit Fokus DaZ/Mehrsprachigkeit wählen können.

Tabelle 2: Übersicht über die Primar-Schwerpunkte mit Fokus DaZ/ Mehrsprachigkeit (unveröffentlichte Daten aus dem BIMM, ergänzt von KBB).

Verbund	Standort	SP-Bezeichnung	ECTS-AP	Nähere Informationen	Ges. zahl d. SP
EVSO	PHSt	Sprachliche Bildung und Diversität	60	https://www.phst.at/ausbildung/studienangebot/primarstufe/	8
EVSO	PHK	Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung: die Alpen-Adria-Region im Fokus	60	https://www.ph-kaernten.ac.at/ausbildung/lehramtsstudien/lehramt-primarstufe/bachelorstudium-primarstufe/	4
EVSO	PPHB	Mehrsprachigkeit	60	https://www.ph-burgenland.at/studium/bachelor-primarstufe/#c3763	6
EVSO	PPHA	–		Kein Studienschwerpunkt mit Fokus sprachliche Diversität	
EVW	PHT	Deutsch und Mehrsprachigkeit	60	https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/I-1/deutsch_01_modul_lvraster_schwerpunkt_2020_2021_primär_deutsch_mehrsprachigkeit.pdf	9
EVW	PHV	Deutsch und Mehrsprachigkeit	60	https://www.ph-vorarlberg.ac.at/studium/primarstufe/	7
EVW/ EVM	ES-KPH	–		Kein Studienschwerpunkt mit Fokus sprachliche Diversität	
EVM	PHS	–		Kein Studienschwerpunkt mit Fokus sprachliche Diversität	
EVM	PHOÖ	Sprachliche Bildung	48	https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Primarstufe/SP_SPB_2019.pdf	8

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Verbund	Standort	SP-Bezeichnung	ECTS-AP	Nähere Informationen	Ges. zahl d. SP
EVM	PHDL	Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit	63	https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/1_Studium/1_Ausbildung/Lehramt_Primarstufe/Schwerpunkte/SP_SprachlicheBildung_63.pdf	9
EVNO	KPHVIE	Sprachliche Bildung Englisch/Deutsch als Zweitsprache	60	https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Allgemein/Schwerpunkte/2018/Schwerpunkt_Sprachliche_Bildung.pdf	10
EVNO	PHW	Sprachliche Bildung	80	https://phwien.ac.at/files/Bachelorstudien/primarstufe/Infoblatt_Schwerpunkt_Sprachliche_Bildung.pdf	5
EVNO	PHNÖ	Sprachliche Bildung	60	https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Ausbildung/Schwerpunkte/sprachlichebildung-okt19-druck.pdf	6

Was das Masterstudium des Lehramts Primarstufe angeht, so ist der Versuch, ein spezialisiertes Masterstudium zum Thema sprachliche Diversität anzubieten, bisher nicht erfolgreich gewesen. So gibt es einzelne Angebote im Wahlpflichtbereich, die beispielsweise im Fall der PH Steiermark 8 ECTS-AP umfassen und immerhin von bis zu 20% der Studierenden gewählt werden. In Verbindung mit den Pflichtangeboten im Bachelor- und Masterstudium und der Wahl eines einschlägigen Masterarbeitsthemas kommt für diese Studierenden insgesamt ein Umfang zusammen, der eine basale Qualifikation im Bereich sprachliche Diversität ermöglicht. Dennoch ist festzuhalten, dass selbst im Primarbereich die Mehrheit der Studierenden ihr Lehramtsstudium noch immer ohne eine ausreichende Grundqualifikation im Bereich sprachliche Diversität abschließt.

3 DaZ und Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe I und II

3.1 DaZ und Mehrsprachigkeit in der Deutschlehrer*innenausbildung

Wie in Abschnitt 1 erwähnt, erfolgt die Ausbildung für das Lehramt für die Sekundarstufe I und II an PHen und Universitäten mit einem gemeinsamen Curriculum. Entsprechend den vier Verbünden gibt es also vier Curricula, die zu berücksichtigen sind.

Die Beurteilung der Curricula im Hinblick auf die Angebote zu Deutsch als Zweitsprache/Mehrsprachigkeit ist wie schon für das Lehramt Primarstufe keineswegs einfach und auch sie fällt nach wie vor sehr gemischt aus. Letztlich lässt sich eindeutig nur angeben, wie viele Lehrveranstaltungen in welchem Stundenausmaß bzw. ECTS-AP-Wert als eindeutig und uneingeschränkt einschlägige Pflichtveranstaltungen im Curriculum verankert sind. Alle anderen Angebote sind aus den folgenden Gründen nur bedingt zu berücksichtigen:

- Zum einen differenzieren die Curricula zwischen Pflicht- und Wahlmodulen und das tatsächliche Angebot im Bereich der Wahlmodule kann äußerst unterschiedlich ausfallen.
- Zum anderen gibt es Modul- oder Lehrveranstaltungsbeschreibungen, die es ermöglichen, dass unter ihrem „Dach“ einschlägige Lehrveranstaltungen zu DaZ/ Mehrsprachigkeit angeboten werden können (aber nicht müssen), die wiederum gewählt werden können (aber nicht müssen). Um den tatsächlichen Umfang des Angebots beurteilen zu können, müsste man die Lehrveranstaltungsverzeichnisse über einen längeren Zeitraum hinweg auswerten.
- Zum Dritten verfügen die Curricula über zahlreiche Modul- und Lehrveranstaltungs-Beschreibungen, die neben anderen Themen und Inhalten DaZ, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenzen oder Diversität erwähnen. In welchem Umfang sie dann tatsächlich in der Lehrveranstaltung vorkommen, bleibt auf dieser Ebene jedoch undefiniert.
- Ein vierter Aspekt, der auch im vorigen Abschnitt erwähnt wurde, ist auf individueller Ebene angesiedelt: Es ist unklar, wie viele der Lehramtsstudierenden tatsächlich die einschlägigen Lehrveranstaltungen wählen, sofern sie

nicht Pflicht sind, sondern im Rahmen von Wahlpflicht- oder Wahlmodulen ein Angebot neben anderen darstellen.

- Dazu gehört schlussendlich auch die Frage, wie viele Studierende diese Module oder Lehrveranstaltungen wählen können, was wiederum vom Umfang und Häufigkeit des Angebots, aber auch von der Nachfrage abhängt.

Aufgrund dieser Vorbehalte sollen in der folgenden Darstellung in erster Linie eindeutig und unumgebar einschlägige Lehrveranstaltungen aufgenommen werden (Spalte 1), die Angaben zur möglichen Ausweitung von DaZ/Mehrsprachigkeit (Spalte 2) sind im Vergleich damit eher theoretischer Natur und sollen die Möglichkeit aufzeigen, die in den Curricula angelegt sind, unabhängig davon, ob sie in diesem Umfang jemals studiert werden könnten. Wir thematisieren sie pauschal, nehmen sie aber nicht in die Auswertung auf (vgl. Tabelle 3).¹¹ In der rechten Hälfte der Tabelle sind zum Vergleich die jeweiligen Angebote im Fachstudium Germanistik („Deutsche Philologie“) angeführt. Dieser Vergleich zeigt, inwiefern dem Thema DaZ/Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium ein besonderer Platz eingeräumt wird. Dabei ist allerdings zu beachten, dass das Lehramtsstudium zwei Studienfächer vorschreibt und daher von den insgesamt 240 ECTS-AP nur 100 ECTS-AP pro Fach vorgesehen sind, während das Fach-Bachelorstudium 180 ECTS-AP umfasst. Darüber hinaus bieten die fachspezifischen Bachelor-Curricula auch mehr Wahlmöglichkeiten.

Zusätzlich kommen an den meisten Standorten noch Wahlmodule, Ergänzungsmodule oder ganze Universitätslehrgänge hinzu. Sie sollen getrennt aufgelistet und thematisiert werden (s. u. und Abschnitt 4). Insgesamt besteht in allen Curricula noch die Möglichkeit, die Abschlussarbeit in DaZ/Mehrsprachigkeit zu verfassen. Die dafür vorgesehenen ECTS-AP wurden hier wie auch in der Primarschul Ausbildung (Abschnitt 2) nicht erfasst.

Thematisch sind die angebotenen Pflichtlehrveranstaltungen im Unterrichtsfach Deutsch schwerpunktmäßig im Bereich der Spracherwerbsforschung/Linguistik angesiedelt. Interkulturelle Kommunikation oder Literaturvermittlung/Literatur- und Kulturwissenschaft spielen eine stark untergeordnete Rolle bzw. werden dazu keine eigens thematisch ausgewiesenen Lehrveranstaltungen angeboten (s. u.).

Zusätzlich zu den 100 ECTS-AP im Rahmen der fachspezifischen Ausbildung für das Unterrichtsfach Deutsch sieht das Curriculum für alle Lehramtsfächer Bildungswissenschaftliche Grundlagen (BWG) im Umfang von 40 ECTS-AP vor. Um das Bild zu vervollständigen, sollen sie bereits hier angeführt werden, auch

¹¹ Für die Extraktion relevanter Lehrveranstaltungen aus den Curricula sei Tanja Stuflesser und Anna Tapeiner an dieser Stelle sehr herzlich gedankt. Für die kritische Überprüfung der Daten danke ich Michal Dvorecky (Universität Wien), Andrea Ender (Universität Salzburg) und Stephan Schicker (Universität Graz).

wenn sie nicht eigentlich Teil des Curriculums Unterrichtsfach Deutsch sind, sondern fächerübergreifende Gültigkeit haben. Insgesamt fällt auf, dass der Fokus in den BWG stärker auch auf Migration und Interkulturalität gerichtet ist und nicht selten zu anderen Themen in ‚Konkurrenz‘ tritt. So bietet der Verbund West beispielsweise sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium eine Vorlesung mit dem Titel „Lebensweltbezogene Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Schul- und Bildungssystem“ (I oder II) an. Alternativ dazu kann aber auch eine Vorlesung zu Gendersensibilität, zu Inklusion und Heterogenität oder zur Pluralität der Weltanschauungen absolviert werden.¹² Es wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit/sprachliche Diversität als eine von mehreren Diversitätsdimensionen gehandhabt wird und damit trotz ihrer Relevanz für die Bildungssprache und den Erwerb fachlicher Kompetenzen keinen festen Platz in der Lehramtsausbildung für alle Fächer hat. Insgesamt wird gerade in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Curriculum sehr häufig Diversität und/oder Heterogenität erwähnt, mit oder ohne Nennung von Migration, kultureller Vielfalt und (nur in Ausnahmefällen) Mehrsprachigkeit. Wie bereits im Unterrichtsfach Deutsch werden auch in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen diese Lehrveranstaltungen nicht in unsere Darstellung aufgenommen. Insgesamt ist festzustellen, dass die Curricula keineswegs immer konsistent sind. Häufig bleibt offen, welche Dimensionen der Diversität gemeint sind oder was beispielsweise unter Heterogenität verstanden wird.¹³

Im EVSO wurde im Masterstudium Sekundarstufe an der Schnittstelle zwischen den Fächern und den BWG darüber hinaus ein Pflichtangebot für alle Studienrichtungen im Umfang von insgesamt sechs ECTS-AP eingerichtet, das sich dem Thema DaZ/Mehrsprachigkeit widmet und so ein Grundlagenwissen im Bereich der sprachlichen Bildung für die Lehrer*innen aller Fächer absichert. Davon sind je ein ECTS-AP in der Fachdidaktik jeweils eines Unterrichtsfachs, zwei ECTS-AP in den BWG und zwei ECTS-AP in einem umgewidmeten Praktikum, das als fächergruppenspezifische Ringvorlesung abgehalten wird, zugeordnet.

12 Die Vorlesung wurde daher als Wahlpflichtveranstaltung in Tabelle 3 aufgenommen. Aus den LV-Beschreibungen wird nicht deutlich, ob die Vorlesungen im BA- und im MA-Studium aufbauend oder aber identisch sind.

13 Das BA-Curriculum im Verbund West erläutert aber beispielsweise in der Präambel zu den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, dass Mehrsprachigkeit hier eingeschlossen ist: „Der in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen verwendete Begriff Diversität bezieht sich insbesondere auf die Bereiche Gender, soziale Herkunft, Mehrsprachigkeit, besondere Begabungen und die Konzepte Inklusion, Interkulturalität und Heterogenität und Pluralität der Weltanschauungen“ (S. 18). Eine ausführlichere Analyse der thematischen Kontexte und Begriffe für Mehrsprachigkeit bietet Purkarthofer (2017: 17–20).

Tabelle 3: Angebote an Lehrveranstaltungen (LVs) und Umfang in ECTS-AP bzw. Semesterwochenstunden (SWS) in der Deutschlehrer*innenbildung zu den Themen Mehrsprachigkeit/sprachliche Diversität/Deutsch als Zweitsprache.

Universität / Verbund	LA-Bachelor Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	LA-Bachelor Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP / SWS	LA-Master Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	LA-Master Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Bachelor Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Bachelor Wahl-/ Wahlpflicht- LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Master Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Master Wahl / Wahlpflicht- LVs ECTS-AP / SWS
Graz / Verbund Süd-Ost	7,5 / 5	4 / 2	3 / 3	12 / 6	0	4–22/2- k.A.	0	10 / 4
Klagenfurt / Verbund Süd-Ost	7,5 / 5	4 / 2	3 / 3	12 / 6	3 / k.A.	bis zu 47 / k.A.	0	bis zu 27 / k.A.
Verbund Süd-Ost: Bildungswissen- schaftliche Grundlagen	0	0	2 / 1	6 / 3				
Innsbruck / Verbund West	5 / 4	7,5 / 4	0	0	5 / 2	15 / 6	0	25 / 6–10
Verbund West Bildungswissen- schaftliche Grundlagen	0	2,5 / 2	0	2,5 / 2				
Salzburg / Verbund Mitte	4 / 2	2– 22 / 2–10	0	4 / 2	0	bis zu 60 / 28	0	bis zu 32 / 20
Verbund Mitte Bildungswissen- schaftliche Grundlagen	0	1,5–3 / 1–3	0	5 / 4				
Wien / Verbund Nord-Ost	10 / 6	24 / 8	4–6 / 2	4–6 / 2	8 / 4	Bis zu 24 / 14	0	0
Verbund Nord-Ost Bildungswissen- schaftliche Grundlagen	0	5 / 2	0	0				

Tabelle 3 (fortgesetzt)

Universität / Verbund	LA-Bachelor Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	LA-Bachelor Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP / SWS	LA-Master Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	LA-Master Wahl-/ Wahlpflicht-LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Bachelor Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Bachelor Wahl-/ Wahlpflicht- LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Master Pflicht-LVs ECTS-AP / SWS	Germ. Master Wahl / Wahlpflicht- LVs ECTS-AP / SWS
Durchschnitt (ohne Bildungswissen- schaftliche Grundlagen)	6,4 / 4,25	6,9– 11,8/ 3–5	2 / 1,25	6,5 / 3	5,4 / k.A.	29 / k.A.	0	18,8 / k.A.
Durchschnitt Bildungswissen- schaftliche Grundlagen	0		2,3–2,6 / 1,3–1,8	0	3,4 / 2,3			

Die Übersicht zeigt, dass es anders als noch vor zehn Jahren (Dannerer et al. 2013) kein Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Deutsch mehr gibt, in dem die Studierenden gar keine Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache besuchen müssen. Im Angebot des Unterrichtsfaches Deutsch schwankt der Umfang dabei zwischen 4 und 9 ECTS-AP, dazu kommen noch einmal 0–14 ECTS-AP im Wahlfachbereich. Inhaltlich liegt in den Pflichtfächern der Fokus stärker auf DaZ (z. B. Methodik und Didaktik DaZ [Verbund West]), allgemeiner auf Mehrsprachigkeit (z. B. UE Fachdidaktik: Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit [Verbund Nord-Ost]) oder in der Verbindung beider Aspekte (DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit [Verbund West], Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) [Verbund Süd-Ost], UE DaZ: Sprachliche Bildung und Sprachförderung [Verbund Nord-Ost]). Teilweise wird nur allgemein der Bereich benannt („Ein PS oder eine VO im Aufbaumodul muss thematisch dem Bereich DaZ zugeordnet sein“ [Verbund Mitte]). Interkulturelle Aspekte sind eher im Wahlbereich angesiedelt (z. B. „Interkultureller Deutschunterricht“ [Verbund Mitte]).

Im Pflichtbereich des Masterstudiums werden einschlägige Inhalte nur im Verbund Süd-Ost und im Verbund Nord-Ost vorgeschrieben. Der Verbund Mitte bietet immerhin im Wahlfachbereich 4–6 ECTS-AP an, der Verbund West hat kein Angebot im Master-Curriculum ausgewiesen.

Im Fachstudium Germanistik (BA) bietet sich im Vergleich dazu für den Pflichtbereich ein relativ ähnliches Bild: Im Bachelor sind 5–8 ECTS-AP Pflicht, dazu kommen 15–60 ECTS-AP Wahlmöglichkeit. Die Tatsache, dass Salzburg hier keine Inhalte verpflichtend macht, ist darauf zurückzuführen, dass an diesem Standort bereits im Bachelorstudium eine starke Spezialisierung möglich ist, letztlich also kaum Inhalte verbindlich festgelegt sind. Im Master Germanistik schreibt keine Universität einschlägige Inhalte verpflichtend vor, im Wahlbereich hat nur Wien keine Angebote (wo es allerdings ein eigenständiges Angebot eines Masterstudiums DaF/DaZ gibt), die anderen Universitäten bieten 25–32 ECTS-AP an. In Curricula, die besonders große Wahlfreiheiten gewähren (vgl. z. B. das BA-Curriculum der Universität Salzburg), kann es durchaus sein, dass Studierende das Maximum an ECTS-AP bzw. SWS aber aufgrund der Begrenztheit des Angebots nie ausschöpfen können. Gerade in diesen Curricula ist DaZ kein eigenes Teilfach, sondern Teil der Linguistik. Damit gehen Wahlangebote freilich immer zulasten anderer linguistischer Inhalte, die meist ohnehin wesentlich weniger umfangreich sind als literaturwissenschaftliche.

Insgesamt zeigt sich mit diesem Vergleich zwischen dem Lehramtsstudium Deutsch und dem Fachstudium Germanistik allerdings, dass das Lehramtsstudium im Bereich DaZ/Mehrsprachigkeit weniger spezifisch ausgestaltet ist, als man dies annehmen könnte. Eine thematisch andere Schwerpunktsetzung (z. B. im Bereich Schule vs. Erwachsenenbildung) ist an der Oberfläche der Curricula ebenfalls nicht erkennbar.¹⁴

Das Fazit für das Lehramtsstudium lässt sich quantitativ wie qualitativ ziehen: Vergleicht man dieses Angebot mit dem Stand von 2011 (vgl. Dannerer et al. 2013: 35), zeigt sich insofern eine Verbesserung, als Inhalte mit Bezug auf DaZ/Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung nun für alle Germanistikstudierenden Pflicht sind, der Umfang der Pflichtveranstaltungen ist allerdings in Relation zum Gesamtcurriculum immer noch erschreckend niedrig mit 4–10% der germanistischen Inhalte im Bachelorstudium und überhaupt keiner Berücksichtigung im Masterstudium (außer in den Verbünden Süd-Ost und Nord-Ost). Dort, wo DaZ/Mehrsprachigkeits-bezogene Inhalte als Themen von Lehrveranstaltungen oder Modulen genannt werden, ist die thematische Spannbreite relativ groß. An der Universität Innsbruck wird generell in literaturwissenschaftlichen Modulteilen immer auch der (inter-)kulturelle Aspekt thematisiert (was sich freilich nicht im konkreten Angebot von Lehrveranstaltungen niederschlagen muss), in anderen Curricula ist dies eher die Ausnahme. Eigene Veranstaltungen zur interkultu-

¹⁴ Dies mag allerdings auch dem Diktat der Sparsamkeit bzw. der Verpflichtung zu Synergien zwischen den Curricula geschuldet sein – ein übergreifendes Angebot für Lehramts- und Fachstudium kann kostengünstiger erfolgen.

rellen Kommunikation sind selten (vgl. aber Verbund West). Die systematische Verankerung der Perspektive auf mehrsprachige Schüler*innen in allen (fach-)didaktischen Lehrveranstaltungen ist – außer im Masterstudium Lehramt im Verbund Süd-Ost – nicht erkennbar, ihr Umfang könnte allerdings am Curriculum kaum abgelesen werden.

3.2 DaZ, Mehrsprachigkeit und Bildungssprache als Themen in der Sekundarstufenausbildung für andere Fächer als Deutsch

Während sich die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (s. o.) sowie die Spezialisierungen (s. u.) an alle Studierenden des Lehramts für die Sekundarstufe wenden – unabhängig von deren Fächern bzw. Fächerkombinationen –, ist noch einmal getrennt zu fragen, ob Mehrsprachigkeit oder Bildungssprache als Themen auch in der Ausbildung für Lehrer*innen anderer Fächer eine Rolle spielen, wie dies seit langem als dringendes Desiderat im Hinblick auf DaZ gefordert wird, und auch für den Einsatz von CLIL (Content and Language Integrated Learning), der in den technischen berufsbildenden höheren Schulen (in den sogenannten HTLs) seit 2011 obligatorisch ist (vgl. Dalton-Puffer et al. 2019: 203), von großem Vorteil wäre.¹⁵ Der Befund kann hier nur cursorisch zusammengefasst werden:

Eine Suche nach dem Vorkommen von „mehrsprach*“, „migration“ und „zweitsprach*“ ergibt große Unterschiede in den Curricula. Während im Verbund Nord-Ost jedes Sprachen-Lehramtsstudium individuell gestaltet ist und etwa bei den slawischen Sprachen gar keine Nennung zu verzeichnen ist, haben die Fremdsprachen im Verbund West und im Verbund Süd-Ost (fast) gleichlautende Curricula, in denen Mehrsprachigkeit sehr wohl ein – wenn auch nur cursorisch genanntes – Thema darstellt. Allerdings ist nicht immer klar, ob hier auch tatsächlich an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gedacht ist, oder ob es um Konzepte wie Arbeitssprache (Englisch) oder Tertiärsprache (romanische Sprachen) geht. Während das Stichwort „zweitsprach*“ v. a. im Kontext der Unterrichtsfächer Deutsch und – eher am Rande – auch Englisch vorkommt, tritt „mehrsprach*“ in manchen Curricula auch außerhalb der Sprachenfächer auf (v. a. im Verbund Süd-Ost). Von einer durchgehenden und stark gehäuften Nennung kann man allerdings lediglich in den Master-

¹⁵ Dalton-Puffer et al. (2019: 210) weisen darauf hin, dass hier getrennte Forschungsstränge existieren, die zusammenzuführen wären – dies spiegelt sich auch in nicht-übergreifenden Ausbildungsstrukturen.

Curricula des Verbundes Süd-Ost sprechen, wo 341 Vorkommen zu verzeichnen sind. Insgesamt lassen diese Nennungen also nur sehr begrenzt Schlussfolgerungen auf eine für die Lehrer*innenbildung einschlägige Berücksichtigung der Thematik „Mehrsprachigkeit“ zu.

3.3 Spezialisierungen und Vertiefungsmöglichkeiten

Die Standorte bieten in unterschiedlichem Ausmaß Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten an, wobei die Möglichkeiten im Lehramtsstudium hier abgesehen von einer gleich noch zu thematisierenden „Spezialisierung“, die gleichsam als drittes Unterrichtsfach studiert werden kann, gering sind. Ein spezifisches Angebot für Lehramtsstudierende existiert im Verbund Mitte mit dem Themenmodul „Sprache im Unterricht. Schreib- und Lesekompetenz vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit und Transkulturalität“ (12 ECTS-AP).

Angebote wie die „Studienergänzung DaF/DaZ“ (24 ECTS-AP im BA- oder MA-Studium; vgl. Universität Salzburg 2021), die „Zusatzqualifikation DaF/DaZ“ (24 ECTS-AP vgl. Universität Klagenfurt 2015) oder das „Wahlpaket DaF/DaZ“ (30 ECTS-AP im Masterstudium; vgl. Universität Innsbruck 2021a) sowie das „Erweiterungsstudium DaF/DaZ“ (41 ECTS-AP vgl. Universität Klagenfurt 2015) richten sich eher nicht an Lehramtsstudierende, da deren Curricula eben keinen Freiraum für diese Angebote vorsehen.¹⁶ Gleiches gilt für das „Erweiterungscurriculum Mehrsprachigkeit: Transdisziplinäre Zugänge“, das an der Universität Wien angeboten wird und bis zu einem gewissen Grad eine Umsetzung des Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm und Reich 2011) darstellt. An allen Standorten gibt es im Rahmen des Lehramtsstudiums (BA und MA) eine „Spezialisierung Inklusive Pädagogik“, an den Standorten West und Mitte hat diese Spezialisierung den Zusatz „Fokus Behinderung“. Die Spezialisierung ist mit 100 ECTS-AP im BA-Studium gleich umfangreich wie die Ausbildung für ein Unterrichtsfach. Allerdings ist weder im Bachelor- noch im Masterbereich eine umfangreiche Fokussierung auf Migration und Mehrsprachigkeit erkennbar (am stärksten noch im Masterbereich im Verbund Süd-Ost, wo ein Wahlmodul mit 7 ECTS-AP diesem Thema gewidmet ist).

Als Beispiel für die Gestaltung dieser Spezialisierung sei der Standort West genannt: Auch wenn der Fokus explizit auf Behinderung liegt, betont das Curriculum immer wieder den Aspekt der Intersektionalität von „Geschlecht, Migration, sozialer Herkunft und Behinderung“ (Universität Innsbruck et al. 2019, Abschnitt 25, § 1,

¹⁶ In der Praxis belegen allerdings an der Universität Salzburg viele Personen die Studienergänzung zusätzlich zum Studium ihrer Unterrichtsfächer.

Abs. 1.1).¹⁷ An anderen Stellen wiederum werden Migration oder Mehrsprachigkeit nicht erwähnt, sondern es wird auf „kulturelle Lebensweise“ zurückgegriffen, so beispielsweise bei der Erläuterung, was unter Inklusiver Pädagogik verstanden wird:

In der Inklusiven Pädagogik wird die Diversität der Schülerinnen und Schüler, d. h. ihre unterschiedliche soziale Herkunft, die kulturelle Lebensweise, Geschlecht, Religion, sexuelle Orientierung, Behinderungen, Fähigkeiten und Begabungen als Ressource für die Gestaltung von Unterricht und Schulalltag in heterogenen Lerngruppen vorausgesetzt. (Universität Innsbruck et al. 2019, Abschnitt 25, § 1)

Im Rahmen dieser Spezialisierung taucht „Migration“ mehrfach als eines der möglichen Themen von Lehrveranstaltungen auf. Explizit verpflichtend ist jedoch lediglich ein Proseminar Inklusion und sprachlich-kulturelle Vielfalt (3 ECTS-AP / 2 SWS). Die Vorlesung Einführung in die Migrationspädagogik (3,5 ECTS-AP / 2 SWS) ist ein Wahlpflichtfach und kann zugunsten der Vorlesung Grundfragen kritischer Geschlechterforschung abgewählt werden. Im Masterbereich bietet diese Spezialisierung keine Veranstaltung an, die sich ausschließlich auf Migration oder Mehrsprachigkeit bezieht.

4 Weiterbildung

Angeichts der großen Zahl von Lehrkräften, die die Hochschulen ohne Grundausbildung in diesem Bereich verlässt bzw. schon vor Jahren verlassen hat, und dem hohen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften sind Angebote der Fort- und Weiterbildung von besonderer Bedeutung: Lehrkräften, die sich im Bereich Mehrsprachigkeit/DaZ professionell weiterentwickeln möchten, werden einerseits zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen angeboten, entweder zentral an den PHen oder auch als sogenannte SchiLF oder SchüLF (schulinterne bzw. schulübergreifende Lehrer*innenfortbildung), und andererseits Weiterbildungsangebote in Form von Lehrgängen, in denen ECTS-AP erworben werden können und für die Abschlusszeugnisse vergeben werden.

Da die Angebote der Fortbildung zwar niederschwellig sind, aber nur einen geringen zeitlichen Umfang haben und wenig nachhaltig sind, wird in der Folge nur der Bereich der Weiterbildung detaillierter dargestellt. Prinzipiell sind für die Weiterbildung der Lehrkräfte aller Schultypen die PHen zuständig, aber es

¹⁷ Vgl. https://www.uibk.ac.at/ils/arbeitsbereiche/inklusive-paedagogik/download/ba_spezialisierung_ip.pdf. Dazu passt auch, dass es im Verbund West an der Fakultät für Bildungswissenschaften eine Professur für Migration und Bildung und eine für Postmigrantisches Studien gibt.

gibt darüber hinaus (teils kostenpflichtige) Angebote an den Universitäten, die auch von Lehrkräften genutzt werden. Die Angebote der PHen sind für im Dienst stehende Lehrkräfte in der Regel kostenfrei. Viele der Weiterbildungsangebote sind schulstufen- bzw. -typenübergreifend. Vor allem seit das BMBWF per Erlass festgelegt hat, dass Lehrende in sog. Deutschförderkursen und Deutschförderklassen über eine DaZ-Qualifikation verfügen müssen – die inzwischen als Deutsch als Zweitsprache: Kompetenzprofil für PädagogInnen (DaZKompP) formalisiert und prinzipiell von der Schulaufsicht anerkannt werden sollte (vgl. Abschnitt 1) –, ist die Nachfrage nach Qualifizierungsangeboten groß:

Neben dem Lehrgang ‚Frühe sprachliche Förderung‘ (sechs EC¹⁸), der in fast allen Bundesländern nach einem einheitlichen Curriculum angeboten wird, bieten fast alle PHen zumindest einen Lehrgang zum Themenbereich Deutsch als Zweitsprache/ Mehrsprachigkeit (mit bis zu 30 EC) an, zum Teil differenziert nach Schulstufen bzw. zugeschnitten auf spezifische regionale Besonderheiten, wie das zweisprachige Schulwesen im Burgenland und Kärnten (Boeckmann 2021: 94).

Tabelle 4 gibt einen Überblick über diese Angebote – ansteigend gereiht nach ihrem Umfang (ECTS-AP).

Tabelle 4: Weiterbildungslehrgänge zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ an österreichischen PHen und Universitäten (geordnet nach ECTS-AP) basierend auf BIMM (2021)¹⁹.

Hochschullehrgang	PH / Univ.	ECTS-AP	Sem.-zahl	Detaillinformationen
Deutsch als Zweitsprache Basis. Primarstufe/ Sekundarstufe	KPHVIE	6	2	KPHVIE (2021a; 2021b)
Deutsch als Zweitsprache	PHS	9	3	PHS (2021)
Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache – USB DaZ	PHNÖ	10	2	PHNÖ (2021a)
Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit – Sekundarstufe	PHSt	12	2	PHSt (2021a)

¹⁸ Heutige Schreibweise: ECTS-AP.

¹⁹ Lehrgänge für unterschiedliche Bildungsstufen (Primar/ Sekundar) an einer Institution wurden zusammengefasst, wenn sie sich im Umfang nicht wesentlich unterscheiden.

Tabelle 4 (fortgesetzt)

Hochschullehrgang	PH / Univ.	ECTS-AP	Sem.-zahl	Detailinformationen
Deutsch als Zweitsprache in der schulischen Bildung	PHNÖ	15	3	PHNÖ (2021b)
Deutsch als Zweitsprache PRIM/SEK	PHOÖ	15	3	PHOÖ (2022)
Deutsch als Zweitsprache – Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in heterogenen Klassen	PHK	18	4	PHK (2020)
Deutsch als Zweitsprache für Primarstufe und Sekundarstufe I	PHV	20	4	PHV (2024)
Deutsch als Zweitsprache – Primarstufe/ Unterrichtsarbeit mit mehrsprachigen Lernenden (Sek I, II)	PHW	20–22	3	PHW (2021)
Deutsch lehren in schulischen und außerschulischen Kontexten. DaZ- Didaktik & Methodik	PHDL	24	3	PHDL (2021)
Deutsch als Zweitsprache – Interkulturalität	PHT	28	4	PHT (2021)
Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Primarstufe	PHSt	30	4	PHSt (2021b)
Deutsch als Zweitsprache im interkulturellen und interreligiösen Kontext	PPHA	30	4	PPHA (2021)
Zertifikatskurs „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten“	Uni Wien	30	2	Uni Wien (2021)
Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache	Uni Innsbruck	60	3	Uni Innsbruck (2021b)
Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache	Uni Graz	60	2	Uni Graz (2021)

Diese Hochschullehrgänge weisen eine große Bandbreite im Umfang auf: von 6 ECTS-AP in zwei Semestern (an der KPH Wien-Krems) bis zu 30 ECTS-AP in vier Semestern (an der PH Steiermark und der PPH Augustinum) mit fast allen Abstufungen dazwischen. Universitäre Angebote im Umfang zwischen 30 und 60 ECTS-AP gibt es in Klagenfurt, Graz, Innsbruck und Wien. Darüber hinaus gibt es auch eine Reihe von Angeboten zu verwandten Themen wie Sprachsensibler/Sprachbewusster Unterricht oder Interkulturelle Bildung – Mehrsprachigkeit – Migration, die aber zumeist maximal 15 ECTS-AP umfassen.

Mit Weiterbildungslehrgängen im Umfang von 30 ECTS-AP (entsprechend einem Semester Vollzeitstudium) ist in Verbindung mit einschlägiger Berufspraxis wohl eine Grundqualifikation erreichbar. Angebote, die einen geringeren Umfang haben, sind eher als Einstieg in die Thematik zu verstehen und es wäre wünschenswert, dass bald aufbauende Angebote dazukommen, die es ermöglichen, diese sehr basalen Qualifikationen aufzustocken. Angesichts des geringen Angebots in vielen grundständigen Studiengängen – vor allem wenn die Erstausbildung schon weiter zurückliegt – sind aber auch diese basalen Angebote wohl von einer gewissen Bedeutung.

In der Primarstufe gibt es seit einiger Zeit eine Verschränkung von Aus- und Weiterbildungsangeboten: Die schon erwähnten Studienschwerpunkte im Umfang von 60 ECTS-AP können von schon aktiven Lehrkräften berufsbegleitend als sog. „Erweiterungsstudium“ studiert werden, ein herausforderndes und vom Qualifikationsgrad her ernstzunehmendes Professionalisierungsangebot (Boeckmann 2021: 94).

Im universitären Bereich sind die höchstqualifizierenden Angebote die Masterstudien²⁰ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an den Universitäten Wien, Graz und Innsbruck mit jeweils 120 ECTS-AP, was einem Vollzeitstudium von vier Semestern entsprechen würde²¹. Sie sind berufsbegleitend konzipiert und richten sich zwar nicht in erster Linie an Lehrpersonen in Schulen, stehen aber auch diesen offen und werden auch von ihnen genutzt.

5 Fazit

Es zeigt sich insgesamt, dass es in den letzten zehn Jahren in Österreich umfassende strukturelle Veränderungen im tertiären Bildungsbereich in der Pädagog*innenbildung gegeben hat. Dies hat zu einer stärkeren Vereinheitlichung des Angebots für die Sekundarstufe geführt und mit der gleichzeitig erfolgten Umstellung vom Diplomstudium auf das Bachelor-/Masterstudium zu einer völligen Neugestaltung der Curricula. Allerdings ist auch anzumerken, dass die Curricula, die zwischen 2013 und 2015 in Kraft getreten sind, wohl demnächst wieder überarbeitet werden. Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit haben in allen Curricula für die Pädagog*innenbildung für die Primarstufe wie auch für das Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe I und II Eingang gefunden. Es ist allerdings festzuhalten, dass die Berücksichtigung im Rahmen der Pflichtinhalte der Curricula

²⁰ Die Angebote in Graz und Innsbruck sind kostenpflichtig.

²¹ An der Universität Innsbruck sind die 120 ECTS-AP auf sechs Semester verteilt.

nach wie vor in sehr geringem Umfang erfolgt – in einem Umfang, der keineswegs der Bedeutung im Deutschunterricht und in der Schule insgesamt entspricht.

Die Angebote im Wahlpflichtbereich und im Wahlbereich sind teilweise beträchtlich, allerdings ist hier unklar, in welchem Umfang sie tatsächlich realisiert werden und wie stark sie nachgefragt sind. Das Angebot in der Lehre spiegelt sich *auch* in einer Institutionalisierung des Faches im Rahmen der Germanistik. Mit der Ausnahme von Innsbruck, wo erst jüngst eine Tenure-Track-Professur (Zweitspracherwerb Deutsch in mehrsprachigen Kontexten) eingerichtet wurde, gibt es inzwischen an allen Universitäten eine Professur, die zumindest auch für DaF/Z gewidmet ist (z. B. Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik [Graz] oder Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt DaZ [Salzburg]), an der Universität Wien sind es drei einschlägige Professuren (Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik sowie Sprachlehr- und -lernforschung am Zentrum für Lehrer*innenbildung). An den PHen existiert österreichweit inzwischen eine zweistellige Zahl von Hochschulprofessuren²² im Bereich von Migrationspädagogik, Mehrsprachigkeit und DaZ (z. B. an der PHÖÖ drei, an der PHSt zwei Hochschulprofessuren). Die Angebote in der Lehrer*innenweiterbildung sind demgegenüber noch immer eher punktuell und mit 6 bis 120 ECTS-AP von sehr unterschiedlichem Umfang. Die großen Lehrgänge im Umfang von 30–60 bzw. 120 ECTS-AP sind zwar ebenfalls berufsbegleitend gestaltet, können aber natürlich nicht als flächendeckendes Angebot gesehen werden und sind zudem auch großteils mit erheblichen Kosten verbunden.

Insgesamt ergeben sich folgende Desiderate:

- Erhöhung des Umfangs von Mehrsprachigkeits- und DaZ-bezogenen Ausbildungsinhalten im Pflichtbereich von Bachelor- und Masterstudium des Unterrichtsfaches Deutsch;
- Systematischer Einbezug bzw. systematische Verbindung mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik;
- Ausweitung des Angebots auf alle Fächer, um einen sprachbewussten und -sensiblen Unterricht in allen Fächern zu fördern. Dieses Angebot würde nicht nur den Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugutekommen, deren Anteil sich inzwischen auf knapp 30% aller Schüler*innen beläuft, sondern es würden davon alle Schüler*innen im Kontext des Erwerbs der Bildungssprache profitieren (vgl. Schmölder-Eibinger et al. 2013). Ein entsprechendes Angebot würde nicht zuletzt auch dem Content and Lan-

²² Bezeichnung für die höchste Kategorie von Professuren an PHen (ph1), die Universitätsprofessuren weitgehend gleichgestellt ist.

- guage Integrated Learning (CLIL) zugutekommen, das in Österreich als bottom-up-Initiative letztlich ohne verpflichtende Ausbildung angeboten wird.
- Befähigung der Lehrkräfte bzw. Schaffung eines gesetzlichen Rahmens, um die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen systematisch einzubeziehen und nach Möglichkeit auch weiterzuentwickeln (Steigerung statt Rückgang des Erstsprachenunterrichts);
 - Lehrer*innenausbildung für den Erstsprachenunterricht sowie Attraktivierung und Diversifizierung des Angebots;
 - Spezifische Aus- und Fortbildung und Festlegung einer Mindestqualifikation für Deutschförderklassen und -gruppen.

Letztlich ist zu resümieren, dass sehr vieles in Bewegung ist, dass das Tempo der Entwicklung aber bei weitem nicht mit der demographischen Entwicklung und dem Professionalisierungsbedarf in den Schulen mithalten kann. Das Jahr 2015 hat zu einem verstärkten Bewusstsein für die Thematik geführt, aber keinen starken Ausbau in den Angeboten in der Aus- und Weiterbildung bewirkt. Einer inzwischen wieder vermehrten Skepsis gegenüber sprachlicher Vielfalt und einem verstärkten gesellschaftlichen Assimilationsdruck gilt es mit einer fundierten Aus- und Weiterbildung der Lehrer*innen zu begegnen.²³

Literatur

- Auer, Peter. 2019. 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. In Jeff MacSwan (Hg.), *Language(s): Multilingualism and Its Consequences, Multilingual Matters, Series 'Language, Education and Diversity'*. Verfügbar unter: <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Multilingual-Perspectives-on-Translanguaging/?k=9781800415676> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BIMM, Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. 2021. *Weiterbildungsangebote im Überblick*. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/211001bimmlehrgaengebimmseiteangebote.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMB (Hg.). 2017. *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht*. Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 (18., aktualisierte Auflage). Verfügbar unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=285_info2_1617.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).

²³ Nach Redaktionsschluss wurde im Frühjahr 2024 für die neu zu gestaltenden Curricula für die Lehramtsausbildung der Sekundarstufe I und II festgelegt, dass „DaZ und sprachliche Bildung“ sowohl verpflichtende Querschnittmaterie in allen Lehramtscurricula sein muss (3-6 ECTS-AP) als auch als Spezialisierung - d.h. im vollen Umfang der Ausbildung für ein Unterrichtsfach - anzubieten ist.

- BMBWF. 2019a. *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog/innen (DaZKompP)*. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf> (Abruf am 29. Februar 2024).
- BMBWF. 2019b. *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien: BMBWF.
- BMBWF. 2019c. *Sprachliche Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF. 2020. *Muttersprachlicher Unterricht – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (MUKompP)*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:24d09213-9303-4897-8a37-7b5fb248e1fc/2012118_mu_kp.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).
- BMBWF. 2022. *PädagogInnenbildung NEU*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Boeckmann, Klaus-Börge. 2021. Lehrer/innenbildung zu den Themen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und ‚kulturelle Diversität‘ in Österreich. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge*, S. 85–98. Opladen & Berlin: Barbara Budrich.
- Busch, Brigitta. 2012. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5), S. 503–523.
- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Dalton-Puffer, Christiane, Boeckmann, Klaus-Börge, & Hinger, Barbara. 2019. A Country in Focus: Austria. Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching* 52, S. 201–230.
- Dannerer, Monika, Knappik, Magdalena & Springsits, Birgit. 2013. PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Kindergarten-Pädagoginnen in Österreich. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011, Sprache Im Kontext Bd. 40*, S. 29–47. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang.
- Gouma, Assimina. 2020. *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19 (21., aktualisierte Aufl.)*. Verfügbar unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=gesamtkatalog&pub=824 (Abruf am 27. Februar 2024).
- Gumperz, John J. 1964. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66(6), S. 137–153.
- Hornberger, Nancy H. & Link, Holly. 2012. Translanguaging in Today's Classrooms. A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice* 51(4), S. 239–247.
- Kast, Julia & Schwab, Susanne. 2020. Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1837267. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>.
- KPHVIE (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien-Krems). 2021a. *Hochschullehrgang Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe*. Verfügbar unter: <https://www.kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick.html?detailDceUid=41297&cHash=e3fcaef68fefe74e45c2acba61777cd1> (Abruf am 27. Februar 2024).
- KPHVIE (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien-Krems). 2021b. *Hochschullehrgang Deutsch als Zweitsprache Basis Sekundarstufe*. Verfügbar unter: <https://www.kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick.html?detailDceUid=41298&cHash=007f10bdbd6d26664f6faf86b4500c13d> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. 2011. *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: <http://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=05> (Abruf am 27. Februar 2024).

- Kucher, Vesna & Rulofs, Martina. 2018. Gemeinsam eingerichtete Lehramtsstudien in Österreich. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, S. 147–157. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-92>. (Abruf am 27. Februar 2024).
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1), S. 9–30.
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum). 2021a. *Online- und Print-Angebote des ÖSZ*. Verfügbar unter: <http://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=05> (Abruf am 01. Dezember 2021).
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum). 2021b. *Sprachsensibler Unterricht*. Verfügbar unter: http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHDL (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz). 2021. *Deutsch lehren in schulischen und außerschulischen Kontexten. DaZ-Didaktik & -Methodik*. Verfügbar unter: https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb%5Bcallfn%5D=booking&tx_wbplugin_wbdb%5Bpgmid%5D=689&tx_wbplugin_wbdb%5Btitle%5D=AKTUELL:_Deutsch_lehren_in_schulischen_&_au%C3%9Ferschulischen_Kontexten,_SS_2021 (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHK (Pädagogische Hochschule Kärnten). 2020. *Hochschullehrgang: Deutsch als Zweitsprache – Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in heterogenen Klassen*. Verfügbar unter: https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Kurzinfos/PHK_LG_DZ_Info_DeutschZweitsprache_2020-02-13.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHNÖ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich). 2021a. *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache – USB DaZ*. Verfügbar unter: <https://www.ph-noe.ac.at/index.php?id=1201&nr=906> (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHNÖ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich). 2021b. *Deutsch als Zweitsprache in der schulischen Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.ph-noe.ac.at/index.php?id=1201&nr=896> (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHOÖ (Pädagogische Hochschule Oberösterreich). 2022. *Lehrgangsangebot 2022/23: Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: <https://ph-ooe.at/lehrgang-anmeldung/lehrgaenge-20212022/deutsch-als-zweitsprache-sekundarstufe-1> (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHS (Pädagogische Hochschule Salzburg). 2021. *HLG DaZ*. Verfügbar unter: <https://www.phsalzburg.at/fort-und-weiterbildung/angebot/hochschullehrgaenge/lg-daz/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHSt (Pädagogische Hochschule Steiermark). 2021a. *Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe*. Verfügbar unter: <https://www.phst.at/fortbildung-beratung/weiterbildung/hochschullehrgaenge/deutsch-als-zweitsprache-im-kontext-von-mehrsprachigkeit-in-der-sekundarstufe/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHSt (Pädagogische Hochschule Steiermark). 2021b. *Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Primarstufe PRÄSENZ GRAZ*. Verfügbar unter: <https://www.phst.at/index.php?id=5372> (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHT (Pädagogische Hochschule Tirol). 2021. *HLG Deutsch als Zweitsprache – Interkulturalität*. Verfügbar unter: <https://ph-tirol.ac.at/node/511> (Abruf am 27. Februar 2024).
- PHV (Pädagogische Hochschule Vorarlberg). 2020. *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PH Vorarlberg*. Mitteilungsblatt Studienjahr 2019/2020, 111. Stück. Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- PHV (Pädagogische Hochschule Vorarlberg). 2024. *Deutsch als Zweitsprache für Primarstufe und Sekundarstufe I*. Verfügbar unter <https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fortbildung/hochschullehrgaenge/angebote/deutsch-als-zweitsprache-fuer-primarstufe-und-sekundarstufe-1> (Abruf am 02. März 2024).

- PHW (Pädagogische Hochschule Wien). 2021. *Lehrgang Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe*. Verfügbar unter: <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/02/phwien-curriculum-hochschullehrgang-DaZ-Primarstufe-2016.pdf> (Abruf am 29. Februar 2024).
- PPHA (Private Pädagogische Hochschule Augustinum). 2021. *Hochschullehrgänge*. Verfügbar unter: <https://kphgraz.augustinum.at/weiterbildung/hochschullehrgaenge/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Purkharthofer, Judith. 2017. *Begriffe von Mehrsprachigkeit – Sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Qualitätssicherungsrat. 2013. *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive*. Verfügbar unter: http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). 2018. *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdfsig (Abruf am 27. Februar 2024).
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). 2019. *Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015, der Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen 2016, der Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule, der Lehrpläne der humanberuflichen Schulen, der Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016 und des Lehrplans der Polytechnischen Schule*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_235/BGBLA_2019_II_235.pdfsig (Abruf am 27. Februar 2024).
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). 2023a. *Lehrplan der Volksschule*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig (Abruf am 27. Februar 2024).
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). 2023b. *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%2c%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2014.04.2023.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). 2023c. *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%2c%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%2c%20b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2014.04.2023.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth, Helten-Pacher, Maria-Rita, Schaeffer, Kristina. 2013. *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schwab, Susanne & Lindner, Katharina-Theresa. 2020. *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen*. Universität Wien. Verfügbar unter: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbeispiele/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Schweiger, Hannes & Müller, Beatrice. 2021. Mangelhaft und unzureichend. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer & Susanne Schwab (Hgg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus*

- Deutschland, Österreich und der Schweiz. Beiträge zur Bildungsforschung Band 8*, S. 43–54. Münster & New York: Waxmann.
- Schrammel-Leber, Barbara, Boeckmann, Klaus-Börge, Gilly, Dagmar, Gučanin-Nairz, Verena, Carré-Karlinger, Catherine, Lanzmaier-Ugri, Katharina, Theurl, Peter. 2019. Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), S. 176–190. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Spiel, Christiane, Popper, Vera & Holzer, Julia. 2021. *Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zielexplication und Implementierung Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2021a. *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029650 (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2021b. *Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen*.
- Statistik Austria, Bundesanstalt Statistik Österreich. Universität Graz. 2021. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Grundstudium*. Verfügbar unter: <https://www.uniforlife.at/de/weiterbildung/sprache-kommunikation/universitaetslehrgaenge/deutsch-als-fremd-und-zweitsprache/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Innsbruck. 2021a. *Wahlpakete (Ergänzungen)*. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/studium/angebot/wahlpakete/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Innsbruck. 2021b. *Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache – Grundlehrgang*. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/de/weiterbildung/kultur-kommunikation/daf/> (Abruf am 02. März 2024).
- Universität Klagenfurt. 2015. *Zusatzqualifikation DAF/DAZ und Erweiterungsstudium DAF/DAZ*. Verfügbar unter <https://www.manuela-glaboniat.at/zusatzqualifikation/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Universität Salzburg. 2021. *Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache (DaF / DaZ)*. Verfügbar unter: <https://www.plus.ac.at/zfl-flexibles-lernen/service-fuer-studierende/studienergaenzungen/deutsch-als-fremdsprache-deutsch-als-zweitsprache-daf-daz/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. 2021. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten*. Verfügbar unter: <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/deutsch-als-zweit-und-fremdsprache-unterrichten/> (Abruf am 27. Februar 2024).

Abkürzungen

ES-KPH	Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein
EVM	Entwicklungsverbund Mitte
EVNO	Entwicklungsverbund Nord-Ost
EVSO	Entwicklungsverbund Süd-Ost
EVW	Entwicklungsverbund West
KPHVIE	Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems
PHDL	Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

PHK	Pädagogische Hochschule Kärnten
PHNÖ	Pädagogische Hochschule Niederösterreich
PHOÖ	Pädagogische Hochschule Oberösterreich
PHS	Pädagogische Hochschule Salzburg
PHSt	Pädagogische Hochschule Steiermark
PHT	Pädagogische Hochschule Tirol
PHV	Pädagogische Hochschule Vorarlberg
PHW	Pädagogische Hochschule Wien
PPHA	Private Pädagogische Hochschule Augustinum
PPHB	Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Curricula

Primarstufe

Aus Platzgründen werden die verwendeten Curricula unter der Adresse <https://bit.ly/Curricula-Liste> im Internet zur Verfügung gestellt.

BEd-MEd Sekundarstufe/ BA-MA Germanistik

Verbund Süd-Ost

- Universität Klagenfurt et al. 2021. "*Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.*" Verfügbar unter: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/06/Mitteilungsblatt-2020-2021-18-Beilage-6.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Klagenfurt et al. 2021. "*Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.*" Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Mitteilungsblaetter/Studienjahr_2020_2021/MB_32_20210519_MA_LA_SekAB_VerOEff.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Klagenfurt. 2020. "*Curriculum für das Bachelorstudium Germanistik.*" Verfügbar unter: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2020/05/Mitteilungsblatt-2019-2020-20-Beilage-15.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Klagenfurt. 2015. "*Curriculum für das Masterstudium Germanistik.*" Verfügbar unter: http://www.uni-klu.ac.at/rechtabt/downloads/mb116b9_14_15.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Graz. 2020. *“Curriculum für das Bachelorstudium Germanistik.”* Verfügbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Germanistik/Sonstiges/2020_Curriculum_BA-Germanistik.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Graz. 2020. *“Curriculum für das Masterstudium Germanistik.”* Verfügbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Germanistik/Sonstiges/2020_Curriculum_MA-Germanistik.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Verbund West

Universität Innsbruck et al. 2019. *“Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).”* Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Innsbruck et al. 2019. *“Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).”* Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Innsbruck. 2021. *“Curriculum für das Bachelorstudium Germanistik.”* Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-germanistik-15w_stand-01.10.2021.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Innsbruck. 2021. *“Curriculum für das Masterstudium Germanistik.”* Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-germanistik_stand-01.10.2019.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Verbund Nord-Ost

Universität Wien et al. 2016. *“Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des gemeinsamen Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.”* Verfügbar unter: https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2015_2016/2015_2016_244.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Wien et al. 2017. *“Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.”* Verfügbar unter: https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2016_2017/2016_2017_177.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Wien et al. 2019. *“Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen) im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.”* Verfügbar unter: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Studienangbeot/MA_Curriculum_IP_2019.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Wien. 2014. *“Curriculum für das Bachelorstudium Deutsche Philologie.”* Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_DeutschePhilologie_Version2011.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Wien. 2008. *“Curriculum für das Masterstudium Deutsche Philologie.”* Verfügbar unter: https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2007_2008/2007_2008_316.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

Verbund Mitte

Universität Salzburg et al. 2019. *“Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).”* Verfügbar unter: <https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pageId=87766008&preview=/87766008/87766612/S6LFWHfyC8tN7Kdx.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Salzburg et al. 2019. *“Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung).”* Verfügbar unter: <https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pageId=87766008&preview=%2F87766008%2F87766611%2FaRqUq89CPs4uDf2W.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Salzburg. 2017. *“Curriculum für das Bachelorstudium Germanistik an der Universität Salzburg.”* Verfügbar unter: <https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pageId=87766000&preview=/87766000/87766363/BIW2C4VnGTChddLA.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

Universität Salzburg. 2016. *“Curriculum für das Masterstudium Germanistik der Universität Salzburg.”* Verfügbar unter: <https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pageId=87766009&preview=%2F87766009%2F87766699%2FKt9EdxE44hIxtY7M.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

Jutta Majcen / Daniel Marcher

Mehrsprachigkeit in der Lehre. Sprachenpolitik in der dualen Berufsausbildung in Österreich

1 Einleitung

Die Lehrlingsausbildung¹ steht in Österreich aktuell im Zentrum einer politischen Debatte um Fachkräftemangel und (Arbeitsmarkt-)Integration. In der Forschung wurde dem Feld allgemein und der Rolle von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit im Speziellen bisher jedoch wenig Beachtung geschenkt, was im starken Kontrast zur gesellschaftlichen Relevanz steht. Auch in diesem Band ist das Thema erstmals in einer Bestandsaufnahme zur österreichischen Sprachenpolitik vertreten.

Der vorliegende Beitrag arbeitet die sprachenpolitische Situation in den *Sprachregimen* der dualen Berufsausbildung Österreichs auf. Sprachregime sind nach Coulmas (2005) durch Habitus, Ideologien und rechtliche Bestimmungen kontextualisierte soziale Räume, die die Wahl sprachlicher Mittel beschränken. Im Zuge der Dualität findet eine österreichische Lehre parallel in (mindestens) zwei Lernorten – Berufsschule und Betrieb – statt, denen unterschiedliche gesetzliche Rahmenbedingungen sowie sozial-sprachliche Praktiken zugrunde liegen. Im Folgenden werden diese anhand dort auftretender Sprachenmanagement-Maßnahmen skizziert. Sprachenmanagement meint nach Spolsky (2019: 326) das versuchte Einwirken auf die sprachlichen Praktiken von Individuen oder Gruppen. Nekvapil und Nekula (2006: 307–312) differenzieren bei Sprachmanagement noch einmal zwischen *organisiertem* [organized] bzw. *institutionellem* [institutional] – Eingreifen durch Expert*innen oder Institutionen auf der Makroebene eines Diskurses – und *simplem* [simple] bzw. *diskursbasiertem* [discourse based] – Einwirken in akuten Interaktionssituationen durch einzelne Sprecher*innen. Diese Trennung ist für die Evaluierung des dualen Berufsausbildungssystems besonders nützlich, um sprachenpolitische Relationen und Differenzen auch in ihrer komplexen Akteur*innen-Struktur beschreiben zu können.

Anfänglich wird die österreichische Lehrlingsausbildung in ihrer allgemeinen Struktur und anhand statistischer Eckdaten aufbereitet. Daraufhin werden die bei-

1 Als *Lehrlinge* werden in Österreich Personen bezeichnet, die eine betrieblich-berufliche Ausbildung absolvieren (vgl. Pahl 2016: 598). In Deutschland ist bereits seit 1971 die Bezeichnung *Auszubildende* bzw. *Auszubildender* anstelle des Begriffs *Lehrling* im Berufsbildungsgesetz (BbiG) gesetzlich geregelt (vgl. Zimmermann 2012).

den Sprachregime noch einmal gesondert vonseiten relevanter Akteurinnen, didaktisch-inhaltlicher Ausrichtungen, rechtlicher Grundlagen und *Sprachenmanagement-Outputs*² in ihrer sprachenpolitischen Verfasstheit skizziert. Dabei werden sprachenpolitische Positionen in Lehrplänen und Ausbildungsordnungen, sprachlich-kommunikative Anforderungen und Fördermöglichkeiten, der Umgang mit Mehrsprachigkeit und konstitutive sprachliche Praktiken aufgearbeitet. Anschließend werden die beiden Lernorte in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Gemeinsamkeiten und Differenzen zueinander in Relation gesetzt und die Situation in weiteren europäischen Ländern sowie relevante Vorgängerstudien werden überblicksartig dargestellt. Der Artikel schließt mit Maßnahmenempfehlungen, die darauf abzielen, sprachliche Hürden in der Lehrlingsausbildung abzubauen und berufsweltsprachliche Mehrsprachigkeit anzuerkennen bzw. als Ressource nutzbar zu machen, um dem akuten Fachkräftemangel in Österreich auch auf sprachenpolitischer Ebene entgegenzuwirken.

2 Sprachenpolitik der dualen Berufsausbildung Österreichs

2.1 Allgemeiner Überblick zum österreichischen Berufsausbildungssystem

Das österreichische Schulsystem bietet nach der 8. Schulstufe allgemeinbildende oder berufsbildende (Aus-)Bildungsmöglichkeiten an, wobei die berufliche Bildung durch den Besuch einer Vollzeitschule oder im dualen System erworben wird (vgl. BMDW 2021: 2–3).

Nach dem Ende der allgemeinen Schulpflicht (9 Jahre) besteht anstelle des Vollzeitschulbesuchs die Möglichkeit, eine Berufsausbildung in Form einer Lehre – im Rahmen der dualen Ausbildung – zu beginnen. Dabei teilen sich der Lehrbetrieb (80 % der Lehrzeit) und die Berufsschule (20 % der Lehrzeit) die Ausbildungsverantwortung. Je nach Lehrberuf dauert die Lehrzeit zwischen zwei und maximal vier Jahren. In Österreich wird die Berufsausbildung durch das Berufsausbildungsgesetz (BAG)³ geregelt, wonach die Berufsausbildung „auf qualifizierte berufliche

2 Berthoud und Lüdi (2011: 484–485) trennen Sprachenmanagement in Outputs (z. B. Gesetzestexte, Dokumente, Regelwerke oder Leitsätze) und Outcomes (konkret erzielten Auswirkungen in der Sprachverwendung der Akteur:innen).

3 Für 15 land- und forstwirtschaftliche Lehrberufe noch einmal gesondert durch das Land- und forstwirtschaftliche Berufsausbildungsgesetz (LFBAG) (vgl. BMDW 2021: 13).

Tätigkeiten vorbereiten und dazu die erforderlichen Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen) vermitteln“ (BAG § 1a Abs. 1) sowie in weiterer Folge auch „zur Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen beitragen“ (BAG § 1a Abs. 1) soll. Gleichzeitig zielt die Berufsausbildung auch darauf ab, die „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit in Arbeits- und Lernsituationen“ (BAG § 1a Abs. 1) zu forcieren, um eine berufliche Handlungskompetenz zu erwerben. Die Dualität zeigt sich nicht nur in den Lernorten, sondern auch in der Dualität von öffentlichen und privaten Akteur:innen, die maßgeblich für die (sprachenpolitischen) Rahmenbedingungen der Berufsbildung verantwortlich sind (Murphy et al. 2014: 22).

Das duale System unterscheidet sich im Wesentlichen von der Berufsausbildung in den Vollzeitschulen durch,

- die unterschiedlichen Ausbildungsorte Betrieb und Berufsschule,
- die Kombination von Ausbildungsverhältnis und Schüler:innenstatus,
- eine praxisnahe Ausbildung, die vorrangig und direkt im (Lehr- bzw. Ausbildungs-) Betrieb erfolgt,
- eine Lehrabschlussprüfung, die die berufsrelevanten Kompetenzen überprüft und die eine externe Prüfungskommission vornimmt.

Mit Stichtag 31.12.2021 waren 107.593 Lehrlinge in Österreich beschäftigt – 0,8 % weniger als im Vorjahr. Davon wurden 43,6 % in der Sparte Handwerk und Gewerbe, 15,1 % im Bereich Industrie, 14,1 % im Handel, im Banken- und Versicherungssektor, 1,1 %, in Tourismus und Freizeitwirtschaft, 6,4 % und 2,3 % in Informations- und Consultingbetrieben ausgebildet. 8,4 % der Lehrlinge absolvieren bei sonstigen Betrieben (z. B. Rechtsanwält*innen oder im öffentlichen Dienst) ihre berufliche Ausbildung. Die demografische Entwicklung der Lehrlingszahl unterliegt starken Schwankungen. 1970 starteten rund 45.454 Personen eine Berufsausbildung in Form einer Lehre. 1980 stieg die Zahl der Auszubildenden im ersten Lehrjahr auf den Höchstwert von 61.795. Dieser Wert konnte bis heute nicht wiederholt werden. 1990 reduzierte sich die Zahl der Lehranfänger*innen auf 44.845; im Jahr 2000 nochmals auf 38.518 Personen. Abbildung 1 bietet einen Überblick über die Lehnanfänger*innen im Verlauf 2010 bis 2021, wo sich ein nachhaltiger Rückgang der Auszubildenden im 1. Lehrjahr abzeichnet, der erst 2016 wieder leicht ansteigt (WKO 2021).

Aktuell laufen verstärkt Bemühungen, die Lehre in der allgemeinen Wahrnehmung aufzuwerten und auch eine Lehre nach der Matura attraktiver zu machen, um den Fachkräftemangel, den viele Firmen bereits lange beklagen, abzuwenden (vgl. Urban 2022).

Wird eine duale Ausbildung begonnen, wird ein Lehrvertrag zwischen Lehrling und Ausbildungsbetrieb (bei Minderjährigen auch gesetzliche Vertretung) abgeschlossen. Im Lehrvertrag sind u. a. die Dauer des Ausbildungsverhältnisses, die

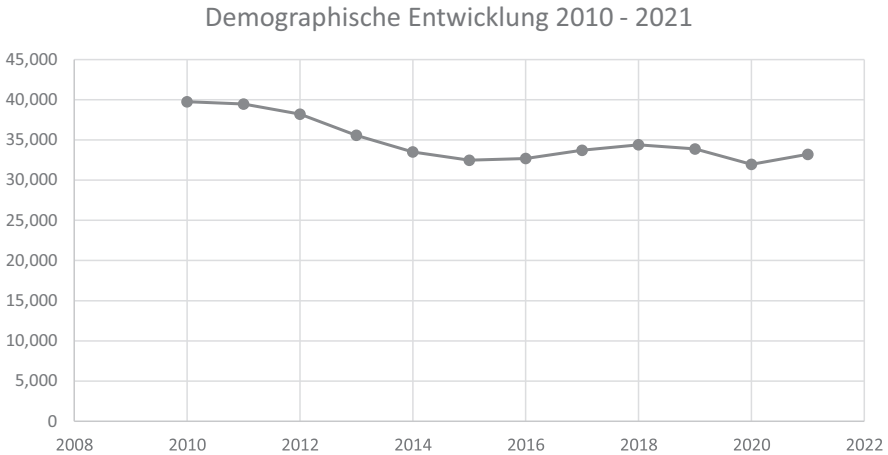


Abbildung 1: Demographische Entwicklung der Lehrlinge im 1. Lehrjahr (vgl. WKO 2021).

Bezeichnung des Lehrberufs, die Höhe der Lehrlingsentschädigung und ein Hinweis auf Berufsschulpflicht vermerkt. Die Lehrzeit endet mit der Lehrabschlussprüfung (LAP), die aus einem praktischen und einem theoretischen Teil besteht. Wird die Berufsschule positiv absolviert, entfällt der theoretische Teil (vgl. BMDW 2021: 28). In handwerklichen Berufen teilt sich die LAP in die Bereiche *Prüfarbeit* und *Fachgespräch*. Eine (stichwortartige) schriftliche Beantwortung von Aufgaben ist nur bei einer theoretischen Prüfung erforderlich. Die kaufmännischen LAPs teilen sich die in die Gegenstände *Kaufmännische Grundkompetenzen*, *Fachgespräch* und *Geschäftsprozesse*. Letzterer enthält einen schriftlichen und einen mündlichen Teil (vgl. Verordnung zur LAP in den kaufmännisch-administrativen Lehrberufen; BGBl. II Nr. 203/2021).

Im Jahr 2021 sind laut Lehrlingsstatistik der WKO (2021) 50.717 Personen zur Lehrabschlussprüfung angetreten. Davon traten 4.887 Personen wiederholt an, nachdem sie den Erstantritt nicht bestanden hatten. Von den angetretenen Personen haben 77,32 % die LAP bestanden, 22,68 % nicht (Abbildung 2).

Im dualen System finden sich zwei Sonderformen der Lehre: die überbetriebliche Ausbildung und die Ausbildung nach § 8 BAG. Die überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) legt in Form einer Ausbildungsgarantie für Jugendliche fest, dass jeder und jede Jugendliche nach der 9. Schulstufe eine Lehre beginnen kann. Wird keine passende Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt gefunden oder eine bereits begonnene Lehre abgebrochen, kann auf ein überbetriebliches Ausbildungsverhältnis zurückgegriffen werden, das ebenso mit einer LAP abschließt (vgl. BMDW 2021: 24). Wien hat mit ca. 20,47 % die meisten Lehrlinge in überbetrieblichen Einrichtungen – gefolgt vom Burgenland mit 17,61 %. Im Unterschied dazu findet sich in Tirol und Vor-

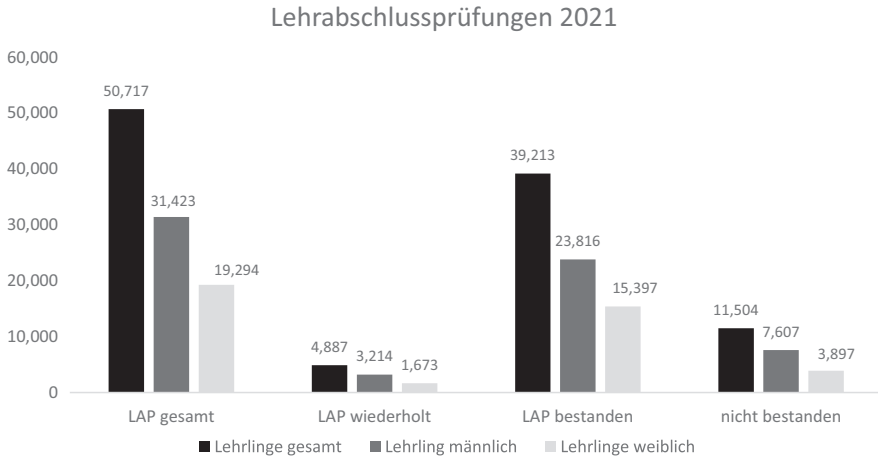


Abbildung 2: Lehrabschlussprüfung 2021 (vgl. Lehrlingsstatistik WKO 2021).

arlberg nur rund 1 % der Lehrlinge in überbetrieblichen Einrichtungen. Die soziodemografischen Daten zeigen, dass mehr weibliche Personen und mehr Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft – mit rund 12,39 % mehr als doppelt so viele als österreichische Staatsbürger*innen (5,79 %) – eine überbetriebliche Ausbildung absolvieren. Anzumerken ist, dass der Anteil an ÜBA-Lehrlingen ohne österreichische Staatsbürgerschaft ansteigt (vgl. BMBWF 2021: 110–113). Die Überrepräsentation wurde bereits 2014 in einer Studie der Donau-Universität Krems zum Thema Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Lehre festgestellt. Als Ursache sehen die Autorinnen ein tendenziell feststellbares Grundkompetenz-Defizit dieser Jugendlichen, das zu einem Wettbewerbsnachteil bei der Lehrstellensuche beitrage, halten aber fest, dass dies auch „mit – unbewusster oder absichtlicher – Diskriminierung seitens der Lehrbetriebe zu tun hat“ (Biffi und Skivanek 2014: 92).⁴

Die Berufsausbildung nach § 8 Berufsausbildungsgesetz bietet benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit, eine Berufsausbildung zu erlan-

⁴ Somit sehen sich Jugendliche nicht-deutscher L1 neben struktureller Diskriminierung im Schulsystem (siehe u. a. Fleck 2013; Dirim 2016) sowie institutionalisierter Marginalisierung am nationalen Arbeitsmarkt (siehe u. a. Flam 2011) mit weiteren (und folgeschweren) diskursbasierten sprachenpolitischen Ungleichheitsmechanismen bei der Eingliederung in betriebliche Berufsausbildungen konfrontiert. Steffan et al. (2017) konnten beispielsweise im Rahmen einer Befragung von Personalreferent:innen, Ausbildungsleiter:innen und 67 Auszubildenden feststellen, dass Sprachenvielfalt in beruflichen Ausbildungen in Bayern generell kaum als Ressource wahrgenommen wird, jedoch noch einmal ein eklatanter Abfall bei sogenannten migrationsbedingten Herkunftssprachen gegenüber klassischen Fremdsprachen vorherrscht.

gen. Nach § 8 können sowohl Betriebe als auch überbetriebliche Ausbildungsbetriebe in Form einer verlängerten Lehrzeit § 8b (1) oder einer Teilqualifizierung nach § 8b (2) ausbilden (siehe Abbildung 3). Die Koordination aller Beteiligten und die Erreichung des Berufsziels werden von einer Berufsausbildungsassistenz begleitet. Bei einer verlängerten Lehrzeit kann die Lehrzeit bis zu zwei Jahre erweitert werden. Bei einer Teilqualifizierung wird ein flexibel festzulegender Teil des Berufsbildes des Lehrberufs absolviert (vgl. BMDW 2021: 26).

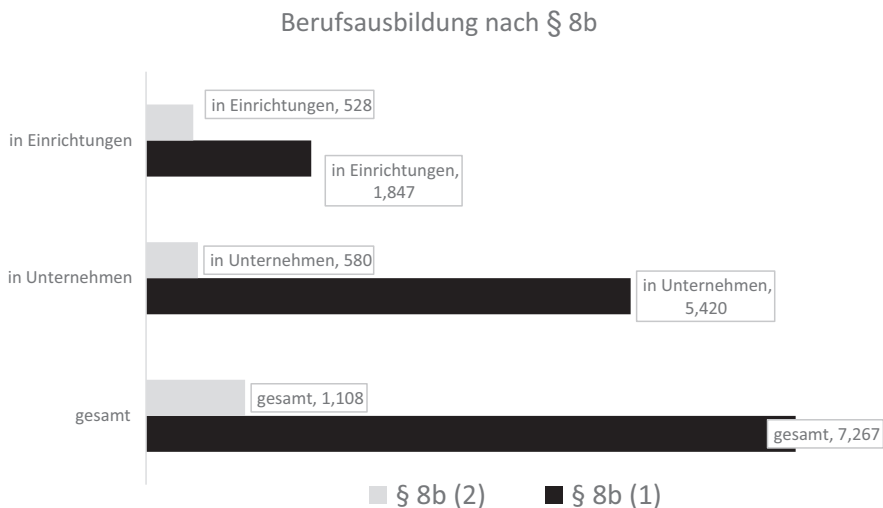


Abbildung 3: Übersicht Berufsausbildung § 8b BAG im Jahr 2021 (vgl. Lehrlingsstatistik der WKO).

Im Rahmen der dualen Ausbildung kann zusätzlich eine Reifeprüfung in Form einer Lehre mit Matura (berufsbegleitend oder mit Lehrzeitverlängerung) absolviert werden (vgl. BMDW 2021: 22).

2.2 Berufsschulen

2.2.1 Allgemein

Innerhalb der Lehrzeit muss ein Lehrling die Berufsschule besuchen (vgl. BMDW 2021: 3). Im Schuljahr 1990/91 gab es in Österreich 203 Berufsschulen, 2020/21 noch 136 (vgl. BMBWF 2021: 155). Für den Berufsschulbereich ist das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zuständig. Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) regelt als gesetzliche Grundlage den Berufsschulbesuch. § 46

(SchOG) geht über das reine Vermitteln von beruflichem Fachwissen hinaus und legt die Aufgabe der Berufsschule wie folgt fest⁵:

Die Berufsschule hat die Aufgabe, berufsschulpflichtigen Personen in Lehr- und Ausbildungsverhältnissen sowie Personen in Ausbildungsverhältnissen, die zum Besuch der Berufsschule berechtigt sind, in einem fachlich einschlägigen Unterricht grundlegende theoretische Kenntnisse zu vermitteln, ihre betriebliche oder berufspraktische Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie ihre Allgemeinbildung zu erweitern. (SchOG § 46 Abs. 1)

Derzeit gibt es rund 215 verschiedene Lehrberufe (BMBWF 2021: 95), die eine kaufmännische oder gewerbliche Berufsausbildung anbieten, sowie kaufmännische- und gewerbliche Berufsschulen, die unterschiedliche Schwerpunkte in der Berufsausbildung aufweisen (vgl. BMDW 2021: 3). Das Konstrukt Berufsschule ist eine äußerst komplexe Institution, die nachstehend kurz skizziert werden soll, um ihre Vielschichtigkeit und Heterogenität begreifbar zu machen:

- Unterschiede in der Organisationsform: ganzjährig (mindestens ein voller Schultag; bis zu 10 Stunden Unterricht pro Woche), lehrgangsmäßig (mindestens 8 Wochen geblockt pro Schuljahr), saisonmäßig (Unterricht in einer bestimmten Saison/Jahreszeit geblockt) (vgl. SchOG § 49 Abs. 2).
- Unterschiede in der Schulart: kaufmännische- und gewerbliche Berufsschulen.
- Unterschiede in der Fächerverteilung: je nach Lehrberuf können sich Stundenzahl sowie Gegenstände oder deren Inhalte unterscheiden.
- Ausbildungsbetriebe als Verantwortliche für Schüler*innen: Als einzige Schulform ist die Berufsschule gegenüber den Lehrbetrieben – nicht den Erziehungsberechtigten – verantwortlich.
- Unterschiedliche Lehrpläne: individuelle Lehrpläne für jeden Lehrberuf sowie geringerer Stoffumfang bei einer § 8b BAG-Lehre.
- Unterschiedliche Vorbildung der Lehrpersonen: Berufsschullehrpersonen sind Fachlehrpersonen (vgl. SchOG § 50). Um als Berufsschullehrperson arbeiten zu können, sind eine Reifeprüfung (oder ein Äquivalent wie beispielsweise die Studienberechtigungsprüfung), eine Meisterprüfung sowie drei Jahre Berufserfahrung erforderlich – die pädagogische Ausbildung erfolgt parallel zur Unterrichtsarbeit. Voraussetzung für den Beginn der pädagogischen Ausbildung ist ein aktives Dienstverhältnis mit einer Bildungsdirektion.⁶ Die

⁵ Durch die Änderung des § 46 SchOG aufgrund einer überparteilichen Bürgerinitiative im Jahr 2011 (Überparteiliches Aktionskomitee: Prigl und Pirc 2011) und mit dem Gesetzesbeschluss 2013 ist der Berufsschulbesuch nicht mehr ausschließlich an einen aufrechten Lehrvertrag und den damit verbundenen Pflichtschulbesuch gebunden.

⁶ Im Zeitraum 2019 bis 2020 wurde an der PH Wien eine Studie im Lehramtsstudium Duale Ausbildung/Technisches Gewerbe durchgeführt. Sie zeigt, dass die Studierendengruppe sehr hetero-

Lehrkräfteausbildung für Berufsschullehrer*innen wird berufsbegleitend an den Pädagogischen Hochschulen absolviert, dabei werden drei Fachgruppen unterschieden: Fachgruppe I (kaufmännischer und allgemeinbildender Unterricht), Fachgruppe II (fachtheoretische Gegenstände), Fachgruppe III (praktische Arbeit in den Lehrwerkstätten).

- Heterogene Schüler*innen: Berufsschüler*innen werden im Vergleich zu anderen Schultypen als äußerst heterogen wahrgenommen, wenn es um ihr Alter, den sozioökonomischen Hintergrund, die Bildungsvoraussetzungen, ihre Motivation und die sprachliche Diversität geht (vgl. Mercator Institut 2014). Das Durchschnittsalter von Berufsschüler*innen lag im Schuljahr 2019/20 bei Schüler*innen mit nicht-deutscher L1 bei rund 18,87 Jahren, bei Berufsschüler*innen mit L1 Deutsch hingegen bei 17,93 Jahren. Seit dem Schuljahr 2010/2011 steigt neben dem Durchschnittsalter auch die Zahl der Berufsschüler*innen ohne österreichische Staatsbürgerschaft. Im Jahr 2010/2011 lag ihr Anteil bei 6,88 %. Im Schuljahr 2019/2020 war er mehr als doppelt so hoch bei 14,98 %. Der Großteil der Schüler*innen ohne österreichische Staatsbürgerschaft wurde mit 27,92 % in Wien eingeschult. Der überwiegende Teil kommt aus Afghanistan, Deutschland und die Türkei stehen an zweiter und dritter Stelle. Seit dem Schuljahr 2019/20 ist die Zahl syrischer Berufsschüler*innen stark gestiegen und hat sich im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 (480 Personen) mit 971 Personen mehr als verdoppelt (vgl. BMBWF 2021: 155–162). Neben klassischen Lehranfänger*innen, die nach der (positiv oder negativ absolvierten) 9. Schulstufe in die duale Ausbildung wechseln, beginnen vermehrt auch Maturant*innen eine Lehre (vgl. BMDW 2021: 21). Zusätzlich können auch Schüler*innen über Arbeitsstiftungen an die Berufsschule kommen (vgl. BMDW 2021). Dies wurde durch die Änderung des § 46 SchOG möglich.
- Sprachliche Heterogenität: Der Anteil der Schüler*innen mit einer anderen L1 als Deutsch hat sich seit dem Schuljahr 2006/2007 (7,97 %) mehr als verdoppelt und lag im Schuljahr 2019/20 bei rund 18,47 %. Auf die Bundesländer verteilt liegt Wien im Spitzenfeld. Hier geben 45,70 % der Berufsschüler*innen an, eine andere Erstsprache als Deutsch zu sprechen. Die wenigsten Berufsschüler*innen mit einer anderen L1 finden sich mit 8,06 % in Niederösterreich (vgl. BMBWF 2021: 159–162).

gen – bezogen auf soziokulturellen Background, (akademische) Vorbildung sowie Berufspraxis – ist; die Unterrichtserfahrung vor der pädagogischen Ausbildung reichte von einem bis zu fünfzehn Jahren und der Altersdurchschnitt der Lehrpersonen lag bei 39,6 Jahren (vgl. Majcen und Fede 2020: 156).

Die gezeigten organisatorischen Rahmenbedingungen verlangen vom Schultyp Berufsschule hohe Flexibilität, wird er doch von etwa 37 % der Jugendlichen über 15 Jahre besucht (BMDW 2021: 4). „Der Umgang mit der sprachlichen, kulturellen und sozialen Vielfalt stellt eine Herausforderung für Lehrende und pädagogische Fachkräfte dar, bei der sie bislang nur unzureichende bzw. nur punktuelle Unterstützung erhalten“ (Daase et al. 2017: 10).

Jedem Lehrberuf liegt ein eigener Rahmenlehrplan⁷ zugrunde, der seit September 2016 kompetenzorientiert aufgebaut ist. Er unterteilt in Pflicht- und Freigegegenstände sowie unverbindliche Übungen. Zu den Pflichtgegenständen zählen nach § 47 SchOG Abs. 1 allgemeinbildende Gegenstände (Politische Bildung, Deutsch und Kommunikation, Lebende Fremdsprache, Religion), betriebswirtschaftlicher Unterricht und Fachunterricht, der je nach Lehrberuf unterschiedliche Gegenstände beinhaltet (z. B. Angewandte Mathematik, Büroprozesse, Fachzeichnen, Mode und

I. STUNDENTAFEL	
Gesamtstundenzahl: 3 Schulstufen zu insgesamt 1 260 – 1 440 Unterrichtsstunden (ohne Religionsunterricht), davon in der ersten, zweiten und dritten Schulstufe mindestens je 320 Unterrichtsstunden.	
Pflichtgegenstände	Stunden
Religion	
Politische Bildung	80
Deutsch und Kommunikation	80
Berufsbezogene Fremdsprache	120 – 180
Betriebswirtschaftlicher Unterricht	
Angewandte Wirtschaftslehre	320
Betriebswirtschaftliches Projektpraktikum	120
Fachunterricht	
Bankbetriebslehre	220
Bankspezifisches Fachpraktikum	160 – 280
Informationsmanagement	160
Gesamtstundenzahl (ohne Religionsunterricht)	1 260 – 1 440
Freigegegenstände	
Religion	
Lebende Fremdsprache	
Deutsch	
Angewandte Mathematik	
Unverbindliche Übungen	
Bewegung und Sport	
Angewandte Informatik	
Förderunterricht	

Abbildung 4: Stundentafel Lehrberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau (Rahmenlehrplan für Berufsschulen 2016).

⁷ Siehe dazu: Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016) – Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 14. Mai 2022 (bka.gv.at), im Folgenden zitiert als Lehrpläne Berufsschule.

Design, Beschaffungs-, Lager- und Absatzmanagement etc.) und in zumindest zwei Leistungsgruppen geteilt werden kann (SchOG § 47 Abs. 1). Abbildungen 4 und 5 zeigen beispielhaft eine Stundentafel für den kaufmännischen Lehrberuf Bankkaufmann/-frau sowie für den gewerblichen Lehrberuf Elektrotechnik, um die Unterschiede in der gewerblichen und kaufmännischen Ausbildung zu verdeutlichen.

I. STUNDENTAFEL	
Gesamtstundenzahl: 3 ½ Schulstufen zu insgesamt 1 440 Unterrichtsstunden (ohne Religionsunterricht), davon in der ersten, zweiten und dritten Schulstufe mindestens je 360 Unterrichtsstunden sowie in der vierten Schulstufe mindestens 180 Unterrichtsstunden.	
Pflichtgegenstände	Stunden
Religion	
Politische Bildung	80
Deutsch und Kommunikation	80
Berufsbezogene Fremdsprache	100
Betriebswirtschaftlicher Unterricht	
Angewandte Wirtschaftslehre	180
Fachunterricht	
Elektrotechnik und Angewandte Mathematik	220
Technologie	120
Spezielle Technologie	140
Elektrotechnisches Labor	520
Gesamtstundenzahl (ohne Religionsunterricht)	1 440
Freigegegenstände	
Religion	
Lebende Fremdsprache	
Deutsch	
Angewandte Mathematik	
Unverbindliche Übungen	
Bewegung und Sport	
Angewandte Informatik	
Förderunterricht	

Abbildung 5: Stundentafel Lehrberuf Elektrotechnik (Rahmenlehrplan für Berufsschulen 2016).

Der kaufmännische Lehrberuf kann bei diesem Beispiel 120–180 Stunden für den Unterrichtsgegenstand Lebende Fremdsprache nutzen. Im Gegensatz dazu sind im gewerblichen Beruf Elektrotechnik 100 Stunden Fremdsprachenunterricht das Maximum.

2.2.2 Rechtliche Grundlagen und sprachenpolitische Outputs

Die Unterrichtssprache der österreichischen Berufsschule ist, gesetzlichen Regelungen folgend, Deutsch (vgl. SchUG § 16 Abs. 1). „Institutionen wie Bildungswesen, Rechtswesen oder Gesundheitswesen sind traditionell im nationalstaatlichen Rahmen organisiert und einem monolingualen Habitus verbunden“ (Busch 2021: 169).

Fachgegenstände, die in einer anderen Sprache angeboten werden, sowie Erstsprachenunterricht sind in der Berufsschule nicht vorgesehen. Pflichtgegenstände, die sich mit sprachlicher Bildung befassen, wurden erst ab den 1990er-Jahren in allen Berufsschulen nach und nach etabliert – *Deutsch und Kommunikation* erstmals 1993 durch eine Verordnung zur Änderung der Lehrpläne für Berufsschulen (vgl. BGBl. Nr. 556/1993). Zuvor gab es nur die Möglichkeit, *Lebende Fremdsprache* als Freigegegenstand zu wählen, Deutschunterricht war im Rahmenlehrplan generell nicht vorgesehen (vgl. Lehrpläne für Berufsschulen [Lehrplan 1976]; BGBl. Nr. 430/1976).

In den meisten Lehrberufen werden heute mit *Deutsch und Kommunikation* (DuK) und *Berufsbezogene Fremdsprache* (BFS)⁸ zwei explizite Sprachunterrichtsfächer in den Lehrplänen der jeweiligen Berufsschulen angeführt. Hierbei ist das Verhältnis des Stundenausmaßes laut Curriculum bemerkenswert: In den meisten Lehrberufen – unabhängig davon, ob die Gesamtausbildungsdauer drei, dreieinhalb oder vier Schulstufen zu insgesamt 1260, 1440 oder 1620 Unterrichtseinheiten (UE) umfasst – werden für DuK 80 UE veranschlagt, für BFS 100. In bestimmten Berufszweigen findet sich im Curriculum ein quantitativer BFS-Schwerpunkt, der sich im Stundenausmaß niederschlägt. So beträgt das Stundenausmaß für BFS im Lehrberuf *Gastronomiefachfrau/-mann* (1620 UE) insgesamt 200 UE. Im Lehrberuf *Hotel- und Restaurantfachfrau/-mann* (1620 UE) wird neben BFS (160 UE) auch das Fach *Zweite Berufsbezogene Fremdsprache* (100 UE) als Pflichtgegenstand im Lehrplan geführt. Das Stundenausmaß für DuK bleibt in all diesen Fällen auf 80 Unterrichtsstunden. Einzig im Lehrplan für *Medienfachfrau/-mann* – Marktkommunikation und Werbung (dreieinhalb Schulstufen zu insgesamt 1380 UE) beträgt sowohl die Stundenanzahl von DuK als auch von BFS 120 UE, ansonsten gibt es keinen Lehrplan, in dem mehr als 80 Stunden für DuK geführt werden. Außerhalb der Pflichtgegenstände können sowohl *Deutsch* als auch *Lebende Fremdsprache* als Freigegegenstände gewählt werden (vgl. Lehrpläne Berufsschulen 2020).

Die kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne berücksichtigen bereits die sprachliche Heterogenität der Berufsschüler*innen in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen: „Bei der Einschätzung der individuellen Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache ist immer eine etwaige Diskrepanz zwischen vorhandenen Möglichkeiten und tatsächlicher Ausdrucksfähigkeit zu berücksichtigen“ (Nationalrat 2021).

⁸ Erst 1995 wurden sowohl *Deutsch und Kommunikation* als auch *Lebende Fremdsprache* als Pflichtgegenstände in allen Berufsschulen durch eine Änderung des § 47 SchOG gesetzlich verankert (Nationalrat 1995).

Im Schuljahr 2018/19 konnten 4,88 % der Berufsschüler*innen mit einer anderen L1 als Deutsch nicht in die nächste Berufsschulklasse aufsteigen – mehr als doppelt so viele Schüler*innen als jene mit Deutsch als Erstsprache (2,23 %). Das Nicht-Aufsteigen in die nächste Berufsschulklasse nimmt mit höherer Schulstufe ab, gleicht sich jedoch erst in der 4. Berufsschulklasse an (vgl. Statistik Austria 2021).

Von den nicht-aufstiegsberechtigten Berufsschüler*innen wechseln 8,2 % mit L1 Deutsch und 7 % mit einer anderen L1 in eine andere Ausbildung. 25,7 % der Berufsschüler*innen mit deutscher Umgangssprache brechen die Berufsausbildung zur Gänze ab; bei Personen mit einer anderen Erstsprache sind dies 31 Prozent (vgl. BMBWF 2021).

Berufliche Ausbildung verlangt Lesekompetenz, um Mischverhältnisse von Materialien, Anweisungen, Protokolle, Bestellungen, Gebrauchsanweisungen oder Ähnliches nicht nur zu lesen, sondern auch korrekte Arbeitsabläufe ausführen zu können. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Auszubildende mit Texten umzugehen lernen und ihnen Informationen entnehmen können, auch wenn nicht jedes Wort verstanden wird (vgl. Efing 2008: 4). Die österreichische Berufsschule hat diesbezüglich auch die Möglichkeit, Förderunterricht in Form von Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse zu etablieren, die jedoch nicht mehr als vier Wochenstunden betragen dürfen. Dafür muss eine Mindestzahl von acht Schüler*innen angemeldet sein und der Förderkurs muss außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden (vgl. SchOG § 8a Abs. 5). Bedenkt man dabei, dass die Auszubildenden meist 8–10 Stunden Unterricht an den Schultagen absolvieren müssen und die restlichen Tage im Betrieb beschäftigt sind, möglicherweise noch an unterschiedlichen Schultagen die Berufsschule besuchen oder lange Anfahrtswege in Kauf nehmen müssen, wird die Organisation dieser Kurse zur Herausforderung. Die Etablierung einer gezielten (berufs-)sprachlichen Förderung wäre auch in Form von Freigegegenständen möglich. Welcher Art diese Freigegegenstände sind, bleibt dem Schulmanagement überlassen. 2014 wurde im Rahmen einer parlamentarischen Bürgerinitiative (Nr. 51) von Kärntner Berufsschüler*innen die Reduktion der Unterrichtszeit für Pflichtgegenstände von 9 auf 7 Stunden bei gleichzeitiger Erhöhung der Gesamtberufsschulzeit gefordert, um gezielt an Freigegegenständen teilnehmen zu können. Gleichzeitig sollte das Angebot an Freigegegenständen so erweitert werden, dass es sowohl für leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler*innen attraktiv wird (vgl. <http://www.bildungsgerechtigkeitauchfürlehrlinge.at/>).

Sprachstandserhebungen sind in der Berufsschule nicht verpflichtend vorgeschrieben, werden aber vielfach zur Ersteinschätzung der neu eintretenden Berufsschüler*innen schulintern durchgeführt. Sprachstandserhebungen sind als organisiertes Sprachenmanagement zu verstehen, das Sprachkompetenzen zwar normativen Bewertungen unterzieht, im besten Fall aber zu einer gezielten Förderung benachteiligter Schüler:innen und zum Abbau sprachlicher Hürden führen kann.

In Wiener Berufsschulen wird derzeit das Salzburger Lesescreening (SLS 2–9) bzw. der Diagnosecheck Deutsch zur Sprachstandserhebung eingesetzt. Das Salzburger Lesescreening stellt „die basalen Lesefertigkeiten von Schülerinnen und Schülern der 2. bis 9. Klasse, ermittelt durch die Lesegeschwindigkeit“ (Wimmer und Mayringer 2021) fest, der Diagnose-Check Deutsch zielt darauf ab, den Lernstand und die Eingangsvoraussetzungen der Schüler*innen in den Bereichen Leseverstehen, Wortschatz/Sprachlogik und Rechtschreibung punktuell aufzuzeigen (Weger 2013).⁹

2.3 Lehrbetriebe

2.3.1 Allgemein

Die Lehrlingsausbildung wird in Österreich in einem Ausbildungsbetrieb „unter den **Bedingungen des realen Arbeitslebens** [...] im Rahmen **produktiver Arbeiten**“ (BMDW 2021: 6; Herv. i. O.) absolviert. Mit Stand Dezember 2020 bildeten 28.711 Betriebe Lehrlinge aus. Voraussetzung, um ein Lehrbetrieb zu werden, sind die rechtliche sowie betriebliche Eignung des Unternehmens,¹⁰ wobei keine sprachpolitischen Regularien/Outputs auftreten. Des Weiteren müssen ausreichend qualifizierte Ausbilder*innen zur Verfügung stehen, um die Verhältniszahl Ausbilder*innen-Lehrlinge einzuhalten (vgl. BMDW 2021: 7–9). Als Ausbilder*innen gelten alle Lehrberechtigten (Gewerbeinhaber*innen, die zur Ausübung der zu vermittelnden Tätigkeit befugt sind) sowie Personen, die entweder einen Ausbilder*innenkurs bei einem genehmigten Ausbildungsanbieter, eine Ausbilder*innenprüfung oder einen Ersatz/eine Gleichhaltung absolviert haben.

Bei der Lehrlingseingliederung haben Betriebe neben den gängigen Bewerbungs- und Ausschreibungsprozessen die Möglichkeit, Veranstaltungen zur Berufsorientierung sowie die Lehrstellenbörsen der WKÖ und des Arbeitsmarktservices

⁹ LTB³-Lesetest für Berufsschüler:innen (vgl. Drommler et al. 2006: 15) sowie *Baukasten Lesediagnose* sind direkt auf die Zielgruppe zugeschnitten (Efing 2008: 5 f), kommen in Österreich jedoch nicht zur Anwendung.

¹⁰ Das Unternehmen muss nach Gewerbeordnung berechtigt sein, die zu vermittelnde Tätigkeit auszuführen, sowie über die Möglichkeit verfügen, alle im Berufsbild enthaltenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Ist dies nicht möglich, ist laut BAG ein Ausbildungsverbund zu vereinbaren. Dadurch kann die Ausbildung in weiteren geeigneten Betrieben oder Bildungsinstitutionen (z. B. Wifi oder bfi) erfolgen. „Außerdem werden von der Wirtschaft in manchen Branchen [ergänzend] überbetriebliche Ausbildungsstätten (zB Lehrbauhöfe) eingerichtet.“ (BMDW 2021: 6) Der Großteil der Ausbildung muss jedoch im ursprünglichen Ausbildungsbetrieb erfolgen (vgl. BMDW 2021: 9).

(AMS) zu nutzen oder direkt mit Schulen zusammenzuarbeiten – bspw. in Form *Berufspraktischer Tage* (auch *Schnupperlehre*). Dabei besuchen interessierte Schüler*innen potenzielle Lehrbetriebe und lernen den dortigen Arbeitsalltag kennen (vgl. ibw 2012: 9). Vermehrt werden auch Entscheidungshilfen zur Auswahl von Lehrlingen zur Verfügung gestellt. Das österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) hat eine Vorlage für einen skalaren Beurteilungsbogen von Schnupperlehrlingen erstellt, der auch den Ausbildungsleitfäden¹¹ beigelegt wird. Eines von neun Items dieses Beurteilungsbogens behandelt dabei die „Kommunikationsfähigkeit“ der Lehrlinge in einer skalaren Verteilung von „kann sich sehr gut ausdrücken“ bis „sprachliche Mängel“ (vgl. u. a. ibw 2021: 18). Die WKO bietet zudem mit „Auswahlhilfe – Ihr Online Lehrlingstest“ einen (ebenfalls vom ibw entwickelten) Online-Eignungstest für Lehrlinge an. Dieser besteht aus insgesamt 15 Modulen, aus denen individuelle Tests zusammengestellt werden können. Sprachenpolitisch relevant sind hierbei die Module *Englisch* sowie *Deutsch* – Zweiteres liegt als Langversion und Kurzversion vor. Während die Langversion für kaufmännische Berufe empfohlen wird, soll sich die Kurzversion „beispielsweise für Testkandidaten, die sich für technische Berufe bewerben oder für Testkandidaten mit nicht deutscher Muttersprache“ (Auswahlhilfe 2021) eignen. Hieraus lässt sich zum einen eine sprachenpolitische Stratifizierung zwischen gewerblichen und kaufmännischen Tätigkeitsfeldern ableiten. Zum anderen werden migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit niedrigeren Deutschkompetenzen gleichgesetzt. Solche sprachspezifischen Entscheidungshilfen können in weiterer Folge zu sprachenpolitisch bedingter Marginalisierung beim Zugang zum Berufsausbildungsmarkt beitragen.¹²

Gemäß BAG § 19c werden Beihilfen für die betriebliche Ausbildung von Lehrlingen zur Verfügung gestellt. Unter anderem schließt dies Maßnahmen für sogenannte „Lehrlinge mit Lernschwierigkeiten“ mit ein, worunter unter anderem auch Förderungen in den Bereichen „lebende Fremdsprache oder Muttersprache bei Lehrlingen mit Migrationshintergrund“ (BMDW 2021: 11) fallen. Mit 01.01.2016 trat weiters eine Änderung der Förderrichtlinie gemäß BAG § 19c Abs. 1 Z 8 in

11 In vielen Lehrberufen wird das Berufsbild um einen sogenannten Ausbildungsleitfaden ergänzt, der die gesetzlichen Grundlagen der jeweiligen Berufsbilder aufbereitet (vgl. u. a. ibw 2021).

12 Granato und Settlemeyer (2017: 30–38) haben für den deutschen Arbeitsmarkt (basierend auf den Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung) analysiert, wie sprachlich-kommunikative Anforderungen in Betrieben als Argument verwendet werden, um Jugendlichen mit DaZ den Zugang zu Berufsausbildungsplätzen zu verwehren. Hierbei wurde oft mit wirtschaftlichen Aspekten und (vermeintlicher) Kund:innenerwartung argumentiert. Nach Biffl und Skivanek (2014: 92) fehlen für Österreich hierzu noch Erhebungen.

Kraft, wodurch Projekte mit einem Schwerpunkt auf Personen mit Migrationshintergrund sowie Asylberechtigte bzw. Subsidiär-Schutzberechtigte in den Bereichen Vorbereitung auf die Lehrlingsausbildung, überregionale Vermittlung von Lehrstellen sowie Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung staatlich gefördert werden (vgl. Dornmayr und Löffler 2020: 86).

2.3.2 Rechtliche Grundlagen und sprachenpolitische Outputs

Der betriebliche Teil der österreichischen Lehrlingsausbildung fällt in den Zuständigkeitsbereich des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) und wird ebenfalls durch das Berufsausbildungsgesetz (BAG) geregelt. Alle erlernbaren Lehrberufe (inkl. Dauer der Lehrzeit, verwandte Lehrberufe etc.) werden per Verordnung durch das BMDW in der Lehrberufsliste festgesetzt. Im BAG selbst finden sich keine sprachenpolitischen Paragraphen oder Absätze. Für jeden Lehrberuf werden jedoch Ausbildungsordnungen festgelegt, die die jeweilige Ausbildungsstruktur der einzelnen Lehrberufe regeln. Hier sind neben den Berufsprofilen, die berufsspezifische Tätigkeiten auflisten, auch die sogenannten Berufsbilder angeführt. Diese enthalten „nach Lehrjahren gegliedert die wesentlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, die während der Ausbildung zu vermitteln sind,“ (BAG, § 8 Abs. 2) – das Berufsbild entspricht damit einem Lehrplan für Lehrbetriebe. Das BMDW ist zur regelmäßigen Durchführung systematischer Lehrberufsanalysen verpflichtet, um „neue Berufsbilder zu entwickeln.“ (BAG, § 1a Abs. 5) Das BMDW arbeitet dabei mit dem Bundes-Berufsausbildungsbeirat (BBAB)¹³ zusammen und kann im Rahmen der Privatwirtschaftsverwaltung auch privatwirtschaftliche Anbieter beauftragen (BAG, § 1a Abs. 6). Da es für jeden erlernbaren Lehrberuf eine eigene Verordnung mit dazugehörigem Berufsbild geben muss, werden im Folgenden erkennbare Trends der sprachenpolitischen Outputs der betrieblichen Ausbildung exemplarisch abgebildet.

Die Etablierung sprachenpolitischer Positionen in den Ausbildungsordnungen begann 1971 und bezog sich vorerst ausschließlich auf Fachsprachenlexik. Sprachbezogene Positionen wurden erstmals mit „Kenntnis der wichtigsten fremdsprachigen Fachausdrücke“ (BGBl Nr. 190/1971, Anl. 12–13) für die Berufe Reisebüroassistent*in und Spediteur*in sowie mit „Schriftverkehr (auch unter Anwendung des Maschinenschreibens) einschließlich fremd-sprachiger Fachausdrücke“ (BGBl. Nr. 74/1972, Anl. 9)

¹³ „Die Mitglieder des BBAB werden vom Wirtschaftsministerium auf Vorschlag der Sozialpartner (Wirtschaftskammer Österreich, Bundesarbeitskammer) eingesetzt. Ihm gehören in beratender Funktion auch Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer an“ (BMDW 2021: 30).

für Hotel- und Gastgewerbeassistent*in in ein Berufsbild aufgenommen. Seit 1984 wird mehrfach eine „Kenntnis und Anwendung der englischen Fachausdrücke“ (u. a. BGBl. Nr. 440/1984, Anl. 1) explizit gefordert. Die Spezifizierung von fremd- auf englischsprachige Sprachkompetenzen bestimmt seitdem die weitere Aktualisierung der österreichischen Ausbildungsordnungen. Ab der Jahrtausendwende wurde unter neuen Berufsbildern immer häufiger ein zusätzlicher Schlüsselqualifikationen-Absatz hinzugefügt. Dieser Absatz fordert unter anderem „Methodenkompetenz (wie Präsentationsfähigkeit, Rhetorik in deutscher Sprache, Verständigungsfähigkeit in den Grundzügen der englischen Sprache)“ (u. a. BGBl. II Nr. 326/1999) und ist in den meisten zwischen 1999 und 2013 erlassenen Ausbildungsordnungen enthalten. Damit wurden erstmals auch sprachlich-kommunikative Anforderungen abseits einer Fachsprachen-Lexik integriert und an explizit genannte Sprachen (Deutsch und Englisch) geknüpft. Seit 2010 findet sich zudem die Position *Kommunikative Kompetenz* in vielen Berufsbildern: *Kommunikative Kompetenz*, zB mit Kunden/innen, Vorgesetzten, Kollegen/innen und anderen Personengruppen zielgruppengerecht kommunizieren; Englisch auf branchen- und betriebsüblichem Niveau zum Bestreiten von Alltags- und Fachgesprächen beherrschen (u. a. BGBl. II Nr. 274/2020; Herv. i. O.). Während Englisch ausdrücklich eingefordert wird, ist die Position bezüglich der Kommunikation mit Betriebsumfeld oder Kund*innen mit „zielgruppengerecht“ jedoch offen formuliert und steht nicht im direkten Konflikt mit potenzieller berufsweltlicher Mehrsprachigkeit – je nach betrieblichem Umfeld muss *zielgruppengerecht* nicht dezidiert *Deutsch* meinen. Auch in den Prüfungsverordnungen zur Lehrabschlussprüfung (LAP) wird rein formal gesehen Deutsch nicht eingefordert. Laut Prüfungsverordnung ist bei der Beurteilung des schriftlichen Teils des kaufmännischen Gegenstands *Geschäftsprozesse* zwar „sprachlich korrekte und adäquate Ausdrucksweise“ ein Beurteilungskriterium – dezidiert Deutsch wird aber auch hier nicht eingefordert. In einzelnen kaufmännischen LAPs (bspw. für Bankkauffrau/-mann oder Hotelkauffrau/-mann) ist nach Prüfungsverordnung zusätzlich eine „Kundenanfrage in Englisch zu beantworten“ (u. a. BGBl. II Nr. 203/2021). In neueren Ausbildungsordnungen werden seit 2019 jedoch wieder vermehrt sowohl Deutsch als auch Englisch explizit eingefordert. So enthielt die Ausbildungsordnung zur/zum Berufsköchin/Berufskoch von 1994 beispielsweise noch keine sprachenpolitische Position (vgl. BGBl. Nr. 1093/1994), in der neuen Verordnung von 2019 wurde nun die Position 1.5 „[Der Lehrling kann] mit Gästen kommunizieren, alltägliche und berufsbezogene Gespräche in Deutsch und Englisch führen“ (BGBl. II Nr. 137/2019) eingefügt.

2019 wurde in einer Kooperation zwischen dem *Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung* (öibf) und dem *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft* (ibw) ein Berufsbildscreening umgesetzt (Auftraggeber: BMDW). Es wurde u. a. eine quantitative Inhaltsanalyse von Berufsbildern, bei denen Handlungsbe-

darf festgestellt wurde, durchgeführt. Diese wurden mit in anderen Ausbildungsordnungen bereits enthaltenen berufsübergreifenden Qualifikationen abgeglichen, um eine Prioritätenliste zur Aktualisierungsnotwendigkeit der Berufsbilder zu erstellen (vgl. Dornmayr und Löffler et al. 2019). Unter der Kategorie *Kommunikative Kompetenzen* waren u. a. auch Positionen zu Deutsch und Englisch „auf branchen- und betriebsüblichem Niveau zum Bestreiten von Alltags- und Fachgesprächen anwenden können“ (Dornmayr und Löffler et al. 2019: 45) enthalten. Dies lässt vermuten, dass der Trend zur sprachpolitischen Reduktion auf Englisch und Deutsch in den Berufsbildern in den nächsten Jahren fortgesetzt werden könnte.

Die Entwicklung lässt sich auch in anderen institutionellen Outputs zur betrieblichen Berufsausbildung nachzeichnen, wie beispielsweise in der WKO-Broschüre „Österreichs Wirtschaft integriert. Ein interkultureller Leitfaden für Betriebe“ von 2017. An Gewerbeinhaber*innen gerichtet werden darin Sprachenmanagement-Empfehlungen für eine Inklusion von Mitarbeiter*innen mit Flucht- oder Migrationserfahrung formuliert. Als erstgenannte diskursbasierte Sprachenmanagement-Maßnahme wird bezeichnend empfohlen: „die Arbeitssprache festlegen (deutsch oder eventuell auch englisch) und auch beharrlich sein mit der Einhaltung dieser Vorgabe, um so im Alltag diese Sprache zu verankern“ (WKO 2017: 20). Den Unternehmer*innen wird zudem nahegelegt, das eigene sprachliche Handeln in Interaktionen mit Mitarbeiter*innen mit DaZ standardnah zu gestalten, keine dialektalen oder xenolektalen Varietäten zu verwenden und „einfaches Vokabular und Satzstrukturen [zu] verwenden“ (WKO 2017: 20).

In der sprachlichen Praxis der betrieblichen Ausbildung ist jedoch zu erwarten, dass selten eine einheitliche konzeptionell-deutschsprachige Monolingualität als Unternehmenskommunikation vorherrscht und stattdessen je nach Sprecher*innen-Konstellation auch andere sprachliche Praktiken auftreten und Mehrsprachigkeit aktiv gelebt wird. In vielen Lehrberufen findet ein ständig wechselnder Austausch mit sprachlichen Akteur*innen aus anderen Firmen oder Berufszweigen – sehr intensiv bei Handwerksberufen z. B. auf Baustellen – statt, wodurch Akteur*innen temporäre Praxisgemeinschaften (u. a. Wenger 1998) bilden und situativ auf verschiedenste sprachliche Praktiken zurückgreifen (müssen), um auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Auch Kontakt mit (internationalen) Kund*innen, Gäst*innen oder Firmen (z. B. in Handel oder Tourismus) bringt weitere Parameter eines sehr dezentralen und stark diskursbasierten Sprachenmanagements in der betrieblichen Berufsausbildung mit sich.

2.4 Relationen der Lernorte: Parallelen und Diskrepanzen

Inhaltliche Unterschiede zwischen den beiden Lernorten der dualen Ausbildung liegen in ihren verschiedenen Grundausrichtungen begründet. Dem sehr weitgefächerten Bildungsauftrag der Berufsschule steht eine oftmals sehr enge Spezialisierung der Lehrbetriebe gegenüber. Somit werden in der Berufsschule auch Inhalte vermittelt, die selten bis nie im beruflichen Alltag der Lehrlinge vorkommen. Ein direkter inhaltlicher Dialog auf lokaler Ebene ist zwar möglich, jedoch nicht obligatorisch und somit vom Engagement der jeweils Verantwortlichen (Direktion und Betriebsleitung) abhängig.¹⁴ Auf Bundesebene findet der Austausch teilweise indirekt statt, indem sich das BMBWF bei der berufsfachlich ausgerichteten Ausbildung unter Berücksichtigung von §§ 2 und 46 des SchOG an den jeweiligen Ausbildungsordnungen orientieren muss. Da dem Bundes-Berufsausbildungsbeirat (BBAB) auch Berufsschullehrer*innen in beratender Funktion angehören, ist hier teilweise auch direkter Austausch möglich (vgl. BMDW 2021: 30). Aufgrund der vielen Akteur*innen und des hohen Anteils an diskursbasiertem Sprachenmanagement in der betrieblichen Ausbildung können sich die beiden Lernorte auch bezüglich sprachlicher Praktiken unterscheiden. Der betriebliche Alltag kann beispielsweise in anderen Sprachen als Deutsch stattfinden, aber auch regionale Varietäten spielen eine Rolle: Wird ein Lehrberuf bundesweit nur in einer Berufsschule angeboten, besteht die Möglichkeit, dass Lehrlinge die schulische Ausbildung in einer anderen Dialektregion als der des betrieblichen Teils absolvieren. Und auch in den konstitutiven sprachlich-sozialen Praktiken der Sprachregime können Unterschiede bei zentralen Textsorten, nonverbalen Ausdrucksmitteln, im Umgang mit Varietäten, bei Regeln zu Turn-Taking, in Lexik oder Morphosyntax etc. nach sich ziehen. Eging (2014: 419) zeigt beispielsweise auf, dass Berufssprachen eigenständige Register darstellen, die sich aus spezifischen Kommunikationsroutinen des Berufsalltags herausbilden und somit stark von bildungssprachlichen Registern unterscheiden können. Auch Fachsprachenlexik spielt eine deutlich geringere Rolle, als dies lange Zeit angenommen wurde.

Starke Divergenzen bei den sprachlich-kommunikativen Anforderungen zwischen den Sprachregimen können für den Ausbildungserfolg relevant werden, wenn Lerninhalte beispielsweise aus dem betrieblichen Alltag vertraut sind, die englische oder deutsche Fachlexik oder „Textverstehens-, Lese- und Lernstrategien, die für die Erarbeitung der Inhalte und für einen selbstständigen und kompetenten

¹⁴ Eine Direktion kann beispielsweise Vertreter:innen der Ausbildungsbetriebe in Schulgemeinschaftsausschüsse zur Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen (SchOG § 6 Abs. 1b und 3) einbinden.

Umgang mit Fachtexten notwendig sind“ (Bethscheider et al. 2010: 10), jedoch nicht ausreichend aufgebaut sind, um sie in (konzeptionell monolingual deutschsprachigen) Berufsschulen zu reproduzieren. Im Umkehrschluss können professionelle Wissensübertragungen aber auch über Sprachregimegrenzen hinaus begünstigt werden (vgl. Lachmayr und Mayerl 2021: 72). Es ergibt sich die Chance, bildungssprachliche Kompetenzen basierend auf berufssprachlich verfasstem professionellem Vorwissen aufzubauen, wodurch das duale Wechselverhältnis der beiden Lernorte ebenfalls Teil der Bildungs- und Sprachenpolitik der österreichischen Berufsausbildung wird.

2.5 Europäischer Vergleich

Österreich ist neben Deutschland, der Schweiz, Liechtenstein, Portugal, Slowenien, Luxemburg und Dänemark eines jener Länder, in denen eine qualifizierte Berufsausbildung in Form einer Lehre im dualen System in der Wirtschafts- und Ausbildungslandschaft fest verankert ist (vgl. Cedefop 2019). Dabei zeigt sich eine komplexe Steuerungsstruktur, die sowohl staatlich als auch sozialpartnerschaftlich determiniert ist. Zwischen 2010 und 2018 wurde die duale Ausbildung (u. a. auf Bestreben der Europäischen Ausbildungsallianz) in Bulgarien, Ungarn, Italien, Slowakei, Spanien, Rumänien, Polen und Schweden als formaler Bildungsweg offiziell in weiteren Ländern der Europäischen Union eingeführt. (vgl. Šćepanović und Martín Artilles 2020: 16–17).

Der Stellenwert der dualen Berufsausbildung unterscheidet sich länderspezifisch. Belgien, Frankreich und Finnland haben vergleichsweise ähnlich angelegte Berufsausbildungssysteme, wobei aber tendenziell die (beruflichen) Vollzeitschulen präferiert werden. In Island, Norwegen und Estland wird die Berufsausbildung an Berufsschulen absolviert, ohne gleichzeitig in einem Lehrbetrieb tätig zu sein (vgl. Schultheis et al. 2021). In England erfolgt die berufliche Ausbildung überwiegend in Betrieben als Training-on-the-job – die Pflichtschule Berufsschule ist nicht zu finden (vgl. Ebner 2013: 28–35; Cedefop 2019: 70).

Sprachenpolitisch werden in der Schweiz neben sprachlichen Vorbereitungs- und Förderangeboten für Lehrlinge im Rahmen von Brückenangeboten „zur Unterstützung von Jugendlichen mit schulischen, sozialen oder sprachlichen Schwierigkeiten“ (WBF 2013: 22) beispielsweise auch Sprachkurse mit Diplomen als Freikurse sowie bi- bzw. trilingualer fach- oder allgemeinbildender Unterricht angeboten (vgl. WBF 2013: 17). In Deutschland wird gemäß § 45a des Bundesaufenthaltsgesetzes berufsbezogene Deutschsprachförderung angeboten. „Die berufsbezogene Deutschsprachförderung wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge koordiniert und durchgeführt“ (Deutsches Bundesaufenthaltsgesetz),

um „Migrantinnen und und [sic!] Migranten sowie Geflüchtete auf die Arbeitswelt in Deutschland“ (BAMF – Deutsch für den Beruf) vorzubereiten. Zudem sind Module zu Sprachförderung und DaZ in einigen Bundesländern verpflichtend in die Lehrer*innenausbildung eingebunden (vgl. Baumann und Becker-Mrotzek 2014: 7).

2.6 Ausgewählte Vorgängerstudien

Die meisten einschlägigen Studien und Publikationen zum dualen Ausbildungssystem in Österreich werden vom öibf und vom ibw selbst durchgeführt (meist im Auftrag des BMDW, der WKO oder der AK). Das ibw veröffentlicht seit 1976 Forschungsberichte zur Lehrlingsausbildung. Seit 2000 erscheint jährlich die Publikation „Lehrlingsausbildung im Überblick“, in der statistische Daten – unter anderem auch zu Lehrlingen „mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft bzw. nicht-deutscher Umgangssprache“ (Dornmayr 2021: 60) – zur Lehrlingsausbildung in Österreich gebündelt und aufbereitet werden (vgl. Dornmayr 2021). Weiters werden seit 2018 eine sekundärstatistische Analyse sowie eine Unternehmensbefragung „zu Ausmaß, Struktur und Konsequenzen des Fachkräftebedarfs/-mangels“ (Dornmayr und Riepl 2021: 2) durchgeführt, deren Ergebnisse im sogenannten „Fachkräftesradar“ aufbereitet werden (vgl. Dornmayr und Riepl 2021). Hervorzuheben ist auch noch der ibw-Forschungsbericht Nr. 196 von 2019, dem eine Befragung zu Erfahrungen, Herausforderungen und Wünschen von über 1.000 betrieblichen Lehrlingsausbilder*innen in Österreich zu Grunde liegt. Hierbei wurde unter anderem auch nach der Sinnhaftigkeit von branchenspezifischen Sprachförderkursen gefragt (vgl. Dornmayr und Lengauer et al. 2019).

Das öibf veröffentlicht seit 2015 alle zwei Jahre den sogenannten *Lehrlingsmonitor*, eine Befragung von Lehrlingen zum individuellen Erleben des Ausbildungsverlaufs (Auftraggeber: AK und ÖGB). Darin zeigt sich u. a., dass die Lehrstellensuche von Lehrlingen mit L1-Deutsch als einfacher empfunden wird als von Lehrlingen mit nicht-deutscher Erstsprache und dass die Lehre von Lehrlingen mit nicht-deutscher Erstsprache doppelt so häufig (8 % gegenüber 4 %) als Ausbildungsnotlösung angesehen wird (vgl. Lachmayr und Mayerl 2021: 29). In einer Online-Umfrage mit 4.863 teilnehmenden Lehrlingen zur „Antrittswahrscheinlichkeit zur Lehrabschlussprüfung“ (Auftraggeber: AK Wien) wurden 2013 vom öibf jene Faktoren erhoben, die sich auf die Antrittswahrscheinlichkeit zur LAP auswirken können. Dabei zeigte sich, dass die Gruppen *nicht-deutsche Erstsprache* sowie *Deutsch und eine weitere Sprache* einen überdurchschnittlich hohen Anteil der Hochrisikogruppe des Nichtantritts ausmacht (vgl. Schlögl und Mayerl 2013: 5–13). 2020 wurde ebenfalls von ibw und öibf (Auftraggeber: BMDW) ein Bericht zu Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung 2018–2019

herausgegeben, welcher unter anderem eine Unterrepräsentation von Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache in der Lehrlingsausbildung hervorhebt:

Während im Schuljahr 2018/19 der Anteil an Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache in den Volksschulen 31,0% betrug, lag er in den Berufsschulen lediglich bei 18,2% (ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen). Selbst in der AHS-Oberstufe (19,8%) bzw. in den kaufmännischen höheren Schulen (Handelsakademien) (37,2%) ist der Anteil an Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache höher. (Dornmayr und Löffler 2020: 118)

Die bereits erwähnte Studie von Biffl und Skrivanek (2014) kritisiert institutionell verankerte Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Pflichtschulbereich und fordert für die Berufsschule gezielte Maßnahmen wie die verstärkte Vermittlung von Grundkompetenzen und Allgemeinbildung, eine stärker ausgeprägte Professionalisierung der Lehrpersonen und spezifische Sprachförderangebote wie DaZ. Für die betriebliche Eingliederung empfehlen die Autorinnen Maßnahmen zur Problemsensibilisierung oder eine Anonymisierung der Bewerbungsprozesse, um Ungleichheit und Diskriminierung in der Lehrlingsauswahl zu reduzieren (vgl. Biffl und Skrivanek: 98–103).

Aktuell wird die duale Berufsausbildung Österreichs zudem im Rahmen zweier Dissertationsprojekte bearbeitet. Das Projekt *Mehrsprachigkeit in der dualen Ausbildung* (MiDAs) wird seit 2020 am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck durchgeführt und begleitet Lehrlinge, die Deutsch im Rahmen einer Migrations-/Fluchterfahrung als Zweitsprache in Österreich erworben haben, über einen längeren Zeitraum in die Berufsschule und an den Arbeitsplatz. Über eine Kombination videoethnografischer Interaktionsdaten mit metasprachlichen Interviewdaten werden subjektzentriert sprachliche Aspekte, die von den Lehrlingen selbst als zentral in der Fachausbildung erlebt werden, interaktional-soziolinguistisch analysiert.

Inwieweit der Aufbau von Fachsprachenkompetenz bei Berufsschüler*innen gefördert werden kann, untersucht das Dissertationsprojekt *„Des Kaisers neue Kleider?!“ Aufbau von Fachsprachenkompetenz durch sprachbewussten Unterricht bei BerufsschülerInnen* – verortet am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Es befasst sich u. a. mit der Frage, welche methodisch-didaktischen Ansätze dazu beitragen können, die Fachtextverständnis-Kompetenz von Berufsschüler*innen zu verbessern. Theoretisch und methodisch im Paradigma der Aktionsforschung verankert, werden seit Dezember 2018 wichtige Ergebnisse für die Sprachlehr-/lernforschung generiert.

3 Fazit, Ausblick und Empfehlungen

Im vorliegenden Beitrag konnte durch einen mehrperspektivischen Zugang ein Überblick zur aktuellen sprachenpolitischen Situation in der österreichischen Lehrlingsausbildung mit Fokus auf die Sprachregime der dualen Berufsausbildung sowie ihre Verschränkung beim Zugang zu Wissensaushandlungen skizziert werden.

Für die betriebliche Berufsausbildung ließ sich anhand institutioneller Outputs nachzeichnen, dass ein konkreter ausformuliertes organisiertes Sprachenmanagement erkennbar wird: Sprachlich-kommunikative Anforderungen werden im Zuge der Aktualisierung der Ausbildungsordnungen in den letzten Jahrzehnten verstärkt betont und die Fachsprachen-Lexik wird in weiten Teilen von fremdsprachig auf englischsprachig präzisiert. Auch in ergänzenden institutionellen Outputs, die auf diskursbasiertes Sprachenmanagement bei Lehrlingseingliederung und Unternehmenskommunikation ausgerichtet sind, wird auf standardnahe Varietäten und die Dualität Deutsch-Englisch reduziert. Sollte diese Entwicklung voranschreiten und auch in die sprachliche Praxis der beteiligten Akteur*innen Einzug finden, wird berufsweltliche Mehrsprachigkeit abseits gesellschaftlich dominanter Sprachen damit jedoch exkludiert bzw. verneint. Die Berufsschule wird medial gerne als „Stiefkind der Bildungspolitik“ (Ettinger 2021) bezeichnet, was sich auch sprachenpolitisch im Umgang mit Mehrsprachigkeit und der Heterogenität bei sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Schüler*innen (mit oder ohne DaZ) zeigt. So findet sprachliche Förderung beispielsweise nur partiell in Freigegegenständen und kaum gezielt im Unterricht statt, allgemeinbildende Sprachfächer reduzieren sich nahezu ausschließlich auf Deutsch und Englisch, mehrsprachiger oder Erstsprachenunterricht sind aktuell nicht vorgesehen und auch in der Berufsschullehrer*innenbildung wird sprachliche Bildung vernachlässigt.

Ziel einer nachhaltig ausgerichteten Berufsbildungspolitik muss es sein, sprachliche Hürden beim Erwerb einer beruflichen Ausbildung, die beispielsweise in der Auseinandersetzung mit komplexen fachtheoretischen berufsbezogenen Texten auftreten, zu reduzieren. Dies erfordert zum einen eine rasche sprachliche Förderung der Schüler:innen in der Institution Berufsschule in Form von direkt auf die Ausbildung zugeschnittenen Förderangeboten, um den Umgang mit berufsspezifischen Texten, Grafiken, Materialien etc. zu trainieren (vgl. Ohm et al. 2007: 129–138). Aufgabe der Berufsschullehrpersonen muss es diesbezüglich im Sinne eines *discourse-based management* sein, Sprachförderung beispielsweise im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung auch abseits des Deutschunterrichts bereits in den regulären Unterricht einfließen zu lassen (Riedl 2017: 25), um im Sinn der Bildungsgerechtigkeit für Chancengleichheit zu sorgen. Auch die sprach-

lichen Divergenzen der Sprachregime z. B. in Bezug auf unterschiedliche Register oder Varietäten müssen berücksichtigt werden, um hier verortete bildungspolitische Potenziale auf sprachenpolitischer Ebene zu ermöglichen.

Angesichts des immer dringlicher werdenden Fachkräftemangels muss neben sprachlicher Förderung aber auch die generelle Frage gestellt werden, welche Rolle Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung spielt/spielen soll. Dazu gehört eine Lehrkräfteausbildung, die für die mehrsprachige Schüler*innenschaft sensibilisiert wird, indem sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache mit ihren Methoden, Konzepten, Theorien und Best-Practice-Beispielen in die Curricula der Pädagogischen Hochschulen zur Ausbildung der Berufsschullehrkräfte einfließen. Zudem sollten speziell für Berufsschullehrkräfte vermehrt niederschwellige Fortbildungen im Bereich der sprachlichen Bildung angeboten werden. Zusätzlich sollte die Einbindung und Wertschätzung (nicht-deutscher) Betriebssprachen in den Berufsschulunterricht von den Lehrpersonen als professionelle Haltung wahrgenommen und verinnerlicht werden, um auch die (mehr-)sprachlichen Potentiale der Schüler*innen zu fördern. Diesbezüglich gilt es, ein Angebot für Erstsprachenunterricht und mehrsprachige Unterrichtsformen, wie es in anderen Schulformen bereits etabliert wurde, auszuarbeiten. Berufsweltliche Mehrsprachigkeit muss darüber hinaus auch in den Ausbildungsordnungen und weiteren sprachenpolitischen Überlegungen als Realität anerkannt und bildungspolitisch in die Berufsausbildung integriert werden, um multilinguale Kompetenzen der beteiligten Akteur*innen in Zukunft als Ressource wahrnehmbar und nutzbar zu machen. „It is certainly important to know the language of the majority or the context in which it is used; what is problematic from the perspective of diversity and integration is if the dominant language comes to be viewed as the only relevant language. Competence in this language is made compulsory for success“ (Wodak 2012: 223). Die duale Ausbildung muss sich zunehmend auf neue gesellschaftspolitische Veränderungen des 21. Jahrhunderts einstellen, Flexibilität und Weitblick sind die Eckpfeiler einer Gesellschaft, die sich ihrer Verantwortung bewusst ist.

Literatur

- Auswahlhilfe. 2021. *Alle Testmodule der Auswahlhilfe im Überblick*. Verfügbar unter: <https://auswahlhilfe.at/testmodule/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael. 2014. *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

- Berthoud, Anne-Claude & Lüdi, Georges. 2011. Chapter 32: Language Policy and Planning. In Ruth Wodak, Barbara Johnstone, & Paul Kerswill (Hgg.), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*, S. 479–495. Los Angeles: SAGE.
- Bethscheider, Monika, Dimpl, Udo Ohm & Vogt, Wolfgang. 2010. *Positionspapier ,Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung‘*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Biffi, Gudrun & Skrivaneck, Isabella. 2014. *Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Lehre. Strukturen, Barrieren, Potentiale*. Wien: Arbeiterkammer.
- Bildungsgerechtigkeit auch für Lehrlinge. 2014. Verfügbar unter: <http://www.bildungsgerechtigkeit-tauchfürlehrlinge.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium Bildung Wissenschaft Forschung (BMBWF). 2022. *Berufsschule*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bs.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). 2020. *Richtlinie zur Förderung der betrieblichen Ausbildung von Lehrlingen gemäß § 19c Abs. 1 Z 1–7 BAG*. Wien.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). 2021. *Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich*. 17. überarbeitete Aufl. Wien: BMDW.
- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. 3., überarbeitete, erweiterte Aufl. Stuttgart: utb.
- Cedefop. 2019. *Spotlight on VET – 2018 compilation: vocational education and training systems in Europe*. Luxembourg: Publications Office.
- Coulmas, Florian. 2005. Changing language regimes in globalizing environments. *International Journal of the Sociology of Language*, 175–176.
- Daase, Andrea, Ohm, Udo & Mertens, Martin. 2017. Einleitung. In A. Daase, Udo Ohm & Martin Mertens (Hgg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*, S. 9–13. Münster: Waxmann.
- Deutsches Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). 2023. *Deutsch für den Beruf*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutsch-beruf.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dornmayr, Helmut, Lengauer, Birgit & Rechberger, Marlis. 2019. *Betriebliche AusbilderInnen in Österreich. Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche*. ibw-Forschungsbericht, 196. Wien.
- Dornmayr, Helmut, Löffler, Roland, Rechberger, Marlis & Schmölz, Alexander. 2019. *Berufsbild-Screening 2019 und Festlegen einer Prioritätenliste*. Endbericht von ibw und öibf. Wien.
- Dornmayr, Helmut & Löffler, Roland. 2020. *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2018–2019*. Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMDW. Wien.
- Dornmayr, Helmut. 2021. *Lehrlingsausbildung im Überblick 2021. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. ibw-Forschungsbericht 208. Wien.
- Dornmayr, Helmut & Riepl, Marlis. 2021. *Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf/-mangel. Fachkräfteadar 2021*. ibw-Forschungsbericht 207. Wien.
- Drommler, Rebecca, Linnemann, Markus, Becker-Mrotzek, Michael, Haider, Hilde, Stevens, Tobias & Wahlers, Judith. 2006. *Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3 Handbuch*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Ebner, Christian. 2013. *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die Duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. New York & Frankfurt: Campus.
- Efing, Christian. 2008. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. Verfügbar unter: Microsoft Word – efing_ft17-ht2008_spezial4_rev (bwpat.de) (Abruf am 02. März 2024).

- Efing, Christian. 2014. Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41(4), S. 415–441.
- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF). 2013. *Gezielte Förderung und Unterstützung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Begabungspotenzialen an der Nahtstelle I und in der Berufsbildung*. Bericht des Bundesrates. Bern.
- Ettinger, Karl. 2021. Berufsschulen als Stiefkind. *Wiener Zeitung*. 17. Februar.
- Flam, Helena. 2011. On Institutional and Agentic Discrimination: Migrants and National Labour Markets. In Gerard Delanty, Ruth Wodak & Paul Jones (Hgg.), *Identity, belonging and migration*, S. 173–197. Liverpool: Liverpool University Press.
- Fleck, Elfie. 2013. Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen. Aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, S. 9–28. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Granato, Mona & Settelmeyer, Anke. 2017. Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Bedeutung von Sprache beim Zugang zu und in betrieblicher Ausbildung. In Elisabetta Terrasi-Haufe & Anke Börsel (Hgg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*, S. 29–56. Münster & New York: Waxmann.
- ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. 2012. *Rekrutierungshilfe: Von der Lehrlingssuche bis zum ersten Lehrtag. Anregungen und Beispiele aus der Praxis*. Infomaterial. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. 2021. *Ausbildungsleitfaden Bürokaufmann/ Bürokauffrau*.
- Lachmayr, Norbert & Mayerl, Martin. 2021. 4. *Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf)*. Wien: öibf.
- Lehrpläne Berufsschulen. abc.berufsschulen.at. 2020. Verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbilden.deschulen.at/downloads/?kategorie=7> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Majcen, Jutta & Fede, Manfred. 2020. 'Irgendwie war's cool ...' Pädagogisch-praktische Studien in der Berufsbildung. In Christian Friedrich, Gabriele Frühwirth, Ruth Petz, Renate Potzmann, Peter Riegler & Evelyn Süß-Stepancik (Hgg.), *Forschungsperspektiven* 12, S. 163–184. Wien: LIT.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. 2014. *Sprachliche Bildung an Berufsschulen*. Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/aktuelles/meldung/2014/sprachliche-bildung-an-berufsschulen/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Murphy, Ilona, Curth, Anette, Chatzichristou, Stelina & Ulicna, Daniela. 2014. *Duale Ausbildung. Eine Brücke zum Erfolg?* In E. Union (Hg.), Brüssel. doi:10.2861/67123, Verfügbar unter: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU\(2014\)529072_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU(2014)529072_DE.pdf) (Abruf am 27. Februar 2024).
- Nationalrat Österreich. 1995. *Schulorganisationsgesetz*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&FassungVom=1995-08-31> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Nekvapil, Jiří & Nekula, Marek. 2006. On Language Management in Multinational Companies in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning* 7(2–3), S. 307–327.
- Ohm, Udo, Kuhn, Christina & Funk, Hermann. 2007. *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf*. Münster: Waxmann.
- Pahl, Jörg-Peter. 2016. *Lexikon Berufsbildung: Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Prigl, Hubert & Pirc, Gerlinde. 2011. *Überparteiliche Bürgerinitiative zur Ergänzung des § 46*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BI/BI_00027/imfname_206845.pdf8 (Abruf am 27. Februar 2024).
- Riedl, Alfred. 2017. Berufliche Bildung in Deutschland. In Elisabeth Terrasi-Haufe, Anke Börsel & Mercator Institut für Zweitsprache (Hgg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*, S. 13–28. Münster: Waxmann.
- Šćepanović, Vera & Martín Artiles, Antonio. 2020. Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research* 26(1), S. 15–26.
- Schlögl, Peter & Mayerl, Martin. 2013. *Die Antrittswahrscheinlichkeit zur Lehrabschlussprüfung. Angaben zu Vorbereitungsgrad, Risikogruppen und Unterstützungswünschen von Wiener Lehrlingen im letzten Ausbildungsjahr. Bericht an die AK Wien*. Wien: öibf.
- Schultheis, Kathrin, Sell, Stefan & Becher, Lena. 2021. *Berufliche Bildung im internationalen Vergleich*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/326635/berufliche-bildung-im-internationalen-vergleich/#node-content-title-0> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Spolsky, Bernard. 2019. A modified and enriched theory of language policy (and management). *Lang Policy* 18(3), S. 323–338.
- Statistik Austria. 2021. Bildung in Zahlen 2019/20. Tabellenband. Unter Mitarbeit von Harald Gumpoldsberger und Guido Sommer-Binder. Wien. Online verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Bildung_in_Zahlen_2019_20_-_Tabellenband.pdf (Abruf am 24.06.2024).
- Steffan, Felix, Pötzl, Julia & Riehl, Claudia. 2017. Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In Johannes Müller-Lancé, Amina Kropp & Tina Ambrosch-Baroua (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*, S. 57–72. München: Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität; readbox unipress (Open Publishing LMU).
- Urban, Andy. 2022. Imagepolitik für die Lehre. *Wiener Zeitung*, 30. April.
- Weger, Ingrid. 2013. Handreichung zur Durchführung des Diagnose-Checks DEUTSCH (9.Schulstufe). Verfügbar unter: https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/individualisierung/Handreichung_Diagnose-Deutsch_Papier_2013.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Wimmer, Heinz & Mayringer, Heinz. 2021. *BiSS-Transfer. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Universität zu Köln (Hg.), Verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/salzbuerger-lesescreening-fuer-die-schulstufen-2-9/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- WKO. 2017. *Österreichs Wirtschaft integriert. Ein interkultureller Leitfaden für Betriebe*. Unter Mitarbeit von ICUnet.AG. Wirtschaftskammer Österreich (Hg.), Wien.
- WKO. 2021. Lehrlinge in Österreich 2021. Verfügbar unter: <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Wodak, Ruth. 2012. Language, power and identity. *Language Teaching* 45(2), S. 215–233.
- Zimmermann, Jenny. 2012. *Lehrling – Ein Begriff aus der Mottenkiste*. Verfügbar unter: <https://www.dgb.de/themen/++co++d4278c12-6dbf-11e1-5991-00188b4dc422#:~:text=Zeichen%C3%BCr%20mangelnden%20Respekt,werden%2C%20mehr%20Respekt%20entgegen%20bringen> (Abruf am 27. Februar 2024).

Rechtstexte

Ausbildungsordnung Buchbindetechnik und Postpresstechnologie BGBl. II Nr. 274/2020

Ausbildungsordnung Elektrobetriebstechnik. BGBl. II Nr. 326/1999

Ausbildungsordnung Koch. BGBl. Nr. 1093/1994

Ausbildungsordnung Koch/Köchin. BGBl. II Nr. II 137/2019

Berufsausbildungsgesetz (BAG). BGBl. Nr. 142/1969, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 185/2022

Deutsches Bundesaufenthaltsgesetz. BGBl. I S. 1950, zuletzt geändert durch Art. 5 G vom 21. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2847, 2850)

Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 1976). BGBl. Nr. 430/1976, aufgehoben durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 212/2017

Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016). BGBl. II Nr. 211/2016, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 349/2020

Schulunterrichtsgesetz (SchUG). BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 227/2022

Schulorganisationsgesetz (SchOG) BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 165/2022.

Verordnung zur Erlassung von Ausbildungsvorschriften für einige Lehrberufe. BGBl. Nr. 190/1971

Verordnung zur Erlassung von Ausbildungsvorschriften für weitere Lehrberufe. BGBl. Nr. 74/1972

Verordnung zur Änderung der Lehrpläne für Berufsschulen. BGBl. Nr. 556/1993

Verordnung zur Erlassung von Ausbildungsvorschriften für Lehrberufe. BGBl. Nr. 440/1984, Anl. 1

Laura Bürger / Martin Stegu / Barbara Seidlhofer

Mehrsprachigkeit an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen

1 Einleitung

In der letzten Auflage dieses Sprachenpolitik-Bandes (de Cillia und Vetter 2013) hieß der Vorläuferbeitrag noch „Fremdsprachenunterricht an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen“ (Stegu et al. 2013). Seit dem Ende der Vorherrschaft des Lateinischen als Wissenschafts- und Unterrichtssprache war es lange Zeit undenkbar, dass die Kommunikation von und an Hochschulen auf dem heute österreichischen Staatsgebiet in einer anderen Sprache als Deutsch ablaufen könnte – mit wenigen Ausnahmen, etwa innerhalb philologischer Institute und der von diesen angebotenen Studien sowie Kontakten mit ausländischen nicht-deutschsprachigen Institutionen. Inzwischen hat sich eine angewandt-linguistische Untersuchung der Sprachensituation bzw. des Kontinuums zwischen expliziter und impliziter Sprachenpolitik (Cichon et al. 2012) sowie der tatsächlichen Verwendung von Sprachen im Hochschulbereich mit einer viel komplexeren Gemengelage auseinanderzusetzen als bloß mit dem Angebot von Fremdsprachenkursen. Dieser erweiterten Perspektive soll der neue, auf Mehrsprachigkeit verweisende Titel Rechnung tragen.

Schon in den beiden letzten Bänden war es nur möglich, gewisse Tendenzen aufzuzeigen und einige Fallbeispiele näher zu erörtern. Eine österreichweite profunde Gesamtanalyse der Sprachenpolitiken des tertiären Bildungssektors – noch dazu unter einem noch erweiterten Blickwinkel – war für die Autor:innen des Beitrags auch diesmal nicht durchführbar, trotzdem hoffen wir, ausgewählte interessante Daten, neuere Entwicklungen sowie spezielle Problembereiche zumindest exemplarisch darstellen zu können¹.

Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 hat seinerzeit international und innerhalb Österreichs gerade auch im Hochschulsektor eine gewisse Sprachenbegeisterung ausgelöst (Gründung von Sprachenzentren, Einführung des *Sprachenportfolios* usw.). Außerhalb philologischer Studiengänge spielten besonders in wirtschaftsorientierten Hochschulen auch Sprachen weiterhin eine wichtige Rolle – die noch gar

1 Für umfassendere Ausführungen siehe Bürger (2022).

nicht so lange zurückliegende ‚Ostöffnung‘ hatte auch das Interesse an slawischen Sprachen und bis zu einem gewissen Grad auch an Ungarisch steigen lassen.

In den letzten Jahren scheint diese allgemeine Begeisterung etwas nachgelassen zu haben – die Rolle von Englisch als *lingua franca* ist sowohl in internationalen beruflichen und wirtschaftlichen Kontakten als auch in der globalisierten akademischen Kommunikation (Publikationen) noch prominenter geworden, was sich natürlich auch auf Sprachlernangebote im Hochschulbereich auswirkt. Sprachlehrveranstaltungen, vor allem auch in curricularen Kernbereichen, werden aus verschiedenen Gründen immer mehr gekürzt, und selbst an Sprachen interessierte Studierende verzichten aufgrund des immer stärker werdenden Drucks durch Pflichtkurse und -prüfungen auf zusätzliche sprachliche Weiterbildung.

Waren es zunächst Masterprogramme, die auch eine größere Anzahl ausländischer Studierender an die Hochschulen bringen sollten und daher rein englischsprachig angeboten wurden, werden inzwischen auch englischsprachige Bachelor-Programme eingeführt – aber meist als Alternative zu daneben noch existierenden Programmen in Deutsch. Trotz dieser verstärkten Hinwendung zu Englisch ist die Tendenz nicht ganz einheitlich – es gibt gerade auch im Bereich der Fachhochschulen (FHs) und Pädagogischen Hochschulen (PHs) ‚Inseln‘, in denen Mehrsprachigkeit nach wie vor ganz besonders gefördert wird; so umfasst das Angebot an den PHs Kärnten und Steiermark einen (vor allem theoretisch) mehrsprachigkeitsorientierten Schwerpunkt in der Pädagog:innenbildung, während z. B. an den FHs Kufstein und Eisenstadt ein über Englisch weit hinausgehendes Spektrum an erlernbaren Fremdsprachen besteht.

Für unseren Überblick über die Sprachensituation im tertiären Bildungssektor wurden sowohl umfassende Erhebungen des online verfügbaren Materials durchgeführt (Universitäts-Webseiten, Curricula, Vorlesungsverzeichnisse) als auch schriftliche Anfragen an Institute und Sprachenzentren gestellt sowie leitfadengestützte Interviews mit Vertreter:innen einzelner Hochschulen abgehalten. Das Ziel dieses Beitrages soll es sein, zunächst die gesetzliche Lage im Hinblick auf Sprachen an Hochschulen zu beschreiben. In einem weiteren Schritt werden Möglichkeiten des Sprachenlernens bzw. der Förderung des Mehrsprachigkeitsbewusstseins im tertiären Sektor dargestellt. Dieser Beitrag kann – schon aus Platzgründen – einer vollständigen Abdeckung des Themenbereichs natürlich nicht gerecht werden; um eine Vergleichbarkeit mit den vorangegangenen Untersuchungen zu ermöglichen, wurde in Anlehnung an Winklers Erhebungen (2012), die eine wesentliche Grundlage für Stegu et al. (2013) bildeten, ein besonderer Fokus auf die ‚allgemeinen‘ Universitäten (Uni Wien, Innsbruck, Graz, Salzburg, Klagenfurt) sowie die Wirtschaftsuniversität Wien (WU) gelegt. Zusätzlich dazu wurden Interviews mit Vertreter:innen ausgewählter Fachhochschulen, Pädagogischer Hochschulen und der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) geführt.

In der Darstellung wird hier zwischen dem Angebot an eigentlichen ‚Sprachfächern‘ (= philologischen und translationswissenschaftlichen Studien), an nicht primär sprachlich orientierten Studiengängen, in denen aber verpflichtende Sprachanteile vorgesehen sind, sowie weiteren Möglichkeiten curricularer (z. B. in Form von Wahlfächern) und außercurricularer Angebote differenziert.

Für alle diese Sprachlernmöglichkeiten lässt sich – wie es in vielen der von uns geführten Interviews bestätigt wurde – in letzter Zeit ein Rückgang der Studierendenzahlen feststellen. Gab es bei den gewählten Sprachen (zunächst mit Ausnahme von Englisch) in den letzten Jahrzehnten zunächst nur gewisse Verschiebungen, z. B. einen auch international bemerkbaren Spanisch-Boom (vor allem auf Kosten von Französisch, teilweise auch von Italienisch), scheint es aber auch hier in letzter Zeit ganz allgemein zu einer Stagnation oder sogar Reduktion des Interesses zu kommen.

Im weiteren Text soll zunächst eine sprachpolitische Einbettung universitärer Angebote (Regelungen zu Sprachnachweisen, Unterrichtssprachen sowie zum grundsätzlichen Umgang mit Sprachen an österreichischen Hochschulen) erfolgen.

2 Explizite Sprachenpolitik an Hochschulen

Auch bei einem breiten Verständnis von Sprachenpolitik, das auch implizite sprachpolitische Entscheidungen miteinschließt, wollten wir wissen, ob denn überhaupt explizite sprachpolitische Stellungnahmen – z. B. innerhalb allgemeiner *mission statements* – vorliegen. Hier gibt es nur sehr wenige offizielle diesbezügliche Statements, diese wenigen sind jedoch auch nicht allgemein bekannt. Bereits bei Winkler (2012: 25) wurden zwei sprachpolitische Appelle für die Universität Wien genannt (Budin et al. 2010; Besters-Dilger et al. 2004); auf diese verwies keine der befragten Hochschulen. Als positiv zu vermerken ist hier jedoch die Universität Graz, die 2021 eine umfassende Sprachbedarfs- und Zustandserhebung mit anschließender *language policy* publizierte (Klinge 2021).

3 Unterrichtssprachen

Grundsätzlich ist die Unterrichtssprache an österreichischen Universitäten Deutsch (vgl. z. B. Universität Wien: Fremdsprachige Studien). Vielfach ist an österreichischen Hochschulen aber auch ein „starkes Umsteigen“ (Universität Wien: Center for Teaching and Learning 2021) auf englischsprachige Lehrveranstaltungen (LVs)

zu verzeichnen (entweder nur auf einzelne LVs oder auch auf ausschließlich englischsprachige Programme, meist Masterstudiengänge). Während hier die jeweiligen Regelungen zur Abhaltung fremdsprachiger Lehrinhalte in den einzelnen Satzungen universitätsintern bestimmt werden (vgl. z. B. Universität Wien: Satzung 2022: § 4, Abs. 1), bestehen im Gegensatz dazu keine einheitlichen Anforderungen bezüglich der Sprachkompetenz von Lehrenden (an der WU findet sich bisweilen in Ausschreibungen der Ausdruck „hörsaalfähiges Englisch“ [persönliche Mitteilung von Charlotte Khan, Vorsitzende des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen an der WU]). Inzwischen unterrichten in Nicht-Sprachfächern viele Lehrende auf Englisch, die weder L1-Sprecher:innen des Englischen noch Anglist:innen o. ä. sind. Manche Sprachenzentren haben sich u. a. auf die sprachliche Qualifizierung ihrer Lehrenden spezialisiert (vgl. z. B. FH Campus Wien; bestimmte Sprachkursangebote für Lehrende an der Universität Graz) (Universität Graz: Abteilung für Lehr- und Studienservice 2021; Interview, 6. September 2021). Hier besteht ganz allgemein noch viel Forschungsbedarf zur Frage, welche Probleme, aber auch positive Aspekte mit Englisch als *medium of instruction* (vgl. Macaro 2018; Murata 2019) für Studierende und Lehrende verbunden sein können.

Am Rande sei schließlich auch noch das Phänomen der ‚inneren Mehrsprachigkeit‘ im Falle von Deutsch erwähnt, wie es z. B. an der Universität Salzburg im Projekt *vamus* untersucht worden ist (Universität Innsbruck: Vamus 2016). Auch im Fall von Deutsch im Unterricht oder bei sonstigen universitären Kommunikationsanlässen haben wir es mit verschiedenen Varietäten zu tun, die verschiedene kommunikative Rollen spielen, aber eben auch Anlass für Probleme darstellen können – wenn etwa ausländische Studierende nicht-standardsprachliche, z. B. dialektale Varietäten des Deutschen schlecht oder gar nicht verstehen.

4 Interne und externe Kommunikation

Die interne Kommunikation an Hochschulen läuft primär nach wie vor auf Deutsch ab, außer es sind offenkundig nichtdeutschsprachige Personen anwesend. Sowohl bei der Web-Präsentation nach außen als auch bei (wichtiger) interner Mailkommunikation wird inzwischen meist zweisprachig (Deutsch und Englisch) vorgegangen (Interview, 12. Oktober 2021; Interview, 13. Oktober 2021; Interview, 22. Oktober 2021). Auch wenn Englisch als offiziell gleichrangig angesehen wird, werden Besprechungen in manchen Fällen lieber auf Deutsch abgehalten, vor allem, wenn die Zahl anwesender Nichtdeutschsprachiger sehr gering ist; dadurch werden diese Kolleg:innen jedoch eher exkludiert bzw. in der Folge auch weniger mit bestimmten administrativen Belangen betraut.

5 Sprachliche Voraussetzungen für alle Studienfächer

An österreichischen Universitäten werden (für die meisten) Studiengänge Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Hier ließ sich in den letzten zehn Jahren eine Verschärfung beobachten: Während bei Winkler (2012: 20) Deutschkenntnisse für die Zulassung genannt werden, die „für den erfolgreichen Studienfortgang notwendig“ (UG 2002: § 63 Abs. 1, Z3) sind, müssen aktuell bereits bei der Antragsstellung Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 nachgewiesen werden (UG 2002: § 63 Abs. 1, Z3; UG 2002: Abs. 10b)². Die verlangten Deutschkenntnisse werden universitäts- und teilweise auch studiengangsintern bestimmt und unterscheiden sich dementsprechend: Während Wien und Graz hier C1 für die Zulassung verlangen, ist in Salzburg, Innsbruck und Klagenfurt B2 vorgeschrieben³ (Universität Graz: Sprachnachweise; Universität Innsbruck: Sprachnachweise für die Zulassung zum Studium; Universität Klagenfurt: Sprachkenntnisse; Universität Salzburg: Erforderliche Sprachkenntnisse; Universität Wien: Nachweis der Deutschkenntnisse).

Weitere Sprachkenntnisse können in Sprachfächern verlangt werden: So werden in den meisten philologischen Studiengängen Sprachkenntnisse im Rahmen der ersten Lehrveranstaltungen im Studium abgeprüft, wodurch über die Fortsetzbarkeit des Studiums entschieden wird. Das bedeutet, dass Sprachkenntnisse nicht als Eingangsprüfung per se vorgeschrieben sind, im Rahmen von Voraussetzungsketten de facto aber als Ausschlusskriterium von Sprachfächern fungieren. Je nach Studienstandort und Sprache werden hier auch wieder unterschiedliche Kenntnisse vorausgesetzt, die von A1 für Rumänisch und Portugiesisch bis zu B2 + für Englisch reichen können. In den translationswissenschaftlichen Studiengängen werden ebenfalls je nach Universität und je nach gewählter Sprache bzw. auch je nach Gewichtung der Sprache im Studienverlauf (Haupt- oder Nebensprache) unterschiedliche Niveaus gefordert⁴. Grundsätzlich ist hier aber insgesamt auch eine Anhebung der vorausgesetzten bzw. abgeprüften Kompetenzniveaus zu beobachten.

Wie bereits erwähnt, finden sich jedoch auch immer mehr Studienprogramme an österreichischen Hochschulen, deren *medium of instruction* Englisch ist; auch

² Ausnahme: künstlerische Fächer ohne erforderlichen Deutschnachweis, englischsprachige Studiengänge, ggf. Doktoratsstudiengänge (z. B. Universität Wien: Deutschnachweise; Ombudsstelle für Studierende 2021).

³ An manchen Standorten werden hier auch unterschiedliche Levels je nach Stufe im Zulassungsverfahren differenziert (z. B. Universität Wien: Unterschiedliche Kenntnisse für die Antragstellung, Aufnahmeprüfung und Zulassung (Universität Wien: Nachweis der Deutschkenntnisse).

⁴ Informationen zu den vorausgesetzten Sprachkenntnissen finden sich in den jeweiligen Curricula der Studiengänge, abrufbar auf den Webseiten der Universitäten.

hier unterscheiden sich zugelassene Sprachnachweise und verlangte Niveaus nach Standort und Studium (z. B. vgl. Universität Salzburg 2018; Universität Wien: Fremdsprachige Studien).

6 Angebot philologischer Fächer („Sprachfächer“)

6.1 Philologische Fächer können an den Universitäten Wien, Innsbruck, Graz, Salzburg und Klagenfurt studiert werden; im Angebot finden sich hier in den letzten Jahren kaum Veränderungen. Rumänisch als Teil des Romanistik-Studiums an der Universität Salzburg sowie Slowenisch als Wahlfachsprache als Teil des Slawistik-Studiums an der Universität Innsbruck (Universität Innsbruck: Studienangebot Bachelorstudien; Universität Salzburg: Studienangebot Bachelorstudien) werden allerdings leider beide nicht mehr weitergeführt.

6.2 Translationswissenschaft (Bachelorstudiengang Transkulturelle Kommunikation, Masterspezialisierungen in Übersetzen und Dolmetschen) kann in Österreich an den Universitäten Wien, Graz und Innsbruck studiert werden. An allen drei Standorten werden hier, unverändert zum Vorläuferbeitrag, die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch angeboten. Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) und Ungarisch finden sich an zwei Standorten. Nur an der Universität Graz sind Arabisch, Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Slowenisch und Türkisch im Angebot. Nur an der Universität Wien finden sich Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch und Tschechisch (Universität Graz: Bachelorstudien; Universität Innsbruck: Studienangebot Bachelorstudien; Universität Wien: Studienangebot Sprachen).

Zusätzlich zu diesen bereits erwähnten Studiengängen gibt es etwa auch an der FH Gesundheit Tirol einen Bachelorstudiengang Gebärdensprachdolmetschen (FH Gesundheit Tirol: Gebärdensprachdolmetschen).

6.3 Als eine der bedeutendsten Veränderungen im Bereich der Lehramtsstudiengänge ist die Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor-/Mastersystem im Zuge der Pädagog:innenbildung NEU (Bundesgesetzblatt 2013) zu nennen. Im Zuge dieser wurden vier Verbünde gegründet, in denen Universitäten und Pädagogische Hochschulen der jeweiligen Verbundsregion gemeinsam für die Lehramtsausbildung zuständig sind. Dies bedeutet in vielen Fällen eine Vergrößerung des Angebots für Studierende, kann aber in manchen Fällen, wie etwa bei sprachlichen Lehramtsfächern im Verbund Mitte, zu einer regional größeren Zerstreuung einzelner Lehrinhalte führen. Verbund Mitte umfasst dabei oberösterreichische und Salzburger Hochschulen, Verbund Nord-Ost Wiener und niederösterreichische Hochschulen,

Verbund Süd-Ost burgenländische, steirische und Kärntner, der Verbund West Tiroler und Vorarlberger Hochschulen (BMBWF: PädagogInnenbildung NEU).

Vergleicht man die angebotenen Sprachfächer, ist ersichtlich, dass einige an allen Standorten studiert werden können; BKS und Slowenisch werden hingegen nur im Verbund Nord-Ost und Süd-Ost angeboten, nur am Standort Nord-Ost Polnisch, Slowakisch, Tschechisch und Ungarisch. Ein nach wie vor diskutiertes Problem ist das Lehramtsfach Türkisch: Während dafür seit Jahren ein Curriculum an der Universität Graz vorliegt, ist das Unterrichtsfach aktuell noch nicht als Maturafach zugelassen, was einen Start des Lehramtsstudiums verhindert (vgl. Interview, 28. Juli 2021). Insgesamt deckt sich das Sprachangebot in den Lehramtsfächern aber mit dem Angebot vor zehn Jahren.

Lehrangebote, die zu einem erhöhten Mehrsprachigkeitsbewusstsein beitragen sollen und sich auch theoretisch mit Multilingualismus befassen, sind in Lehramtsstudiengängen oft fakultativ vorhanden; darauf wird in Abschnitt 8 näher eingegangen.

7 Weitere Studiengänge mit verpflichtendem Fremdsprachenanteil

An den Universitäten gibt es außerdem einige Studiengänge, die kein reines Sprachstudium darstellen, aber deren Studienplan aufgrund seiner ‚Kultur(raum)-Ausrichtung‘ verpflichtend Sprachenfächer vorsieht: So können an der Universität Wien im Sommersemester 2021 Swahili, Zulu (Afrikawissenschaften), Neu- und Mittelägyptisch, Akkadisch, Griechisch (Ägyptologie), Finnisch, Ungarisch (Fennistik und Hungarologie), Japanisch (Japanologie), Modern- und Bibelhebräisch, Jiddisch (Judaistik), Koreanisch (Koreanologie), Türkisch, Arabisch, Babylonisch/Sumerisch (Orientalistik), Modernes Chinesisch (Sinologie), Dänisch, Isländisch, Norwegisch, Schwedisch; Livisch, Litauisch, Estnisch, Finnisch (Wintersemester 2021) (Skandinavistik), Klassisches Sanskrit, Tibetisch, Hindi, Nepali und modernes Tibetisch (Sprachen und Kulturen Südasiens und Tibets) studiert werden. An der Vergleichenden Literaturwissenschaft ist außerdem zwischen Spanisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Norwegisch, Schwedisch, Jiddisch, Niederländisch, Italienisch, Französisch, Russisch und Spanisch für Literaturwissenschaftler:innen zu wählen. Im Bachelorstudiengang Angewandte Kulturwissenschaft (Universität Klagenfurt) müssen Lehrveranstaltungen zu Englisch, einer romanischen und einer slawischen Sprache (je 8 bzw. 9 ECTS) absolviert werden. Diese Studiengänge bestanden bereits vor zehn Jahren; neu ist der eben genannte Studiengang Ange-

wandte Kulturwissenschaft an der Universität Klagenfurt. Niederlandistik an der Universität Wien ist nicht mehr als vollwertiges Studium (aber als Erweiterungscurriculum) vorhanden (Universität Klagenfurt: Studienübersicht; Universität Wien: Studienangebot Sprachen).

Es gibt jedoch auch Studiengänge, die grundsätzlich nicht sprachlich oder kulturwissenschaftlich ausgerichtet sind, in deren Studienplan sich aber trotzdem verpflichtende Sprachenfächer finden: Diese sind meist wirtschaftliche Fächer. Die größte wirtschaftswissenschaftliche Hochschule in Österreich ist die Wirtschaftsuniversität Wien (WU). Seit ihrem Beginn (als k.k. Exportakademie, dann Hochschule für Welthandel) haben an der WU Sprachen in der Ausbildung immer eine große Rolle gespielt. In den letzten Jahrzehnten war es vor allem die Studienrichtung »Internationale Betriebswirtschaft« früher: »Handelswissenschaft«), die besonders fremdsprachenintensiv war, weil hier zwei bzw. sogar drei Sprachen im Rahmen des Studienplans studiert werden konnten. Dazu bestand noch die Möglichkeit, zusätzlich Basiskurse in anderen Sprachen freiwillig und kostenfrei zu besuchen. Ohne zu sehr ins Detail gehen zu wollen, muss festgestellt werden, dass die Rolle der Sprachen – abgesehen von Englisch – immer mehr abgenommen hat. Zunächst einmal durch die Einführung des Bologna-Systems, wo sich die Sprachen nur in Bachelor-Studien einigermaßen halten konnten (aber klarerweise mit viel weniger Stunden als im längeren Diplomstudium), während die Masterprogramme inzwischen entweder überhaupt keine Pflichtsprache oder nur eine einzige vorsehen (die natürlich meist Englisch ist). Auch die freiwilligen Basis-Zusatzkurse wurden abgeschafft bzw. werden nun nur mehr kostenpflichtig in einem Sprachenzentrum angeboten (Interview, 27. Juli 2021)⁵.

Sowohl eine Veränderung des Verhältnisses zwischen ECTS-Punkten und Semesterwochenstunden (= mehr Punkte für weniger Stunden) als auch die Umorientierung des Fremdsprachendepartments von „fremden Wirtschaftssprachen“ zu einer vor allem englischsprachig und publizistisch-kommunikationswissenschaftlich betriebenen *business communication* (mit in diese Richtung umgewidmeten Professuren) werden in den nächsten Jahren nicht unbedingt zu einem besonders

⁵ Martin Stegu, Mitautor dieses Artikels, kennt aufgrund seiner jahrelangen Tätigkeit die Situation an der WU recht genau; sicherheitshalber wurde vor allem wegen der neuesten Entwicklungen aber noch ein Gespräch mit dem augenblicklichen stv. Vorstand des Departments für fremdsprachliche Wirtschaftskommunikation, ao. Univ. Prof. Dr. Johannes Schnitzer geführt.

mehrsprachigkeitsfreundlichen Klima beitragen – nicht in der Lehre⁶ und noch weniger in der Forschung.⁷

Auch an der Johannes Kepler Universität (JKU) in Linz hat sich das Sprachenangebot in den letzten Jahren verringert. Laut Interviewpartner ist bei den zusätzlichen Fremdsprachen – also abgesehen von Englisch – eine Fokussierung auf romanische Sprachen festzustellen; Russisch, Tschechisch und Chinesisch wurden aus dem verpflichtend zu wählenden Wahlangbot herausgenommen (Interview, 26. November 2021).

Insgesamt kann im Hinblick auf verpflichtende Sprachanteile in nichtsprachlichen Studien im Vergleich zum Vorläuferbeitrag festgehalten werden, dass sich neben gleichbleibenden Sprachanteilen (z. B. Betriebswirtschaft – Universität Wien, Recht & Wirtschaft und Rechtswissenschaften – Universität Salzburg, Betriebswirtschaft – Universität Graz, Internationale Betriebswirtschaft – Universität Klagenfurt) auch Reduktionen im verpflichtenden Ausmaß feststellen lassen (z. B. von 16 auf 12 ECTS verpflichtender Anteil in Internationaler Betriebswirtschaft an der Universität Wien, keine verpflichtenden Sprachanteile mehr in den Studien Rechtswissenschaften – Universität Wien, Umweltsystemwissenschaften/Volkswirtschaftslehre – Universität Graz oder Sportmanagement, Wirtschaftsrecht und Italienischem Recht an der Universität Innsbruck). Dies steht allerdings auch im Gegensatz zu neu geschaffenen (teilweise international ausgerichteten) Studiengängen, in denen wieder Fremdsprachen Bestandteil des Studiums sind (z. B. *Economics* an der Universität Graz, *Business and Economics* an der Universität Klagenfurt, Sprache-Wirtschaft-Kultur an der Universität Salzburg).

An den Fachhochschulen lassen sich heterogene Tendenzen beobachten: So wurden verpflichtende Sprachkurse am FH Campus Wien auf das Englische be-

6 An der WU wurde schon vor vielen Jahren Tschechisch als Diplomprüfungssprache abgeschafft, Russisch gibt es nach wie vor. Chinesisch gab es nie als reguläre Vollsprache (nur eine Zeitlang in einer Art Doppelstudium mit der Sinologie der Uni Wien). Einige Sprachen, die auch Studierenden an sich wichtig erscheinen (z. B. die immer wieder ins Spiel gebrachten Sprachen Japanisch und Arabisch), würden als Quasi-Zusatz-Fächer im Rahmen von Wirtschaftsstudien zu große Hürden bereiten und letzten Endes nicht fertig studiert oder von vornherein nicht gewählt werden.

7 Da ich (= Martin Stegu) noch selbst teilweise in die entsprechenden Diskussionen des Departments eingebunden war und bin, handelt es sich um meine persönliche Einschätzung der Situation – von der ich allerdings weiß, dass diese von vielen meiner Kolleg:innen geteilt wird. Trotzdem besteht noch Hoffnung, immerhin ist die Lage an der WU viel besser als an anderen Wirtschaftsuniversitäten (z. B. im skandinavischen Raum), wo die Fremdsprachenlehre als Pflichtbestandteil von Wirtschaftsstudien noch viel radikaler reduziert bzw. ganz abgeschafft worden ist.

schränkt und auch das FH-interne *Language Center* fokussiert sich heute auf die Englischausbildung von Lehrenden und Sprachzertifikaten für Studierende (Interview, 6. September 2021). Andererseits lassen sich jedoch auch mehrsprachigkeitsorientierte Angebote finden, wie etwa das interdisziplinäre Masterstudium *Multilingual Technologies*, das ab dem Wintersemester 2022/23 von der FH Campus Wien in Kooperation mit der Universität Wien angeboten wird und im Rahmen dessen computerwissenschaftliche, translatorische, sprachwissenschaftliche und transkulturelle Kompetenzen verbunden und vertieft werden können (Interview, 6. September 2021; FH Campus Wien: *Multilingual Technologies*; Universität Wien: *Multilingual Technologies*). Mehrere Sprachen als Teil des Studiums können z. B. an der FH Kärnten, der FH Kufstein und der FH Eisenstadt gelernt werden: So ist im Masterstudium *International Business Management* (IBM) an der FH Kärnten verpflichtend zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF), Slowenisch, Italienisch und Russisch zu wählen; während bei den Anmeldungen für Slowenischkurse hier ein Rückgang zu beobachten war (vgl. Interview, 12. Oktober 2021), seien durch die grundsätzliche Aufstockung des Sprachenbudgets im Wirtschaftsdepartment auch neue positive Entwicklungen, wie das Einführen eines zweiten englischsprachigen Studiengangs (Bachelorstudium *Intercultural Management*) oder das Anstellen hauptberuflich Lehrender am Sprachenzentrum, zu verzeichnen. Im Studiengang *International Business Studies* an der FH Kufstein sind zwei Sprachen zu absolvieren (zu wählen zwischen Englisch, Chinesisch, Russisch, Spanisch, Französisch oder Italienisch). Alle anderen Studiengänge hätten hier außerdem einen verpflichtenden Anteil an (Business) Englisch-Kursen. An der FH Kufstein sei auch ganz allgemein ein sprachenfreundliches Klima zu beobachten, was etwa die Gründung eines Sprachenzentrums und eine Verbesserung des Angebotes mit sich brachte (vgl. Interview, 22. Oktober 2021). Auch im Bachelorstudiengang Internationale Wirtschaftsbeziehungen (FH Eisenstadt) werden Sprachen in einem vergleichsweise großen Anteil des Studiums gelernt; dabei sind in jedem Semester Englisch und eine zentral- oder osteuropäische Sprache in Form von Sprachkursen oder Länder- und Kulturkunde zu besuchen (Interview, 13. Oktober 2021).

8 Fakultative Sprachlernmöglichkeiten in Zusatzcurricula

In vielen Studiengängen Österreichs ist es möglich, Wahlfächer mit fix vorgegebenen Fächerbündeln oder komplett frei zu wählenden Lehrveranstaltungen als Teil des regulären Studiums zu wählen. Was im Rahmen dieser Wahlfächer möglich ist,

unterscheidet sich je nach Studiengang und Studienort bzw. Hochschule; so sind etwa an der Universität Wien in besonders beliebten/,großen‘ Sprachfächern (z. B. Romanistik) oft nur theoretische/sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen belegbar, an den Universitäten Graz und Klagenfurt können Sprachkurse aus dem regulären Studienangebot von allen Studierenden belegt werden (Universität Wien: Erweiterungscurricula und alternative Erweiterungen; Universität Graz: Zusatzqualifikationen/freie Wahlfächer; Universität Klagenfurt: Vertiefende Angebote und Wahlfachangebote). An der Universität Salzburg beinhalten *Studienergänzungen* teilweise Sprachkurse (vgl. Abschnitt 5), an der Universität Innsbruck finden sich diese größtenteils für Masterstudierende (Universität Innsbruck: Wahlpakete (Ergänzungen); Universität Salzburg: Studienergänzungen und Studienschwerpunkte).

Insgesamt kann an den Universitäten eine größere Palette an sprachbezogenen freien Wahlfächern als vor zehn Jahren festgestellt werden; die heterogene Handhabung je nach Universität (z. B.: enthält Sprachkurs oder nicht, fixes Fächerbündel oder nicht) wurde dabei beibehalten.

9 Außercurriculare Sprachlernmöglichkeiten

Ist es im Rahmen des Studiums nicht möglich, (sprachliche) Wahlfächer zu belegen, kann auf außercurriculare Sprachlernmöglichkeiten zurückgegriffen werden; dazu zählen etwa Kurse an den Sprachenzentren der Universitäten. Im Hinblick darauf kann zwischen Kursen unterschieden werden, die von den Studierenden als reines Zusatzangebot gewählt werden (d. h. extracurriculares Sprachenlernen in Fächern, in denen keine Sprachenfächer verpflichtend sind), und Kursen, die von Studierenden zur Vorbereitung auf ihr Studium belegt werden (z. B. Sprachkurse zur Erreichung des erwünschten Einstiegslevels für die zweite slawische Sprache im Slawistik-Studium der Universität Graz oder für die gewählten Wirtschaftssprachen an der WU). Ein wesentlicher Unterschied zu den curricularen Angeboten ist die Kostenpflichtigkeit der Kurse an den Sprachenzentren; hier finden sich, wie bereits vor zehn Jahren, erhebliche Unterschiede je nach Standort. Am Sprachenzentrum der Universität Wien ist das umfassendste Sprachkursangebot zu verzeichnen; an den meisten Sprachenzentren ist die Ausrichtung eine allgemeinsprachliche, nicht fachsprachliche. Insgesamt lassen sich an Sprachenzentren im Vergleich zu vor zehn Jahren eine Verbreiterung des Angebots (Universitäten Salzburg und Wien) bzw. Umschichtungen in den angebotenen Sprachen (Universitäten Graz und Innsbruck) beobachten.

Das große Angebot an sprachlichen Wahlfächern sowie den Sprachkursen an den verschiedenen Sprachenzentren ist zu begrüßen; grundsätzlich sei aber da-

rauf aufmerksam gemacht, dass dies nicht automatisch die Möglichkeit der Anrechenbarkeit dieser Kurse für das reguläre Studium bedeutet. So müssen im jeweils belegten Studium ausreichend ECTS-Punkte vorgesehen sein, die mit keinem vorgeschriebenen Lehrveranstaltungsangebot zu ‚füllen‘, sondern frei wählbar sind; und auch dann muss die konkrete Anrechnung dieser Sprachkurse oft individuell durch die Studienprogrammleitung entschieden werden. Wenn dies nicht möglich ist, können die Sprachkurse für Studierende einen über das Studium hinausgehenden Zeit- und Kostenaufwand darstellen, der nicht für alle Studierende machbar ist⁸.

Neben Sprachkursen im engeren Sinn bieten viele Universitäten inzwischen auch Tandem-Lernprogramme an, wo üblicherweise zwei Sprecher:innen mit verschiedenen L1 zusammengebracht werden, die dann jeweils die Sprache des:der anderen zu gleichen Teilen üben wollen (vgl. BOKU: Tandem, Treffpunkt Sprachen Universität Graz: Tandem, TU Wien: Tandem, Universität Innsbruck Sprachenzentrum: Sprachlernpartnerschaftsbörse, Universität Wien Sprachenzentrum: Sprachlernbörse, Wirtschaftsuniversität Wien: Tandem Learning).

Sprachlehrende und Sprachenzentren müssen schließlich der Realität ins Auge sehen, dass inzwischen viele sprachinteressierte Studierende auch Kurse in anderen in- und ausländischen Sprachschulen belegen bzw. insbesondere auch mit Hilfe von „Lern-Apps“ und anderen teilweise gratis über das Internet beziehbaren Methoden Fremdsprachen lernen (wollen). Hier könnten Sprachenzentren auch sprachberatende Funktion übernehmen, um Möglichkeiten und Grenzen dieser Ansätze aufzuzeigen.

10 Mehrsprachigkeitsorientiertes Angebot

Es finden sich auch Wahlfächer und ganze Studienzweige, die nicht nur mehrere Sprachen mehr oder weniger unabhängig voneinander anbieten, sondern sich auch theoretisch mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. So wird an der Universität Salzburg eine eigene Studienergänzung Mehrsprachigkeit angeboten (24 ECTS), in der Lehrveranstaltungen zu den Themenbereichen *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, *Sprachen im typologischen Vergleich*, *Mehrsprachigkeit im Beruf*, *Mehrsprachigkeit und Gesellschaft*, *Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen*, *Mehrsprachigkeit und (eigener) Fremdsprachenerwerb* und *Interkulturelle Prag-*

⁸ So sind etwa, um ein beliebiges Beispiel zu nennen, im Rahmen des Biologie-Studiums an der Universität Salzburg nicht ausreichend freie Wahlfächer vorgesehen, um die „Studienergänzung Sprachen“ belegen zu können (Universität Salzburg: Biologie, Bachelorstudium).

matik zu finden sind (Universität Salzburg: Studienergänzung Mehrsprachigkeit). An der Universität Wien besteht seit dem Wintersemester 2021/22 das Erweiterungscurriculum Mehrsprachigkeit: Transdisziplinäre Zugänge (15 ECTS). In diesem werden Lehrveranstaltungsangebote unterschiedlicher Institute zusammengefasst, um einen möglichst vielfältigen und nachhaltigen Kompetenzerwerb zum inter-/transdisziplinären Themenbereich Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. So werden wissenschaftliche Grundlagen zu Sprach/en/politik, Psycho- und Soziolinguistik sowie der Sprachlehr-/lernforschung mit individuellen Vertiefungen verknüpft. Dabei können in letzteren auch eigene Sprachlernerfahrungen gemacht werden, in dem neue Sprachen erlebt (wie z. B. Somali und Maltesisch im Sommersemester 2022) oder bestehende bzw. mitgebrachte Sprachkenntnisse vertieft werden können (Universität Wien: Erweiterungscurriculum Mehrsprachigkeit). Als Beispiel für mehrsprachigkeitsorientierte Lehrveranstaltungen innerhalb eines Studiums kann das Institut für Romanistik an der Universität Klagenfurt genannt werden: Hier wird im Rahmen des regulären Bachelorstudiums die Lehrveranstaltung *Mehrsprachigkeit: Filme und Gesellschaft* angeboten, in der Filme in romanischen Sprachen (Italienisch, Spanisch, Französisch, Katalanisch, Rumänisch) aus unterschiedlichen Ländern gezeigt und in drei romanischen Sprachen (Italienisch, Französisch und Spanisch) und ggf. Deutsch diskutiert und analysiert werden. Auch auf der Ebene der Didaktik gibt es hier Kurse zur Mehrsprachigkeit. Auf der Sprachkursebene wird im Wintersemester 2021/22 zum ersten Mal eine LV angeboten, in der Spanisch und Italienisch gleichzeitig gelernt werden: „Man lernt beide Sprachen im gleichen Kurs und der Fokus liegt auf Sprachvergleich und Kontrastivität“ (Universität Klagenfurt: Institut für Romanistik 2021).

Im Lehramtsstudium findet sich auf der Ebene der Primarstufe die Möglichkeit, den Schwerpunkt Mehrsprachigkeit zu wählen (Bundesgesetzblatt 2013: § 38, Abs. 2a). Dieser Schwerpunkt wird etwa an der PH Kärnten angeboten, an der er von etwa einem Drittel der Studierenden gewählt wird (Interview, 5. November 2021), was u. a. mit der besonderen sprachlichen Situation des Bundeslandes zusammenhängt (Volksgruppensprache Slowenisch). Auch an der PH Steiermark besteht ein Mehrsprachigkeitsschwerpunkt, dessen Angebote vielfach auch von Studierenden der Universität Graz im Rahmen der Verbundmöglichkeiten ausgenutzt werden (Interview, 25. November 2021).

Im Zuge des Lehramtsstudiums Sekundarstufe sind mehrsprachigkeitsorientierte Lehrveranstaltungen auch oft fakultativ im Angebot: So ist es an der Universität Wien möglich, im Rahmen des Pflichtmoduls 7 im Lehramtsstudium Allgemeinbildung (Vertiefung 2: Inklusive Schule und Vielfalt: Möglichkeiten und Grenzen) das Themenfeld Kommunikationsräume zu belegen, das etwa sprachsensiblen Unterricht, Mehrsprachigkeit so wie Deutsch als Zweitsprache umfasst (Universität Wien: Mitteilungsblatt 2014, § 6).

11 Sonstige Angebote

Wie bereits zu Beginn erwähnt, sind für deutschsprachige Studiengänge Deutschkenntnisse nachzuweisen; ist das jeweils vorgeschriebene Niveau vor Studienbeginn nicht erreicht, können diese im Rahmen der Vorstudienlehrgänge, die ebenfalls an den einzelnen Universitäten angeboten werden, erlernt werden. Die Kurse im Rahmen der Vorstudienlehrgänge Deutsch sind an allen Standorten kostenpflichtig, mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Ermäßigung je nach Herkunft und Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden. Für Erasmus-Incomings sind Deutschkenntnisse meist nicht verpflichtend; an den meisten Sprachenzentren finden sich hier jedoch ermäßigte Deutschkursangebote für die Austauschstudierenden.

12 Fazit

Auch wenn es in diesem Rahmen nicht möglich war, eine genaue Untersuchung aller sprachen- und mehrsprachigkeitsrelevanten Entwicklungen in österreichischen tertiären Bildungsinstitutionen vorzunehmen, lassen sich – auch im Vergleich zur letzten Bestandsaufnahme – gewisse Tendenzen erkennen.

Die allgemeine Situation hat sich nicht grundsätzlich geändert – weder in den verschiedenen Möglichkeiten, eine bestimmte Anzahl von Sprachen an Universitäten, FHs und PHs als Fächer oder Studienbestandteile zu studieren bzw. entsprechende Sprachkompetenzen zu erwerben, noch bezüglich der schon in den letzten Auflagen erwähnten und im Grunde noch immer gültigen Desiderata (die am Ende des Beitrags auch noch einmal in etwas gestraffter Form angeführt werden).

Teilweise ist es inzwischen schwerer geworden, Fremdsprachenkenntnisse zusätzlich zum eigentlichen Studium gratis zu erwerben – so hat z. B. auch die WU inzwischen ein Sprachenzentrum mit kostenpflichtigen Kursen für Anfänger:innen eingeführt. Die Kosten für derartige Kurse sind von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich.

Ferner lässt sich im Hinblick auf vorausgesetzte Sprachkenntnisse für das Studium eine Verschärfung beobachten, die den Zugang zur Universität erschwert: So wurde im Hinblick auf die Deutschkenntnisse ein konkretes Niveau bereits für den Zeitpunkt der Antragsstellung festgelegt. Für die tatsächliche Zulassung gibt es noch weitere Regelungen für das erforderliche Sprachniveau, wobei die einzelnen Universitäten dabei unterschiedlich vorgehen. Auch innerhalb von Sprachfächern lässt sich in einigen Fällen ein Anheben der geforderten Kompetenzniveaus beobachten.

An vielen Universitätsstandorten ist es allerdings möglich, im Rahmen von Studienergänzungen bzw. Wahlfächern gratis Sprachkenntnisse zu erwerben. Wien erweist sich hier als der ungünstigste Studienstandort; viele Sprachkurse, die an sich als Teil von Sprachstudien konzipiert sind, können an den anderen Studienorten auch von fachfremden Studierenden im Rahmen von Wahlfächern besucht werden. An der Universität Wien ist das (ohne Immatrikulation und Absolvierung der STEOP) für viele ‚große Sprachfächer‘ nicht möglich. In den fix vorgegebenen Erweiterungscurricula werden nur vereinzelt Sprachkurse angeboten; die einzige Alternative bleiben hier die allerdings kostenpflichtigen Sprachkurse am Sprachenzentrum.

In den nicht-philologischen Studienrichtungen – vor allem in wirtschaftsbezogenen – lassen sich widersprüchliche Entwicklungen feststellen: einerseits eine einseitige Konzentration auf Englisch, andererseits doch auch immer wieder Versuche, weitere Sprachen in die Ausbildung einzubeziehen. Die immer größer werdende Rolle des Englischen wirkt sich gleich zweifach aus: in einer Reduktion anderer Sprachlernangebote und in einer sich immer mehr ausbreitenden Rolle als Unterrichtssprache, vor allem in Masterstudiengängen, aber bisweilen auch bereits auf Bachelorebene.

Sowohl als *medium of instruction* für die Internationalisierung an Hochschulen als auch als Publikationssprache für internationale Veröffentlichungen erfüllt Englisch ganz klar die Funktion einer *lingua franca*: das Kommunikationsmittel der Wahl, auf das sich Sprecher:innen verschiedener Erstsprachen einigen bzw. welches als solches vorgegeben wird, weil es allen als gemeinsamer Nenner (wenn auch in verschiedenem Ausmaß) zur Verfügung steht. In diesen Settings erscheinen die traditionellen Lernziele von ‚Englisch als Fremdsprache‘ im Sinne einer größtmöglichen Annäherung an die Sprechweisen und Konventionen von *native speakers* nicht angebracht. Die Globalisierung hat hier neue Bedingungen geschaffen, und die (angestrebte) Internationalität ist inkompatibel mit nationalen Normen (Britisches/Amerikanisches Englisch etc.). Dennoch wird in vielen Institutionen – wie auch im Englischunterricht an Schulen – an diesen tradierten englisch-muttersprachlichen Normen festgehalten, ohne deren Relevanz für internationale Kontexte zu hinterfragen. Dadurch erfolgt eine freiwillige Selbstbenachteiligung der internationalen *English as Lingua Franca* (ELF)-Nutzer:innen, die einem anachronistischen und irrelevanten Ideal nacheifern. Die Ausweitung der Rolle von Englisch in der Lehre findet ihre Entsprechung in der wissenschaftlichen Publikationstätigkeit, da in immer mehr Disziplinen englischsprachige Beiträge einen höheren Stellenwert genießen als anderssprachige und diese oft nur mehr die einzigen sind, die für wissenschaftliche Karrieren zählen (Seidlhofer 2011).

Andererseits gibt es gerade im FH-Bereich Modelle, wo Fremd- bzw. auch Nachbarsprachen nach wie vor eine besondere Rolle spielen, entweder weil die geographische Lage dies begünstigt (FH Kärnten, FH Burgenland) oder weil sich in der Hochschulleitung mehrsprachigkeitsfreundliche Ansichten auch weiterhin durchsetzen konnten (z. B. FH Kufstein).

Vielfach können wir jedoch noch eine weitere Entwicklung feststellen, die wohl in Zukunft noch eine größere Rolle spielen dürfte: die Ergänzung von Kursen von oder in verschiedenen Einzelsprachen durch Lehrveranstaltungen (z. B. Erweiterungscurricula), in denen das Phänomen *Mehrsprachigkeit* selbst im Zentrum steht und dieses auch theoretisch reflektiert wird.

Was die Verwendung von Sprachen in der externen und internen Kommunikation an Hochschulen betrifft, setzt sich immer mehr eine Zweisprachigkeitspolitik Deutsch – Englisch durch, z. B. auf Hochschulwebsites; aber auch wichtige hochschulinterne Informationen, z. B. Mails der Hochschulleitung an alle Mitarbeitenden, werden inzwischen meist zweisprachig versendet, während im informelleren Bereich Deutsch noch immer zu überwiegen scheint, allerdings in Abhängigkeit von einer mehrheitlichen Anwesenheit deutschsprachiger Personen.

Da inzwischen jede Hochschule auch Sprachenfragen im Grunde autonom entscheiden kann, fehlt noch immer ein intensiver sprachpolitischer Dialog zwischen allen beteiligten Hochschulen, inklusive der zu Fragen von Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik forschenden Institutionen. Bevor wir jetzt zur Liste von Einzel-Desiderata übergehen, sei noch festgehalten, dass eine Intensivierung des Dialogs unter allen Expert:innen und Entscheidungsträger:innen auf dem Gebiet sprachpolitischer Fragen an Hochschulen für uns ein Grunddesiderat darstellt, aus dem sich alle weiteren Einzelforderungen und -wünsche ableiten lassen.

13 Desiderata

1. Gesamtösterreichisches sprach(en)politisches Konzept: Sprachenpolitische Entscheidungen von Hochschulen sollten nicht isoliert erfolgen, sondern müssten in ein Gesamtkonzept eingebunden werden. In diesem Zusammenhang erscheint auch die Einrichtung einer zentralen österreichischen sprachpolitischen Koordinierungsstelle wünschenswert.

2. Das erwähnte sprachpolitische Gesamtkonzept soll in Abstimmung mit internationalen (europäischen und weltweiten) Entwicklungen und Initiativen erfolgen. Dabei ist dafür zu sorgen, dass die entsprechenden Ergebnisse nicht auf Expert:innen-Ebene hängen bleiben, sondern entsprechend weitergegeben werden (Stichwort: Dissemination) (vgl. weiter unten Punkt 9).

3. Die einzelnen Universitäten und Hochschulen sollten explizite Aussagen zu ihrer Sprachenpolitik in ihre Leitbilder aufnehmen.

4. Angesichts der sich immer mehr konkretisierenden Autonomie der Universitäten ist auch in sprachpolitischen Fragen eine verstärkte Zusammenarbeit und Vernetzung der relevanten Expert:innen und Institutionen vorzusehen, sowohl bei der Erarbeitung von Konzepten als auch bei konkreten Maßnahmen (Stichwort: interuniversitäre Sprachenzentren).

5. An den meisten philologischen Instituten laufen die (angewandt-)linguistische Forschung und die Sprachausbildung völlig parallel und unabhängig voneinander; es müsste vielmehr unbedingt zu einer gezielten Förderung von Wechselwirkungen bzw. gegenseitiger Befruchtung von Sprachlehrforschung und Unterrichtspraxis bzw. zu einer verstärkten Förderung der Sprachlehrforschung in den Institutionen der Lehrer:innenaus- und -fortbildung kommen. Im Besonderen wäre eine Ausbildung der Lehrer:innen nicht mehr nur als Lehrende für eine bestimmte Sprache, sondern als „Expert:innen für Mehrsprachigkeit“ (Hans-Jürgen Krumm) wünschenswert.

6. Auch wenn die Rolle des Englischen unbestritten ist, sollte in allen Ausbildungsstätten des tertiären Bereichs – mit entsprechenden Folgewirkungen auf den sekundären und primären Bereich – auf entsprechende Vielfalt Wert gelegt werden. In diesem Zusammenhang sollte auch die Liste der Lehramtssprachen erweitert werden (vgl. Punkt 1: z. B. Türkisch). Wenn sich die allgemeine Tendenz zu einem verringerten Interesse an Sprachstudien – sowohl im philologischen als auch im nicht-philologischen Bereich – weiter verstärken sollte, wären auch hier entsprechende ‚Werbemaßnahmen‘ (auch bereits in den Abschlussklassen vor der Reifeprüfung) anzudenken.

7. Englisch ist sowohl als *medium of instruction* für die Internationalisierung an Hochschulen als auch als Publikationssprache für internationale Veröffentlichungen ganz bewusst als *lingua franca* zu verstehen (s. Fazit). Aus sprachpolitischer Perspektive ist hier kritisch zu sehen, dass derzeit vernachlässigt wird, von Erkenntnissen der ELF-Forschung zu profitieren, die klar zeigt, dass sprachliche und andere Ressourcen kommunikativ genutzt werden können, ohne sich mit einer ‚muttersprachlichen‘ anglophonen Sprachgemeinschaft zu identifizieren. Die Beteiligten in internationalen Settings wären besser beraten, auf Klarheit und Verständlichkeit zu fokussieren, sich die *lingua franca* zu eigen zu machen, sie durch ihren Gebrauch zu prägen und selbstbewusst an ihrer Entwicklung teilzuhaben.

8. Der Sprachenunterricht im tertiären Sektor sollte eigentlich in jeder Hinsicht Avantgarde sein (gerade auch bezüglich der eingesetzten fremdsprachen-didaktischen Methoden), daraus ergeben sich ganz besondere Erwartungen bezüglich Qualitätssicherung und Evaluation. So gibt es aber bis heute eigentlich keine institutionalisierte Möglichkeit von Aus- und Weiterbildung sowie Erfahrungsaustausch für Fremdsprachenlehrende an Hochschulen (vergleichbar mit entsprechenden Aktivitäten im Sekundarschul- oder Volkshochschulbereich). (Es gibt nur vereinzelte Maßnahmen, etwa Fortbildungsseminare für Französisch-Lektor:innen durch die Kulturbehörden der Französischen Botschaft.) Wir fordern somit ein Weiterbildungs- und Kontaktforum für alle an Hochschulen unterrichtenden Fremdsprachenlehrer:innen.

9. Eine Forderung, die nicht nur dem Unterricht an Hochschulen zugutekäme, betrifft ganz allgemein eine stärkere Verankerung fachsprachlicher Elemente in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden.

10. Ganz konkret sollte auch im österreichinternen Sprachenunterricht die Anbindung an internationale Standards (Europarat) erfolgen; Stichworte: rezeptive Mehrsprachigkeit, lebenslanges Lernen, digitale Angebote usw. Insbesondere sollte das inzwischen anscheinend schon ganz vergessene, von der EU bereits 1995 formulierte und u. a. 2002 erneuerte Ziel der Beherrschung zwei weiterer (Fremd-)Sprachen neben der L1 für alle EU-Bürger:innen wieder in den Vordergrund gerückt werden (vgl. COM 95(590); European Council 2002).

11. Eine wesentliche Forderung betrifft die stärkere Einbindung bzw. den höheren Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen (und auch von Sprachbewusstsein/ *language awareness*) von Studierenden auch in Studienrichtungen, in denen Sprachunterricht nicht Teil des Studienplans ist. Auch bei einem gewissen Verständnis für bisweilen notwendige Einsparungsmaßnahmen dürfen es nicht die Fremdsprachenkurse sein, die als erste geopfert werden. Gerade angesichts der Einführung von Studiengebühren sollen alle Studierenden auch ein Recht auf fremdsprachliche Weiterbildung innerhalb der Hochschule haben (im Rahmen eines bestimmten Stundendeputats, nicht in ‚Massenkursen‘ und auch in qualitativ hochwertiger Form).

12. Den Universitäten kommt auch eine besondere Aufgabe in der Unterstützung und Vorbereitung auf das weitere ‚lebenslange‘ und autonome (Fremdsprachen-)Lernen ihrer Absolvent:innen zu. Dabei ist auf ein ausgewogenes Angebot an digitalen sowie in Präsenz abgehaltenen Lehrangeboten zu achten. Wünschenswert wären auch Sprachberatungsangebote für die Nutzung außeruniversitärer, besonders auch digitaler Sprachlernangebote.

13. Den vielen Studierenden nicht-deutscher Muttersprache, die ja eine außergewöhnliche Bereicherung für die Idee einer mehr- und vielsprachigen Universität darstellen (siehe auch Punkt 14) soll nicht nur vor, sondern auch während des Studiums eine adäquate Weiterbildung in der deutschen Sprache garantiert werden.

14. Unsere Universitäten müssen ganz allgemein viel mehrsprachiger werden und ihren „monolingualen Habitus“ (Ingrid Gogolin) ablegen. Hier spielt die verstärkte Einführung fremdsprachiger Lehrveranstaltungen in allen Studienrichtungen eine große Rolle, von denen sowohl in- als auch ausländische Studierende sehr profitieren könnten. Dabei soll aber darauf geachtet werden, dass ursprünglich überwiegend deutschsprachige Hochschulen nicht letztendlich zu rein „englischsprachigen“ werden.

Literatur

- BMBWF. *PädagogInnenbildung NEU*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Besters-Dilger, Juliane, de Cillia, Rudolf, Kastovsky, Dieter, Kremnitz, Georg, Krumm, Hans-Jürgen, Mettinger, Arthur, Seidlhofer, Barbara, Sooman, Imbi & Trappl, Richard. 2004. Die Universität Wien auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit: Sprachenpolitisches Statement des wissenschaftlichen Beirats des Sprachenzentrums für den Entwicklungsplan der Universität Wien. In Arthur Mettinger & Irene Schmölz (Hgg.), *Ist aller Anfang schwer? Tätigkeitsbericht 2001–2003*, S. 74–76. Wien: Sprachenzentrum der Universität Wien.
- BOKU. Tandem. Verfügbar unter: <https://boku.ac.at/international/themen/sprachkurse/tandem> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Budin, Gerhard, de Cillia, Rudolf, Kremnitz, Georg, Krumm, Hans-Jürgen, Newerkla, Stefan Michael, Seidlhofer, Barbara & Trappl, Richard. 2010. Wiener Appell für eine mehrsprachige Universität. In Hans-Jürgen Krumm & Paul R. Portmann-Tselikas (Hgg.), *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, S. 253–258. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Bundesgesetzblatt 2013. 124. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, ausgegeben am 11. Juli 2013. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bürger, Laura. 2022. *Mehrsprachigkeitsförderung an österreichischen Hochschulen im Kontext von (inter-)nationaler Sprach(en)politik: Eine sprach(en)politische Erhebung*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien. Verfügbar unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/65558/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Cichon, Peter, Erhart, Sabine & Stegu, Martin (Hgg.). 2012. *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone (=Synergies Pays Germanophones 5)*. Berlin: Avingus.
- COM 95(590). *White Paper on education and training: Teaching and learning: Towards the learning society*. Europäische Kommission 1995. Verfügbar unter: https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

- de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva (Hgg.). 2013. *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext 40*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- European Council. 2002. *Presidency conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- FH Campus Wien. *Multilingual Technologies*. Verfügbar unter: <https://www.fh-campuswien.ac.at/studium-weiterbildung/studien-und-lehrgangsangebot/detail/multilingual-technologies.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- FH Gesundheit Tirol. *Gebärdensprachdolmetschen*. Verfügbar unter: <https://www.fhg-tirol.ac.at/page.cfm?vpath=studium/bachelor/gebaerdensprachdolmetschen11> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Interview, 27. Juli 2021: Johannes Schnitzer, WU Wien.
- Interview, 28. Juli 2021: Martin Polaschek, Universität Graz.
- Interview, 12. Oktober 2021: Colin Heller, FH Kärnten.
- Interview, 13. Oktober 2021: Tonka Semler-Matošić, FH Burgenland.
- Interview, 22. Oktober 2021: Yvonne Unnold, FH Kufstein.
- Interview, 6. September 2021: Arthur Mettinger, FH Campus Wien.
- Interview, 5. November 2021: Magdalena Angerer-Pitschko, PH Kärnten.
- Interview, 25. November 2021: Klaus-Börge Boeckmann und Muriel Warga-Fallenböck, PH Steiermark.
- Interview, 26. November 2021: Thomas Rankin, JKU.
- Klinge, Simone. 2021. Fit for the future: Towards a language policy for the University of Graz – a needs analysis. In Daniela Unger-Ullmann & Christian Hofer (Hgg.), *Forschende Fachdidaktik III: Prozessveränderungen in der universitären Sprachenlehre*, S. 357–392. Tübingen: Narr.
- Macaro, Ernesto. 2018. *English Medium Instruction (Oxford Applied Linguistics)*. Oxford: Oxford University Press.
- Murata, Kumiko. (Hg.). 2019. *English-medium instruction from an English as a Lingua Franca perspective: exploring the higher education context*. Abingdon & New York: Routledge.
- Ombudsstelle für Studierende. 2021. *E-Mail-Auskunft vom 08. Juni 2021*.
- Seidlhofer, Barbara. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sprachenzentrum Deutsch in Österreich. *Termine, Preise & Anmeldung*. Verfügbar unter: <https://dia.aau.at/de/fremdsprachen-semester/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Stegu, Martin, Winkler, Regina & Seidlhofer, Barbara. 2013. Fremdsprachenunterricht an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext 40*, S. 175–201. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Treffpunkt Sprachen Universität Graz. *Tandem*. Verfügbar unter: <https://treffpunktsprachen.uni-graz.at/de/lehre/serviceleistungen/tandem/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- TU Wien. *Tandem*. Verfügbar unter: <https://www.tuwien.at/studium/international/studieren-im-ausland/sprachen-organisationen-links/tandem> (Abruf am 29. Februar 2024).
- UG. 2002. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). StF: BGBl. I Nr. 120/2002. Fassung vom 14. 03. 2022. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20002128/UG%2c%20Fassung%20vom%2014.03.2022.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Graz: Abteilung für Lehr- und Studienservice. 2021. *E-Mail-Auskunft vom 14. September 2021*.
- Universität Graz. *Bachelorstudien*. Verfügbar unter: <https://www.uni-graz.at/de/studium/bachelorstudien/> (Abruf am 27. Februar 2024).

- Universität Graz. *Sprachnachweise*. Verfügbar unter: <https://studienabteilung.uni-graz.at/de/internationale-studierende/sprachnachweise/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Graz. *Zusatzqualifikationen/freie Wahlfächer*. Verfügbar unter: <https://www.uni-graz.at/de/studium/rund-ums-studium/zusatzqualifikationen-freie-wahlfacher/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Innsbruck. *Sprachnachweise für die Zulassung zum Studium*. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/studium/anmeldung-zulassung/sprachnachweise.html.de> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Innsbruck. *Studienangebot Bachelorstudien*. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/de/studien/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Innsbruck. *Vamus 2016: Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg*. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/germanistik/vamus/projekt.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Innsbruck. *Wahlpakete (Ergänzungen)*. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/studium/angebot/wahlpakete/index.html.de> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Innsbruck Sprachenzentrum. *Sprachlernpartnerschaftsbörse*. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/sprachenzentrum/sprachlernpartnerschaftsboerse/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Klagenfurt: Institut für Romanistik 2021. *E-Mail-Auskunft vom 15. September 2021*.
- Universität Klagenfurt. *Sprachkenntnisse*. Verfügbar unter: <https://www.aau.at/studium/studienorganisation/zulassung-zu-bachelor-und-lehramtsstudien/#lang> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Klagenfurt. *Studienübersicht*. Verfügbar unter: <https://www.aau.at/studium/studienangebot/studienuebersicht/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Klagenfurt. *Vertiefende Angebote und Wahlfachangebote*. Verfügbar unter: <https://www.aau.at/studium/studienangebot/vertiefende-angebote-wahlfachbereiche/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Salzburg. *Biologie, Bachelorstudium*. Verfügbar unter: <https://www.plus.ac.at/studium/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/bachelorstudien/biologie/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Salzburg. *Erforderliche Sprachkenntnisse*. Verfügbar unter: <https://www.plus.ac.at/studium/einschreibung-ws21-22/studieninteressierte/zulassungsbedingungen/erforderliche-sprachkenntnisse/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Universität Salzburg. *Sprachenzentrum Kursprogramm Wintersemester 2021/22*. Verfügbar unter: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/08/Brosch%C3%BCre_WiSe_21_22-Endversion_web_KORR_2.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Salzburg. *Studienangebot Bachelorstudien*. Verfügbar unter: <https://www.plus.ac.at/studium/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/bachelorstudien/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Salzburg. *Studienergänzung Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: <https://www.plus.ac.at/zfl-flexibles-lernen/service-fuer-studierende/studienergaenzungen/mehrsprachigkeit/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Salzburg. *Studienergänzungen und Studienschwerpunkte*. Verfügbar unter: <https://www.plus.ac.at/zfl-flexibles-lernen/service-fuer-studierende/studienergaenzungen/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien: Center for Teaching and Learning. 2021. *E-Mail-Auskunft vom 9. September 2021*.

- Universität Wien. *Deutschnachweise*. Verfügbar unter: <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschenkenntnisse/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. *Erweiterungscurricula und alternative Erweiterungen*. Verfügbar unter: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/erweiterungscurricula-und-alternative-erweiterungen/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. *Erweiterungscurriculum Mehrsprachigkeit (Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2022)*. Verfügbar unter: https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?spl=16&anchor=E661-1 (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. *Fremdsprachige Studien*. Verfügbar unter: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/fremdsprachige-studien/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. 2014. *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. *Multilingual Technologies*. Verfügbar unter: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/multilingual-technologies-master/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. *Nachweis der Deutschkenntnisse*. Verfügbar unter: <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschenkenntnisse/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. 2022. *Satzung 2022. Abschnitt Studienrecht. Stand 01. Mai 2022*. Verfügbar unter: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. *Studienangebot Sprachen*. Verfügbar unter: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/nach-themengebieten/#c132746> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien Sprachenzentrum. *Sprachlernbörse*. Verfügbar unter: <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/de/sprachlernboerse> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Winkler, Regina. 2012. *Hochschulen auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Sprachen lernen an den allgemeinen Universitäten Österreichs*. Diplomarbeit Universität Wien. Verfügbar unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/17073/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Wirtschaftsuniversität Wien. *Tandem Learning*. Verfügbar unter: <https://www.wu.ac.at/lrc/tandem-learning/> (Abruf am 27. Februar 2024).

Thomas Fritz

Sprachen Lernen in der Erwachsenenbildung

1 Einleitung

Dieser Bericht versucht, das unübersichtliche Feld der Erwachsenenbildung in Österreich auf seine expliziten und impliziten Positionierungen in Bezug auf Sprachenpolitik zu untersuchen. Der Bericht folgt in seiner Struktur den beiden Berichten aus den Jahren 2003 und 2013, um eine bestmögliche Nachvollziehbarkeit erkennbarer Entwicklungen zu erlauben. Die Unübersichtlichkeit der Erwachsenenbildung (EB) zeigt sich unter anderem im Fehlen von Daten sowie in institutionsübergreifenden Statistiken. Als jemand, der seit 40 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig ist, als Kursleiter und später als Leiter des *lernraum.wien* / des *Instituts für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung* verfügt der Autor jedoch über eine gewisse Einsicht in das Feld der Erwachsenenbildung.

Seit dem letzten Bericht (Fritz 2013) hat sich in der Struktur der Österreichischen Erwachsenenbildung nicht bedeutend viel verändert. Die Ökonomisierung der (Sprach-)Bildung ist weiter fortgeschritten, die Vielzahl der privaten Anbieter bleibt bestehen und der Eindruck entsteht, dass sich die zuerst angesprochene Ökonomisierung auch hier bemerkbar macht, indem Sprachenlernen als Geschäftsidee Erfolg verspricht. Kursformate wurden mehrheitlich behalten, wenn wir auch feststellen können, dass sich die Kurszeiten (eventuell sind das auch die Lernzeiten) verkürzen¹, d. h. der allgemeine gesellschaftliche Trend des Konsumierens in kurzer Zeit schlägt auch in diesem Bereich durch. Bezeichnend dafür sind die sogenannten *Learning Snacks*, die von einigen Institutionen angeboten werden. Jedoch können auf dem Gebiet der Weiterbildung von Unterrichtenden keine wesentlichen Veränderungen beobachtet werden.

Interessant erscheint, dass in der Periode von 2011 bis 2018² vor allem diverse Migrant*innen-Selbstorganisationen speziell im Feld der Mehrsprachigkeit und der kritischen Erwachsenenbildung durch gezielte Projektförderungen seitens des Bildungsministeriums wichtige Beiträge zur Innovation geleistet haben (siehe unten), strukturell hatte dies aber im Großen und Ganzen keine Auswirkungen. Die

¹ Siehe dazu zum Beispiel einen Englischkurs an der VHS Wien mit 10,5 Unterrichtseinheiten (Kurssuche der Wiener Volkshochschulen).

² 2018 stellt das Ende der vom BMWF finanzierten Entwicklungsprojekte dar. Diese wurden mit 2018 ersatzlos gestrichen.

Initiative Erwachsenenbildung stellt einerseits Mittel für Kurse der Basisbildung zur Verfügung, seit 2019 ist andererseits jedoch ein Curriculum verpflichtend, das den emanzipatorischen Ansatz der *critical literacy* nicht mehr als Grundlage der Basisbildung ansieht (siehe dazu den Beitrag von Hrubesch et al. in diesem Band). Die 2011 erwähnte Monopolisierung durch den Österreichischen Integrationsfonds ist weiter fortgeschritten, was insbesondere für das Österreichische Sprachdiplom massive Auswirkungen bedeutete. Die Aberkennung des ÖSD als Nachweis für aufenthaltsrechtliche Angelegenheiten bedeutet einen massiven wirtschaftlichen Einbruch – und das, nachdem für die Anerkennung, die bis 2021 galt, intensive Anstrengungen, sowohl personell, als auch inhaltlich und finanziell, unternommen wurden, um den Vorgaben des Gesetzgebers zu entsprechen. Das ÖSD gilt mittlerweile weltweit, jedoch nicht in Österreich.

Der Integrationsfonds (ÖIF) ist ein Fonds der Republik Österreich und laut Information der Webpage ein „Partner des Bundes in der Integrationsförderung“ (ÖIF 2023).

2 Die Erwachsenenbildung in Österreich

Wie bereits im letzten Bericht dargestellt, können wir die Erwachsenenbildungsszene in drei Sektoren aufteilen: die großen und traditionellen Institutionen, die in der Konferenz der Österreichischen Erwachsenenbildung (KEBÖ, siehe dazu Fritz 2013) vereint sind, die Migrant*innen-(Selbst-)organisationen und den Sektor der marktorientierten privaten bzw. staatlichen Institutionen.

Die drei Sektoren sind von unterschiedlichen bildungs- und sprachpolitischen Vorgaben beeinflusst. Wir betrachten die sprachpolitischen Vorgaben im Folgenden auf zwei Ebenen: der ersten, hier als interne Ebene des Selbstverständnisses und der direkten Finanzierung verstanden, und einer zweiten, die sich aus Projektförderungen der öffentlichen Hand und den damit einhergehenden vorgeschriebenen Curricula ergibt (siehe unten). Vorhin als staatlich beschriebene Organisationen werden in diesem Kontext als Institutionen wie das Institut Français, der British Council, das Instituto Cervantes oder das Konfuzius-Institut verstanden, wobei bei diesen davon auszugehen ist, dass sie die sprachpolitischen Vorgaben des jeweiligen Landes umsetzen sollen. Der British Council bietet in Österreich keine Kurse an und konzentriert sich auf die Unterstützung der Englischlehrer*innen und das Anbieten von Prüfungen.

Der Sektor, der unter der Schirmherrschaft der Konferenz der Erwachsenenbildung in Österreich (KEBÖ) steht, wird zu einem Teil aus Mitteln der öffentli-

chen Hand finanziert. Neben den eher geringen Mitteln aus dem Bildungsministerium sehen wir eine Vielzahl an Finanzierungsmodellen:

- Das BFI wird einerseits vom Österreichischen Gewerkschaftsbund und der Arbeiterkammer gefördert und finanziert sich andererseits zu einem Großteil aus Mitteln der Arbeitsmarktförderung.
- Das WIFI ist Teil der Wirtschaftskammer und wird aus dieser Quelle finanziert.
- Die Volkshochschulen in Österreich werden je nach Region unterschiedlich finanziert, je nach ihrer Organisationsstruktur: Einige Volkshochschulen sind Teil der jeweiligen Stadtverwaltung, einige sind an Gewerkschaft und Arbeiterkammer angebunden und einige sind Vereine, abhängig von staatlichen Mitteln und Mitteln aus Teilnehmer*innengebühren. Die Wiener Volkshochschulen sind als GesmbH organisiert, die sich zum Teil in Besitz der Stadt Wien befindet. Aus den jeweiligen Finanzierungsquellen ergeben sich auch die (sprach-) politischen Vorgaben.
- Die Migrant*innenorganisationen sind von Mitteln des Bundes und Spenden abhängig und daher auf einer ersten Ebene von (staatlichen) Vorgaben relativ unabhängig.
- Die marktorientierten Organisationen sind naturgemäß vom sogenannten Markt abhängig, der auf den ersten Blick keine sprachenpolitischen Vorgaben formuliert, jedoch im Kontext der Kommodifizierung von Sprache eine nicht unwesentliche Bedeutung aufweist.

Auf der zweiten Ebene können wir eine zunehmende Abhängigkeit von Projektfinanzierungen beobachten, die sowohl die großen als auch die marktorientierten Institutionen sowie die Migrant*innenorganisationen betrifft. Die durchaus positiv zu bewertende Tatsache, dass Projektmittel mit Vorgaben der sogenannten Qualitätssicherung versehen sind, bedeutet eine potentielle Professionalisierung bei den Unterrichtenden, Qualifikationsvorgaben werden formuliert, manchmal erscheinen sie uninformiert und unrealistisch (Integrationsfonds), aber insgesamt tragen sie doch dazu bei, dass Unterrichtende mit einschlägigen Qualifikationen ausgestattet sein müssen. Die meisten Projektausschreibungen sind jedoch ebenso mit Curricula versehen, die eindeutige Vorgaben für den Unterricht beinhalten. Die Qualität der Curricula ist unterschiedlich. An dieser Stelle sei nur auf das Curriculum des Österreichischen Integrationsfonds verwiesen, das von zwei im Rahmen einer Veranstaltung der Magistratsabteilung 17 (Daase 2020) der Stadt Wien in Auftrag gegebenen Gutachten sehr negativ beurteilt wurde. Was an dieser Stelle interessiert, ist die Tatsache, dass in einem Ausmaß von „außen“ auf das Lern- und Lehrgeschehen in der Erwachsenenbildung eingegriffen wird, wie es bis vor zehn Jahren nicht denkbar war. Die im Selbstverständnis „freie“ Erwachsenenbildung wird unfrei, indem es sowohl für die Lernenden (siehe Integrationsvereinbarungen

etc.) als auch für die Institutionen strikte Vorgaben gibt. Als weitere Beispiele können die Curricula für Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (BMBWF 2019) (siehe dazu den Beitrag von Hrubesch, Ganglbauer und Doberer in diesem Band) die bereits erwähnten Curricula des ÖIF, Projektausschreibungen für „Integration ab Tag 1“ des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds, aber letztendlich auch die Niveaustufen des GERS dienen. Mit dem Wachstum der Institutionen der Erwachsenenbildung und einem gleichzeitigen Rückgang der Kursteilnahmen ergab sich die Notwendigkeit, sich vermehrt über Projektgelder zu finanzieren (dies gilt für die Volkshochschulen und viele Migrant*innenorganisationen). Die Projektfinanzierungen bedeuten jedoch stets auch eine Unsicherheit der Finanzierung mittelfristig und eine zunehmende Präkarisierung der Unterrichtenden über befristete Anstellungsverhältnisse in Verbindung mit mittelmäßiger Entlohnung. Dieser Trend ist nicht neu: Seit Jahren müssen Institutionen, die im Auftrag des Arbeitsmarktservice arbeiten, sich an einengende Vorgaben halten. Was neu ist, ist die Tatsache, dass nun schleichend die inhaltliche – und in unserem Kontext sprachenpolitische – Unabhängigkeit eines breiten Sektors der Erwachsenenbildung eingeschränkt wird (Interessant erscheint in unserem Kontext ebenso, dass es diesbezüglich kaum Diskussionen in den großen Institutionen der EB gibt).

Der ÖIF ist zusätzlich eine der Finanzierungsquellen der EB über konkrete Projekte zur „Integration“ wie dem „Startpaket“.

3 Gesetzliche Grundlagen

Für die Erwachsenenbildung bestehen keine gesetzlichen Grundlagen für das Erlernen von Fremdsprachen, außer im Bereich Deutsch als Zweitsprache, in dem die Fremdengesetze und die Integrationsvereinbarungen gelten.

Ein weiterer Bereich ist der des Pflichtschulabschlusses, in dem ein Rahmenlehrplan gilt, der eng an den Lehrplan der Pflichtschule angelehnt ist und somit mit einem präskriptiven Curriculum verbunden ist. Interessant ist an dieser Stelle, dass Englisch eng mit den Fachgebieten von Globalität und Transkulturalität verknüpft ist. Der sogenannte erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss (e-psa) sieht außer Englisch jedoch keine anderen Sprachen als Prüfungsfach vor (Brückner 2017) und berücksichtigt damit nicht die Mehrsprachigkeit der Lernenden.

4 Das Lernangebot und die Nachfrage

4.1 Sprachkurse an den Wiener Volkshochschulen

Die Wiener Volkshochschulen sind weiterhin der größte Anbieter von Sprachkursen in Österreich mit einem Angebot von 48 Sprachen (davon werden einige auch als Erstsprachen angeboten). Österreichweit sehen wir ein Angebot an Kursen, das vor allem Englisch, Spanisch, Italienisch und Französisch sowie eine Reihe von Sprachen der Nachbarländer und der beliebtesten Urlaubsdestinationen beinhaltet.

Da, wie eingangs erwähnt, keine institutionsübergreifenden und österreichweiten Statistiken vorliegen, wird im Folgenden beispielhaft die Statistik der Österreichischen Volkshochschulen dargestellt.

Der Sprachenbereich hat an den Österreichischen Volkshochschulen ungebrochen den größten Anteil an angebotenen Unterrichtseinheiten (42%) und steht an zweiter Stelle bei den Teilnahmen (25%). Im Bereich Deutsch als Zweitsprache gab es 2015 bedingt durch die Fluchtbewegungen einen starken Zuwachs, der jedoch 2017/18 leicht zurückging. Die am meisten gelernte Sprache ist Englisch, gefolgt von den romanischen Sprachen. In Bezug auf die Angebote in den Bundesländern weist der Statistikbericht der Österreichischen Volkshochschulen die in der Tabelle 1 ersichtliche Verteilung aus.

Tabelle 1: Anzahl der Teilnahmen an Sprachkursen (absolut und in % des Kursangebots in den Bundesländern), (Vater und Zwielehner 2021).

	Anzahl der Teilnahmen an Sprachkursen (absolut und in %)	
Burgenland	1.461	13,2%
Kärnten	4.880	26,8%
Niederösterreich	14.717	26,2%
Oberösterreich	20.183	28,9%
Salzburg	8.581	25,4%
Steiermark	13.509	19,7%
Tirol	5.619	24,7%
Vorarlberg	4.823	24,2%
Wien	27.092	23,2%
Österreich	100.865	24,2%

Der Sprachenbereich ist an den Volkshochschulen zwischen 2004 und 2018 vor allem aufgrund des massiven Anstiegs der Deutsch als Zweitsprache-Kurse „um das Doppelte gewachsen“ (Feigl und Zwielerhner 2019: 19).

Die genaue Verteilung auf die Einzelsprachen ist in Abbildung 1 zu sehen (Feigl und Zwielerhner 2019).

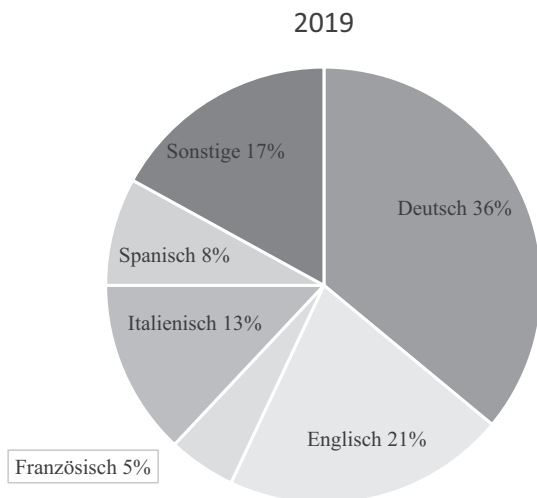


Abbildung 1: Sprachkursangebote in Österreich 2019 (Feigl und Zwielerhner 2019: 23).

Damit wird ersichtlich, dass der Bereich Deutsch als Zweitsprache vor dem Bereich Englisch rangiert; dies ist vor allem auf die Zuwanderungssituation zurückzuführen. Betrachten wir die Entwicklung der Sprachkursangebote allgemein sowie jene der Kurse aus dem Bereich DaZ im Verlauf von 2004/5 bis 2017/18, so erkennen wir einen leichten Abwärtstrend bei den DaZ-Kursen und eine Stabilisierung bei ca. 46.000 Teilnahmen (siehe Abbildung 2). In der Statistik wird dies, wie bereits erwähnt, mit den Flüchtlingsbewegungen 2015/16 begründet. Der starke Rückgang bei den Sprachkursen allgemein scheint sich erholt zu haben.

Wir erkennen hier auch die Trends bei den angebotenen und angenommenen Sprachkursen: Englisch nimmt ab, Französisch scheint sich auf einem niedrigen Niveau stabilisiert zu haben, die Einbrüche aus den späten Neunzigern sind nicht aufgeholt worden. Besonders interessant erscheint die Zunahme bei den „sonstigen“ Sprachen, was vor allem auf einen Anstieg bei Nachbar*innen- und Urlaubssprachen zurückzuführen scheint (siehe Abbildung 3).

Relevant ist in diesem Kontext auch die Zahl der abgelegten Prüfungen: Seit 2014 werden an den Volkshochschulen keine TELC-Prüfungen („The European

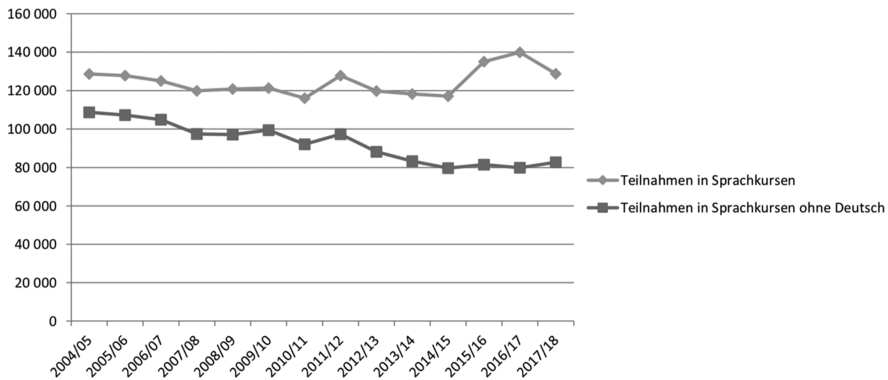


Abbildung 2: Teilnahmen in Sprachkursen (Feigl und Zwielerhner 2019: 27).

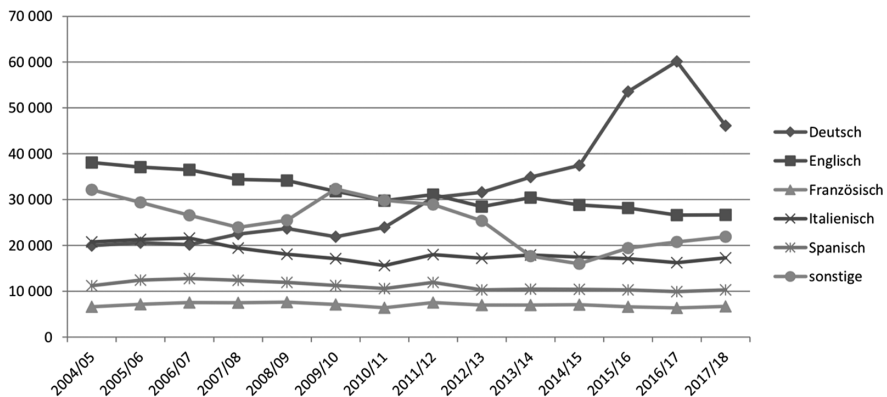


Abbildung 3: Trends bei den angebotenen und angenommenen Sprachkursen (Feigl und Zwielerhner 2019: 26).

Language Certificates', Deutsches Institut für Sprachprüfungen, ehemals Deutscher Volkshochschul-Verband DVV) mehr abgelegt, Deutschprüfungen (und hier können wir annehmen, dass es sich hauptsächlich um ÖSD-Prüfungen handelt) sind von 755 im Jahr 2008 auf mehr als 5.000 im Jahr 2019 angestiegen (siehe Tabelle 2). Ab 2021 ist hier ein Einbruch vorauszusehen, da die Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) per Gesetz für Aufenthaltsrechtliche Belange ihre Gültigkeit verloren haben. Wien war das Zentrum der Prüfungsaktivitäten mit insgesamt 3700 ÖSD-Prüfungen, vor allem auf dem Niveau A2.

Tabelle 2: Sprachprüfungen 2007 bis 2017/18 (Feigl and Zwielehner 2019: 47).

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2019
Telc	258	422	118	181	138	48	26	0	0	0	0
Deutsch		755	3.581	4.256	5.289	7.846	5.315	6.908	5.451	5.898	5.157
Japanisch											
Geasmt	1.336	1.177	3.699	4.437	5.427	7.894	5.341	6.908	5.451	5.898	5.229

Aus einer sprachenpolitischen Perspektive ist es auch interessant, zu sehen, dass 2019 mehr als hundert Prüfungen für Japanisch angegeben wurden, was auf eine Kooperation der VHS Brigittenau mit der japanischen Botschaft zurückzuführen ist.

Statistisch erhoben sind weder die Angebote von WIFI und BFI noch die der zahlreichen privaten Anbieter und der NGOs.

4.2 Der Österreichische Integrationsfonds

Wie bereits oben beschrieben, ist der ÖIF eine Institution, die mit dem Bund in Sachen Integration kooperiert. Vom UNHCR mit der Aufgabe mitbegründet, Wohnraum für anerkannte Geflüchtete zur Verfügung zu stellen, war er bis 1991 im BMI angesiedelt. Mit der Ausgliederung 1991, die mit der ersten Integrationsvereinbarung zeitlich zusammenfiel, wurden dem ÖIF weitere Aufgaben übertragen: Erstens ist er für die „Zertifizierung“ von Institutionen, die sogenannte Integrationskurse anbieten, und damit auch für die Zertifizierung der Unterrichtenden zuständig. Zweitens ist er selbst Kurs- und mittlerweile auch Prüfungsanbieter. Die Aktivitäten des ÖIF reichen von der oben genannten Kurstätigkeit über Informationszentren in fast allen Bundesländern in Angelegenheiten der „Integration“ bis hin zur Entwicklung von eigenen Curricula für DaZ und Basisbildung.

Die vom ÖIF angegebenen Adressat*innen sind, wie auf der Homepage erkennbar, weitreichend (ÖIF 2023):

- Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige,
- Menschen mit Migrationshintergrund,
- Institutionen, Organisationen und Multiplikator/innen im Integrations-, Sozial- und Bildungsbereich,
- die österreichische Gesellschaft.

Seit einigen Jahren ist eine rege Publikationstätigkeit des ÖIF beobachtbar: die Integrationsstatistiken, diverse Forschungsberichte. Weiters bietet der ÖIF Wei-

terbildungsangebote für Unterrichtende und diverse Unterrichtsmaterialien an. Seit 2014 ist das Österreich Institut Teil des ÖIF.

Diese Aktivitäten lassen die oben angesprochene Monopolstellung des ÖIF klar erkennen, vor allem in der Finanzierung von DaZ-Kursangeboten und im Bereich der – mittlerweile allein gültigen – Prüfungen.

5 Sprachenkenntnisse und Sprachenlernen der Österreicher*innen

Die Sprachkenntnisse der Österreicher*innen liegen durchwegs im Schnitt der europäischen Staaten. Den 78% der Personen, die angeben, eine Fremdsprache zu sprechen, stehen nur 22% gegenüber, die dies verneinen. Interessant erscheint die Zahl von 63% der Menschen, die Sprachen lernen wollen, um andere Kulturen zu verstehen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Eurobarometer 386.

Sprechen eine Fremdsprache	78%
Verstehen Englisch ausreichend gut für eine Online-Kommunikation	45%
Fremdsprache lernen, um Menschen aus anderen Kulturen zu verstehen	63%
Sprechen zwei Fremdsprachen	27%
Mindestens drei Fremdsprachen	9%
Sprechen keine Fremdsprache	22%

6 EB und Sprachenpolitik

Wie bereits eingangs erwähnt, sieht sich die EB in Österreich in zunehmendem Maße mit Einflüssen von außen bzw. Regierungs- und Ministeriumsseiten konfrontiert, die einerseits über die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Deutschlernens und andererseits über die Rahmenbedingungen von Projektförderungen wirksam werden. Damit wird die Sprachenpolitik der Erwachsenenbildung, wie implizit auch immer sie verstanden wurde, von außen gelenkt und in die allgemeine Sprachenpolitik, das staatlich verstandene Language Education Programme (siehe dazu Shohamy 2006: 78) einbezogen, auch wenn dies den diversen Leitbildern der Institutionen widerspricht. Die Rolle der einzelnen Institutionen wird im Absatz „Die Erwachsenenbildung in Österreich“ behandelt.

7 Aus- und Weiterbildung von Kursleiter*innen

Die Aus- und Weiterbildungssituation der Unterrichtenden in der EB hat sich im Vergleich zum letzten Bericht nicht maßgeblich verändert. Viele Unterrichtende verfügen über eine einschlägige universitäre Ausbildung, die aber zumeist nicht auf den Unterricht mit Erwachsenen vorbereitet. Die Wiener Volkshochschulen bieten seit 1993 Lehrgänge für das Unterrichten in der Erwachsenenbildung an, die mehrsprachig organisiert sind (Fritz 2015, 2019; Laimer und Wildmann 2022).

Für DaZ-Unterrichtende gibt es seit der Mitte der 2010er Jahre einen postgradualen Lehrgang der Universität Wien, der das informelle „DAF Zeugnis“ des Instituts für Germanistik ersetzte. Auf dem sogenannten „freien Markt“ haben sich einige Institute etabliert, die ebenfalls Ausbildungen anbieten, deren Qualität jedoch nicht transparent dargestellt wird bzw. die keine Verbindung zu einer universitären Einrichtung aufweisen und auch nicht darstellen, wer in den Lehrgängen unterrichtet, wie zum Beispiel die EWI-Ausbildung.

Eine gezielte universitäre Ausbildung für den Bereich Erwachsenenbildung fehlt nach wie vor.

8 Deutsch als Zweitsprache

Das Feld Deutsch als Zweitsprache hat infolge der Fluchtbewegungen 2015/16 stark zugenommen (siehe dazu Feigl und Zwieler 2019: 36). 2015 stand der professionelle Bereich des Feldes unter Druck von vielen Ehrenamtlichen, die einerseits Kurse anboten und andererseits nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten strebten. Viele Institutionen gaben diesem Druck nach und organisierten zumeist kurze „Einführungsseminare“. Andere, wie zum Beispiel die Volkshochschulen, taten dies nicht, zu groß war die Befürchtung einer Deprofessionalisierung des Feldes. Auf die positive Arbeit der Ehrenamtlichen und deren Auswirkungen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

In einem anderen Bereich des Feldes kam es zu einer Vermischung von Basisbildung und DaZ. Dies begann nach Ansicht des Autors mit der Einrichtung der sogenannten Initiative Erwachsenenbildung (IEB: siehe Beitrag Hrubesch et al. in diesem Band). Aus finanzierungstechnischen Gründen wurden 2011 viele der DaZ-Kurse in Basisbildungskurse umetikettiert, um Gelder aus der IEB lukrieren zu können (das traf vor allem auf Wien zu, fand aber auch in anderen Bundeslän-

dern statt)³. Damit begann eine Vermischung der beiden Bereiche, vor allem bei den Unterrichtenden, aber auch bei den kurs anbietenden Institutionen. Mittlerweile scheint eine weitere Vermischung der beiden – doch wesentlich unterschiedlichen – Bereiche stattzufinden, indem sich im neuen Curriculum für die Basisbildung im Rahmen der IEB Deskriptoren finden, die eindeutig aus dem GERS stammen und nicht speziell für die Basisbildung entwickelt wurden. Damit wird meines Erachtens das Curriculum für Basisbildungsangebote mit Menschen, die Deutsch als eine ihrer Erstsprachen sprechen, unbrauchbar.

Eine Vermischung von DaZ mit Basisbildung ist im Zusammenhang mit einer Vermischung von Deutschkenntnissen mit dem Aufenthaltsrecht oder sogar dem Zugang zu geförderten Wohnungen (wie es in Oberösterreich der Fall ist) verstehbar; nämlich in der Richtung, dass Deutschkenntnisse die Grundlage darstellen, die Menschen vorweisen müssen, um in diesem Land leben zu dürfen/können.

9 Veränderungen im Sprachlernangebot und im Sprachenlernen

Die Veränderungen in der Angebotsstruktur und der Nachfrage nach DaZ-Kursen, die sich infolge der Integrationsvereinbarung ergeben haben, können auf vier Ebenen beobachtet werden, die im Folgenden kurz besprochen werden sollen. Es sind die folgenden Änderungen:

1. im allgemeinen Diskurs zum Deutschlernen in der Erwachsenenbildung,
2. in der Angebotsstruktur von DaZ Kursen,
3. in den konkreten Auswirkungen auf den Unterricht
4. und letztendlich auch bei den Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden.

Der Diskurs in der Erwachsenenbildung reicht von Positionen der unreflektierten Unterstützung nach dem Motto „niemanden im Regen stehen lassen“ (ehemaliger Geschäftsführer der VHS Wien anlässlich der ersten Integrationsvereinbarung)⁴ bis hin zu sehr kritischen Positionen, die sich in einer Verweigerung von prü-

3 Siehe dazu die Beschreibung der Initiative Erwachsenenbildung, die jedoch genau in diesem Punkt nicht explizit ist, (IEB); am Beispiel der „Mama lernt Deutsch“-Kurse kann dies nachvollziehbar gemacht werden. Diese waren Bestandteil des DaZ-Angebots der MA 17 (Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität) und wurden in die Initiative Erwachsenenbildung integriert und damit zu Basisbildungskursen modifiziert.

4 https://staatsrecht.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_staatsrecht/Poeschl/Publikationen/2006_Integrationsvereinbarung_alt_und_neu.pdf.

fungs- und „integrations-(vereinbarung-)“ bezogenen Kursen ausdrückt. Erstere finden wir vor allem im Bereich der traditionellen Erwachsenenbildung, zweiteere im Bereich der NGOs. Vielfach besteht bei den großen Erwachsenenbildungsinstitutionen auch eine – nach Ansicht des Autors – unbegründete Furcht vor finanziellen Konsequenzen.

Die Angebote der EB spiegeln die jeweils von der Behörde verlangten Niveaustufen und vor allem die notwendigen Prüfungen auf den Stufen A2 und B1 wider. Weiterführende Kurse, Kurse auf höheren Niveaustufen und spezialisierte Angebote verschwanden fast aus den Programmen, wie am Beispiel der Volkshochschulen zu erkennen ist.

Der Unterricht wird aufgrund des herrschenden Erfolgsdrucks sowohl von Seiten der Institution als auch der Lernenden immer mehr von „teaching to the test“-Ansätzen beherrscht. Wir können mittlerweile beobachten, dass auch Angebote, die nicht vom ÖIF finanziert werden, wie etwa das Projekt „Integration ab Tag 1“ der Stadt Wien, Prüfungsergebnisse als Erfolgs- und Qualitätskriterien eingeführt und eingefordert werden.

Letztlich können wir auch bei den Lernenden beobachten, dass immer weniger das Lernen im Vordergrund steht, sondern das erfolgreiche Absolvieren einer Prüfung, was dem oben beschriebenen testorientierten Vorgehen entspricht.

10 Die Situation der Unterrichtenden

Die Beschäftigungssituation der Unterrichtenden hat sich auf den ersten Blick verbessert, da insbesondere im Bereich der Projekte vermehrt Anstellungen vorhanden sind. Ein genauerer Blick jedoch zeigt, dass auch Anstellungen noch nicht zu einer soliden sozialen Absicherung führen, denn erstens sind die Anstellungsverhältnisse immer auf den Projektzeitraum befristet und zweitens sind die Arbeitsbedingungen nicht zufriedenstellend. Vor- und Nachbereitungszeiten sind minimal vergütet (höchstens 30 % der Unterrichtszeit) und inkludieren den gesamten – hohen – Administrationsaufwand. Zusätzlich finden sich Unterrichtende in der EB in einer niedrigen Gehaltsstufe des Kollektivvertrags.

Die Mehrzahl der Unterrichtenden, die nicht in Projekten beschäftigt sind, ist nach wie vor in der prekären Situation eines sogenannten „freien Dienstvertrags“, was bedeutet, dass Sozialversicherung und Einkommenssteuer abzuführen sind. Die Honorare sind nicht ausreichend, einige Institutionen beschränken die Beschäftigung auf das Ausmaß, in dem noch keine Dienstgeberanteile der Sozialversicherung anfallen, wie zum Beispiel 15 Unterrichtseinheiten pro Woche. Unsi-

cherheit und Armutsgefährdung sind also Parameter, die die Beschäftigung der Unterrichtenden kennzeichnen.

11 Projekte und Innovationen

2011 wurde in den Wiener Volkshochschulen der *lernraum.wien*, *Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung*, zuerst als Stabsstelle der Geschäftsführung und nunmehr als Teil des Bereichs Pädagogik und Innovation gegründet.

In den 2010er Jahren fanden vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache einige interessante und nennenswerte Projekte statt. 2016 fand in einer Projektgemeinschaft unter Leitung der Wiener Volkshochschulen unter Mitwirkung der Integrationshauses Wien, der Diakonie und von anderen in den Feldern Integration und Geflüchtetenarbeit Tätigen das Projekt „Jugendcollege“ statt. Ziel des Projektes war es, jugendlichen Geflüchteten, die nicht mehr unter die Schulpflicht fielen, Bildungschancen zu geben. Schwerpunkte der Bildungsarbeit waren Basisbildung, DaZ, Berufsorientierung und ein reichhaltiges Freizeitangebot sowie psychosoziale Beratung. Am Projekt nahmen zu jedem Zeitraum ca. 1.000 Menschen teil.

Anstelle der damals schon verpflichtenden Wertekurse wurde das Fach „kritische Partizipation“ angeboten, um den Jugendlichen Gelegenheit und Raum für eine kritische Reflexion ihrer Situation, die von Unsicherheit und einer nicht vorhersehbaren Zukunft geprägt war, zu geben. Das Projekt endete in dieser Form 2018 und wird derzeit in einer veränderten Form, die vermehrt im Sinne von beruflicher Qualifikation zielorientiert und reglementiert ist, weitergeführt.

Die Stadt Wien entschloss sich, allen geflüchteten Personen, die sich in Betreuungseinrichtungen oder in einer anderen Form der Unterstützung befanden, die Gelegenheit zu geben, Deutsch zu lernen, und richtete das Projekt „Integration ab Tag eins“ ein. Dieses Projekt, das zum Berichtszeitraum noch existiert, umfasst neben Basisbildungsangeboten auch DaZ-Kurse.

Das bedeutendste Innovationspotential ist bei einigen NGOs zu verorten. In der Zeit von 2011 bis 2018 schrieb das Bundesministerium für Bildung Entwicklungsprojekte aus, die einen Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit legten. Aus diesen Mitteln wurde von maiz/das kollektiv ein DaZ-Curriculum entwickelt, das eine nicht hierarchisch orientierte, explizit gegen neoliberalistische Trends positionierte Ausrichtung hat (maiz 2014). Das Curriculum wurde in enger Kooperation mit der Universität Wien und vor allem unter Einbeziehung der Lernenden entwickelt. Ermächtigung und Mehrsprachigkeit sind zentrale Elemente des Curriculums. Wichtige Fragen bei der Erarbeitung des Curriculums waren: „Kann das Lernen der dominanten Sprache Ermächtigung bewirken?“ (maiz 2014: 24)

und „Was sind die Bedingungen dafür?“ (maiz 2014: 24). Das Curriculum bezieht sowohl die Befreiungspädagogik Paolo Freires als auch post-koloniale Perspektiven mit ein.

Eine Gruppe von NGOs unter der Koordination von LEFÖ erarbeitete ein Projekt mit dem Titel „mehr Sprachen – mehr Mitsprache“, in dessen Rahmen gemeinsam mit Lernenden unterschiedliche Themen des täglichen Lebens bearbeitet wurden. In diesem Projekt entstand auch eine Handreichung zur Mehrsprachigkeit für Unterrichtende und Lernende (Frketic 2014). Das Handbuch umfasst neben allgemeinen Daten zur Mehrsprachigkeit in Österreich detaillierte Praxisvorschläge für Unterrichtende (vor allem) in Migrant*innenorganisationen.

Von 2012 bis 2014 führte das Integrationshaus Wien in Kooperation mit der NGO piramidops, den Wiener Volkshochschulen und der Universität Wien ein Projekt zur Mehrsprachigkeit in der Basisbildungsarbeit mit Jugendlichen und Frauen durch, in dessen Rahmen sowohl Handreichungen für den konkreten Unterricht (MEVIEL) als auch Handreichungen für die Beratungstätigkeit und ein offenes Bildungsangebot für Frauen entwickelt wurden. Das Projekt wurde in der Förderperiode 2015 bis 2018 fortgesetzt und durch konkrete Forschungsarbeit in DaZ-Kursen unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit und der Superdiversität ergänzt. Die Ergebnisse dieser Arbeit konnten nicht mehr mit Förderungen aus dem Ministerium publiziert werden, sie wurden von der Arbeiterkammer Wien finanziert (Fritz et al. 2020). 2018 bedeutete auch das Ende von Förderungen für Forschung und Entwicklung zum Thema Mehrsprachigkeit durch das Bildungsministerium.

12 Sprachenpolitik von innen

Wie bereits erwähnt, gab es in den Jahren 2011 bis 2018 eine Reihe an Projekten und Initiativen zu Mehrsprachigkeit. Viele NGOs und die Wiener Volkshochschulen haben Mehrsprachigkeit in ihren Leitbildern oder in ihren Grundsätzen verankert, was sich auch in konkreten Veranstaltungen widerspiegelt. So veranstaltet die Volkshochschule Ottakring seit einigen Jahren in Kooperation mit der Arbeiterkammer Wien jährlich Tagungen zu diesem Thema, wie zum Beispiel die Tagung „Wertvolle Ressource: Mehrsprachigkeit im Bildungsgrätzl“ (VHS 2020) im Februar 2019. Auch die Herausgabe eines Forschungsberichts zu Mehrsprachigkeit in der Basisbildung und im Bereich DaZ 2020 (Fritz et al. 2020) soll in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. Wir erkennen hier also eine klare Positionierung eines Teiles der Erwachsenenbildung in Bezug auf Mehrsprachigkeit, die mehr als eine Vermarktung von Sprachkursen bedeutet.

13 Sprachenpolitik von außen

Die derzeitigen Entwicklungen zur Wiedererstarkung des nationalstaatlichen Gefüges, die mit einer Konzentration auf die Festigung der Allmacht der Hegemonialsprache Deutsch einhergeht, stellt einen nicht unwesentlichen Faktor im Feld der Erwachsenenbildung dar. Wie bereits erwähnt, sind es vor allem die DaZ-Kurse, die in diesem Kontext zu sehen sind, ebenso wie das Versiegen der Finanzierungen für Entwicklungsprojekte zur Mehrsprachigkeit (siehe oben) sowie die stark auf das Deutschlernen ausgerichtete Basisbildung.

14 Perspektiven und Forderungen

Das Angebot an Möglichkeiten, (Fremd-)Sprachen (vor allem jedoch so genannte Migrant*innensprachen, Nachbarsprachen und die Sprachen der autochthonen Minderheiten) zu erlernen, muss weiterhin ausgebaut werden. Da an vielen Sprachkursen nicht mehr nur Menschen mit einer „Erstsprache“ Deutsch teilnehmen, erscheint es auch in der Erwachsenenbildung unabdingbar, sich vermehrt mit Konzepten einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinanderzusetzen.

So wie im letzten Bericht zu lesen war, ist die Situation der Unterrichtenden problematisch und vor allem durch eine starke Prekarisierung geprägt, die in Form von unsicheren, sogenannten „freien Dienstverträgen“ oder, im Falle der zunehmenden Anstellungsverhältnisse, schlechten Einstufungen und äußerst geringen bezahlten Vor- und Nachbereitungszeiten sichtbar wird. Eine Gleichstellung der Unterrichtenden in arbeitsrechtlichen Belangen mit Unterrichtenden an Schulen erscheint sinnvoll und absolut notwendig.

Ein Ausbau der freiwillig zu besuchenden Angebote im Bereich DaZ, die sowohl klar von Basisbildung und der Vermittlung von „Werten“ getrennt sind, ist ebenfalls absolut wünschenswert. Das bedeutet auch eine Trennung des Sprachenlernens von aufenthaltsrechtlichen Bedingungen.

Literatur

- BMBWF. 2019. *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene*. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum_Dez_2022.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Brückner, Wolfgang, Nowak, Christian, Schlögl, Peter & Veichtlbauer, Judith. 2017. *Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss (ePSA)*. IEB. BMBWF.

- Daase, Andrea 2020. *Fachgutachten für die Abteilung für Integration und Diversität (MA 17) der Stadt Wien zu den Qualitätsstandards in den Curricula für die österreichischen Integrationskurse*. MA 17. Die Wiener Volkshochschulen. 2020. *Think big, go local: Wertvolle Ressource: Mehrsprachigkeit im Bildungsgrätzl*. Verfügbar unter: <https://www.vhs.at/files/downloads/RWS8gHD96LCGur5ww3S5Iely4X4XqPnrIQ3OSkt8.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Europäische Kommission, Generaldirektion, Bildung und Kultur, Generaldirektion Übersetzung und Generaldirektion Dolmetschen. 2012. *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Verfügbar unter: https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=de (Abruf am 27. Februar 2024).
- EWI: *Ausbildung*. Verfügbar unter: (Abruf am 27. Februar 2024).
- Feigl, Elisabeth & Zwielehner, Peter 2019. *Sprachen – Daten – Perspektiven. Sprachenlernen an österreichischen Volkshochschulen. Darstellung und Analyse statistischer Daten 2019 (1017/18)*. Wien: Österreichische Volkshochschulen.
- Fritz, Thomas. 2013. 60 Sprachen lernen in Österreich. Sprachenpolitik – Sprachenlernen – Erwachsenenbildung. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahmen 2011*, S. 202. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fritz, Thomas. 2015. Learning to teach many languages. In Tony Wright & Mike Beaumont (Hgg.), *Experiences of Second Language Teacher Education*, S. 87–109. Basingstoke: Palgrave.
- Fritz, Thomas. 2019. *Mehrsprachig unterrichten lernen. Mehrsprachigkeit und Pädagog*innenbildung. Zugang – Curricula – Praxis*. lernraum.wien. Wien: edition Volkshochschule.
- Fritz, Thomas et al. 2020. *super, divers und mehrsprachig in Basisbildung und DaZ-Kursen*. Wien: edition Volkshochschule.
- Frketic, V. 2014. *Mehrsprachigkeit und Diversität. Ein Handbuch aus der Arbeitspraxis von Migrantinnenorganisationen*. Wien: LEFÖ.
- IEB (Initiative Erwachsenenbildung). *Was ist das?* Verfügbar unter: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Integrationsfonds. *Curricula und Einstufung*. Verfügbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Kurssuche der Wiener Volkshochschulen*: <https://vhs.at> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Laimer, Thomas und Wildmann, Doris 2022. „Es findet ein unglaublicher Wandel in meiner Person statt.“ In Vera Ahamer, Angelika Hrubesch, Gerhild Gnaglbauer (Hgg.), *Ausgesprochen? Noch lange nicht*. Wien. Edition vhs.
- maiz (Hg.) 2014. [d_a_] *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses; Reflexion und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*. Linz: maiz. MEVIEL (Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen). Handreichung. Verfügbar unter: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/msp.html (Abruf am 27. Februar 2024).
- ÖIF (2023). *Über den ÖIF*. Verfügbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Poeschl, Magdalena. 2006. *Integrationsvereinbarung alt und neu*. Verfügbar unter: https://staatsrecht.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_staatsrecht/Poeschl/Publikationen/2006_Integrationsvereinbarung_alt_und_neu.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden agenda and new approaches*. London & New York: Routledge.
- Vater, Stefan & Zwielehner, Peter. 2021. *Statistikbericht 2021 für das Arbeitsjahr 2019/20*. Verfügbar unter: <https://adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/vhs-statistik-leistungsbericht-2021.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

Weitere soziale Handlungsfelder

Benedikt Lutz

Bürgernahe und Leichte Sprache in Österreich

1 Sprachpolitische Motivation für leicht verständliche Sprache

Die Forderung nach verständlicher Sprache ist uralte, sie lässt sich für die Rechts- und Verwaltungssprache zumindest bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen. So gibt es ein Zitat von Friedrich dem Großen, dass Gesetze nur dann als Richtschnur dienen können, wenn sie auch von den Unterthanen verstanden werden (Lerch 2004a: 227), und ähnliche Aussagen werden auch Kaiserin Maria Theresia zugeschrieben. Übersetzt in heutige sprachpolitische Forderungen: Verständliche Information sollte als allgemeines Bürgerrecht verstanden werden, nur dann ist gesellschaftliche Teilhabe in vollem Umfang möglich (Eichhoff-Cyrus und Antos 2008).

Von der öffentlichen Verwaltung erwartet man heute mehr denn je „bürgerfreundliches“ Verhalten. Unverständliche Formulare oder Bescheide stehen in der Kritik, attraktive Websites sollen die „User Experience“ verbessern und rasch zu den gewünschten Informationen führen. Doch auch die Privatwirtschaft ist angesprochen: In vielen Dienstleistungsunternehmen wird die verständliche Kundenkommunikation und Usability von Web-Applikationen als wichtiger Konkurrenzvorteil wahrgenommen (erkennbar z. B. an Werbekampagnen von Banken und Versicherungen).

Diese Entwicklungen der letzten Jahrzehnte sind Ausdruck von Veränderungen in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Die Komplexität vieler Prozesse in öffentlicher Verwaltung, Wirtschaft und im privaten Bereich steigt laufend, getrieben durch Digitalisierung, Globalisierung, Verbreitung des Internets und Verrechtlichung vieler gesellschaftlicher Bereiche. Diese höhere inhaltliche Komplexität findet ihren Niederschlag auch in steigender sprachlicher Komplexität von Dokumenten und Interfaces, was zu kognitiver und emotionaler Überforderung weiter Bevölkerungsgruppen führen kann (Lutz 2015: 23–31).

Um diese Entwicklungen zu beherrschen, sind international seit geraumer Zeit größere Initiativen von politischer Seite zu beobachten. So lief schon das fünfte Rahmenprogramm der EU von 1998–2002 unter dem Slogan „Creating a user friendly information society“; in den USA wurde nach langen Diskussionen 2010 der „Plain Writing Act“ verabschiedet, ein Bundesgesetz, das die Bundesbe-

hörden zu klarer und verständlicher Kommunikation mit der Öffentlichkeit verpflichtet (Plain Writing Act o. J.), und auch in den Nordischen Ländern gibt es dazu gesetzliche Regelungen. So heißt es z. B. im schwedischen Sprachgesetz (§ 11), „die öffentlichkeitswirksame Sprache muss gepflegt, einfach und verständlich sein“. Für die Umsetzung dieser Regelungen ist der Sprachrat zuständig, eine Abteilung im Kulturministerium, die für sprachpolitische Themen verantwortlich ist (Språkrådet o. J.).¹

Neben diesen allgemeinen Bestrebungen nach verständlicher Sprache im öffentlichen Raum ist eine zweite und spezifischere Ausrichtung gesetzlicher Regelungen zu beobachten, die ihren Ursprung in der UN-Behindertenrechtskonvention hat. Dabei geht es darum, Menschen mit Behinderungen einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang zu Informationen zu ermöglichen. Dies beinhaltet auch die Forderung, in leicht verständlicher Sprache in der jeweiligen Landessprache informiert zu werden. Diese Vorstellungen von Barrierefreiheit im umfassenden Sinne fanden ihren Niederschlag im EU-Recht und nationalen Gesetzen, wie etwa dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und der barrierefreie Informationstechnik-Verordnung (BITV) in Deutschland oder dem Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) und dem neuen, seit 2019 geltenden Web-Zugänglichkeits-Gesetz (WZG) in Österreich, das explizit fordert, dass Websites und mobile Anwendungen des Bundes wahrnehmbar, bedienbar, verständlich und robust gestaltet werden müssen (§ 3 Abs. 1). Diese gesetzlichen Rahmenbedingungen führten in den letzten Jahren zu vermehrter Beschäftigung mit besonders einfachen sprachlichen Varietäten, wie der Leichten Sprache (Gross 2015).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst die Terminologie zur Bezeichnung einfacher sprachlicher Varietäten diskutiert (Kap. 2) und sodann das sprachpolitisch zentrale Thema der Rechtssprache in Österreich vorgestellt (Kap. 3). Am Beispiel der Stadt Wien werden einige Initiativen der letzten Jahre skizziert (Kap. 4) und anschließend die Thematik von Nachrichten in Einfacher und Leichter Sprache beleuchtet (Kap. 5). Ein Resümee zu Desiderata aus sprachpolitischer Perspektive schließt den Artikel ab (Kap. 6).

¹ Für diesen Hinweis und weitere Details zur Situation in Schweden bin ich Hrtn. Hackl zu Dank verpflichtet, der in meiner Lehrveranstaltung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien ein Referat zur Klarsprache in Schweden hielt.

2 Einfach, leicht, klar, bürgernah – Terminologische Klärungsversuche

Bei der Terminologie zu einfachen sprachlichen Varietäten herrscht eine gewisse Konfusion, sowohl in der fachlinguistischen Diskussion als auch im öffentlichen Sprachgebrauch. In einer umfangreichen Analyse versucht Bettina Bock die im deutschen Sprachraum weit verbreiteten Bezeichnungen „bürgernah“, „einfach“ und „leicht“ in einen terminologischen Zusammenhang zu bringen (Bock 2014). Dies geschieht anhand von 5 Dimensionen: Zielgruppengröße und Zielgruppenspezifität, Grad der Eingrenzung auf Fachsprachlichkeit und spezifische Themen, Grad der Normiertheit und Kodifizierung sowie Unterscheidung zwischen Übersetzung von Ausgangstexten vs. neu erstellten Texten (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Abgrenzungsmerkmale nach Bock (Bock 2014: 26).

	„bürgernah“	„einfach“	„leicht“
1. Zielgruppengröße und Zielgruppen-spezifität	groß, eher unspezifisch	groß, spezifischer	klein, sehr spezifisch
2. Fach(sprach)-lichkeit, Themen	fach(sprach)lich	fach(sprach)lich und alltäglich	fach(sprach)lich und alltäglich
3. sprachliche Komplexität	am komplexesten	[dazwischen]	am wenigsten komplex
4. Normiertheit und Kodifizierung	stark normiert, Kodifizierungen	wenig normiert, (bisher) keine Kodifizierung	unterschiedlich stark normiert, Kodifizierung
5. (Quasi-) Übersetzung oder Texterstellung?	v. a. Texterstellung	beides	beides

Der Ausdruck „bürgernah“ ist mit den Bemühungen um verständliche Rechts- und Verwaltungssprache seit den 1980-er Jahren verknüpft, mit Stilfibeln und Checklisten für Verwaltungsbeamte, die helfen sollen, die Kommunikation zwischen Behörden und BürgerInnen zu vereinfachen und die Akzeptanz der öffentlichen Verwaltung zu steigern. Beispielhaft für viele ähnliche Broschüren sei hier das frei zugängliche Arbeitshandbuch „Bürgernahe Verwaltungssprache“ genannt, das vom deutschen Bundesverwaltungsamt herausgegeben wurde (Bundesverwaltungsamt 2002). Der in Deutschland weit verbreitete Ausdruck „Bürgernahe Sprache“ ist auch in der Schweiz und Österreich gebräuchlich, scheint jedoch keine direkte Entsprechung in anderen Sprachen zu haben. Eine Google-Suche zu „citizen oriented language“ oder Ähnlichem bringt sehr wenige Treffer, die zumeist zu Übersetzungen aus dem Deutschen führen. Am ehesten entspricht der Ausdruck in-

haltlich dem englischen „plain language“ bzw. „klarspråk“ in den skandinavischen Ländern (siehe unten). Er ist in der Verwendung allerdings eingeschränkt auf Textsorten der öffentlichen Verwaltung, zumeist mit juristischem Bezug. So würde man im Deutschen kaum von „bürgernahen“ Gebrauchsanweisungen, Aktionärsbriefen oder Medikamenten-Beipackzetteln sprechen. Und er ist eindeutig positiv konnotiert: „Bürgernah“ ist immer für jede und jeden gut, ist sozial und gesellschaftlich erwünscht, je mehr, desto besser, und umfasst mehr als bloß sprachliches Verhalten (Prozessverbesserung, Behördenzugang, Kundenorientierung generell).

Dem gegenüber ist der Ausdruck „Einfache Sprache“ ambivalenter. Einfach könnte auch simpel oder gar primitiv bedeuten und ist nicht eindeutig einer bestimmten Anwendungsdomäne zuzuordnen. Womöglich könnte sich das „Einfach“ nicht nur auf die sprachliche Gestaltung, sondern auch auf vereinfachte Inhalte beziehen. Einfache Sprache ist wohl auch deswegen nach linguistischen Kriterien nicht so leicht dingfest zu machen wie die „Bürgernahe Sprache“. Für das Deutsche hat sich Andreas Baumert intensiv mit dem Begriff der „Einfachen Sprache“ auseinandergesetzt (Baumert 2018). Er positioniert diesen Begriff im Bereich der praktischen Stilistik und des Plain English und bietet im praktischen Teil seines Buches 152 begründete Empfehlungen (keine Regeln!), wie man auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen Prinzipien Einfacher Sprache umsetzen kann. Auf diese Weise gelingt Baumert ein Kompromiss zwischen fachlich begründeter Hintergrundinformation und praktischer Hilfestellung; ein linguistisch besser fundierter Ansatz als viele praktische Stilistiken aus dem journalistischen Bereich, die teilweise recht willkürliche Regeln postulieren, z. B. Sick mit seinen „Zwiebelfisch“-Kolumnen und daraus entstandenen Büchern (Sick 2004) oder – wesentlich seriöser und durchaus hilfreich – die Publikationen des journalistischen „Stilpapsts“ Wolf Schneider (Schneider 2004).

Die „Leichte Sprache“ hat in den letzten Jahren parallel zu und im Gefolge des Duden-Regelwerks (Bredel und Maaß 2016) zu einer hohen Anzahl an linguistischen Fachpublikationen in Deutschland geführt; institutionell ist die Forschungsstelle Leichte Sprache an der Universität Hildesheim zu erwähnen. Anlass für diese Aktivitäten boten die neuen gesetzlichen Regelungen zur Behindertengleichstellung und damit verbundener Druck auf die öffentliche Verwaltung, womöglich auch getrieben durch eine Übersetzungsunschärfe bei amtlichen Regelungen („leicht“ als Entsprechung für „plain“). Die Diskussion kann hier nicht im Detail ausgeführt werden, es soll lediglich als Gegenposition zu dem stark normativen Ansatz von Maaß auf „Kein Regelwerk“ von Bettina Bock verwiesen werden, die die Ergebnisse des LeiSA-Projekts an der Universität Leipzig zusammenfasst (Bock 2019). Aus den ursprünglichen gut gemeinten, doch uneinheitlichen praxisorientierten Ansätzen für eine möglichst einfache schriftliche Sprache, die auch Personen mit Behinderungen lesen und verstehen können, wurde eine akademische Forschungsdisziplin, in der

jetzt um empirische Evidenz hinsichtlich der Wirksamkeit, Normierbarkeit, Abstufung und Akzeptanz einfacher sprachlicher Strukturen für unterschiedliche Zielgruppen gerungen wird. Um die viel kritisierte mangelnde Akzeptanz „Leichter Sprache“ zu erhöhen, schlägt Maaß aktuell eine Zwischenversion zwischen „Einfacher“ und „Leichter“ Sprache vor, genannt „Easy Language Plus“, in der stigmatisierende sprachliche Elemente vermieden werden sollen (Maaß 2020). Für die Praxis sind solche Abstufungen sicherlich von Bedeutung, abhängig von den spezifischen Zielgruppen und zu vermittelnden Inhalten.

2.1 Das Stufenmodell von Capito

Die hier skizzierten Differenzierungen erfolgen im akademischen Bereich durch die genaue Analyse sprachlicher Mittel auf unterschiedlichen Ebenen, sei es markiertheitstheoretisch, semiotisch, kognitionswissenschaftlich oder wie auch immer begründet, beispielhaft im Duden Leichte Sprache ausgeführt (Bredel und Maaß 2016). In der Praxis stellt sich diese Frage wesentlich unmittelbarer, und da ist es naheliegend, zu bereits vertrauten Konzepten zu greifen, die man in einem neuen Kontext weiterentwickelt. Genau dies ist beim Stufenmodell der Firma Capito geschehen, dem Marktführer für Dienstleistungen für Einfache und Leichte Sprache im deutschen Sprachraum (Capito o. J.). Capito versteht sich als Social Franchise-Netzwerk und hat über 20 Standorte mit eigenständigen PartnerInnen; der Capito-Geschäftsbericht lohnt eine genauere Lektüre (Capito-Geschäftsbericht 2021). Alle Capito-PartnerInnen verwenden eine einheitliche Methode mit einem Stufenmodell, das sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht und dessen Kompetenzstufen orientiert (GER o. J.)

Dieses Stufenmodell charakterisiert die Stufen A1 und A2 als vergleichbar mit „Leichter Sprache“, und B1 als vergleichbar mit „Einfacher Sprache“. Die einzelnen Stufen werden gekennzeichnet durch die Symbole LL A1, LL A2 und LL B1 mit kontinuierlich ansteigender Komplexität (zur graphischen Darstellung siehe Capito-Stufenmodell o. J.). Eine Kritik aus linguistischer Sicht an der Verwendung dieses Konzepts ist absolut berechtigt (und wurde auch schon mehrfach geäußert): Beim Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen geht es um fremdsprachliche Sprachkompetenzen in allen vier Dimensionen – um Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Hier aber geht es lediglich um Leseverstehen, und das eher für Muttersprachler*innen und eher nicht in einem pädagogischen Kontext.

Trotz dieser offensichtlichen Problematik hat sich das Stufenkonzept von Capito in der Praxis weithin durchgesetzt, mit LL A1, A2 und B1, vermutlich weil durch die große Bekanntheit des GER die Metapher ausreichend tragfähig ist: Man kann gut an Bekanntes anknüpfen, und um Details muss man sich nicht kümmern,

das machen die Expertinnen und Experten. Der mit diesem Stufenkonzept verbundene Kriterienkatalog wird in Zusammenarbeit mit den Capito-PartnerInnen und aufgrund von Kunden-Feedback ständig weiterentwickelt, ist aber nicht öffentlich publiziert (Fröhlich und Candussi 2015: 32–33). Bei einer Recherche im Internet findet man nur wenige Informationen: Der Kriterienkatalog enthält 90 unterschiedliche Items, davon ca. die Hälfte auf sprachliche Themen im engeren Sinne bezogen. Meist handelt es sich um Empfehlungen, manchmal auch um strikte Regeln. Der Kriterienkatalog ist gut nachvollziehbar, plausibel und vermutlich in der Praxis gut umsetzbar, da er allgemeinverständlich ist und Checklistencharakter hat.

Ein Beispiel für die Vorgaben im Kriterienkatalog für die Verwendung von Konjunktionen auf den Stufen A1, A2 und B1, Kriterium 29 (Capito Kriterienkatalog o. J.):

- A1: „aber, also, dafür, denn, oder, und“
- A2: „aber, also, als, außer(dem), bevor, bis, damit, danach, dann, darum, denn, deshalb, genauso, und, seit, sonst, während, wann, wenn, vorher, weil, wie“
- B2: „mehr Konjunktionen möglich, sofern sie häufige Verwendung finden, z. B.: da, dass, dazu, falls, (je)doch, nachdem, nämlich, ob(wohl), ohne, schließlich, seitdem, solange, sondern, statt, um, während“

Auch wenn die meisten dieser Vorgaben plausibel sind und ihren Zweck in der Praxis gut zu erfüllen scheinen, wäre es wünschenswert, wenn derartige Regeln öffentlich zugänglich und stärker empirisch abgesichert und diskutiert würden. Insofern ist es schade, dass zwischen akademischer Linguistik und erfolgreichen Praktikern relativ wenig Austausch besteht; eine engere Zusammenarbeit wäre für beide Seiten bereichernd.

2.2 Die Plain Language-Bewegung

Die Aktivitäten von Capito reihen sich ein in die Anliegen der internationalen Plain Language-Bewegung: praxisorientiert mit gesellschaftspolitischem Anspruch und interdisziplinär ausgerichtet ohne besondere Ansprüche auf fachwissenschaftliche Akribie. Das Konzept von Plain Language ist sehr breit angelegt, mit Schwerpunkten auf verständlicher Rechtssprache, öffentlicher Verwaltung und Kundenkommunikation. Einen detaillierten Überblick über die erfolgreiche Geschichte und relevante Themen der Plain Language-Bewegung der letzten 70 Jahre mit Schwerpunkt USA bietet Karen Schriver (Schriver 2017). Der Fachverband Clarity gibt eine gleichnamige Zeitschrift zu aktuellen Themen aus Forschung und Praxis heraus (Schwer-

punkt Rechtssprache), die auch für Nicht-Mitglieder zeitversetzt zugänglich ist (Clarity o. J.). Und der Schwesterverband Plain ist – ausgehend von Kanada – in den letzten Jahren auch in Europa mit mehreren großen internationalen Kongressen präsent (Plain o. J.). Behindertengerechte Sprache ist bei diesen Publikationen und Tagungen eher ein Randthema und wird terminologisch als Easy-to-Read (oder Easy Language) von Plain Language abgegrenzt.

Eine häufig zitierte Definition von Plain Language stammt von Annetta Cheek und beschreibt den umfassenden funktionalen Anspruch dieses Ansatzes (man könnte hier von einer teleologischen Definition sprechen – rein auf das Ziel hin orientiert): „A communication is in plain language if it meets the needs of its audience – by using language, structure, and design so clearly and effectively that the audience has the best possible chance of readily finding what they need, understanding it, and using it“ (Cheek 2010: 5).

Es geht um Effektivität der Kommunikation; Sprache ist dabei nur *ein* Aspekt neben Struktur und Design, und dies betrifft das Finden, Verstehen und Anwenden von Kommunikationsangeboten. Um diese Ziele zu erreichen, kann man auf verschiedene Weisen vorgehen: *formula-based* (entspricht im Wesentlichen der Anwendung von Readability-Ansätzen), *elements-focused* (typischerweise mit Einsatz von Checklisten oder Stilfibel(n)), oder *outcomes-focused* (auf Ergebnisse orientiert, und idealerweise empirisch überprüft mit Usability-Methoden oder Verständnistests). Diese Ansätze kann man miteinander kombinieren, am wertvollsten ist nach Cheek der *outcomes-focused*-Ansatz (Cheek 2010). Dies spiegelt sich auch im empfohlenen schrittweisen Vorgehen für das Verfassen von Texten in Plain Language wider (What is plain language? o. J.): „Audience and Purpose – Structure – Design – Expression – Evaluation“. Der sprachliche Ausdruck kommt erst als 4. Schritt nach der Analyse der Ziele und des Zielpublikums, dem Festlegen der Struktur der Inhalte, und Überlegungen zu Layout und Infographiken. Abschließend soll jeder Text evaluiert werden, idealerweise mittels User Testing.

Inhaltlich entspricht das Konzept von Plain Language am ehesten dem deutschsprachigen Konzept der Bürgernahen Sprache (und in nicht-behördlichen Texten auch der Einfachen Sprache), wobei es eigentlich naheliegend wäre, wie im Schwedischen und Norwegischen („klarspråk“) auch im Deutschen den Ausdruck „Klarsprache“ zu verwenden, der hinsichtlich Allgemeinverständlichkeit und Konnotationen in der öffentlichen Kommunikation sicherlich gut funktionieren würde. Der Grazer Linguist Rudolf Muhr propagierte vor einigen Jahren diese Benennung und gründete dazu auch den Verein „Klarsprache“ (Klarsprache o. J.). Dieser Ausdruck konnte sich in der deutschsprachigen Fachliteratur allerdings nicht durchsetzen.

2.3 „Optimierung“ vs. „Übersetzung“

Für den praktischen Umgang mit leicht verständlichen Texten scheint eine konzeptuelle Unterscheidung zwischen zwei Paradigmen hilfreich zu sein, dem der Optimierung und dem der Übersetzung. Streng genommen handelt es sich in beiden Fällen um intralinguale Übersetzungen, beim Optimieren wird allerdings der Ursprungstext verworfen und nicht mehr weiterverwendet. Das Optimierungsparadigma ist weit verbreitet und typisch für Plain Language-Ansätze: Die Verständlichkeit von Fachtexten soll durch Umformulierung anhand von Verständlichkeits-Prinzipien erhöht werden, die aus praktischen Stilistiken und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleitet wurden. Die Ursprungstexte werden nicht mehr weiter benötigt, da sie ja „verbessert“ wurden. Ziel ist dabei die möglichst große „Allgemeinverständlichkeit“ für ein eher breites, allerdings häufig diffuses Zielpublikum unter Beibehaltung des ursprünglich intendierten Inhalts. Dabei handelt es sich sprachlich um ein Kontinuum von „einfach“ bis „gemäßigt fachsprachlich“ (z. B. für die Fachsprachen des beruflichen Alltags). Auch das Konzept der Bürgernahen Sprache könnte hier für Texte der öffentlichen Verwaltung Platz finden, bei juristischen Themen eher am oberen Ende des Kontinuums angesiedelt.

Dieses Optimierungs-Paradigma hat aber offenbar Grenzen am „oberen“ bzw. „unteren“ Ende, wo dann das Übersetzungs-Paradigma einsetzen muss. Am oberen Ende gibt es Expertentexte (z. B. fachwissenschaftliche Texte, insbesondere in den Naturwissenschaften), bei denen man neben dem *plain language editing* auch inhaltlich vereinfachen muss, um Allgemeinverständlichkeit für ein größeres Zielpublikum zu erzielen. Man denke an *plain language summaries* bei medizinischen Fachartikeln, Wissenschaftsjournalismus oder eine didaktisierte Aufbereitung des Stands der Forschung in Lehrbüchern. Die ursprünglichen Fachtexte bleiben dabei erhalten und sind nur einem spezifischen, kleinen Fachpublikum gut zugänglich. Die „übersetzten“ Fachtexte allerdings sind einem weit größeren Publikum zugänglich.

Am unteren Ende geht es um Übersetzungen in Leichte Sprache, die unter Berücksichtigung kognitiver Beeinträchtigungen eines spezifischen, relativ kleinen Zielpublikums sprachlich und gestalterisch aufbereitet und meist auch inhaltlich vereinfacht oder mit Hintergrund-Informationen angereichert werden. Auch hier bleiben die ursprünglichen (ggf. optimierten) Fachtexte erhalten, da sie ja für ein breiteres Publikum besser geeignet sind (sonst würden kognitive Unterforderung und mangelnde Akzeptanz beim breiten Zielpublikum drohen).

3 Die Sprache des Rechts – das zentrale Thema

Die Kritik an der Verständlichkeit von Rechtssprache reicht bis in die Antike zurück, verstärkt sich in der Zeit der Aufklärung, verdichtet sich in den letzten Jahrzehnten immer wieder in Bemühungen nach bürgernaher Gesetzes- und Verwaltungssprache, bleibt aber in Summe merkwürdig folgenlos, wie auch die Fachliteratur widerspiegelt. Die Eckpunkte der Diskussion im deutschen Sprachraum werden markiert durch umfangreiche Sammelbände: Kent Lerch leitete eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Lerch 2004b), Eichhoff-Cyrus und Antos fassen die Beiträge einer Tagung Verständlichkeit als Bürgerrecht zusammen (Eichhoff-Cyrus und Antos 2008). Die Auffassungen hinsichtlich Möglichkeiten und Grenzen zur Gestaltung verständlicher Rechtstexte liegen weit auseinander, bis hin zur Frage, ob Verständlichkeit überhaupt eine erwünschte Eigenschaft von Rechtstexten sei.

Vereinfacht gesprochen gibt es nach Nussbaumer, dem langjährigen Leiter der verwaltungsinternen Redaktionskommission der Schweizer Bundeskanzlei (Redaktionskommission o. J.), eine relativ kleine Fraktion der Skeptiker auf der einen Seite, typischerweise JuristInnen und wenige LinguistInnen, die die Forderung nach verständlichen Gesetzen für eine Illusion halten, wo es doch in der Natur von Gesetzen liege, unverständlich zu sein und in einem komplexen Auslegungsprozess angewendet zu werden. Auf der anderen Seite stehen die Schwärmer, typischerweise Journalisten, Politiker, Verbraucherschützer und auch einige Linguisten und Juristen, die dem Problem mit Stilfibeln, Bürgernaher Sprache und demokratiepolitischen Vorwürfen hinsichtlich Herrschafts- und Obrigkeitssprache zu Leibe rücken wollen. Derartige Auseinandersetzungen erfolgen häufig im Gestus des Grundsätzlichen, beruhen selten auf empirischen Daten und enden daher oft in aufwändigem Prinzipienstreit ohne Lösungsorientierung (Nussbaumer 2004). Auch wenn die Lösungsorientierung im Umgang mit diesem Thema in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat: Das Thema ist und bleibt komplex, und einfache Lösungen sind nicht zu erwarten, wie ein aktueller Sammelband zeigt (Felder und Vogel 2017).

3.1 Legistische Richtlinien

In Österreich gab es bereits in den 1980-er Jahren am Wiener Institut für Sprachwissenschaft ein großes Forschungsprojekt zur Verständlichkeit der Rechtssprache (Pfeiffer et al. 1987). Diese heute immer noch zitierte Studie – im empirischen Teil ging es um die Niederösterreichische Bauordnung – wurde in Kooperation mit dem Verfassungsdienst der Niederösterreichischen Landesregierung durchgeführt (unter

dem damaligen Leiter Willibald Liehr) und führte zu einer viel beachteten Neuherausgabe der Niederösterreichischen Bauordnung. Auch institutionell hatte dieses Projekt Auswirkungen: Ernst Strouhal arbeitete einige Jahre lang als Linguist im Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, hielt zahlreiche Kurse für die Landesbediensteten und beschäftigte sich mit den sprachlichen Vorgaben für die Legistischen Richtlinien des Landes Niederösterreich. Diese Inhalte dienten auch als Vorbild für die Legistischen Richtlinien des Bundes 1990 (Legistische Richtlinien 1990). Für die Legistischen Richtlinien auf Bundesebene und deren Einhaltung ist der Verfassungsdienst zuständig, eine Sektion im Bundeskanzleramt.

Der Wert und Einfluss legistischer Richtlinien ist nicht zu unterschätzen, denn sie sind verbindliche Vorgaben für die AutorInnen von Gesetzen, und zumindest wirken sie bewussteinbildend. Insofern ist es schade, dass auf der Ebene des Bundes in Österreich seit 1990 keine Weiterentwicklung dieser Richtlinien mehr stattgefunden hat. Wenn man die österreichischen Richtlinien mit dem deutschen Pendant, dem Handbuch der Rechtsförmlichkeit, vergleicht, so fällt auf, dass die aktuellen deutschen Regelungen zur sprachlichen Gestaltung von Rechtsvorschriften viel umfangreicher, detaillierter und teilweise auch konkreter sind als die österreichischen (Handbuch der Rechtsförmlichkeit 2008), auch bei heiklen Themen wie der sprachlichen Gleichbehandlung von Mann und Frau (die aktuelle LGBTQ-Diskussion und der Genderstern haben allerdings noch keine Berücksichtigung gefunden). Noch umfangreicher und häufig mit argumentativen Begründungen versehen sind die Unterlagen zur sprachlichen Gestaltung in der Schweiz, die allerdings in der letzten Auflage des Gesetzgebungsleitfadens 2019 zum Großteil in ein Begleitdokument ausgelagert wurden (Gesetzessprache o. J.).

In der Praxis der Entstehung von Gesetzen ist in Österreich eine Überprüfung erst im Rahmen des Begutachtungsverfahrens vorgesehen. Der Verfassungsdienst konzentriert sich dabei eher auf inhaltliche Themen, Überprüfung der Verfassungskonformität und Formales wie sprachliche Korrektheit und Verweistchnik. Die Verständlichkeit wird nur bei offensichtlich gravierenden Problemen angesprochen. Für eine grundlegende sprachliche Analyse und ggf. Überarbeitung bleibt keine Zeit, bzw. ist es häufig schon zu spät, da die wesentlichen Formulierungen schon vorher akkordiert wurden. In der Praxis werden zudem bei Gesetzesentwürfen oft noch „in letzter Minute“ durch politische Interventionen Änderungen eingebracht, die eine lang geplante Systematik und die Kohärenz des Textes aus dem Gleichgewicht bringen können.

3.2 Die Schweiz als Vorbild

Aus Sicht einer verbesserten Verständlichkeit wäre es wichtig, am Prozess der Gesetzwerdung selbst anzusetzen, und das möglichst früh: Schon bei ersten Entwürfen und Formulierungen sollte die Verständlichkeit eine „Anwältin“ bekommen, die ihre Interessen vertritt (Nussbaumer 2008: 301). Genau dies geschieht in der Schweiz schon seit Jahrzehnten in Form der verwaltungsinternen Redaktionskommission. Hier die Selbstbeschreibung dieser Institution im Internet, wo auch viele weiterführende Unterlagen zur Arbeitsweise und institutionellen Einbindung zu finden sind:

Die verwaltungsinterne Redaktionskommission (VIRK) prüft die Rechtstexte, die in der Bundesverwaltung ausgearbeitet werden, auf Verständlichkeit, auf sprachliche Kohärenz und Richtigkeit und auf die Übereinstimmung der Sprachfassungen. Die VIRK ist ein interdisziplinäres und interdepartementales Gremium: Sie setzt sich zusammen aus Sprachexpertinnen und Sprachexperten der zentralen Sprachdienste der Bundeskanzlei und Juristinnen und Juristen des Bundesamtes für Justiz. (Redaktionskommission o. J.).

Ein Treiber für diese aus Sicht der Verständlichkeit erfreuliche Institutionalisierung war sicherlich die mehrsprachige Gesetzgebung in der Schweiz, da durch frühzeitige Diskussionen und Klärungen Missverständnisse und Übersetzungsfehler vermieden werden können (Bratschi und Nussbaumer 2017).

3.3 Die Situation in Deutschland

In Deutschland ist die Institutionalisierung und Integration in den Prozess der Gesetzwerdung noch nicht ganz so weit fortgeschritten wie in der Schweiz. Hier gibt es zwei Institutionen: Zum einen existiert bereits seit 1966 die Sprachberatung des Redaktionsstabs der Gesellschaft für deutsche Sprache beim Deutschen Bundestag (Redaktionsstab GfDS o. J.). Sie kann auf freiwilliger Basis konsultiert werden. Zum anderen wurde 2009 beim Justizministerium der Redaktionsstab Rechtssprache gegründet, der bereits wesentlich früher im Prozess konsultiert werden kann und in späteren Phasen der Gesetzwerdung im Rahmen der rechtssystematischen und rechtsförmlichen Prüfung verpflichtend einzubeziehen ist (Redaktionsstab Justizministerium o. J.). Stephanie Thieme, die Leiterin des Redaktionsstabs und Gudrun Raff beschreiben die Aufbauphase dieser Institution (mit immerhin knapp 10 Sprachexpertinnen und -experten), die Möglichkeiten und Grenzen solcher Beratungstätigkeiten und auch die Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Ministerien. Sie kommen zu folgendem Resümee:

Nur ein kontinuierlicher sprach- und rechtswissenschaftlicher Diskurs zwischen allen Akteuren des Gesetzgebungsverfahrens kann Bemühungen um verständlichere Rechtsnormen voranbringen. [...] Arbeit an der Verständlichkeit von Normtexten nützt nicht nur den Legisten und hilft ihnen im Abstimmungsprozess mit allen Beteiligten im Rechtsetzungsverfahren, sie nützt auch Politikerinnen und Politikern bei Entscheidungsprozessen, sie unterstützt Rechtsanwender bei der Anwendung und Auslegung von Recht und kann der Allgemeinheit helfen, politische Entscheidungen, die in Recht umgesetzt werden, besser zu akzeptieren. Damit ist der Beitrag der Gesetzesredaktion im besten Sinne eine Dienstleistung für die Demokratie. Sie muss einen festen Platz im Gesetzgebungsverfahren haben. (Thieme und Raff 2017: 420)

3.4 Die Situation in Österreich

Österreich ist leider von einer institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Verständlichkeits-, Rechts- und FachexpertInnen im Gesetzwerdungsprozess noch deutlich entfernt; von den Erfahrungen aus der Schweiz und Deutschland mit ihren ähnlichen Rechtssystemen könnte man jedenfalls gut profitieren. Es gab in den letzten Jahrzehnten immer wieder Initiativen, die allerdings keine nachhaltige Wirkung hatten. Ich selbst durfte in den 1990-er Jahren als Berater für Verständlichkeitsthemen ein mehrjähriges Projekt am Sozialministerium begleiten, das sich die Neuherausgabe der Sozialversicherungsgesetze zum Ziel gesetzt hatte. Das Projekt war breit aufgesetzt, geleitet von Clemens Jabloner, dem damaligen Leiter des Verwaltungsgerichtshofs, und Theodor Tomandl, Professor für Arbeits- und Sozialrecht an der Universität Wien. Alle wesentlichen Stakeholder waren eingebunden (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, Sozialversicherungsträger, Ärzte- und Apothekerkammer, ExpertInnen für Sozialrecht usw.). Es ging in mehreren Teilprojekten um eine komplette Neustrukturierung und Neuformulierung des ASVG. Die Arbeit war schon weit fortgeschritten, und meiner Einschätzung nach waren die neuen Texte wesentlich besser verständlich als das originale Gesetz – durchaus nahe der Zielvorstellung der Verständlichkeit für Personen mit Maturaniveau, die sich redlich bemühen. Doch dann ging irgendwann der politische Wille verloren, vermutlich im Zusammenhang mit Neuwahlen und geänderten politischen Prioritäten. Immerhin sind zumindest das gesamte Projektdesign (Jabloner 1999) und die „makrologistischen Gutachten“ in einem umfangreichen Sammelband dokumentiert (Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales 1999) und können für zukünftige Initiativen Anregungen bieten.

Im Regierungsprogramm der aktuellen Koalitionsregierung 2020–2024 ist ein Vorhaben geplant zur „Förderung einer für Laien verständlicheren Sprache in der Justiz – Pilotprojekt und Evaluierung gemeinsam mit der Wissenschaft“ (Regierungsprogramm o. J.: 22), das offenbar noch der Umsetzung harrt (eine Anfrage am Justizministerium blieb leider ohne konkretes Ergebnis). Doch immerhin scheint

das Bewusstsein für die Wichtigkeit solcher Themen vorhanden zu sein, und hoffentlich wird diese Initiative noch umgesetzt. Die Erfahrung zeigt allerdings: Die Umsetzung solcher Themen benötigt Hartnäckigkeit und einen langen Atem, inklusive institutionelle Verankerung, sonst ist keine nachhaltige Wirkung erzielbar. Und es geht nicht nur um Gesetze, sondern – fast noch wichtiger, da das Zielpublikum direkt betreffend – auch um andere Textsorten wie Bescheide, Formulare, Informationen auf Websites oder den persönlichen Kundenkontakt. Doch das Gesetz stellt die Grundlage juristischer Kommunikation dar und kaskadiert gewissermaßen in viele andere Texte hinein. Insofern sind jegliche Anstrengungen berechtigt, das „Übel“ an der Wurzel zu behandeln.

3.5 Digitale Zugänglichkeit

Im Vergleich mit Deutschland und auch der Schweiz gibt es in Österreich auch Lichtblicke, was die Zugänglichkeit der (digitalisierten) öffentlichen Verwaltung betrifft. Bei diesen Themen scheint Österreich eine Vorbildfunktion zu haben, die man in Österreich selbst gar nicht so deutlich wahrnimmt. So meint z. B. Fluck in einem Artikel zur Verwaltungssprache in Deutschland: „Als herausragendes Beispiel für ein ausländisches Projekt soll der digitale Amtshelfer ‚HELP‘ aus Österreich besonders hervorgehoben werden. Er hat die Kommunikation zwischen Behörden und Bürgern in starker Weise verbessert.“ (Fluck 2017: 436).

Auch das Rechtsinformationssystem des Bundes hatte international eine Vorreiterfunktion: Schon seit 2004 wird das Bundesgesetzblatt rechtlich verbindlich ausschließlich im Rahmen des Rechtsinformationssystems kundgemacht. Es gilt die elektronische Version und nicht die gedruckte, was eine technische und juristische Meisterleistung darstellt, da ja entsprechende Absicherungsmechanismen vorzusehen sind. In den letzten Jahren sind alle Bundesländer, viele Gemeinden und umfangreiche Judikatur dazugekommen (RIS o. J.). Diese Datenbank ermöglicht es jedem und jeder, mittels einer einfachen Suchfunktion aktuelle Fassungen geltender Gesetze aufzurufen und nachzulesen. Aktuelle Daten belegen die intensive Nutzung: Im Jahr 2020 verzeichnete RIS zu Spitzenzeiten (Corona-Krise) monatlich fast 100 Mio. Aufrufe (Digitalisierungsbericht o. J.). Diese Demokratisierung des Zugangs verschärft allerdings das Problem der Schwerverständlichkeit: Immer mehr juristische Laien verwenden dieses System, und die Formulierungen in den Gesetzen selbst haben sich nicht geändert, was zu Unverständnis und Missverständnissen führen kann.

Gerade dieses Beispiel zeigt deutlich: Gute Zugänglichkeit allein ist zu wenig, wie auch sprachliche Verständlichkeit allein. Bei derartigen E-Government-Themen ist interdisziplinäre (eigentlich transdisziplinäre) Zusammenarbeit angesagt zwi-

schen FachexpertInnen, JuristInnen, Usability-ExpertInnen, SprachexpertInnen, InformatikerInnen und AnwenderInnen. Doch auch da ist Österreich nicht schlecht aufgestellt mit zwei internationalen Konferenz-Serien, der IRIS-Konferenz in Salzburg mit Schwerpunkt Rechtsinformatik (IRIS o. J.) und der CeDEM in Krems mit Schwerpunkt E-Democracy und Open Government (CeDEM o. J.).

In allerletzter Zeit sind in Österreich zwei Publikationen erschienen, die zeigen, dass das Thema öffentlich wahrgenommen und nicht nur von FachlinguistInnen betrieben wird. In einem Sammelband „Recht und Sprache in der Praxis“ (Kohl und Nimmerfall 2021) fassen sechs Juristen die Inhalte und Übungen der gleichnamigen Lehrveranstaltung an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien zusammen. Das Buch enthält zahlreiche beeindruckende Beispiele und ist in der Tradition der juristischen Sprachkritik und praktischen Stilistik geschrieben. Einen ähnlichen Zugang mit Beispielen und Mustertexten wählt Martin Dunkl, der allerdings aus einer ganz anderen Disziplin kommt; ursprünglich Designer, hat sich Dunkl über den Weg des Corporate Design und der Corporate Language an Verständlichkeitsthemen in der Unternehmenskommunikation herangearbeitet. Sein neues Buch richtet sich an Behörden und Unternehmen und bietet praktische Hilfestellungen, wie komplexe juristische Inhalte in der internen und externen Kommunikation verständlich vermittelt werden können (Dunkl 2021).

Vor Kurzem ist auch eine schwergewichtige angewandt-linguistische Dissertation an der Universität Innsbruck fertiggestellt worden: Linda Prossliner beschäftigt sich darin intensiv und auch empirisch mit der Fragestellung, ob und wie Rechtstexte verständlicher dargestellt werden können (Prossliner 2021).

4 Initiativen der öffentlichen Verwaltung – das Beispiel Stadt Wien

Rechtliche und „amtsdeutsche“ Inhalte sind auch in der Kommunikation der öffentlichen Verwaltung ein zentrales Thema, und in den letzten Jahren gab es dazu eine Reihe von Projekten auf Landes- und Kommunenebene. Dies soll hier am Beispiel der breit angelegten Initiative der Stadt Wien für Kundenfreundliche Sprache dargestellt werden, die im Jahre 2004 in Form eines partizipativen Prozesses vom Presse- und Informationsdienst gestartet wurde. In sieben Arbeitsgruppen (E-Mail, Formulare, moderne Legistik, persönlicher Kontakt, Briefe und Telefon) wurden mit Unterstützung einer externen Kommunikationsagentur Hinweise, Lösungen und Musterbeispiele erarbeitet. Die dabei entstandene Broschüre (Wien spricht anders o. J.) diente als Unterlage für die MitarbeiterInnen der Stadt Wien und wurde

in der Folge intern in Workshops und Schulungen weiterverwendet. Sie enthält viele attraktive Beispiele mit Vorher-nachher-Lösungen und praktischen Tipps, die alle gut nachvollziehbar sind. FachlinguistInnen könnte dabei das Fehlen theoretischer Begründungen stören, den PraktikerInnen geht das vermutlich nicht ab.

Aktuelle Informationen zu Erfahrungen mit leicht verständlicher Sprache und laufenden Initiativen konnte ich im persönlichen Gespräch mit einer Mitarbeiterin der Stadt Wien erhalten.² Wer in den letzten Jahren aufmerksam die Website wien.gv.at verfolgte, dem fiel auf, dass bis vor kurzem zentrale und wichtige Informationen in zwei Versionen angeboten wurden: in „normaler“ Fassung und zusätzlich – erkennbar durch das LL-Logo (Leicht Lesen) – in besonders einfacher/Leichter Sprache. In der Praxis zeigte sich allerdings, dass die LL-Seiten wenig aufgerufen wurden und die parallele Aktualisierung der Inhalte großen Aufwand verursachte. Die LL-Seiten wurden auch kaum von Personen nichtdeutscher Muttersprache verwendet. So entschied man sich dafür, generell auf „leicht verständliche Sprache“ (genannt „Sprachniveau B1“) für alle Inhalte der Website zu setzen, um möglichst viele Menschen zu erreichen. Dieses Niveau wird von den meisten Menschen verstanden und akzeptiert; es hat den zusätzlichen Vorteil, dass auch die Übersetzung in andere Sprachen leichter fällt (zentrale Inhalte der Website werden auch auf Englisch, BKS und Türkisch angeboten); der Sprachdienst hatte oft seine liebe Not mit den Übersetzungen „amtsdeutscher“ Formulierungen.

Generell zeigen die Erfahrungen der Stadt Wien, dass das Thema „verständliche Kundenkommunikation“ den meisten MitarbeiterInnen durchaus bewusst und positiv konnotiert ist; es ist aber im Alltag noch kein „Selbstläufer“. Es braucht immer wieder neue Initiativen für die Unterstützung der Praxis und zur Bewusstseinsbildung; Schulungen und Workshops sind dabei wesentlich. Zentrale Überarbeitungen (durch Redaktionen, ähnlich wie bei einem Übersetzungsbüro) und auch lang dauernde externe Begleitung durch Consultants sind eher abzulehnen, aus Aufwandsgründen und wegen der Delegation des Anliegens. Nachhaltiger ist der Ansatz der „Hilfe zur Selbsthilfe“, der in einigen Abteilungen schon Früchte trägt, z. B. bei der verständlichen Formulierung von Bescheiden. Diese Erfahrungen der Wiener Stadtverwaltung decken sich sehr gut mit den Erkenntnissen und Tipps aus vielen internationalen Projekten zu Plain Language (Schriver 2017).

² Frau MMag. Eva Gassner vom Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien stand mir freundlicherweise für ein persönliches Gespräch zur Verfügung. Sie ist für leicht verständliche Sprache zuständig und führt innerhalb des Magistrats Beratungen und Schulungen für die Magistratsabteilungen durch.

Kurz erwähnt sei auch noch ein Projekt der Büchereien der Stadt Wien, das 2018 gestartet wurde und derzeit umgesetzt wird³: Es wird ein eigens gekennzeichneter Bücherbestand in Leichter und Einfacher Sprache aufgebaut, sowohl Belletristik als auch Sachbücher. Nach anfänglicher Skepsis auch bei den Mitarbeitenden der Büchereien wird dieses Projekt derzeit neben der Hauptbücherei in zwei weiteren Zweigstellen umgesetzt und der Bestand laufend erweitert. Im Bestand überwiegt die Einfache Sprache gegenüber der Leichten Sprache, und auch die Nachfrage ist bei Einfacher Sprache größer als bei Leichter Sprache. Durch die COVID 19-Pandemie und teilweise Sperrung der Büchereien unterblieb bisher eine gezielte Bewerbung dieses Bestands, doch die Projektleiterin hofft, dass in nächster Zeit durch Gruppenbesuche der Zielgruppe die Entlehnungen auch bei Leichter Sprache gesteigert werden können.

5 Nachrichten in Einfacher und Leichter Sprache

In den nordischen Ländern gibt es schon seit den 1980er Jahren Nachrichten in Einfacher Sprache, angeboten von Behindertenorganisationen und vom öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Beispielsweise sei hier auf das Finnische verwiesen, mit *selkouutiset* („Klare Nachrichten“) in Leichter Sprache, die vom *selkokeskus*, dem Zentrum für Leichte Sprache herausgegeben werden, mit Basisinformationen auch auf Englisch (Selkokeskus o. J.). Der öffentlich-rechtliche Rundfunk YLE bietet im Internet tägliche Nachrichtensendungen in Einfacher Sprache an, mit Untertitelungen und deutlich verringerter Sprechgeschwindigkeit (YLE Uutiset o. J.). Diese Nachrichten richten sich speziell an Lernende des Finnischen, MigrantInnen nach Finnland und auch an finnische MigrantInnen der zweiten und dritten Generation nach Schweden (vor einigen Jahrzehnten gab es eine große Arbeitsmigration nach Schweden). Das Angebot wird ständig ausgebaut – offenbar ist eine entsprechende Nachfrage vorhanden.

In Österreich sind in den letzten Jahren deutliche Fortschritte zu erkennen. Die APA hat 2017 das Projekt TopEasy gestartet und bietet aktuell in Kooperation mit der Firma Capito tägliche Newsartikel in Leichter und Einfacher Sprache, die sie als Nachrichten in Kompetenzstufe A2 und B1 bezeichnet (APA o. J.). Dieses Service kann man abonnieren und in eigene Dienste integrieren. Seit Mai 2020 hat der ORF dieses Service dauerhaft in sein Angebot orf.at integriert und zusätz-

³ Ich bin für diese Informationen Frau Hapt zu Dank verpflichtet, die in meiner Lehrveranstaltung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien dieses Projekt detailliert darstellte und analysierte, inklusive Interview mit der zuständigen Projektleiterin.

lich erweitert durch Angebote der inklusiven Lehrredaktion (ORF.at 2020). Auch im ORF Teletext ist dieses Angebot zu finden, ab Seite 470 findet man „Nachrichten leicht verständlich“, und ab Seite 480 „Nachrichten leichter verständlich“.

Auch in Tageszeitungen sind Angebote in Einfacher Sprache zu finden, aktuell z. B. im Kurier und in der Kleinen Zeitung. Und auch die Gratiszeitungen Heute und Österreich gehen mit ihrem Sprachstil – jenseits aller noch so berechtigten ideologiekritischen Polemik – deutlich in Richtung Einfache Sprache; sie sind vermutlich wichtige „geheime“ Trägerinnen der Alphabetisierung großer Bevölkerungsgruppen in Österreich.

6 Resümee

In den letzten Jahren hat sich in Sachen Bürgernahe und Leichte Sprache in Österreich einiges bewegt, doch verglichen mit den nordischen Ländern herrscht noch Aufholbedarf. Neue gesetzliche Regelungen machen durchaus politischen Druck, wichtige Institutionen setzen Initiativen, doch es fehlt weitgehend eine institutionelle Verankerung, die für nachhaltige Wirksamkeit sorgen könnte. Die Verständlichkeit braucht eine „Anwältin“, wie von Nussbaumer (2008: 301) treffend erwähnt, und wenn diese Anwältin nicht institutionalisiert ist, dann drohen noch so gute Initiativen im Alltagsgeschäft zu versickern.

Dies betrifft z. B. die Begleitung von Gesetzwerdungsprozessen, wo man sich an den Beispielen Schweiz und Deutschland orientieren sollte. Eine entsprechende Institution könnte in Österreich im Verfassungsdienst des Bundeskanzleramts oder im Parlament angesiedelt werden. Das betrifft aber auch generell die Umsetzung einer Sprachpolitik durch gesetzliche und behördliche Institutionalisierung – in Deutschland und Österreich durch die historischen Belastungen des Nationalsozialismus ein besonders heikles Thema. Hier wäre es interessant, die gesetzlichen und organisatorischen Regelungen in den nordischen Ländern auf ihre Tauglichkeit auch für Österreich zu überprüfen: Sprachgesetze und Sprachräte mit einer Bündelung von sprachpolitischen Themenkompetenzen, die von Minderheitensprachen, Sprachnormung, Terminologie, bürgerfreundlicher Sprache bis hin zu Sprachtechnologie reichen.

Abschließend sei noch kurz auf das Projektdesign von Verständlichkeitsinitiativen hingewiesen: Für nachhaltigen Erfolg empfiehlt sich das Modell „Hilfe zur Selbsthilfe“ unter aktiver Einbindung aller Interessensgruppen. Externe Begleitung ist für den Know-How-Transfer sinnvoll, doch dann sollte das Projekt intern weiterverfolgt werden. Externes „Verständlichmachen“ durch Kommunikations-expertInnen und LinguistInnen ist immer problematisch, da der fachliche und

organisatorische Kontext nie vollständig erfasst werden kann und das Anliegen nach außen delegiert wird.

Literatur

- APA. o.J. *Nachrichten leicht verständlich*. Verfügbar unter: <https://science.apa.at/nachrichten-leicht-verstaendlich/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Baumert, Andreas. 2018. *Einfache Sprache: verständliche Texte schreiben*. Münster: Spaß am Lesen.
- Bock, Bettina. 2014. Leichte Sprache: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In Susanne Jekat-Rommel, Heike Elisabeth Jüngst, Klaus Schubert, & Claudia Villiger (Hgg.), *Sprache barrierefrei gestalten: Perspektiven aus der Angewandten Linguistik, TransÜD Bd. 69*, S. 17–50. Berlin: Frank & Timme.
- Bock, Bettina. 2019. „Leichte Sprache“ – kein Regelwerk: sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt, *Kommunikation – Partizipation – Inklusion Band 5*, Berlin: Frank & Timme.
- Bratschi, Rebekka & Nussbaumer, Markus. 2017. Mehrsprachige Rechtsetzung. In Ekkehard Felder & Friedemann Vogel (Hgg.), *Handbuch Sprache im Recht* (Handbücher Sprachwissen (HSW) 12), S. 367–390. Berlin: De Gruyter.
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane. 2016. *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen – Orientierung für die Praxis*. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Hg.). 1999. ASVG – neue Wege für die Rechtsetzung, *Juristische Schriftenreihe Bd. 138*, Wien: Verlag Österreich.
- Bundesverwaltungsamt. 2002. Arbeitshandbuch „Bürgernahe Verwaltungssprache“. Verfügbar unter: https://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Oeffentlichkeitsarbeit/Buerger-nahe_Verwaltungssprache_BBB.html (Abruf am 27. Februar 2024).
- Capito. o.J. *Capito – Endlich verständlich!* Verfügbar unter: <https://www.capito.eu/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Capito Kriterienkatalog. o.J. *Capito Kriterienkatalog*. Verfügbar unter: <https://www.capito.eu/kriterien-katalog/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Capito-Geschäftsbericht. 2021. *Capito-Geschäftsbericht*. Verfügbar unter: https://www.capito.eu/app/uploads/Online_Wirkungsbericht2021_capito.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).
- Capito-Stufenmodell. o.J. *Capito-Stufenmodell*. Verfügbar unter: <https://www.capito.eu/was-ist-leicht-verstaendliche-sprache/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- CeDEM. o.J. *International Conference for E-Democracy and Open Government*. Verfügbar unter: <https://www.donau-uni.ac.at/en/university/faculties/business-globalization/departments/e-governance-administration/research/conferences/egov-cedem-epart-international-conference-for-e-democracy-and-open-government0.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Cheek, Annetta. 2010. Defining plain language. *Clarity* 64, S. 5–15. Verfügbar unter: <https://www.clarity-international.org/clarity-journal/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Digitalisierungsbericht. o.J. *Digitalisierungsbericht: Now for tomorrow – Digitalisierung für Wachstum und Zukunftssicherung*. Verfügbar unter: <https://www.digitalaustria.gv.at/digitalisierungsbericht.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dunkl, Martin. 2021. *Recht verständlich formuliert: Klartext statt Amtsdeutsch – Rechtstexte verständlich schreiben für Mitarbeiter, Kunden, Bürger*. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Eichhoff-Cyrus, Karin M. & Gerd Antos (Hgg.). 2008. *Verständlichkeit als Bürgerrecht? Die Rechts- und Verwaltungssprache in der öffentlichen Diskussion* (Duden Thema Deutsch 09). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Felder, Ekkehard & Friedemann Vogel (Hgg.). 2017. *Handbuch Sprache im Recht* (Handbücher Sprachwissen (HSW) 12). Berlin: De Gruyter.
- Fluck, Hans R. 2017. Verwaltungssprache und Staat-Bürger-Interaktion. In Ekkehard Felder & Friedemann Vogel (Hgg.), *Handbuch Sprache im Recht*, S. 425–440. Berlin: De Gruyter. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110296198-021> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Fröhlich, Walburga & Candussi, Klaus. 2015. Informationsbarrieren und Wege zu ihrer Überwindung. Das Konzept »Barrierefreie Information«, seine Herleitung und seine Funktionen. In Klaus Candussi & Walburga Fröhlich (Hgg.), *Leicht Lesen: der Schlüssel zur Welt*, S. 9–38. Wien: Böhlau.
- GER. o.J. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Verfügbar unter: <https://www.europa-eischer-referenzrahmen.de/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Gesetzessprache. o. J. *Hilfsmittel für Textredaktion und Übersetzung – Gesetzessprache*. Verfügbar unter: <https://www.bk.admin.ch/bk/de/home/dokumentation/sprachen/hilfsmittel-textredaktion/gesetzessprache.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Gross, Susanne. 2015. Regeln und Standards für leicht verständliche Sprache. Ein Rundblick. In Klaus Candussi & Walburga Fröhlich (Hgg.), *Leicht lesen: der Schlüssel zur Welt*, S. 39–62. Wien: Böhlau.
- Handbuch der Rechtsförmlichkeit. 2008. *Handbuch der Rechtsförmlichkeit Teil B: Allgemeine Empfehlungen für das Formulieren von Rechtsvorschriften*. Verfügbar unter: http://hdr.bmj.de/page_b.1.index.html (Abruf am 27. Februar 2024).
- IRIS. o. J. *Internationales Rechtsinformatik-Symposium*. Verfügbar unter: <https://iris-conferences.eu/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Jablonek, Clemens. 1999. Die rechtstechnische Reform des Sozialversicherungsrechts. In Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Hg.), *ASVG – neue Wege für die Rechtsetzung, Juristische Schriftenreihe Bd. 138*, S. 7–28. Wien: Verlag Österreich.
- Klarsprache. o. J. *Klarsprache*. Verfügbar unter: <http://www.oedeutsch.at/klarsprache/index.htm> (Abruf am 02. März 2024).
- Kohl, Gerald & Paul Nimmerfall (Hgg.). 2021. *Recht und Sprache in der Praxis* (UTB 5560). Wien: Facultas.
- Legistische Richtlinien. 1990. *E-Recht und Legistische Richtlinien – Bundeskanzleramt Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/verfassung/legistik/e-recht-legistische-richtlinien.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Lerch, Kent D. 2004a. Gesetze als Gemeingut aller. Der Traum vom verständlichen Gesetz. In Kent D. Lerch (Hg.), *Die Sprache des Rechts 1: Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*, S. 225–237. Berlin: De Gruyter.
- Lerch, Kent D. (Hg.). 2004b. *Die Sprache des Rechts 1: Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin: De Gruyter.
- Lutz, Benedikt. 2015. Verständlichkeitsforschung transdisziplinär: Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft, *Kommunikation im Fokus Band 6*, Göttingen: V&R Unipress.
- Maaß, Christiane. 2020. *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlin: Frank & Timme. Verfügbar unter: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/42089> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Nussbaumer, Markus. 2004. Von Schwärmern und Skeptikern und ein Versuch, Realist zu sein. In Kent D. Lerch (Hg.), *Die Sprache des Rechts 1: Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*, S. 285–295. Berlin: De Gruyter.

- Nussbaumer, Markus. 2008. Der Verständlichkeit eine Anwältin! Die Redaktionskommission der schweizerischen Bundesverwaltung und ihre Arbeit an der Gesetzessprache. In Eichhoff-Cyrus, Karin M. & Gerd Antos (Hgg.), *Verständlichkeit als Bürgerrecht? Die Rechts- und Verwaltungssprache in der öffentlichen Diskussion (Duden Thema Deutsch 09)*, S. 301–323. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- ORF.at. 2020. Neues Service: ORF.at täglich in Einfacher Sprache. *news.ORF.at*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3167152/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Pfeiffer, Oskar E., Strouhal, Ernst & Wodak, Ruth. 1987. *Recht auf Sprache: Verstehen und Verständlichkeit von Gesetzen (NÖ-Schriften Wissenschaft 5)*. Wien: Orac.
- Plain. o. J. PLAIN. *Plain Language Association International (PLAIN)*. Verfügbar unter: <https://plainlanguagenetwork.org/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Plain Writing Act. o. J. *Law and requirements. Plain Writing Act*. Verfügbar unter: <https://www.plainlanguage.gov/law/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Prossliner, Linda. 2021. *Kann Recht verständlicher dargestellt werden? Wege, Möglichkeiten, Vorschläge und Grenzen eines angewandt-linguistisch orientierten Modells zur Überbrückung irrationaler Sprachbarrieren in der Expertinnen-Laiinnen-Kommunikation*. Innsbruck: Universität Innsbruck Phil. Diss.
- Redaktionskommission. o. J. *Verwaltungsinterne Redaktionskommission*. Verfügbar unter: <https://www.bk.admin.ch/bk/de/home/regierungsunterstuetzung/rechtsetzungsbegleitung/gesetzesredaktion/verwaltungsinterne-redaktionskommission.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Redaktionsstab GfDS. o. J. *Redaktionsstab beim Deutschen Bundestag* | GfDS. Verfügbar unter: <https://gfds.de/ueber-die-gfds/redaktionsstab-im-bundestag/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Redaktionsstab Justizministerium. o. J. *Redaktionsstab Rechtssprache beim Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz*. Verfügbar unter: https://www.bmj.de/DE/themen/buerokratieabbau_rechtsetzung/bessere_rechtsetzung/rechtspruefung/rechtspruefung_artikel__alt.html (Abruf am 02. März 2024).
- Regierungsprogramm. o. J. *Regierungsprogramm – Bundeskanzleramt Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/bundestkanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- RIS. o. J. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/UI/Info.aspx> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Schneider, Wolf. 2004. *Deutsch für Kenner: die neue Stilkunde (Serie Piper 2216)*. 9. Aufl. München: Piper.
- Schriver, Karen A. 2017. Plain Language in the US Gains Momentum: 1940–2015. *IEEE Transactions on Professional Communication* 60(4), S. 343–383. DOI: 10.1109/TPC.2017.2765118.
- Selkokeskus. o. J. *Selkokeskus – in English*. Verfügbar unter: <https://selkokeskus.fi/in-english/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Sick, Bastian. 2004. *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache (KiWi 863)*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Språkrådet. o. J. *Språkrådet. Institutet för språk och folkminnen – Språkrådet*. Verfügbar unter: <https://www.isof.se/vart-uppdrag/om-myndigheten/organisation/avdelningar/avdelningen-sprakradet> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Thieme, Stephanie & Raff, Gudrun. 2017. Verständlichkeit von Gesetzestexten und ihre Optimierung in der Praxis. In Ekkehard Felder & Friedemann Vogel (Hgg.), *Handbuch Sprache im Recht, Handbücher Sprachwissen (HSW) 12*, S. 392–422. Berlin: De Gruyter.

Plain Language Association International (PLAIN). o. J. *What is plain language?* Verfügbar unter: <https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/what-is-plain-language/> (Abruf am 27. Februar 2024).

Wien spricht anders. o. J. *KundInnenfreundliche Sprache – Anregungen für MitarbeiterInnen von MitarbeiterInnen*. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/medien/service/medienarbeit/richtlinien/leitfaden-sprache/index.html> (Abruf am 27. Februar 2024).

Yle Uutiset. o. J. *Yle Uutiset selkosuomeksi*. Verfügbar unter: <https://yle.fi/uutiset/osasto/selkouutiset/> (Abruf am 27. Februar 2024)

Judith Purkarthofer

Mehrsprachige Medien, Medienproduktion und Sprachenpolitik: Parallele Welten, intersektionale Verbindungen und transnationale Netzwerke

1 Einleitung

In diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, wie sich Sprachenpolitik in österreichischen Medien vor dem Hintergrund veränderter medialer Gewohnheiten verstehen lässt. Die vorgestellte Dreiteilung der österreichischen Medienlandschaft in öffentlich-rechtliche, privat kommerzielle und privat nicht-kommerzielle Medien deckt nur mehr einen Teil der verfügbaren Medienproduktion ab und internetbasierte Angebote haben in weiten Teilen klassische Medienfunktionen übernommen. Durch die komplexen Verschränkungen von rechtlichen Regelungen, öffentlich-rechtlichen und privaten Besitzverhältnissen bzw. die Konvergenz von Plattformen und Medieninhalten (wie etwa im Fall von sogenannten Social Media-Plattformen) lassen sich sprachenpolitische Regelungen immer weniger als zentral verhandelte Vorgaben begreifen, sondern müssen als sozial-diskursive Hervorbringungen verstanden werden. Dennoch ist es unangebracht, von einem unregulierten Bereich auszugehen: Sprachliche und gesellschaftliche Hegemonien und soziale Aushandlungen von Teilhabe sind in Medien, in ihrer Nutzung und Produktion, notwendigerweise eingeschrieben und gestalten diese federführend mit. Dazu soll Mehrsprachigkeit als sichtbare wie unsichtbare Realität in Medien in den Blick genommen werden: als historisches Recht regionaler Sprachminderheiten, aber auch als Gegenstand diskriminierender Diskurse; als parallele Medienangebote, die zunehmend physische Orte von medialer Verortung entkoppeln, und damit als Teil transnationaler und transidiomatischer Medienpraktiken mobiler Sprecher*innen; sowie als Teil mehrsprachigen Alltags, wie er durch Medienproduktion zum Beispiel in Community Medien gestaltet wird.

In vier Abschnitten möchte ich mich daher der Frage widmen, welchen Stellenwert Medien in der österreichischen Sprachenpolitik einnehmen: (1) welche Bereiche etwa durch Bestimmungen des Minderheitenschutzes geregelt sind; (2) wie sich sprachenpolitische Regelungen im Angesicht von *hate speech* gestalten; (3) wie sich mehrsprachige mediale Repertoires auf sprachenpolitische Fragen auswirken und schließlich, (4) wie eigenverantwortliche Mediengestaltung in Community Medien auf sprachenpolitische Fragen Einfluss nimmt. Ein Bereich,

der nicht bearbeitet wird, ist jener der sprachenpolitischen Regelungen betreffend Medien zum Zweck des Spracherwerbs, also von Lehrbüchern, Audios oder Videomaterialien, der angesichts des spezifischen Formats eigene Aufmerksamkeit verdienen würde. Der Fokus des Beitrags liegt dabei auf Österreich und wird durch europäische und internationale Beispiele ergänzt. In einer abschließenden Diskussion sollen übergreifend offene Fragen und Forschungsbedarfe thematisiert werden.

2 Wie kann Mehrsprachigkeit als sichtbare und unsichtbare Realität in Medien sprachpolitisch gefasst werden?

Sprachenpolitik im deutschen Sprachraum legte lange einen Fokus auf bewusste (overt) Elemente der Sprachplanung und -gestaltung wie etwa explizite Gesetze. Die darüber hinaus oft unbewussten (covert) Elemente, wie etwa erlebte Besserbehandlung in der Interaktion, sind jedoch inzwischen ebenso in der Forschung verankert (Marten 2016). Im englischsprachigen Diskurs ist mit den Arbeiten von Spolsky (2004) und Shohamy (2006) der Fokus schon früher auf die Bereiche Sprachregelung, Sprachpraxis und Sprachmanagement gelegt, und damit werden auch die Vorstellungen abgelöst, dass es sich bei Sprachenpolitik vor allem um eine unidirektionale (von oben nach unten verlaufende) Steuerungsbewegung handelt. Die Anteile, die Sprecher*innen an der Aushandlung von Sprachenpolitik haben, indem sie sprachliche Handlungen setzen, sich für oder gegen die Nutzung und Weitergabe bestimmter Sprachen entscheiden, sind damit nicht zu negieren. In der Forschungstradition der *Ethnography of Language Policy and Planning* (Hornberger et al. 2018) stellen demgemäß die Wahrnehmung sprachpolitischer Entscheidungen ‚von oben‘ und ihre Auswirkung auf Sprecherinnen und Sprecher sowie deren Reaktionen als Sprachenpolitik ‚von unten‘ den Hauptfokus dar.

Medien stehen nur selten explizit im Fokus sprachpolitischer Forschung – und Sprache steht wiederum selten im Fokus medienpolitischer Untersuchungen. Das auf diese Art marginalisierte Feld wird von wenigen Forschenden aus der Linguistik (u. a. Busch 2004; Gouma und Purkarthofer 2021), der Medienwissenschaft (u. a. Gouma 2020; Röben 2022) und den Sozialwissenschaften (u. a. Smets et al. 2019) untersucht. In Überblickswerken zur Mediengeschichte (für Österreich aktuell Karmasin und Oggolder 2016 bzw. 2019) werden sprachliche Voraussetzungen und Regelungen nur am Rande erfasst. Diese Grundlagen sind dennoch sehr relevant, wenn es darum geht, die Kontexte medialer Sprachenpolitik und die Veränderungen in

den letzten Jahren und Jahrzehnten zu verstehen. Deutlich wird dabei der Zusammenhang zwischen technischen Möglichkeiten (Zugang zu Medien, technische Infrastruktur, u. a. Rastl und Oggolder 2019), Medienmonopolen (wie etwa des ORF bis 1998, Pensold 2019) und auch medialen Bedarfen, die sich bei Sprecher*innen herausbilden. Krotz (2019: 319) betont dabei die Rolle der Mediatisierungsforschung, die diese Prozesse, „also einerseits Medienwandel, andererseits den dazu gehörigen Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft – in ihrem wechselseitigen Zusammenhang, und zwar historisch, aktuell und in einer kritischen Perspektive“ untersucht. Eine ähnlich eingehende Auseinandersetzung fehlt für Medien und Sprachenpolitik, aber einige Befunde lassen sich doch angesichts dieser Voraussetzungen treffen. In nationalstaatlich organisierten öffentlich-rechtlichen Medien, gelenkt durch entsprechende Gesetzgebungen, kommt Sprachenvielfalt eher in den Randbereichen vor – so stehen Medieninstitutionen wie Radio France Culture, die BBC oder auch die Deutsche Welle oft sogar prototypisch für den Gebrauch von standardnahen Nationalsprachen. Im Bereich der übernational organisierten, kommerziellen Medien, und natürlich vor allem in den Medienangeboten des WWW, steht dem die Dominanz einiger weniger großer Sprachen entgegen, mit Englisch als weltweit häufigste Sprache (und Deutsch mit etwa 10% dieses Anteils, siehe Pimienta, Prado und Blanco 2009). Nichtsdestotrotz ist mehrsprachige Mediennutzung gebräuchliche Praxis, für viele in der Form von nationalen Mehrheitssprachen und Englisch bzw. anderen großen Verkehrssprachen, aber auch sehr relevant für Sprecher*innen kleinerer oder minorisierter Sprachen. Die folgenden Bereiche stellen also nicht die häufigsten Gebrauchskontexte dar, sondern sollen Einblick in die Forschung zu diversen Fragestellungen geben.

2.1 Mehrsprachige Medien als Service oder als historisches Recht regionaler Sprachminderheiten

In aktuellen Diskussionen zu Aufgabe und gesellschaftlichem Auftrag von Medien stehen zunehmend Leistungen im Vordergrund und stellen die Vorstellungen von öffentlich-rechtlichem Rundfunk als einzig gesellschaftlich ‚verantwortlicher‘ Quelle in Frage. Dort, wo vormals der ORF als einziges *public service*-Medium (vgl. Regionalradiogesetz 1993) galt, wird mittlerweile der generierte *Public Value* von nicht-kommerziellen aber auch ev. kommerziellen Lokalmedien gesehen (Seethaler und Peissl 2020). Leistungen, die in diesem Sinne für die Gemeinschaft, für ausgewogene mediale Repräsentation, aber auch lokal relevante Berichterstattung erbracht werden, umfassen teilweise auch sprachpolitisch relevante Beiträge. Dabei ist vor allem die Versorgung jener Bevölkerungsteile zu sehen, die aufgrund von Hör- oder Seh Einschränkungen erschwerten Zugang zum allgemeinen Medienangebot haben.

Der ORF berichtet hier im Jahresbericht 2020 von einem relativ umfassenden Untertitelungsangebot für die Fernsehprogramme (von etwa zwei Drittel der Programme ORF1 und ORF2), sowie von Gebärdensprachdolmetschung in Österreichische Gebärdensprache für wenige ausgewählte Programmschienen (jedenfalls eine Nachrichtensendung täglich sowie ausgewählte Formate wie etwa Übertragungen aus dem Nationalrat). Für Blinde und Sehbehinderte stehen Audiodeskriptionen im Umfang von etwa 8,5% des täglichen Programms (etwa 4 Stunden) zur Verfügung. Die Veränderungen gegenüber 2019 sind dabei minimal, dh. es ist von einem mittlerweile relativ konsistenten Angebot auszugehen, das in Kooperation mit bzw. nach Beratung mit entsprechenden Interessensverbänden realisiert wird. Im Bereich der Kinderprogramme bzw. im Spartenprogramm sind die Anteile der untertitelten Sendungen oder jener mit Audiodeskription insgesamt geringer. Im 10-Jahresvergleich ist eine deutliche Steigerung bei den Audiodeskriptionen (von 450 Stunden noch 2010 auf 1517 Stunden im Jahr 2020) zu verzeichnen. Auch bei den Untertitelungen stieg der Anteil von knapp über 40% im Jahr 2010 auf knapp 70% im Jahr 2020. Seit 2020 werden auch einzelne Nachrichtenangebote in Leichter Sprache für Menschen mit Lernschwierigkeiten, aber auch Lerner*innen des Deutschen im Jahresbericht ausgewiesen – diese sind im Fernsehen, aber auch im Teletext bzw. als *On-demand*-Angebote in der TV-Thek verfügbar (ORF 2021).

Sprachminderheiten, die in Europa von der Charta der Regional- und Minderheitensprachen erfasst sind (wie Slowenisch, Burgenland-Kroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch und Romanes in Teilen Österreichs), profitieren von legalen Rahmenbedingungen, die mediale Grundversorgung in den Minderheitensprachen umfassen. Diese Angebote (siehe Purkarthofer 2013 für Österreich) sind häufig an öffentlich-rechtliche Medienanstalten angebunden, aber auch Teil einer Medienökonomie, in der freie Medienschaffende an der Verpflichtung zu mehrsprachigem Programm mitwirken können. Für die letzten 10 Jahre ergeben sich hier kaum Änderungen, auch im Jahresbericht des ORF 2020 werden Angebote in Volksgruppensprachen ausgewiesen, die tägliche Radiosendungen auf Slowenisch, Burgenland-Kroatisch und Ungarisch, zweimonatliche Fernsehmagazine für Tschechisch, Slowakisch und Romanes sowie einige sprachübergreifende Formate umfassen (eine detaillierte Aufstellung ist dem Jahresbericht 2020 des ORF zu entnehmen: ORF 2021: 167–180). Im aktuellen, fünften Bericht des Bundeskanzleramtes zur Charta für Regional- und Minderheitensprachen wird ein Bekenntnis der Bundesregierung „zur zeitnahen Erhöhung der Volksgruppenförderung und Absicherung der Medienförderung durch einen eigenen Budgetansatz“ (BKA 2021: 6) zitiert, wobei sich dieses auch in der Stärkung der Sichtbarkeit der Sprachen im virtuellen Raum (u. a. in Form von mehrsprachigen Gemeindewebsites) ausdrücken soll.

Busch hat in ihrer umfassenden Studie *Der virtuelle Dorfplatz* (1999) die Komplexität der Mediennutzung von Kärntner Slowen*innen anhand von Interviews und Medientagebüchern nachgezeichnet und dabei die diversen Funktionen betont, die in einer mehrsprachigen Umgebung von unterschiedlichen Medien wahrgenommen wurden. Während die Präsenz des Slowenischen in Nachrichten vor allem auch symbolisch geschätzt wurde (wenn auch die deutschsprachigen Nachrichten als aktueller erlebt wurden), kam vor allem der regionalen, slowenischsprachigen Wochenzeitung als Instrument der Gemeinschaft eine wichtige Rolle zu, indem Ankündigungen, Veranstaltungen und personelle Veränderungen dort kommuniziert und rezipiert wurden. Die Präsenz eines Freien Radios, das seit den 1990er Jahren einen Teil des mehrsprachigen Medienauftrags erfüllt (Peissl et al. 2010), hat hier auch noch zu einer Diversifizierung der traditionellen Medienversorgung beigetragen – unter anderem als Ankerpunkt für mehrsprachige Programme, die über die traditionelle Zwei- und Dreisprachigkeit der Region hinausgehen. Durch die globale Verfügbarkeit von Medien sind die Informationsmöglichkeiten und Ressourcen in den meisten Volksgruppensprachen gestiegen – für alle besteht jedoch weiterhin die Notwendigkeit, lokal und regional relevante Medienangebote in den entsprechenden Sprachen vorzufinden. Die Verpflichtung, sprachliche Angebote aufrechtzuerhalten, kann vor allem vor dem Kontext von Fake News und politisch beeinflusster Berichterstattung nicht hoch genug eingeschätzt werden. Laut aktuellem BKA-Bericht umfasst die Medienförderung für 2021 insgesamt ca. 700.000 €, wobei je ein Drittel auf die slowenisch- und burgenlandkroatische Wochenzeitung samt ihrem Onlineangebot entfallen. Das verbleibende Drittel wird unter den anderen vier Sprachgruppen und ihren Print- bzw. Onlinemedien aufgeteilt (BKA 2021: 10).

2.2 Sprachgebrauch, diskriminierende Diskurse und ihre Regelung

Während im vorangegangenen Abschnitt die mediale Versorgung bestimmter Teile des Publikums im Fokus stand, betrifft ein weiterer Aspekt die Auseinandersetzung mit Inhalten, die sich mit sprachlichen Verfehlungen wie etwa diskriminierendem Sprachgebrauch oder *hate speech* befassen. Während diese Aspekte in einem engen Verständnis von Sprachenpolitik oft nicht mitgedacht werden, stellen sie doch vor allem im Bereich medial vermittelter Inhalte ein zunehmend wahrgenommenes Thema dar. Bislang ist sprachlichen Angriffen meist nur auf dem Weg der Klage beizukommen – auch, wenn sich in den Mediengesetzen (u. a. Privatradiogesetz 2001) explizite Verbote von diskriminierendem Sprachgebrauch, wie beispielsweise rassistischer oder sexistischer Äußerungen, finden. Die Verantwortung für die Durchsetzung dieser Aspekte bleibt jedoch oft theoretisch und wird nicht von konkreten

Taten begleitet. Dies ist vor allem bemerkenswert, weil hier von Seiten etablierter Medien und Verlage gern Gegensätze zwischen Plattformen wie *social media* und anderen Medien postuliert werden, was den Umgang mit Inhalten betrifft. Die inhaltliche und redaktionelle Gestaltung von Sendungen, aber auch die Auswahl von Expert*innen und Sprecher*innen, sind in diesem Sinn jedenfalls auch als ein sprachpolitisches Projekt zu sehen.

Durch Sprachideologien, die einheitliche Sprachverwendung (sowohl, was Einzelsprachen, als auch bestimmte, etwa nicht-geschlechtergerechte Sprechweisen betrifft) als erstrebenswertes Ideal sehen, werden Gruppen konstruiert, deren Legitimität angezweifelt wird. *Hate speech* trifft dann jene, die vom Ideal der Einsprachigkeit abweichen (Gouma 2020) – gerade im Fall regionaler Minderheiten wurde Sprachverwendung dann oft als Anlass gesehen, Gruppen herabzuwürdigen und sie als bürgerlich, einfach oder ungebildet darzustellen. Hier ergeben sich aus der sozialen Verfasstheit Exklusionsketten, die dann wiederum Frauen, Menschen in prekären Lebenssituationen oder solche mit politischen Minderheitenmeinungen besonders treffen. Mit *hate speech* in Massenmedien hat sich Sponholz beschäftigt (2018), indem sie am Beispiel zweier Fallstudien die mediale Verbreitung von *hate speech* in fünf Ländern (Italien, Deutschland, Spanien, UK und USA) untersuchte. Ihre umfassende Darstellung lässt sich auch auf sprachbezogene Diskriminierung anwenden – vor allem unter der Voraussetzung, dass es sich um *hate speech* mit der intentionalen Verwendung in der Öffentlichkeit handelt. In Bezug auf Diskriminierung sind Forschungsthemen jedoch häufig keine Sprachfragen, sondern Studien zur Repräsentation von Migrant*innen in Medien (Lünenborg, Fritsche und Bach 2014), zum Auftreten von Stereotypen in Medienproduktionen bzw. zum Umgang damit (Luchtenberg 2008).

Die Forschungsbereiche dieser beiden ersten Abschnitte verbindet die Frage nach öffentlicher Verantwortung bzw. Beteiligung an mehrsprachigen Gestaltungsmöglichkeiten. Unterstützung für anerkannte Minderheitensprachen wurde erst durch politische Aktivitäten verankert, in Österreich etwa durch den Staatsvertrag von 1955, und in jüngerer Zeit und auf europäischer Ebene vor allem durch die Charta der Regional- und Minderheitensprachen auch für den Medienbereich verbreitet. Im Rahmen des Media Pluralism Monitor (MPM 2021) wird der Zugang von Minderheiten, darunter auch Sprachminderheiten, in aktuell 30 europäischen Ländern untersucht, wobei regelmäßig auf den eingeschränkten Zugang zu Medien hingewiesen wird und nur wenige, vor allem nordeuropäische Länder hier zufriedenstellende Resultate erreichen. In der Frage von *hate speech* und möglichen rechtlichen Gegenmechanismen stehen ebenfalls nationale bzw. europäische Öffentlichkeiten in der Verantwortung. Entscheidungen zu mehrsprachigen Medien bzw. dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in Medien können dabei also als (sprach-)politische Entscheidungen gesehen werden.

2.3 Mehrsprachige Medien als parallele Medienangebote und als Teil transnationaler und transidiomatischer Medienpraktiken mobiler Sprecher*innen

Während aus nationalstaatlicher Perspektive Medien für ein bestimmtes Zielpublikum gedacht waren, lösen sich diese Adressierungen angesichts mobiler Sprecher*innen, aber auch aufgrund von Angeboten für Bürger*innen in der Diaspora zunehmend auf. Nachrichtenbeiträge des öffentlich-rechtlichen Rundfunks werden global als Stream bzw. On-demand-Angebot zur Verfügung gestellt und viele andere Medienanbieter machen ihre Sendungen (soweit rechtlich gedeckt) direkt einem globalen Publikum zugänglich. Gerade einige Sendungen in den nicht-kommerziellen Medien, wie etwa zu oppositioneller Musik oder Kunst, stellen aus der Diaspora wichtige Angebote dar.

Die meisten mehrsprachigen Sprecher*Innen gestalten ihr individuelles Medienrepertoire allerdings aus teilweise einsprachigen und teilweise mehrsprachigen Ressourcen: Für manche Menschen erfolgt medialer Zugang bevorzugt über die ersten Sprachen, aber auch Menschen, die Interesse an vielstimmiger Berichterstattung aus verschiedenen Sprachräumen haben, greifen auf vielfältige Angebote zurück. Kommerzielle Angebote, wie etwa große europäische Radioverbünde, nehmen insgesamt den größten Raum ein. In parallelen Angeboten sprechen sie Mehrheitsangehörige und oft auch dezidiert Migrant*innen an, die über spezifische Angebote mit den Herkunftsländern und ihrer Musik und Kultur verbunden bleiben. Die Finanzierung wird dabei durch Werbeeinnahmen für dieses attraktive Hörer*innensegment gesichert, das von anderen Medien nicht explizit adressiert wird. Für Reh (2004) handelt es sich dabei um *unsichtbare* Formen der Mehrsprachigkeit, da die Anbieter in multinationalen Verbünden oft mehrsprachig arbeiten, für die Nutzer*innen jedoch jeweils nur eine Sprache sichtbar wird.

Öffentlich-rechtliche wie auch private Medienanstalten bieten Programme oder eigene Sendeschienen für Angehörige der eigenen Gruppe im Ausland an – aber auch für Mediennutzer*innen, die auf mediale Angebote außerhalb ihrer nationalen Zusammenhänge vertrauen. Die Deutsche Welle bietet etwa nicht nur Nachrichten in deutscher Sprache für ein internationales Publikum, sie strahlt auch einen anerkannten Sprachkurs für Deutschlernende in der Welt aus, der für die Lerner*innen zum Teil eines mehrsprachigen Medienrepertoires wird. Die zunehmende Entkoppelung der verfügbaren Angebote vom physischen Ort, die durch Streaming und ähnliche Technologien möglich wird, erlaubt leichteren Einblick in mehrsprachige Medienwelten – ein sehr attraktives Angebot stellt der *radio.garden* dar, der es als Produkt eines transnationalen Medienforschungsprojekts (Föllmer und Badenoch 2018) anhand einer navigierbaren Weltkarte erlaubt, tausende Radiosender weltweit zu hören.

In einem Special Issue zu *Language and Territory* diskutiert Jacquemet (2021) die Verschiebungen, die sich angesichts der Auflösung und Neukonfigurierung der Zusammenhänge zwischen Nationalsprachen und Nationalstaaten ergeben. Sprecher*innen, die sich in einem Staat aufhalten, verfügen nicht mehr ausschließlich über ‚dessen‘ Sprachen und nutzen dementsprechend Medien aus verschiedenen nationalen und globalen Zusammenhängen. Mexikanische Telenovelas werden so Teil des transidiomatischen Repertoires albanischer Remigranten aus Italien, die aus mehreren Quellen ihnen adäquate mediale Angebote wählen. Angesichts der steigenden Zahl von Kommunikationsmöglichkeiten nimmt auch die Wahrnehmung von mobilen Praktiken zu (Deumert 2014), die in Form von mobil verfügbaren Medien im Internet als Textnachrichten oder Bilddienste auf Sprache als lokale Praxis aufbauen (Pennycook 2010), aber in gewisser Weise die Teilhabe an multiplen lokalen Welten ermöglichen. Sprachenpolitisch sind diese Plattformen (wie etwa Instagram, Twitter etc.) und ihre Inhalte meist nicht geregelt, da sie formal als technologische Plattform (und nicht als Verlag, Medienhaus u.ä.) auftreten.

Auch angesichts derart ‚unverorteter Services‘ kann die Wahrnehmung mehrsprachiger Medienrezeption immer noch durchaus als Politikum interpretiert werden: Politiker*innen im Wahlkampf bringen angesichts nationalstaatlich gedachter Medienräume die Nutzung anderer (sogenannter fremdsprachiger) Medien schnell mit mangelnder Loyalität und unangebrachter Verankerung in anderen als der momentanen Lebensumgebung in Verbindung. Gerade angesichts einer zunehmenden Diversifizierung des Angebots erscheint die politisch gewollte Festlegung auf einzelne Sprachen wenig zukunftsfruchtig. Wenig beachtet werden dieselben Phänomene auch beim Konsum vor allem englischsprachiger kultureller Angebote, die ebenfalls Teil medialer Parallelangebote sind.

Als Teil transnationaler Netzwerke sind mehrsprachige Familien mit massenmedialer, aber auch mobiler Mehrsprachigkeit, wie etwa Textnachrichten und Chatservices, konfrontiert bzw. nutzen diese zur Erfüllung kommunikativer Bedürfnisse (Deumert 2014). Studien zur mehrsprachigen Nutzung von sozialen Medien wurden in den letzten Jahren unter anderem in Norwegen (Lexander und Androustopoulos 2019) und Finnland (Palviainen und Kędra 2020; Palviainen 2020) durchgeführt. Die komplexe Übertragung der mehrsprachigen Familienpraktiken auf digitale Kanäle gestaltet sich dabei für die verschiedenen Generationen unterschiedlich, und gerade Sprachen, für die es in den oft dünn besiedelten Wohnregionen der Familien wenige Interaktionspartner*innen gibt, können durch direkte Kontakte via Messenger mit Sprecher*innen in den Herkunftsländern der Eltern gestärkt werden. Die digitalen Praktiken stellen einen Teil von plattformgebundendem Austausch (*platformed sociality*, Van Dijck 2013) dar, der sich anstatt an physischen Orten an spezifischen Online-Communities orientiert, aber ebenso Ein- und Ausschlüsse produziert. Die Beteiligten tragen mit ihren mehrsprachigen Bei-

trügen, aber auch dem von ihnen gewählten Stil, zur weiteren Konstruktion von Gruppen bei bzw. reproduzieren einen bestimmten Habitus, der wiederum konstitutiv für eine Gruppe wird, wie Leurs (2015) am Beispiel marokkanisch-niederländischer Jugendlicher und ihrer Teilhabe an Internetforen zeigt. Sprachenpolitisch ist hier vor allem relevant, auf welchem Weg Sprecher*innen Zugang zu für sie wichtigen Inhalten und Plattformen erlangen bzw. welche rechtlichen Voraussetzungen (zum Beispiel zur Kennzeichnung von Werbung und zur Vermeidung von *hate speech*) für die einzelnen Medienanbieter gelten.

2.4 Mehrsprachige Medienproduktion als Teil mehrsprachigen Alltags, am Beispiel von Community Medien

Während ein großer Teil der sprachenpolitischen Forschung sich mit Sprachregelungen beschäftigt, stehen für die Medienwissenschaft oft Medieninhalte und Rezeption im Vordergrund. Ein wenig bearbeitetes Feld ist der Bereich mehrsprachiger Produktion aus Sicht mehrsprachiger Medienmacher*innen bzw. auch generell die sprachliche Verregelung in Kontexten der Medienproduktion. Untersuchungen zur Teilhabe von Migrant*innen an Medien (Geißler und Pöttker 2005; Horn 2012) gehen dabei oft von der Überzeugung aus, dass sich durch diversere Journalist*innenteams auch diskriminierende Praktiken verringern können. Europäische Projekte (Europäische Kommission 2009; Europarat 2014) setzten hier an und versuchten, journalistische Praktiken durch individuellen Austausch, Informations- und Lehrmaterial zu verändern. Initiativen wie die Neuen deutschen Medienmacher*innen versuchen, Journalist*innen in ihrer Diversität sichtbar zu machen, aber auch durch Publikationen wie etwa ein Glossar adäquater Begriffe zum Themenfeld Migration die Verantwortung von Medien explizit zu adressieren. Ausgehend von Wien ist *biber* als Magazin seit fast 20 Jahren tätig, um eine postmigrantische Gesellschaft mit ihrem Erleben anzusprechen: inzwischen selbstverständlich sind darin auch Artikel von Autor*innen, die außerhalb Österreichs tätig sind. Diese Initiativen tragen entscheidend zu einer Sprachenpolitik *von unten* bei, die sich stärker für eine ausgewogene Repräsentation von sprachlichen Praktiken einsetzt.

Beispielhaft sei eine Studie erwähnt, die sich mit Community Medien als Orten der Teilhabe beschäftigte (Bellardi et al. 2018). Anhand von Interviews in Deutschland, Österreich und der Schweiz wurden dabei Erfahrungen von Migrant*innen und Geflüchteten und die Rolle, die Community Medien bei der Etablierung von Teilhabeoptionen spielten, erforscht. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch in früheren Untersuchungen (beispielhaft Busch 2003; Peissl et al. 2010), in denen die Gestaltungsmöglichkeiten in Freien Medien, aber vor allem auch die Freiheit der mehrsprachigen Gestaltung als großes Plus hervorgehoben wurden. Angesichts von

Befunden, die auf die schwierigen Teilhabemöglichkeiten an der Mehrheitsgesellschaft hindeuten (Thomas et al. 2018), sind Initiativen, die Personen mit unterschiedlichen biographischen Erfahrungen in Austausch bringen, von großer Bedeutung. Vielfältige Medienerfahrungen werden in einer als homogen imaginierten Medienwelt an den Rand gedrängt. Die Frage nach adäquater Repräsentation und Teilhabe scheitert auch noch daran, dass es zu wenig qualitative Forschung zur tatsächlichen Mediennutzung vor allem mehrsprachiger Personen gibt. Mutmaßlich werden diese in quantitativen Umfragen teilweise systematisch und teilweise aufgrund ungleicher Sprachkompetenzen nicht beteiligt. Der Fokus auf Medienrepertoires (Hasebrink und Domeyer 2012; Sedlaczek 2022) gibt überraschende Einblicke und zeigt, wie auch frühere Studien von Busch (1999, 2004), wie sehr Nutzung und Produktion in Lebenszusammenhänge eingebunden sind und sich auch mit diesen im Lauf einer Biographie verändern.

3 Zentrale Peripherien – welche Forderungen an Sprachenpolitik in den Medien?

Im letzten Teil dieses Beitrags möchte ich auf die Entwicklungen im Feld, offene Fragen und Anbindungen eingehen. Der gewählte Zwischentitel spielt mit der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in Medien als Randthema in der Medienwissenschaft wie auch in der Sprachwissenschaft und benachbarten Disziplinen. Angesichts aktueller Entwicklungen scheint das Thema aber, wenn auch über Umwege, zentraler zu werden bzw. sich die Wahrnehmung multipler zentraler Peripherien zu verbreiten. Publikationen zu Medien und Migration (etwa das gerade erschienene SAGE Handbook of Media and Migration, Smets et al. 2019 oder Röben 2022) zeigen, dass die Aufmerksamkeit auf mehrfache Verortung von Medien, Produzent*innen und Nutzer*innen steigt und Mehrsprachigkeit findet darin zumindest teilweise Erwähnung. Gleichzeitig zeigt sich weiterhin, dass Machtbeziehungen, hegemoniale Erwartungen an Medien und ihren Sprachgebrauch, aber auch ‚typische‘ Medienproduzent*innen das Vorkommen und die Verbreitung von Medien und medialer Aufmerksamkeit steuern. Damit bleibt die Frage der Teilhabe und selbstbestimmten Medienproduktion für Angehörige marginalisierter Gruppen zentral und die Rahmenbedingungen dafür müssen stetig weiterentwickelt werden.

Verbunden mit der Frage nach Public Value (siehe Gonser und Gundlach 2016) müssen sich Medien (und ihre Regulator*innen) mit der Frage beschäftigen, in welcher Weise Medien zu Gesellschaft beitragen bzw. dieser gegenüber in der Verantwortung sind. In einer medialisierten Konstruktion der Realität (Couldry und Hepp

2017) spielen Raum, Zeit und die Verfügbarkeit und Kontrolle über Daten eine wichtige Rolle für Individuen und Gesellschaften. Gerade mit Blick auf mehrsprachige Mediennutzung und -produktion sind dabei Verteilungsfragen zu berücksichtigen: In welcher Form werden Medienangebote garantiert bzw. wie kann die Entwicklung und Nutzung adäquater Angebote unterstützt werden? Wer entscheidet über Formate und in welcher Weise werden unterschiedliche Gruppen in Entscheidungsprozesse eingebunden? Dabei sind die strukturellen Fragen ebenso relevant wie die inhaltlichen: Sponholz (2018: 432) streicht heraus, dass Medien eben gerade nicht nur Überbringer von Botschaften sind, sondern diese transformieren und so als soziales System mit eigener Logik gesellschaftliche Aushandlung entscheidend mitgestalten. Initiativen wie Glossare zur sensiblen Benennung sozialer Phänomene (etwa der Neuen deutschen Medienmacher*innen) können hier über die Medien hinaus Bildungsarbeit leisten. Themen, die massenmedial aufgegriffen werden, stehen für Verhandlung offen, die über soziale Gruppen hinweg passieren kann – aber genauso kann einseitige Berichterstattung bewusst die Gräben zwischen den Gruppen vergrößern und Ausschlüsse verstärken.

Wie kann also Sprachenpolitik in Medien, in der Planung wie auch in ihren Auswirkungen, analysiert werden? Mehrsprachige Mediennutzung und -produktion erfüllen komplexe Bedürfnisse von Sprecher*innen, indem Teilhabe an gesellschaftlichen Räumen möglich wird. Für minorisierte Gruppen stellt Zugang zu Medien in mehreren Sprachen ein notwendiges Recht dar, kann aber auch als Gegenstand von Diskriminierung erlebt werden. Parallele Medieninhalte in verschiedenen Sprachen sind oft für Nutzer*innen unsichtbar, machen jedoch relevante Teile eines mehrsprachigen Repertoires aus. Möglichkeiten, sich aktiv in mediale Produktionen einzubringen, wie sie Community Medien erlauben, können allen Sprecher*innen die Chance auf Teilhabe in ihren Sprachen, Sprachformen und Dialekten geben. Teilhabe an Medien ist immer auch Teilhabe an bestimmten Momenten und in bestimmten sprachlichen Zusammenhängen, die nicht fix gedacht werden können. In der Medienforschung bedarf es also eines expliziten Fokus auf Medienfunktionen abseits der hegemonialen Marktlogik und Mehrsprachigkeit kann sich in diesem Raum als ein vielversprechendes Beispiel herausstellen. In der Mehrsprachigkeitsforschung wiederum ist ein erweitertes Verständnis von Medien und medialen Kontexten unumgänglich, um die mehrsprachigen Lebenswelten von Sprecher*innen angemessen zu verstehen und sprachliche Praktiken auch in ihren öffentlichen Funktionen wahrzunehmen.

4 Dank

Für Hilfe bei der Recherche und für gute Hinweise möchte ich mich bei Anne-Marie Mölders sowie für ihre klugen Kommentare bei Verena Plutzar bedanken. Für die erfreuliche Beschäftigung und die zahlreichen inspirierenden Momente danke ich den vielen mehrsprachigen Medienproduzent*innen, die auch gegen Widerstände aktiv sind.

Literatur

- Bellardi, Nadia, Busch, Brigitta, Hassemer, Jonas, Peissl, Helmut & Scifo, Salvo. 2018. *Spaces of Inclusion – An explorative study on needs of refugees and migrants in the domain of media communication and on responses by community media*. Strasbourg: Europarat.
- BKA. 2021. 5. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Wien: BKA.
- Biber. o. J. *dasbiber.at*. Verfügbar unter: <https://www.dasbiber.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Busch, Brigitta. 1999. *Der virtuelle Dorfplatz. Minderheitenmedien, Globalisierung und kulturelle Identität*. Klagenfurt: Drava.
- Busch, Brigitta. 2003. Medien und Mehrsprachigkeit. Freiraum freies Radio. In Allan James (Hg.), *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien*, S. 224–252. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Busch, Brigitta. 2004. *Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Couldry, Nick & Hepp, Andreas. 2017. *The mediated construction of Reality*. Cambridge & Malden: Polity.
- Deumert, Ana. 2014. *Sociolinguistics and Mobile Communication*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Deutsche Welle. o. J. *inkl. Deutschkursen*. Verfügbar unter: <https://www.dw.com> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Europäische Kommission. 2009. *Media4Diversity– Taking the Pulse of Diversity in the Media*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. DOI: 10.2767/12042.
- Europarat. 2014. *Mediane. Media in Europe for Diversity Inclusiveness* (Autoren: Ó Siochrú, Seán & Blion, Reynald) Verfügbar unter: <https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/mars/mediane/source/index/OSIOCHRU-MDI-Does-it-have-an-impact-OK.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Föllmer, Golo & Badenoch, Alec (Hgg.). 2018. *Transnationalizing Radio Research*. Bielefeld: transcript.
- Geißler, Rainer & Pöttker, Horst. 2005. *Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Gonser, Nicole & Gundlach, Hardy. 2016. Public Value. In Jan Krone & Tassilo Pellegrini (Hgg.), *Handbuch Medienökonomie*. Wiesbaden: SpringerNachschlageWissen. DOI: 10.1007/978-3-658-09632-8_48-1.
- Gouma, Assimina. 2020. *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit: Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.

- Gouma, Assimina & Purkarthofer, Judith. 2021. Mehrsprachigkeit, Gender und Medien im linguistischen Kontext. In Johanna Dorer, Brigitte Geiger, Brigitte Hipfl, & Viktorija Ratković (Hgg.), *Handbuch Medien und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-20712-0_78-1
- Hasebrink, Uwe & Domeyer, Hanna. 2012. Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments. *Participations – Journal of Audience & Reception Studies* 9(2), S. 757–779.
- Horn, Charlotte. 2012. Mehr Vielfalt in die Medien. Journalisten mit Migrationshintergrund in Deutschland eine quantitative Befragung. *Communicatio Socialis* 45(1), S. 3–17.
- Hornberger, Nancy H., Anzures Tapia, Aldo, Hanks, David H., Kvietok Dueñas, Frances & Lee, Siwon. 2018. Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching* 51(2), S. 152–186. DOI: 10.1017/S0261444817000428.
- Jacquemet, Marco. 2021. *Transidioma and Territory: Language and Power in the Age of Globalization*. *WORD* 67(1), S. 117–136, DOI: 10.1080/00437956.2021.1882651.
- Karmasin, Matthias & Christian Oggolder (Hgg.). 2016 [Band 1] bzw. 2019 [Band 2]. *Österreichische Mediengeschichte*. Cham: Springer.
- Krotz, Friedrich. 2019. Ausblick: Medienwandel und Mediatisierung als Herausforderung für Wissenschaft und Gesellschaft. In Matthias Karmasin & Christian Oggolder (Hgg.), *Österreichische Mediengeschichte*, S. 315–328. Cham: Springer.
- Leurs, Koen. 2015. *Digital passages: migrant youth 2.0: diaspora, gender and youth cultural intersections*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lexander, Kristin V. & Androutopoulos, Jannis. 2019. Working with mediagrams: A methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42(1), S. 1–18. DOI: 10.1080/01434632.2019.1667363.
- Luchtenberg, Sigrid. 2008. Interkulturelle Medienkompetenz als Antwort auf die Rolle der Medien im interkulturellen Zusammenleben. *bildungsforschung* 5(1). DOI: 10.25539/bildungsforschun.v1i0.96 (Abruf am 16. September 2022).
- Lünenborg, Margreth, Fritsche, Katharina & Bach, Annika. 2014. *Migrantinnen in den Medien: Darstellungen in der Presse und ihre Rezeption*. Bielefeld: transcript.
- Marten, Heiko. 2016. *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Media Pluralism Monitor des Centre for Media Pluralism and Media Freedom. o. J. *Media Pluralism Monitor*. Verfügbar unter: <https://cmpf.eui.eu/media-pluralism-monitor/> (Abruf am 27. Februar 2024). bzw. <https://cmpf.eui.eu/mpm2021-results/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Neue deutsche Medienmacherinnen. o. J. *Neue deutsche Medienmacherinnen*. Verfügbar unter: <https://www.neuemedienmacher.de/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- ORF. 2021. *Jahresbericht 2020*. Verfügbar unter: <https://zukunft.orf.at/rte/upload/texte/jahresbericht2020.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Palviainen, Åsa. 2020. Faces and spaces: Doing multilingual family life through digital screens. In Lars Anders Kulbrandstad & Guri Bordial Steien (Hgg.), *Språkriser. Festskrift til Anne Golden på 70årsdagen*, S. 193–208. Oslo: Novus.
- Palviainen, Åsa & Kędra, Joanna. 2020. What's in the family app? Making sense of digitally mediated communication within multilingual families. *Journal of Multilingual Theories and Practices* 1(1), S. 89–111.
- Peissl, Helmut, Pfisterer, Petra, Purkarthofer, Judith & Busch, Brigitta. 2010. *Mehrsprachig und lokal. Nichtkommerzieller Rundfunk und Public Value in Österreich*. Wien: RTR.
- Pennycook, Alistair. 2010. *Language as a local practice*. London: Routledge.

- Pensold, Wolfgang. 2019. Auf rot-weiß-roter Welle. Eine Geschichte des österreichischen Rundfunks. In Matthias Karmasin & Christian Oggolder (Hgg.), *Österreichische Mediengeschichte*, S. 151–173. Cham: Springer.
- Pimienta, Daniel, Prado, Daniel & Blanco, Álvaro. 2009. *Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://ifap.ru/pr/2010/n100305c.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Privatradiogesetz 2001*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2001_20_1/2001_20_1.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Purkarthofer, Judith. 2013. Lokal, Global und Mehrsprachig? Sprachenpolitik und Medien. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, S. 242–256. Wien: Lang.
- Radio Garden. Verfügbar unter: <http://radio.garden/settings/introduction> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Rastl, Peter & Oggolder, Christian. 2019. Die Geschichte des Internets als technische Infrastruktur. In Matthias Karmasin & Christian Oggolder (Hgg.), *Österreichische Mediengeschichte*, S. 277–290. Cham: Springer.
- Regionalradiogesetz 1993*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_506_0/1993_506_0.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Reh, Mechthild. 2004. Multilingual writing: a reader-oriented typology – with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language* 170, S. 1–41.
- Röben, Bärbel. 2022. Migrantinnen in der Medienproduktion. In Johanna Dorer, Brigitte Geiger, Brigitte Hipfl, Viktorija Ratković (Hgg.), *Handbuch Medien und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-20712-0_64-3.
- Sedlacek, Andrea. 2022. Using media diaries to study multilingual media repertoires – a pilot study with language learners in a rural community education setting. In Judith Purkarthofer, & Mi-Cha Flubacher (Hgg.), *Speaking subjects in Multilingualism Research – Biographical and Speaker-centred Methods*, S. 173–184. Bristol: Multilingual Matters.
- Seethaler, Josef & Peissl, Helmut. 2020. *Public Value des nichtkommerziellen Rundfunks*. Wien: RTR.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
- Smets, Kevin, Koen Leurs, Myria Georgiou, Saskia Witteborn & Radhika Gajjala (Hgg.). 2019. *The SAGE Handbook of Media and Migration*. London: Sage.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sponholz, Liriam. 2018. *Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung*. Cham: Springer VS.
- Thomas, Stefan, Sauer, Madeleine & Zalewski, Ingmar. 2018. *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete. Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Van Dijck, José. 2013. ‘You have one identity’: performing the self on Facebook and LinkedIn. *Media, Culture & Society* 35(2), S. 199–215. DOI:10.1177/0163443712468605.

Vesna Lušicky / Gerhard Budin

Terminologien und Sprachdaten im Lichte der Sprachenpolitik

1 Einleitung

In diesem Beitrag soll aus sprachenspolitischer Perspektive die aktuelle Situation im Themenfeld „Terminologien und Sprachdaten“ in Österreich beleuchtet werden. Zunächst werden für diese Arbeitsbereiche begriffliche Unterscheidungen und Abgrenzungen vorgenommen. Danach erfolgt ein kurzer historischer Abriss der Entwicklung der Terminologearbeit und des Sprachdatenmanagements, um auf dieser Grundlage die sprachenspolitischen Aspekte der laufenden Aktivitäten in diesen Bereichen zu beschreiben und zu bewerten.

2 Begriffliche Unterscheidungen im Themenfeld „Terminologien und Sprachdaten“

Zunächst ist zu begründen, warum diese beiden Begriffe *Terminologie(n)* und *Sprachdaten* hier als ein Themenfeld behandelt werden, und damit verknüpft ist zu klären, was wir unter dieser Begrifflichkeit verstehen wollen. Dies erfordert notwendigerweise eine meta-terminologische Klärung der Bedeutungen dieser beiden Begriffe jeweils für sich betrachtet und in der Folge der Bedeutung des Begriffspaares.

2.1 Terminologien

Der erste Schritt hierfür ist eine begriffliche Bestimmung der Benennung *Terminologie*. Hierzu ist es aufschlussreich und interessant, in die Geschichte der Terminologiewissenschaft zu blicken: Eugen Wüster gilt allgemein als der Begründer dieses Faches, als 1931 seine Dissertation „Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik“ beim VDI-Verlag (Verlag Deutscher Ingenieure) erstmals erschien und aufgrund der großen Nachfrage 1966 sowie 1970 in aktualisierten Auflagen erneut publiziert wurde. Erst Jahrzehnte danach hat Wüster in einem Aufsatz in der Zeitschrift *Linguistics* 1974 den Aus-

druck *Terminologie* erstmals genau definiert und dabei folgende Hauptbedeutungen mit Nebenbedeutungen unterschieden:

Erstens, *Terminologie* als „[...] grob gesagt, einen WORTSCHATZ mit den zugeordneten Benennungen“ bzw. „das Begriffs- und Benennungssystems [sic] irgendeines Fachgebietes“ (Wüster 1974: 62–63) (Hervorhebung im Original). Die von Wüster angegebene Nebenbedeutung dieser Definition bezieht sich auf „die geordnete DARSTELLUNG einer solchen Terminologie, z. B. ein systematisches Fachwörterbuch“ (Wüster 1974: 62–63) (Hervorhebung im Original). Zweitens ist *Terminologie* davon verschieden zu definieren als „die LEHRE von der Terminologie eines bestimmten Fachgebietes in einer bestimmten Sprache ... genauer ‚Spezielle Terminologielehre‘ ...“ (Wüster 1974: 62–63) (Hervorhebung im Original), wobei Wüster reflektierend ergänzt, dass der Ausdruck *Terminologielehre* auch tautologisch verstanden werden kann, da das Wortelement *-logie* und das Wort *Lehre* sehr ähnliche Bedeutungen haben. Als Synonym gibt Wüster an derselben Stelle den Ausdruck „Theorie der Terminologie“ an. Drittens kann, ausgehend von der zweiten Bedeutung, *Terminologie* als „ALLGEMEINE Terminologielehre“ definiert werden (Wüster 1974: 62–63) (Hervorhebung im Original), wobei Wüster dafür auch das Synonym „terminologische Grundsatzlehre“ angibt, da diese Allgemeine Terminologielehre eine verallgemeinernde Abstraktion aller speziellen Terminologielehren (zu bestimmten Sprachen und bestimmten Fachgebieten) darstellt. Für unsere Betrachtung ist die erste Hauptbedeutung mit ihrer Nebenbedeutung von Relevanz.

Dieser ersten Definition Wüsters entspricht ungefähr die für Österreich in der Norm ÖNORM A 2704: 2015 erarbeitete Definition, die dort für die Benennung „Terminologie“ gegeben wird: „Gesamtbestand der Begriffe und ihrer Bezeichnungen in einem Fachgebiet“ (ASI 2015). Diese Definition ist allgemeiner gehalten als jene von Wüster, in der der Systemcharakter von Terminologien explizit betont wird, was die Definition doch einschränkt. Die ÖNORM bevorzugt „Bezeichnung“ statt „Benennung“ auf der sprachlichen Ausdrucks- bzw. Repräsentationsebene, da wir heute in der Terminologiewissenschaft die nicht-wortsprachlichen Bezeichnungen ausdrücklich miteinschließen, was mit dem Ausdruck „Benennung“ eher nicht assoziiert wird. Die wesentlichen Eckpunkte im Sinne essentieller Merkmale des Begriffs der Terminologie bleiben aber gleich: (1) Begriff; (2) Bezeichnung; (3) Fachgebiet.

Fünf Jahre vor der Veröffentlichung des Aufsatzes von 1974, aus dem soeben zitiert wurde, hat Wüster in einem Aufsatz eine mehrdimensionale Klassifikation von Arten der Terminologearbeit vorgelegt, in der die so bezeichnete Erarbeitung von Wortschätzen – d. h. also Terminologien – und ihre Darstellung und Veröffentlichung als Wörterbücher (und ähnlichen lexikographischen Werken) nach den zwei Grunddimensionen von Sprachen und Fachgebieten unterschieden wird (vgl. Wüster 1969). In jeder einzelnen Sprache gibt es zahllose Terminologien in den unterschiedlichsten Fachgebieten – und gleichzeitig gibt es in jedem Fachge-

biet zahllose Terminologien in unterschiedlichen Sprachen. Wüster hat bereits 1969 auf der Basis umfassender Untersuchungen zu den terminologischen Aktivitäten weltweit (d. h. in den Ländern und Sprachgemeinschaften der Welt und in den unterschiedlichsten Fachgebieten) und der Erstellung einiger Bibliographien von Wörterbüchern seinen Berechnungen zufolge die Zahl solcher Terminologien (und ihrer lexikographischen Darstellungen) auf 18 000 geschätzt.

Wir können davon ausgehen, dass 50 Jahre später diese Zahl um ein Vielfaches höher anzusetzen ist, da seither in wesentlich mehr Sprachen der Welt terminologische Arbeit auf verschiedenen Fachgebieten geleistet wird und die Ergebnisse dieser Arbeit etwa in Form von Fachwörterbüchern, Terminologiedatenbanken, online zugänglichen Glossaren etc. veröffentlicht bzw. zugänglich gemacht werden. Auch die rasant voranschreitende Ausdifferenzierung von Wissens- und Fachgebieten in den Bereichen der wissenschaftlichen Forschung, der industriellen Entwicklung und Produktion, des Handels, der Dienstleistungen, des Sozial- und Bildungswesens, in Kultur und Kunst und anderen Bereichen menschlicher Tätigkeiten und Interessensgebiete führt dazu, dass der Bedarf nach fachgebiets- und sprachspezifischen Terminologien ständig steigt. Durch die Globalisierung, die längst alle Lebensbereiche erfasst hat, steigt auch der Bedarf an mehrsprachigen Terminologien, nicht nur für die professionelle Translation (Übersetzen und Dolmetschen), sondern auch für den Bedarf der Menschen im Allgemeinen, die sich in interkulturellen und mehrsprachigen Situationen fachlich verständigen wollen.

In den vergangenen 90 Jahren, seit der Veröffentlichung der oben erwähnten Dissertation von Eugen Wüster, hat sich die Terminologiewissenschaft weltweit kontinuierlich weiterentwickelt (für eine Analyse des aktuellen Standes insbesondere im deutschsprachigen Raum siehe Budin 2019). Auch die praktische Terminologiearbeit in ihren unterschiedlichen Ausprägungen hat sich substantiell weiterentwickelt. Dies betrifft nicht nur die Arbeitsmethoden, sondern auch die gesellschaftlichen Kontexte, in denen Terminologien im oben spezifizierten Sinne zum Einsatz kommen.

2.2 Sprachdaten

Der zweite Begriff, den es hier zu bestimmen gilt, ist jener der *Sprachdaten*. Diese Bezeichnung wird recht unterschiedlich und zumeist generisch verwendet und bedeutet Daten, die aus sprachlicher Information (etwa einem Text) bestehen (im Gegensatz etwa zu rein numerischen Daten). Der Begriff *Sprachdaten* ist auch ein Ausgangsbegriff, mit dem eine Reihe weiterer Begriffe definiert wird, so etwa die *Sprachdatenverarbeitung*, also die Verarbeitung (*processing*) sprachlicher Daten

(*language data*). Doch der Begriff der Sprachdaten wird gleichzeitig auch als Unterbegriff von *Sprachressource* (*language resources*) verstanden, die als

eine Klasse heterogener Informationen, die Gegenstand der Linguistik und Sprachtechnologien sind, aber auch in Anwendungskontexten wie Übersetzung und Lexikonentwicklung gefragt sind. Dazu gehören Textkorpora, Lexika, Daten gesprochener Sprache, aber auch Annotationsrichtlinien und –verfahren. (Trippel et al. 2015: 17)

Neben den Sprachdaten versteht man unter *Sprachressourcen* auch die Werkzeuge für die Verarbeitung von Sprachdaten sowie unterschiedliche Arten von Metadaten, so etwa im Wikipedia–Eintrag zu „language resource“, der von Christian Chiarcos von der Goethe–Universität Frankfurt am Main 2020 angelegt wurde und seither weiter editiert wird¹. Das Projekt European Language Grid (ELG)² unterscheidet sprachtechnologische Dienstleistungen und Werkzeuge (LT tools and services), Datensammlungen (data sets) im Sinne von Sprachkorpora, lexikalische und begriffliche Sprachressourcen (lexical/conceptual resources) und Metadaten (language description).

3 Kurzer Abriss der historischen Entwicklung der Terminologienormung – international und in Österreich (Infoterm und ISO/TC 37)

In den 1930er Jahren gründete Wüster den ersten Ausschuss für Terminologie innerhalb des internationalen Normungsverbandes *International Federation of the Standardizing Associations* (ISA). Die Arbeit des Ausschusses wurde durch den zweiten Weltkrieg unterbrochen, doch Wüster hat mit viel Bemühungen den Ausschuss 1951 nach Österreich geholt und die Arbeit im Rahmen der *International Standardization Organisation* (ISO) in Form von *Technical Committee 37* (ISO/TC 37) formal wiederaufgenommen. Fast bis zum seinem Ableben 1977 war Wüster für die Führung des Sekretariats von ISO/TC 37 im Namen des Österreichischen Normungsinstituts (damals ON) zuständig. 1971 wurde auf Bemühungen Wüsters durch einen Vertrag der UNESCO mit dem Österreichischen Normungsinstitut Infoterm (International Information Centre for Terminology) gegründet und mit der Betreuung der nationalen Normenbereiche Terminologie, Dokumentation und Klassifikation betraut (für einen historischen Überblick siehe Infoterm 2004).

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Language_resource (Abruf am 27. Februar 2024).

² <https://www.european-language-grid.eu/> (Abruf am 27. Februar 2024).

Zugleich war Infoterm aufgrund der Verflechtung von Wüsters Aktivitäten operativ auch für das Sekretariat ISO/TC 37 zuständig (Galinski 2018).

Die Terminologienormung kann man in zwei voneinander abhängige Bereiche unterteilen: Die Einzelnormung als Normung von Begriffen und Bezeichnungen in den jeweiligen Fachgebieten und die terminologische Grundsatznormung, die sich mit der Standardisierung von terminologischen Prinzipien und Methoden befasst. Die beiden Bereiche der Terminologienormung sind voneinander abhängig, da qualitativ hochwertige Terminologien ohne terminologische Methoden und Prinzipien nicht zustande kommen können. Das gleiche ist auch umgekehrt gültig, die terminologischen Methoden und Prinzipien müssen dem Stand der Dinge in praktischen Anwendungsbereichen der Terminologienormung folgen (Galinski 2009). Die terminologische Einzelnormung erfolgt durch spezifische Unterausschüsse, die die festgelegte Terminologie in die entsprechenden Normen aufnehmen oder sie als separate Normen, sogenannte Terminologienormen, veröffentlichen.³

Auf nationaler Ebene gibt es mit dem Komitee *033 Terminologie, Information und Dokumentation der Austrian Standards International* (ASI, vormals Austrian Standards Institute und davor Österreichisches Normungsinstitut) einen Normungsausschuss, der an der Normung von Grundsätzen, Methoden und Anwendungen für Terminologie und Sprach- und Content-Ressourcen national arbeitet. Besonders erwähnenswert ist die Norm ÖNORM A 2704 Terminologearbeit – Grundsätze und Methoden, die die Grundsätze und Methoden der Terminologearbeit sowie ihre praktischen Anwendungen regelt, wie auch eine große Anzahl von bereits erwähnten terminologischen Einzelnormen.

Mit zunehmender Digitalisierung wurden ab Mitte der 1980er Jahre alle bisherigen Normen des ISO/TC 37 überarbeitet und sukzessiv neue Normen veröffentlicht. Im Rahmen des ISO/TC 37 wurden im Laufe der Zeit fünf Unterausschüsse gegründet: ISO/TC 37/SC 1 „Principles and methods“, ISO/TC 37/SC 2 „Terminology workflow and language coding“, ISO/TC 37/SC 3 „Management of terminology resources“, ISO/TC 37/SC 4 „Language resource management“ und ISO/TC 37/SC 5 „Translation, interpreting and related technology“.⁴ Wie aus dieser Auflistung ersichtlich ist, werden Sprachressourcen und die Verwaltung von Sprachressourcen in einem eigenen Unterausschuss behandelt, was zu einer Konvergenz zwischen Terminologienormung und Sprachressourcennormung geführt hat.

Im Zusammenhang mit Terminologie und Sprachressourcen ist aus der Reihe der internationalen und nationalen Normung die vor kurzem veröffentlichte

³ Ein Beispiel für eine Terminologienorm wäre ÖNORM EN 15144 Winterdienstausrüstung – Terminologie – Begriffe zum Winterdienst.

⁴ <https://www.iso.org/committee/48104/x/catalogue/p/0/u/1/w/0/d/0> (Abruf am 27. Februar 2024).

Norm ISO 29383: 2020 *Terminology policies — Development and implementation* zu erwähnen. Die Norm basiert stark auf den bis dato umfassendsten systematischen Richtlinien auf dem Gebiet der Terminologiepolitik, den *UNESCO Guidelines for terminology policies: Formulating and implementing terminology policy in language communities* (Infoterm 2005). Die Zielgruppe dieser Richtlinien sind Entscheidungsträger auf nationaler oder regionaler Ebene oder in Unternehmen und Institutionen, die Terminologiepolitik betreiben und dafür konkrete terminologiepolitische Maßnahmen entwickeln und implementieren. Dieses Ziel ist auch aus der vorliegenden Norm ersichtlich, die die *Terminologiepolitik (terminology policy)* wie folgt definiert: „set of principles and strategies used as a basis for developing and regulating terminology for a specific language(s) or domain(s)“ (ISO 2020). Es wird zwischen mehreren Ebenen der Terminologiepolitik unterschieden: national bzw. regional, fachbereichsspezifisch und unternehmensspezifisch. Als Beispiele für nationale Terminologiepolitik werden Südafrika, Wales und Kanada genannt (ISO 2020).

Im Weiteren unterscheidet die Norm noch die Terminologieplanung (*terminology planning*), die als Terminologearbeit verstanden wird, die darauf abzielt, die Terminologie eines Fachgebiets oder Themas zu entwickeln, zu verbessern, zu implementieren und zu verbreiten. Terminologieplanung wird in der Norm primär als ein Teil der Sprachpolitik im Sinne der Statusplanung und Korpusplanung verstanden. Komplementär oder sogar abgekoppelt davon sind terminologieplanerische Aktivitäten, die im Rahmen der Bildungspolitik, Forschungspolitik oder Innovationspolitik stattfinden. Dabei wird insbesondere auf plurizentrische Sprachen im Zusammenhang mit der Rechts- und Verwaltungssprache verwiesen:

Terminology planning is also of special concern for pluricentric languages, for example English, French or German, that are official or state languages in many different countries with very different cultures and legal systems. In particular, in the domain of law, pluricentric languages and their treatment in terminology work is a fundamental aspect for the correct transfer of knowledge and for legal certainty. (ISO 2020).

Wenn in der Praxis staatliche Stellen als Produzentinnen von Texten fungieren, schaffen sie normautoritative, verbindliche Terminologie, die üblicherweise nicht gemeinsam von Fachexpert*innen und Sprachexpert*innen oder Terminolog*innen geschaffen wird, sondern nur von Fachexpert*innen oder im besten Fall von Fachexpert*innen–Linguist*innen.

4 Kooperationen, Netzwerke

1991 verabschiedete die UNESCO die Resolution 11.34 „Co-operation on terminological matters“, in der die Mitgliedsländer dazu aufgefordert werden, terminologische Aktivitäten zu unterstützen (UNESCO 1991). Darauf wurde 1994 auf Initiative der UNESCO-Kommissionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz der Rat für Deutschsprachige Terminologie⁵ (RaDT) gegründet. Später wurde RaDT durch Experten aus Südtirol, Luxemburg und Ostbelgien erweitert (Drewer und Pulitano 2019). Der RaDT fungiert als eine Expertengruppe und verfolgt das Ziel, die Terminologie im deutschsprachigen Raum zu fördern, insbesondere durch Bewusstmachen der Bedeutung von Terminologie, Förderung der Zusammenarbeit, Koordination von terminologischen Aktivitäten sowie Erarbeitung und Mitwirken an terminologiepolitischen Leitlinien und Publikationen (Schmitz 2019).

Die Terminologieplanung der Europäischen Union folgt der Sprachenpolitik der Union und ist somit für die offiziellen Amtssprachen der EU relevant. Die Interactive Terminology for Europe (IATE), die Terminologiedatenbank der EU, ist seit 2007 öffentlich zugänglich. Mithilfe der Datenbank IATE verfolgt die EU das Ziel, dass Texte und Übersetzungen eindeutig, konsistent und qualitativ hochwertig sind. Im Zusammenhang mit der Koordination der EU-relevanten Terminologie ist seit den 1990er Jahren die Interinstitutionelle Terminologiegruppe Deutsch aktiv, die bei der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission angesiedelt ist. Die Hauptaufgabe der Terminologiegruppe ist es, Empfehlungen zu deutschen Bezeichnungen bestimmter Begriffe aus dem EU-Umfeld auszusprechen. Im Laufe der Zeit hat die Gruppe zahlreiche Empfehlungen verabschiedet, die auf eine Vereinheitlichung der Terminologie und sonstiger Sprachkonventionen abzielen. In der Terminologiegruppe sind Vertreter*innen der Übersetzungsdienste der Europäischen Kommission, des Europäischen Parlamentes, des Rates, des Gerichtshofes, des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses, des Ausschusses der Regionen und des Übersetzungszentrums sowie nationaler Behörden und anderer Institutionen Deutschlands, Österreichs, Belgiens und Südtirols.

⁵ <http://radt.org> (Abruf am 27. Februar 2024).

5 Terminologien und Sprachdaten – Verfügbarkeit, Einsatzbereiche, Tätigkeiten

Sprachressourcen und Terminologien sind arbeitsintensiv und erfordern oft einen erheblichen menschlichen Einsatz. Das ist unter anderem der Grund, warum der Grad der Unterstützung durch Sprachressourcen stark von einer Sprache zur anderen variiert: Eine Studie vom Netzwerk META (Rehm und Uszkoreit 2012) hat gezeigt, dass von 31 untersuchten europäischen Sprachen zwei Drittel keine, nur geringe oder sogar nur fragmentarische Unterstützung in Form von Sprachressourcen haben. Nur Englisch wurde als ‚sehr gut unterstützt‘ eingestuft, Deutsch hingegen im Bereich Sprachdaten nur als ‚mäßig unterstützt‘⁶. Das Projekt Language Technology Observatory (2017) bestätigte diese Lücken in der Verfügbarkeit der Sprachdaten, die für die Entwicklung der maschinellen Übersetzung eingesetzt werden könnten.

In Europa können die Maßnahmen der Europäischen Union als ein wichtiger Motor für Sprachressourcen betrachtet werden. Dies wird durch verschiedene Aktionen und Maßnahmen erreicht, vor allem durch Forschung und Entwicklung (F&E) sowie durch sprachpolitische Maßnahmen und Strategien. Die Stärken der europäischen Sprachtechnologie liegen insbesondere in der Übersetzungstechnologie sowie in der Bearbeitung gesprochener Sprache und in der Sprachanalytik (vgl. Language Technology Observatory 2017). Dies ist vor allem auf die europäische Mehrsprachigkeit, auf frühere politische Maßnahmen und auf die Aktivitäten einer florierenden Forschungsgemeinschaft sowie zahlreicher Organisationen und Initiativen im Bereich der Sprachtechnologie und Sprachressourcen zurückzuführen. F&E ist einer der wichtigsten Faktoren, der zur Entwicklung, Verfügbarkeit und Nutzung von Sprachtechnologien und Sprachressourcen für verschiedene Zwecke beiträgt. Die Sprachindustrie nutzt Lösungen, die im Rahmen von europäischen F&E-Projekten entwickelt wurden. Eine Reihe von Organisationen, Projekten und Initiativen im Bereich der Sprachtechnologie und –ressourcen geht auf verschiedene europäische F&E-Initiativen zurück, unter anderem: FLaReNet (Fostering Language Resources Network), ELRA (European Language Resources Association), CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure) und META-NET (The Network of Excellence forging the Multilingual Europe Technology Alliance).

In Österreich war an den ersten internationalen Projekten und Initiativen im Bereich der Sprachressourcen vor allen die Universität Wien beteiligt. 2009 wurde eine Umfrage durchgeführt, die die österreichischen Sprachressourcen erfassen

⁶ Für eine detaillierte Übersicht für das Deutsche siehe: <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/german.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

und Impulse für die Vorbereitung eines Netzwerkes in Österreich liefern sollte (Wissik und Budin 2010). Die österreichischen Bemühungen korrelieren mit den auf europäischer Ebene errichteten europäischen Forschungsinfrastrukturkonsortien, den ERICs (European Research Infrastructure Consortia), was 2012 mit Österreich als einem der Gründerstaaten zur Gründung von CLARIN führte. Österreich ist auch an einer zweiten ESFRI–Infrastruktur beteiligt, und zwar an DARIAH (Digital Research Infrastructure for the Arts and Humanities), die national stark mit den CLARIN–Aktivitäten verzahnt ist und mit CLARIN als eine Einheit, CLARIAH–AT gegründet wurde, um Synergien zu erzielen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) übernahm 2015 die Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW) die Agenden des Konsortiums CLARIAH–AT. Das Konsortium betreibt ein virtuelles Netzwerk von mehreren Institutionen unter dem Namen *Digital Humanities Austria* (DHA), an dem acht österreichische Forschungsstätten beteiligt sind.⁷ Im Jahr 2015 wurde das Austrian Centre for Digital Humanities – ACDH, heute Austrian Centre for Digital Humanities and Cultural Heritage – ACDH–CH, gegründet, an dem Sprachtechnologien und Sprachressourcen einen zentralen Platz haben.

Im Zusammenhang mit Terminologie und Sprachressourcen sollte noch das CLARIN Knowledge Centre for Terminology Resources and Translation Corpora (TRTC)⁸ erwähnt werden, das am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien angesiedelt ist und das 2019 vom CLARIN–ERIC als der europäische Wissensknotenpunkt für Terminologie und Übersetzungskorpora zertifiziert wurde, was die am ZTW angesiedelte langjährige Expertise in diesem Bereich bestätigt hat.

Ein weiteres Projekt, an der das ZTW der Universität Wien beteiligt ist, nennt sich *European Language Resource Coordination* (ELRC).⁹ ELRC wurde von der Europäischen Kommission ins Leben gerufen, um die Sprachbarrieren und die mehrsprachigen Hürden in der öffentlichen Verwaltung und in bzw. zwischen Ministerien zu überwinden. Im Fokus dieser Initiative steht die Sammlung von Sprachressourcen in allen EU–Mitgliedsstaaten. Mit den gesammelten Sprachressourcen soll eTranslation, eine online verfügbare maschinelle Übersetzung der Europäischen Kommission, verbessert werden und auch für die jeweiligen nationalen öffentlichen Verwaltungen verfügbar sein.

Aus META–NET ist eine neue europäische Initiative hervorgegangen, das Projekt European Language Grid (ELG), das

7 <https://clariah.at/de/> (Abruf am 24. Juni 2024).

8 <https://trtc.univie.ac.at> (Abruf am 27. Februar 2024).

9 <https://www.elrc-share.eu> (Abruf am 27. Februar 2024).

will design, develop, deploy and populate the ELG as a platform for commercial and non-commercial Language Technologies alike, both functional (running services and tools) and non-functional (data sets, resources, models). Using the ELG (a) to identify, find, discover, obtain and integrate LT services, data sets and resources as well as (b) to contribute to and make available LT services, data sets and language resources through the ELG will create a multitude of benefits for companies using and/or providing LTs as well as for non-commercial, academic organisations. (ELG Consortium 2022)

Initiativen wie das ELG Projekt zielen darauf ab, die Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union in allen Lebensbereichen und Teilen der Gesellschaft im Lichte ihrer Digitalisierung zu fördern. Dies umfasst die Sprachindustrie, die kommerzielle Produkte wie Wörterbücher, Sprachlernpakete, Terminologiedatenbanken, Übersetzungssoftware und viele andere Werkzeuge, Dienstleistungen und Datensammlungen entwickelt und vermarktet, ebenso wie nicht-kommerzielle Sprachressourcen, die öffentlich und unentgeltlich zugänglich sind und in der Regel mit Hilfe öffentlicher Gelder von akademischen Einrichtungen und Vereinen wie von öffentlichen Einrichtungen erstellt und zur Verfügung gestellt werden.

In den folgenden Abschnitten wird eine Auswahl der wesentlichen terminologischen und sprachlichen Ressourcen beschrieben (für eine Übersicht des Aufbaus digitaler Infrastrukturen für Sprachressourcen in Österreich siehe Mörth und Wissik 2018).

In Bezug auf die Verfügbarkeit all dieser Daten wird stets darauf geachtet, dass die potenziellen Nutzer*innen einen freien, kostenlosen Zugang zu Daten haben, insbesondere für Forschungs- und Lehrzwecke. Daten, die im Rahmen von drittmittelfinanzierten Projekten (etwa vom FWF oder von der Europäischen Kommission) erstellt werden, müssen in der Regel sogar frei zugänglich gemacht werden. Für Daten, die im Rahmen kommerzieller Aktivitäten erstellt werden, gibt es einen internationalen Markt, auf dem diese Datenbestände auch verkauft werden. Der Wörterbuch-Markt (seit Jahrzehnten zunehmend auch in elektronischer Form) ist traditionellerweise ein einträgliches Geschäft für Verlage, obwohl seit der Ausbreitung des World Wide Web sehr viele lexikographische und terminologische Glossare ebendort frei zugänglich sind bzw. gemacht wurden.

Die Berufsgruppen, die hauptsächlich terminologische und lexikographische Daten für ihre professionelle Arbeit nutzen, sind die Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen. Doch auch Fachleute, die etwa mehrsprachig kommunizieren wollen, benötigen terminologische Daten. Offiziell genormte Terminologien werden von Fachleuten in technischen, medizinischen, naturwissenschaftlichen und juristischen Fachbereichen in Normungskommissionen erstellt, verbreitet und schließlich verwendet, um einheitliche begriffliche Verständigung in der Fachkommunikation zu garantieren.

5.1 Terminologie

Öffentlich verfügbare terminographische Produkte, wie etwa Glossare und Terminologiedatenbanken werden vorwiegend als mehrsprachige Terminologien an österreichischen Universitäten im Rahmen von Forschungsprojekten oder Abschlussarbeiten ausgearbeitet, haben einen deskriptiven Charakter und stellen eine terminographische Momentaufnahme dar, die nicht laufend aktualisiert und gepflegt wird.

Das Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien stellt mehrsprachige Terminologien zu verschiedenen Themen der Öffentlichkeit zur Verfügung¹⁰. Darunter ist die AsylTermbank, die im Rahmen eines Forschungsprojekts 2007–2008 in Kooperation zwischen dem Zentrum der Translationswissenschaft der Universität Wien, dem Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz und dem Bundesasylamt entstanden ist und die Einträge in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Englisch, Französisch, Russisch und Serbisch enthält. Aufgrund der Weiterentwicklungen im Bereich Asylrecht sind die Daten in der AsylTermbank teilweise obsolet und wurden inzwischen neu in einem Glossar aufgearbeitet (Leikauf und Hebenstreit 2018) und mit terminologischen Führern für die Sprachenpaare Deutsch–Englisch, Deutsch–Arabisch und Deutsch–Russisch ergänzt.¹¹

Auch die RisikoTermbank entstammte aus einem Forschungsprojekt, an dem das ZTW der Universität Wien beteiligt war, und beinhaltet 230 Begriffe aus dem Bereich des Risikomanagements, die in und zwischen den terminologischen Einträgen mittels Begriffsbeziehungen verbunden sind (Budin 2011).

Darüber hinaus entwickelt die Universität Wien seit 2012 UniVieTerm, die Terminologiedatenbank der Universität Wien, ein terminologisches Nachschlagewerk für universitätsspezifische Begriffe in den Sprachen Deutsch und Englisch. Die Datenbank umfasst mehr als 3.500 Einträge mit deutschen und englischen Bezeichnungen aus dem Hochschulwesen und vor allem an der Universität Wien verwendeten Bezeichnungen, ergänzt mit Zusatzinformationen (grammatische Angaben, Beispielsätze, Sprachebene usw.).¹²

Die Innsbrucker Termbank 2.0 enthält Diplom- und Masterarbeiten, die am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck verfasst wurden. Die Terminologiedatenbank deckt in zwei- oder mehrsprachigen Einträgen Begriffe mehrerer Fachgebiete ab und beinhaltet diegangssprachliche und die

¹⁰ <https://transvienna.univie.ac.at/forschung/terminologiedatenbanken/> (Abruf am 27. Februar 2024).

¹¹ <https://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/asylterm/> (Abruf am 27. Februar 2024).

¹² <https://transvienna.univie.ac.at/forschung/terminologiedatenbanken/> (Abruf am 27. Februar 2024).

zielsprachliche Benennung sowie weitere terminologische Angaben (Mörth und Wissik 2018). Die Innsbrucker Termbank 2.0 ist nur mehr im Intranet der Universität Innsbruck abrufbar.

Einen wesentlichen terminographischen Beitrag zur Rechtsterminologie hat 2021 mit der Ausgabe der zweibändigen Österreichischen Rechtsterminologie der *Österreichische Verband der allgemein beeideten und gerichtlich zertifizierten Dolmetscher* geleistet. Es handelt sich um eine einsprachige Sammlung der Bezeichnungen mit Erläuterungen, die als Lernhilfe für angehende Gerichtsdolmetscher*innen entwickelt wurde und die um weitere Sprachen sukzessiv erweitert wird.¹³

Terminologische Aktivitäten in Organisationen, Verwaltung und Behörden resultieren bis auf wenige Ausnahmen in öffentlich nicht zugänglichen terminographischen Produkten. Eine Ausnahme ist das Fachglossar „Österreichische Verwaltung. Deutsch – Englisch“, eine Sammlung von Bezeichnungen aus den Bereichen österreichische Hoheitsverwaltung, Gesetzgebung und Exekutive, die von der informellen Arbeitsgruppe Gouvernementaler Übersetzungs- und Terminologiedienste (ARG GUT) erstellt wurde (Autor*innenkollegium des Sprachinstitutes des Bundesheeres 2018). An der Umsetzung beteiligt waren das Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien und das Sprachinstitut des Österreichischen Bundesheeres der Landesverteidigungsakademie, die das Glossar in unterschiedlichen Formaten auf dem Sprachressourcenportal Österreichs zur Verfügung gestellt haben.¹⁴

Ein weiteres Beispiel ist das vom Bundeskriminalamt herausgegebene Polizeiglossar, eine zweisprachige Sammlung (Deutsch–Englisch) der häufigen Phrasen und die Übersetzung der Dienstgrade mit 1400 Einträgen. Es handelt sich um einen Auszug aus der internen Terminologiedatenbank „BMITermbank“, die nur im Intranet des Bundesministeriums für Inneres abrufbar ist (Horner und Taucher 2017).

5.2 Korpora

Österreichs größtes Textkorpus ist das Austria Media Corpus (AMC), das vorwiegend die österreichischen Printmedien der letzten Jahrzehnte abdeckt. Das AMC gehört mit 45 Millionen Artikeln und 11 Milliarden Wörtern zu den größten Textkorpora in deutscher Sprache. Es handelt sich um ein sogenanntes Monitorkorpus, da es ständig erweitert wird. Die Texte werden von der Austria Presse Agentur (APA) zur Verfügung gestellt und vom *Austrian Centre for Digital Humanities and Cultural Heritage* (ACDH–CH) linguistisch annotiert (Ransmayr et al.

¹³ <https://www.gerichtsdolmetscher.at/webshop> (Abruf am 27. Februar 2024).

¹⁴ <https://www.sprachressourcen.at/verwaltungsglossar/> (Abruf am 27. Februar 2024).

2017). Das AMC ist für die Untersuchung sprachwissenschaftlicher Fragestellungen über die Korpusuchmaschine NoSketch Engine online verfügbar.¹⁵

Das ParlAT-Korpus (Wissik und Pirker 2018) ist als Monitorkorpus konzipiert und enthält die Akten von der XX. bis XXV. Legislaturperiode (1996 – 2017) des österreichischen Nationalrats. Das Korpus enthält 950 Dokumente und über 75 Millionen Token.

Darüber hinaus werden Korpora in anderen Sprachen als Deutsch kompiliert und zur Verfügung gestellt. Ein Beispiel dafür ist *Vienna–Oxford International Corpus of English* (VOICE), das erste maschinenlesbare Korpus des Englischen als *Lingua franca* (ELF). VOICE enthält 1 Million Wörter gesprochener ELF-Interaktionen und ist online verfügbar.¹⁶

Eine Reihe von Korpora der gesprochenen Sprache wurde in den letzten Jahren vom Institut für Signalverarbeitung und Sprachkommunikation der Technischen Universität Graz zur Verfügung gestellt. Das Korpus AMISCO (Austrian German Multi-Sensor Corpus)¹⁷ enthält Audio- und Videoaufnahmen mit räumlichen Informationen und Transkriptionen. *Austrian SpeechDat*¹⁸ enthält Aufnahmen von 1.000 österreichischen Sprecher*innen, die über das österreichische Festnetz aufgenommen wurden, sowie ein Aussprachelexikon mit einer phonemischen Transkription. Das Korpus GRASS (The Graz corpus of Read And Spontaneous Speech)¹⁹ enthält Audioaufzeichnungen von freien Unterhaltungen und gelesenen Äußerungen und deren Transkriptionen.

Weitere Korpora, die in der österreichischen Forschungslandschaft entsprungen sind, sind zum Beispiel BADIP, eines der größten Korpora des gesprochenen Italienisch (Bellini und Schneider 2019) oder das mehrsprachige Korpus Gralis der Grazer Linguistischen Slawistik²⁰.

15 <https://amc.acdh.oeaw.ac.at/access-conditions/> (Abruf am 27. Februar 2024).

16 <https://voice.acdh.oeaw.ac.at> (Abruf am 27. Februar 2024).

17 <https://www.spsc.tugraz.at/databases-and-tools/the-austrian-german-multi-sensor-corpus.html> (Abruf am 27. Februar 2024).

18 <https://www.spsc.tugraz.at/databases-and-tools/austrian-speechdat.html> (Abruf am 27. Februar 2024).

19 <https://www.spsc.tugraz.at/databases-and-tools/grass-the-graz-corpus-of-read-and-spontaneous-speech.html> (Abruf am 27. Februar 2024).

20 https://web.archive.org/web/20190309232900/http://www.gewi.uni-graz.at/gralis/korpusarium/gralis_korpus.html (Abruf am 24. Juni 2024).

5.3 Lexikographie

Das Wörterbuch der Bairischen Mundarten in Österreich (WBÖ) ist ein Langzeitprojekt der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW).²¹ Die Datengrundlage bildet die eine ca. 3,6 Millionen Zettel umfassende Sammlung von Belegen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erstellt wurde. Ein Großteil davon wurde digitalisiert und liegt im XML-Format vor. Das Wörterbuch ist als Teil des Projekts Lexikalisches Informationssystem Österreich²² ausgelegt, an dem ACDH-CH (ÖAW) und der Spezialforschungsbereich SFB „Deutsch in Österreich“ (Universität Wien) beteiligt sind.

ROMLEX ist eine lexikalische Datenbank, die Varietäten der Romani abdeckt. Die Einträge beinhalten auch die englische Übersetzung und je nach Varietät Übersetzungen in weitere europäische Sprachen (Halwachs et al. 2007). Die ROMLEX-Datenbank ist Teil des Romani-Projekts, im Rahmen dessen in Teilprojekten weitere Ressourcen zu Sprache und Kultur der Roma erarbeitet wurden.²³

5.4 Repositorien, Plattformen

Sprachdaten sollten entsprechend der FAIR-Prinzipien (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*) langfristig auffindbar, zugänglich, interoperabel und wiederverwendbar sein. Repositorien sind Infrastrukturen, die möglichst dauerhaft unterschiedliche Forschungsdaten (darunter auch Sprachdaten) speichern und auffindbar machen sollen. Die meisten Repositorien verfolgen die Politik des *Open Access*, was bedeutet, dass die Daten möglichst offen zugänglich sein sollen.

In Österreich stehen für Sprachdaten primär institutionelle Repositorien zur Verfügung, die die Forschungsdaten der jeweiligen Institutionen langfristig archivieren. PHAIDRA (Permanent Hosting, Archiving and Indexing of Digital Resources and Assets)²⁴ ist an der Universität Wien angesiedelt und ermöglicht das Archivieren von unterschiedlichen digitalen Objekten. GAMS (Geisteswissenschaftliche Asset Management System)²⁵ wurde am Zentrum für Informationsmodellierung – Austrian Centre for Digital Humanities an der Karl-Franzens-Universität Graz ent-

21 <https://www.oeaw.ac.at/de/acdh/sprachwissenschaft/projekte/wboe> (Abruf am 27. Februar 2024).

22 <https://lloe.dioe.at> (Abruf am 27. Februar 2024).

23 <http://romani.uni-graz.at/romlex/> (Abruf am 27. Februar 2024).

24 <https://phaidra.univie.ac.at> (Abruf am 27. Februar 2024).

25 <https://gams.uni-graz.at/context:gams?locale=de> (Abruf am 27. Februar 2024).

wickelt. Der Schwerpunkt bei der Sammlung von Daten liegt auf textbasierten Ressourcen, die im XML-Format vorliegen sollen. ARCHE (A Resource Centre for the HumanitiEs)²⁶ ist ein breit angelegtes Service, das ein dauerhaftes Hosting sowie die Verbreitung digitaler Forschungsdaten für die österreichische geisteswissenschaftliche Community bietet. ARCHE speichert Daten aus allen geisteswissenschaftlichen Bereichen. Insbesondere für Sprachressourcen bietet ARCHE den Anschlusspunkt an das europäische Netzwerk CLARIN.

Es ist anzumerken, dass die genannten Repositorien primär als Forschungsinfrastrukturen zu verstehen sind und den Zweck der langfristigen Auffindbarkeit, Zugänglichkeit, Interoperabilität und Wiederverwendbarkeit der Sprachdaten erfüllen. Für Nutzer*innen außerhalb der Forschung sind Repositorien weniger geeignet, da das Ziel oft nicht die Nachnutzung reiner Sprachdaten, sondern eher die Suche nach Suchparametern und die Kontextualisierung der Forschungsergebnisse für ein breiteres Publikum ist. Aus diesem Grund werden Sprachdaten auch auf Plattformen, Portalen oder eigens eingerichteten Webseiten zur Verfügung gestellt; ein Beispiel dafür ist das bereits erwähnte Lexikalische Informationssystem Österreich.

Das Sprachressourcenportal Österreichs²⁷ ist die zentrale Plattform für Sprachressourcen im Bereich der öffentlichen Verwaltung. Es ist aus der Zusammenarbeit zwischen dem Sprachinstitut des Bundesheeres der Landesverteidigungsakademie und dem Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien entstanden. Auf dem Portal sind verschiedene Sprachressourcen, wie etwa terminologische Ressourcen im Bereich der öffentlichen Verwaltung, ein Sprachführer, Translation Memories und ein System für maschinelle Übersetzung zu finden (Heinisch und Lušicky 2020).

6 Sprachenpolitische Betrachtung dieser Themenbereiche

Sprachressourcen werden in Österreich zumeist im Rahmen von Forschungsprojekten erstellt, haben aber oft auch Nutzungsszenarien außerhalb der Forschung. In den meisten Fällen handelt es sich um einzelne Projekte, zwischen denen zwar Synergien bestehen, flächendeckend ist der Bereich eher im Kontext der Forschungsinfrastrukturen ausgelegt. Teilweise ist dies auf die Tatsache zurückzuführen, dass es in Österreich keine speziellen Förderprogramme für Sprachtechnologien bzw.

²⁶ <https://arche.acdh.oeaw.ac.at/browser/> (Abruf am 27. Februar 2024).

²⁷ <https://www.sprachressourcen.at> (Abruf am 27. Februar 2024).

Sprachressourcen gibt. Schwerpunkte im Zusammenhang mit Sprachressourcen werden aus Forschungsprogrammen mit offenen Themen finanziert, wie etwa dem Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF). Eine weitere Förderschiene sind Programme, die Wissenstransfer (insbesondere Kooperationen zwischen akademischen Forschungsstätten und KMUs) fördern, wie zum Beispiel die Programme der Österreichischen Forschungsförderungsgesellschaft (FFG) und des Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds (WWTF). Die Schaffung und Bereitstellung von Sprachressourcen, insbesondere der Aufbau von Infrastrukturen für Sprachressourcen, werden als Teil der Forschungspolitik, insbesondere im Rahmen der digitalen Geisteswissenschaften, und nicht als Sprachpolitik behandelt (vgl. Österreichischer Forschungsinfrastruktur-Aktionsplan 2014–2020). In der Digital Humanities Austria Strategy 2021 + wird bei Sprachressourcen auf die weitere Beteiligung und Zusammenarbeit im CLARIN-ERIC gesetzt. Explizite Vorhaben im Bereich der Sprachressourcen sind in Form einer nationalen Lizenzierung von Werkzeugen, die nicht im Internet als freie Lizenzen verfügbar sind, angedacht. Weitere Vorhaben zielen allgemein auf eine stärkere Kooperation mit der Industrie, auf die Einbindung in die Lehre und auf eine stärkere Verzahnung zwischen den Forschungsstätten sowie auf die Kooperation zwischen der Forschung und Gedächtnisinstitutionen ab (CLARIAH-AT Consortium 2021).

Forschung und konkrete sprachpolitische Arbeit zur Terminologieplanung im Zusammenhang mit der Sprachplanung finden seit Jahrzehnten in vielen Ländern der Welt statt (siehe dazu Galinski et al. 1999; Budin 1994, 1995). Terminologiepolitik und Terminologieplanung findet in Österreich auf der nationalen Ebene, wie dies etwa in Wales (regional) oder in Südafrika der Fall ist, nicht statt. Terminologieplanerische Aktivitäten gibt es auf anderen Ebenen (gouvernemental, in tertiärer Ausbildung, unternehmensintern) und fachgebietsbezogen. In Österreich hat vor allem die terminologische Grundnormung eine lange Tradition, die stark mit internationalen Initiativen verflochten und an diesen maßgeblich beteiligt ist. Terminologische Einzelnormung findet in den jeweiligen Fachausschüssen statt, sonstige terminologische Aktivitäten und Ressourcen sind eher deskriptiv als präskriptiv. Eine Ausnahme ist die Rechts- und Verwaltungsterminologie, die einen inhärent normativen Charakter hat. Diese Terminologie muss im Spannungsfeld der supra- und transnationalen Entwicklungen und Kooperationen (EU, DACH) betrachtet werden, im Rahmen derer die Harmonisierung existierender oder die Schaffung neuer Bezeichnungen stattfindet. Bezeichnend für diesen Prozess ist zum Beispiel die Richtlinie 2009/81/EC, in der für die englische Bezeichnung *contract documents* die bundesdeutschen ExpertInnen die Bezeichnung *Verdingungsunterlagen*, die österreichischen ExpertInnen hingegen *Ausschreibungsunterlagen* verwenden. In einem Harmonisierungsprozess, den die sogenannten *lawyer-linguists* durchführen, hat man sich letztendlich für eine dritte Lösung, nämlich auf die Bezeichnung *Auftragsunterlagen*, geeinigt (Guggeis 2022).

Rechtssprache und Rechtsterminologie sickern auch in die Allgemeinsprache und in viele andere Fachbereiche ein. An dieser Stelle sind der Diskurs über die österreichische Identität im Kontext der Fachsprache der Kulinarik und die Aufnahme von österreichischen Bezeichnungen aus diesem Bereich im Protokoll Nr. 10 im Rahmen des österreichischen EU-Beitrittsvertrages 1994 zu erwähnen, womit damals ein sprachpolitisches Zeichen gesetzt wurde (de Cillia 1997).

7 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Anzahl an Terminologien und Sprachdaten ist in den letzten Jahren gestiegen. Diese Ressourcen werden in vielen Fällen ohne Bedarfserhebung, unsystematisch und nicht nachhaltig erstellt. Angelehnt an die Forschungspolitik, die digital und infrastrukturtechnisch ausgerichtet ist, bieten Repositorien und Digital-Humanities-Initiativen die Möglichkeit, eine längerfristige Perspektive für Sprachdaten zu gewährleisten.

Im Bereich Terminologie gibt es in Österreich mehrere traditionsreiche Zentren, die an akademischen Institutionen angesiedelt sind. Diese sind jedoch von der Forschungs- und Bildungspolitik abhängig und können die Bedürfnisse nur fragmentarisch abdecken. Eine Bedarfserhebung im Kontext forschungs-, bildungs-, sprach- und übersetzungspolitischer Rahmenbedingungen und unter Berücksichtigung der vielfältigen Bedürfnisse der Nutzer*innen wäre für die Entwicklung einer nachhaltigen ein- und mehrsprachigen Terminologienpolitik im digitalen Zeitalter empfehlenswert.

Literatur

- Austrian Standards International (ASI). 2015. *ÖNORM A 2704:2015. Terminologearbeit – Grundsätze und Methoden*. Wien: ASI.
- Autorenkollegium des Sprachinstitutes des Bundesheeres. 2018³. *Fachglossar Österreichische Verwaltung. Deutsch – Englisch*. Wien: Landesverteidigungsakademie.
- Bellini, Daniele & Schneider, Stefan (Hgg.). 2019. *Banca dati dell'italiano parlato (BADIP)*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Budin, Gerhard. 1994. Practical Issues in Multilingual Terminology Planning. In Alet Kruger (Hg.), *New Perspectives on teaching translators and interpreters in South Africa. Proceedings of an international conference, March 1993*, S. 111–119. Pretoria: University of Pretoria.
- Budin, Gerhard. 1995. Moderne Sprachnormung im Spannungsfeld zwischen Informationstechnologie und Sprachenpolitik. In Heiner Eichner, Peter Ernst, & Sergios Katsikas (Hgg.), *Sprachnormung und Sprachplanung. Festschrift für Otto Back zum 70. Geburtstag*, S. 233–261. Wien: Praesens.

- Budin, Gerhard. 2010. Socio-terminology and computational terminology – toward an integrated, corpus-based research approach. In Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski, & Florian Menz (Hgg.), *Diskurs – Politik – Identität/ Discourse – Politics – Identity*, S. 21–31. Tübingen: Stauffenburg.
- Budin, Gerhard. 2011. Designing and implementing strategies of global, multilingual ‘Disaster Communication’. In Larissa Alekseeva (Hg.), *Proceedings of 18th European Symposium on Language for Special Purposes*, S. 11–26. Perm: Perm State University.
- Budin, Gerhard. 2019. Zum Entwicklungsstand der Terminologiewissenschaft. In Petra Drewer (Hg.), *Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen. Zum 25-jährigen Bestehen des Rats für Deutschsprachige Terminologie*, S. 7–19. Berlin: Springer.
- CLARIAH-AT Consortium. 2021. *Digital Humanities Austria Strategy 2021+. Four Guidelines for Digital Humanities in Austria*. Verfügbar unter: <https://dha.acdh.oeaw.ac.at/en/clariah-at> (Abruf am 29. Februar 2024).
- de Cillia, Rudolf. 1997. ‚Alles bleibt, wie es ißt‘, Österreichs EU-Beitritt und die Frage des österreichischen Deutsch. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, S. 239–258.
- Drewer, Petra & Pulitano, Donatella. 2019. Einleitung und Überblick. In Petra Drewer & Donatella Pulitano (Hgg.), *Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen. Zum 25-jährigen Bestehen des Rats für Deutschsprachige Terminologie*, S. 1–6. Berlin: Springer.
- ELG Consortium. 2022. *European Language Grid*. Verfügbar unter: <https://live.european-language-grid.eu/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Galinski, Christian, Cluver, August D. de V. & Budin, Gerhard. 1999. Terminologieplanung und Sprachplanung. In Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, & Herbert Ernst Wiegand (Hgg.), *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft 2. Halbband*, S. 2207–2215. Berlin & New York: De Gruyter.
- Galinski, Christian. 2009. History of ISO/TC 37 and Infoterm. *eDITION 2*, S. 19–23.
- Galinski, Christian. 2018. Blütezeit der Zusammenarbeit zwischen Terminologie einerseits und Information und Dokumentation (IuD) andererseits: 1980–2000. In Petra Drewer (Hg.), *Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen. Zum 25-jährigen Bestehen des Rats für Deutschsprachige Terminologie*, S. 21–58. Berlin: Springer.
- Guggeis, Manuela. 2022. Producing Multilingual Legislation: The Role of Lawyer–Linguist at the Council of the EU. *Präsentation, Transius Conference 2022*, Genf, 27.–29.6.2022.
- Halwachs, Dieter W., Schrammel, Barbara & Rader, Astrid. 2007. ROMLEX: The lexical database of Romani varieties. *Grazer Linguistische Studien*, Nr. 67/68, S. 117–131.
- Heinisch, Barbara & Lušicky, Vesna. 2020. The Austrian Language Resource Portal for the Use and Provision of Language Resources in a Language Variety by Public Administration – A Showcase for Collaboration between Public Administration and a University. In *Proceedings of the 1st Workshop on Language Technologies for Government and Public Administration (LT4Gov), LREC 2020, ELRA*, S. 28–31. Paris: ELRA.
- Horner, Daniela & Taucher, Elisabeth. 2017. *Polizeiglossar 3.0*. Wien: Dolmetsch- und Übersetzungsdienst des Bundeskriminalamtes.
- Infoterm. 2004. *30 Years of Infoterm*. Vienna: Infoterm.
- Infoterm. 2005. *Guidelines for Terminology Policies: Formulating and Implementing Terminology Policy in Language Communities*. Paris: UNESCO.
- International Organization for Standardization (ISO). 2019. *ISO 1087: 2019. Terminology Work and Terminology Science – Vocabulary*. Genf: ISO.

- International Organization for Standardization (ISO). 2020. *ISO 29383:2020. Terminology policies — Development and implementation*. Genf: ISO.
- Language Technology Observatory. 2017. *MT EcoGuide. The practical Guide through the Machine Translation EcoSystem*. Verfügbar unter: https://trtc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_trtc/MT-ecoguide_2017_ver_4_web.pdf (Abruf am 04. März 2024).
- Leikauf, Günther & Hebenstreit, Gernot. 2018. *Terminologie des österreichischen Asylrechts: eine translationsorientierte Darstellung*. Graz: Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Universität Graz.
- Mörth, Karlheinz & Wissik, Tanja. 2018. Digitale Sprachressourcen in Österreich. In Henning Lobin, Roman Schneider & Andreas Witt (Hgg.), *Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung*, S. 73–88. Berlin: De Gruyter.
- Ransmayr, Jutta, Mörth, Karlheinz & Ďurčo, Matej. 2017. AMC (Austrian Media Corpus) – Korpusbasierte Forschungen zum österreichischen Deutsch. In Claudia Resch & Wolfgang U. Dressler (Hgg.), *Digitale Methoden der Korpusforschung in Österreich (= Veröffentlichungen zur Linguistik und Kommunikationsforschung Nr. 30)*, S. 27–38. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Rehm, Georg & Hans Uszkoreit (Hgg.). 2012. *Europe's Languages in the Digital Age. White Paper Series*. Berlin: Springer.
- Schmitz, Klaus-Dirk. 2019. Der Rat für Deutschsprachige Terminologie im Kontext der deutschen Terminologielandschaft. In Petra Drewer (Hg.), *Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen. Zum 25-jährigen Bestehen des Rats für Deutschsprachige Terminologie*, S. 45–57. Berlin: Springer.
- Trippel, Thorsten, Declerck, Thierry & Heid, Ulrich. 2015. Sprachressourcen in der Standardisierung. *LDV Forum, Band 20*, Nr. 2, S. 17–29.
- UNESCO. 1991. *UNESCO General Conference. 26th Session. Paris 15 October to 7 November 1991*. Section 11.34 Co-operation on terminological matters. UNESCO: Paris.
- Wissik, Tanja & Budin, Gerhard. 2010. *CLARIN.AT – Project Report. Erhebung Sprachressourcen und Sprachtechnologien in Österreich*. Universität Wien.
- Wissik, Tanja & Pirker, Hannes. 2018. ParlAT beta Corpus of Austrian Parliamentary Records. In Darja Fišer, Maria Eskevich & Franciska de Jong (Hgg.), *LREC2018 Workshop ParlaCLARIN: Creating and Using Parliamentary Corpora, Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation LREC2018*. Miyazaki: European Language Resources Association.
- Wüster, Eugen. 1931. *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*. Berlin: VDI.
- Wüster, Eugen. 1969. Die vier Dimensionen der Terminologiearbeit. *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer* 15, Nr. 2, S. 1–6; Nr. 5, S. 1–5.
- Wüster, Eugen. 1974. Die Allgemeine Terminologielehre. Ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und den Sachwissenschaften. *Linguistics* 119, S. 61–106.

Tomasz Rozmysłowicz

Zwischen Inklusion und Exklusion: Österreichische Translationspolitik

1 Begriff und Relevanz von Translationspolitik

Der vorliegende Beitrag unternimmt eine kritische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Translationspolitik in Österreich. Der Terminus *Translation* bezeichnet im Anschluss an Otto Kade (1968) den Oberbegriff für alle Formen der interlingualen Kommunikation: das Übersetzen und Dolmetschen in all seinen menschlichen und maschinellen, literarischen und pragmatischen, laut- und gebärdensprachlichen Formen. Unter *Translationspolitik* wird die Gesamtheit aller impliziten und expliziten kollektiv bindenden Entscheidungen¹ über den gesellschaftlichen Umgang mit Translation verstanden. Diese Entscheidungen können die unterschiedlichsten Fragen betreffen: Was für wen von wem wo und wann auf welche Weise und zu welchem Zweck (nicht) übersetzt oder gedolmetscht wird; welche (politischen, rechtlichen, wissenschaftlichen, literarischen, religiösen etc.) Kommunikationen also für welche Adressat*innen (Staatsbürger*innen, Migrant*innen, Kund*innen, Patient*innen, literarische oder wissenschaftliche Publika etc.) in welchen Situationen (Gericht, Krankenhaus, Hörsaal, Beerdigung etc.) in welche Sprachen (Lautsprachen, Gebärdensprachen) von welchen Agenten (Menschen oder Maschinen; professionelle Übersetzer*innen/Dolmetscher*innen oder Laien, Familienmitglieder, Angehörige einer bestimmten, z. B. religiösen oder ethnischen Gruppe etc.) übersetzt oder gedolmetscht werden – all das und noch viel mehr *kann* zum Gegenstand politischen, d. h. kollektiv bindenden Entscheidens werden.² Und auch das Kollektiv, das durch Entscheidungen gebunden wird, kann variieren: Nicht nur Staaten können (und müssen) translationspolitische Entscheidungen treffen, sondern auch andere soziale Einheiten wie Verlagshäuser, Konzerne, Glaubensgemeinschaften, Forschungseinrichtungen und sogar Familien (Kusters et al. 2021). In der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft tritt Translationspolitik im Plural auf – es kommt zu einer Vervielfältigung von *Translationspolitiken*.

Im Vordergrund dieses Beitrags steht aber nur die *aktuelle* und *explizite* Translationspolitik des österreichischen *Staates*, die auf „intrasozietäre“ (Pöchhacker 2000: 39–40) Translation gerichtet ist. Gemeint sind kollektiv bindende Entschei-

1 Das zugrunde gelegte Politikverständnis lehnt sich an Luhmann an (2000).

2 Siehe dazu auch die W-Fragen bei Sandrini (2019: 68).

dungen darüber, wer, d. h. welche Sprecher*innengruppen in welchen Kommunikationssituationen in Österreich ein *Recht* auf Translation haben – und welche nicht. Es geht, mit anderen Worten, um Bestimmungen, die festlegen, welche Sprache(n) von wem in welchen Situationen gebraucht werden dürfen bzw. müssen: *Muss* vor Gericht, bei der Polizei, auf dem Amt die offizielle Amtssprache – Deutsch – gesprochen werden? *Darf* jemand, die*der vor Gericht steht, von der Polizei verhört wird oder einen Antrag im Magistratsamt stellt, auch eine andere Sprache sprechen? Haben Personen in Spitälern ein Recht auf Translation, d. h. eine*n Dolmetscher*in oder Übersetzer*in? Da Staaten notwendigerweise Sprache(n) verwenden müssen, um mit Bevölkerungen zu kommunizieren, müssen sie diese Fragen beantworten (Brubaker 2015: 7) – sie müssen Translationspolitik betreiben.

Translationspolitik ist immer mit Sprachenpolitik verwoben (Meylaerts 2011). Aus diesem Grund handelt es sich bei ihr auch nicht um eine weitere ‚Bindestrich-Politik‘ wie z. B. Wirtschaftspolitik oder Wissenschaftspolitik. Wird bei Letzteren das Kollektiv, über das bindende Entscheidungen getroffen werden, vorausgesetzt, so entscheidet Translationspolitik darüber, wer *überhaupt* auf welche Weise zu diesem Kollektiv gehört und an seinem sprachlich realisierten (Zusammen)Leben teilnehmen kann (Sandrini 2019: 66). Es ist dieser Sachverhalt, der dafür sorgt, dass Translationspolitik eine über die institutionalisierte Lösung pragmatischer Kommunikationsprobleme hinausgehende symbolische Sinndimension zukommt (Dizdar 2019), in der grundlegende Fragen von Identität, Differenz, Anerkennung, Zugehörigkeit(en) und (Un)Gleichheit im Spannungsfeld konservativer und progressiver Gesellschaftsentwürfe verhandelt werden. Dieser Hintergrund erhellt, warum Translation – zumindest unter der Bedingung monolingualer Sprachideologien westlicher Nationalstaaten – immer wieder zum Politikum wird. Nicht nur am Beispiel des Ortstafelstreits im Bundesland Kärnten wird deutlich, dass dies auch in Österreich der Fall ist. In jüngster Vergangenheit (2019) ist das unter dem damaligen Verkehrsminister Norbert Hofer (FPÖ) erfolgte Verbot des Türkischen (aber die Beibehaltung des Englischen) bei der Theorieprüfung in Fahrschulen zu nennen: Wer auf Übersetzungen zurückgreife, habe keinen Anreiz zur Integration – so der implizite Tenor der Begründung.³ Wie in Großbritannien beobachtet wurde, führt von da aus kein weiter Weg mehr zur Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Translation, Desintegration, Konflikt und Terrorismus (Schäffner 2008).

3 Siehe Govedarica (2018).

2 Translationsregime als Ordnungen der Inklusion und Exklusion

Das Vorhaben einer kritischen Bestandsaufnahme der gegenwärtigen österreichischen Translationspolitik kann auf vielerlei Ressourcen zurückgreifen. Neben den (sozio-)linguistischen Darstellungen der Sprachenpolitik Österreichs (de Cillia 1998; de Cillia und Wodak 2006; de Cillia und Vetter 2013) stehen ihr zahlreiche wichtige Ergebnisse translationswissenschaftlicher Forschung zur Verfügung, die an den österreichischen Instituten für Translationswissenschaft der Universitäten Wien, Graz und Innsbruck erzielt worden sind. Angefangen mit den historisch ausgerichteten Studien zur Habsburger Sprachen- und Translationspolitik (Wolf 2012; Almasy 2018) sowie zur Profession(alisierung) des Gebärdensprachdolmetschens (Grbić 2020a, 2020b, 2023), über empirische Untersuchungen des Kommunaldolmetschens (Grbić und Pöllabauer 2008), z. B. in Gesundheitseinrichtungen (Pöchlacher 1997, 2001; Pöchlacher und Kadrić 1999), vor Gericht (Kadrić 2009, 2019), in der Schule (Ahamer 2012) und im Asylverfahren (Pöllabauer 2005; Pöllabauer und Schumacher 2004), bis hin zu in Wien und Graz entstandenen bzw. entstehenden Masterarbeiten und Dissertationen zu übersetzenden Institutionen wie z. B. Integrationszentren, mehrsprachigen Schulen und Wohlfahrtsorganisationen – um nur einige zu nennen (siehe auch Grbić und Wolf 2021). Sie alle legen substanzielle Erkenntnisse zu Aspekten der österreichischen Translationspolitik vor. Was der vorliegende Beitrag mit dem Vorhaben einer Bestandsaufnahme auf diesen Forschungsleistungen aufbauend anvisiert, ist ein Überblick über diese Politik, der die wichtigsten Informationen zusammenstellt, (ein)ordnet und analysiert.

Für solch ein Unterfangen scheint das Konzept der *Translationsregime* (translational regimes), wie es von der belgischen Translationswissenschaftlerin Reine Meylaerts (2011) entwickelt worden ist, hilfreich.⁴ Von der Annahme ausgehend, dass es keine Sprachenpolitik ohne eine Translationspolitik gibt, entwickelt sie auf Grundlage einer vergleichenden Analyse nationaler und supranationaler Translationspolitiken eine Typologie von vier prototypischen Translationsregimen, die sich hinsichtlich der Regeln des institutionellen Umgangs mit Sprachen

⁴ Translationspolitik ist ein prominentes Forschungsfeld der Translationswissenschaft. Entsprechend haben sich unterschiedliche Ansätze zu ihrer Erforschung herausgebildet. Für einen Überblick sei an dieser Stelle auf das Routledge-Handbuch von Fernández und Evans (2018) und Kap. 4.2 bei Sandrini (2019) verwiesen, außerdem auf Meylaerts (2018).

und Translation unterscheiden.⁵ Sie reichen von einem Regime des „Complete institutional multilingualism with obligatory multidirectional translation in all languages for all languages“ (Beispiel: EU) bis hin zu einem „Complete institutional monolingualism“, der Translation weitestgehend vermeidet. Zwischen diesen beiden Polen liegen die Regime des „Institutional monolingualism and translation into the minority languages“ sowie des „Institutional monolingualism combined with institutional multilingualism“ (Meylaerts 2011: 746, 747, 750, 752). Die Translationsregime unterscheiden sich hinsichtlich des Status von Translation: Er kann zentral bis peripher sein. Es gibt aber kein Regime, das *ganz* ohne Translation auskäme.

Translationsregime sind Ordnungen der *Inklusion*.⁶ Sie legen fest, wie Personen und Kollektive an einem politischen Gemeinwesen sprachlich partizipieren können. Insbesondere in von Migration geprägten Staaten avanciert Translation zu einem zentralen und politisch zu steuernden Inklusionsinstrument, insofern sie anderssprachigen Personen Zugang zu (lebens-)wichtigen Informationen und Ressourcen verschafft und damit ihre Teilhabe an einem Gemeinwesen ermöglicht. Politisch relevant ist Translation also deshalb, weil sie einen Inklusionsmechanismus bereitstellt, der die sprachliche Sinn Grenzen überschreitende Adressierung und Einbeziehung von Personen durch öffentliche und soziale Einrichtungen möglich macht. Aus diesem Grund stellt sich schließlich auch die Frage nach einer Norm der *Translational justice* (translational justice), die dem demokratischen Ideal der *participatory citizenship* in mehrsprachigen Gesellschaften zur Geltung verhilft (Meylaerts 2011: 752–753).

Translationsregime sind aber immer auch Ordnungen der *Exklusion*.⁷ Weil sie *bestimmte* Sprachen als Sprachen des Regimes auswählen müssen, bevorzugen sie unweigerlich auch *bestimmte* Sprecher*innen bzw. Sprecher*innengruppen gegenüber anderen.⁸ Translationsregime, in denen die monolinguale Norm herrscht, erzeugen obendrein das Problem, dass der Gebrauch von Translation stets das Risiko

5 Zur Analyse von Translationspolitiken siehe des Weiteren González Núñez (2013, 2016a, 2016b), González Núñez und Meylaerts (2017), Kadenge und Nkomo (2011), Tesseur (2021) und D’hulst et al. (2016).

6 Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Inklusion (und Exklusion) orientiert sich an Stichweh (2005) und Hahn (2003).

7 Zu Translation und Exklusion siehe auch Rozmysłowicz (2021). Zu den „Schattenseiten“ der Translation im Allgemeinen siehe auch Grbić et al. (2020).

8 Das gilt selbst für den institutionellen Multilingualismus, der Translation zwischen allen Sprachen gebietet. In der EU werden alle wichtigen Dokumente in die einzelnen *Nationalsprachen* der Mitgliedsstaaten übersetzt. Unberücksichtigt bleiben Minderheitensprachen (eine gewisse Ausnahme stellen z. B. in Spanien die ‚Ko-Amtssprachen‘ Baskisch, Katalanisch und Galizisch dar, die in das Translationsregime der EU indirekt miteinbezogen werden), vor allem von Neuzugewanderten.

mitführt, als Index von Unzugehörigkeit, Fremdheit und mangelnder Integrationsbereitschaft wahrgenommen zu werden. Translationsregime sind also Ordnungen, die zugleich und auf verschiedenen Ebenen Inklusionen wie Exklusionen produzieren. Denn Inklusion und Exklusion stellen eine paradoxe Einheit dar. Dies zu reflektieren ist wichtig, um nicht einem naiven sozialpolitischen Verständnis von Inklusion Vorschub zu leisten (Nassehi 2008), das sich vielleicht für die Gestaltung, nicht aber für die Analyse von Translationsregimen eignet.

3 Das österreichische Translationsregime

Im Folgenden wird das österreichische Translationsregime in vier Schritten rekonstruiert: Zunächst werden diejenigen Bestimmungen beschrieben, die grundsätzlich für alle Menschen unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft gelten. Hierbei geht es um das auch durch internationale Gesetze verbürgte Menschenrecht auf Translation, das das Recht auf ein faires Verfahren gewährleisten soll. Dann werden die Translationsrechte autochthoner Minderheiten in Österreich dargestellt. Anschließend wird die translationspolitische Lage der allochthonen Minderheiten untersucht. Abschließend wird das gleiche für die Gehörlosengemeinschaft in Österreich durchgeführt.

3.1 Translation für alle Menschen: Minimalinklusio ins Rechtssystem

Nicht alle translationspolitischen Entscheidungen, die in Österreich gelten, gehen unmittelbar auf die österreichische Gesetzgebung zurück. Auf internationaler Ebene sind vor allem das Menschenrechtsübereinkommen „Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ (ICCPR) der Vereinten Nationen sowie die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) von Bedeutung. Die EMRK ist für Österreich auch deshalb besonders relevant, weil sie von Österreich als einziges EU-Mitglied im innerstaatlichen Recht mit Verfassungsrang ausgestattet wurde.

In Art. 14 Abs. 1 und 3 ICCPR sowie Art. 6 EMRK wird jeder in Österreich strafrechtlich belangten Person als „minimal guarantee“ (ICCPR Art. 14 Abs. 3) das Recht zugestanden, über die Anklage in einer verständlichen Sprache informiert zu werden und vor Gericht eine*n Dolmetscher*in gestellt zu bekommen. Durch diese dem österreichischen Staat auferlegten Translationspflichten soll das „Recht auf ein faires Verfahren“ (EMRK Art. 6) sichergestellt werden. Jede Person hat

also das Recht, „innerhalb möglichst kurzer Frist in einer ihr verständlichen Sprache in allen Einzelheiten über Art und Grund der gegen sie erhobenen Beschuldigung unterrichtet zu werden“ und „unentgeltliche Unterstützung durch einen Dolmetscher zu erhalten, wenn sie die Verhandlungssprache des Gerichts nicht versteht oder spricht“ (EMRK Art. 6 Abs. 3a und 3 f).

Das Recht auf Translation in Strafverfahren impliziert allerdings nicht das Recht, eine Sprache zu *wählen*. Es handelt sich hierbei um ein *instrumentelles* Sprachenrecht (González Núñez 2013: 406–407). Im Unterschied zu *nicht-instrumentellen* Sprachenrechten zielen diese nicht darauf ab, durch Translation die Sprache einer bestimmten Minderheit zu schützen und die Sprachenvielfalt zu fördern, sondern das Recht auf ein faires Verfahren zu sichern. Das Recht auf Translation ist in diesem Fall also ein Sprachenrecht, das den Zugang zu anderen Rechten garantiert. Dafür ist nicht ausschlaggebend, dass die Sprache, in die übersetzt bzw. gedolmetscht wird, auch die Erstsprache der betroffenen Person ist. Die Sprache muss nur *verstanden* werden können. Die Formulierung wirft die Frage auf, wie und von wem darüber entschieden wird, ob eine bestimmte Sprache von einer Person hinreichend verstanden wird. „Verständlich“ lässt viele Abstufungen zu, die von ‚sehr verständlich‘ bis ‚gerade so‘ reichen. „Unterstützung durch einen Dolmetscher“ lässt zudem offen, welcher Grad an Vollständigkeit akzeptabel ist: Unter „Unterstützung“ könnte auch eine zusammenfassende Stegreifübersetzung eines Dokuments verstanden werden.

Die im ICCPR und der EMRK vorgesehenen Translationsrechte garantieren im österreichischen Translationsregime eine Art Minimalgarantie der Inklusion ins Rechtssystem, nämlich dann, wenn *Freiheitsstrafen* drohen.⁹ Wird man in Österreich verhaftet oder strafrechtlich belangt, hat man einen Anspruch auf unentgeltliche Translation und wird so als Rechtssubjekt adressierbar gemacht.¹⁰

9 Dieses uneingeschränkte Recht auf Translation ist beschränkt auf *gerichtliche* Strafverfahren. Anders als bei gerichtlichen Strafverfahren kann bei *Verwaltungsstrafverfahren* die Übersetzung des Straferkenntnisses „durch auszugsweise Darstellung des wesentlichen Inhalts ersetzt werden“ (VStG § 46 Abs. 1a). Zudem entfällt die Pflicht zur Übersetzung des Straferkenntnisses bei Verwaltungsübertretungen, die „mit einer Geldstrafe von bis zu 7.500 Euro und keiner Freiheitsstrafe bedroht sind“ (VStG § 46 Abs. 1a).

10 Die Beiziehung von Dolmetscher*innen vor Gericht ist nicht nur in strafrechtlichen Verfahren vorgesehen, sondern gleichermaßen in Verfahren des Zivilrechts. In Zivilrechtsverfahren werden jedoch Rechtsstreite zwischen rechtlich gleichgestellten Rechtssubjekten (etwa Bürger*innen oder Unternehmen) verhandelt. Die Verfahrenskosten (und damit auch die anfallenden Translationskosten) sind jeweils von der Verlierer*innenseite zu bezahlen und nicht vom Staat, weshalb in diesem Aufsatz nicht gesondert darauf eingegangen wird. Diesbezügliche Bestimmungen können in Kadrić (2019: 35–37) nachgelesen werden.

Eine vergleichbare, durch ein Recht auf Translation gewährleistete Minimalgarantie der Inklusion lässt sich in Österreich in Asylverfahren identifizieren, wo Regelungen zu Translationsleistungen die Adressierbarkeit von Asylsuchenden im Rahmen des Verfahrens sicherstellen sollen. In *Richtlinie 2013/32/EU des Europäischen Parlaments und des Rates* wird Asylsuchenden „das Recht auf Beiziehung eines Dolmetschers zur Darlegung des Falls bei Anhörung durch die Behörden“ sowie das Recht, „in entscheidenden Verfahrensabschnitten in einer Sprache, die der Antragsteller versteht oder von der vernünftigerweise angenommen werden kann, dass er sie versteht, über seine Rechtsstellung informiert zu werden“ (Abs. 25), eingeräumt.¹¹ Art. 15 Abs. 3c präzisiert die Frage der Sprachwahl und hält fest, dass die Verständigung in der „vom Antragsteller bevorzugten Sprache“ erfolgt, „es sei denn, es gibt eine andere Sprache, die er versteht und in der er sich klar ausdrücken kann.“ Interessanterweise wird an dieser Stelle auch das Geschlecht der*des Dolmetscher*in identifiziert. Mitgliedstaaten sollen, soweit möglich, einen „Dolmetscher gleichen Geschlechts“ bereitstellen, wenn die*der Antragsteller*in dies wünscht und sofern das Ersuchen auf anhörungsrelevanten Gründen beruht.

Auf Ebene des nationalen Rechts sind im Rahmen der Asylverfahren zusätzlich das österreichische Asylgesetz (AsylG) 2005, das BFA-Verfahrensgesetz (BFA-VG) sowie das Allgemeine Verwaltungsverfahrensgesetz (AVG) hinzuzuziehen. Letzteres sieht in § 39a Abs. 1 ganz allgemein für alle Verwaltungsverfahren vor, dass jeder Person, die die Verfahrenssprache nicht versteht, „erforderlichenfalls“ ein*e Dolmetscher*in zusteht. Für den sensiblen Bereich des Asylverfahrens aber, das zu den Verwaltungsverfahren zählt, hat das Bundesministerium für Inneres erlassen, dass in jedem Fall von Amts wegen ein*e Dolmetscher*in beizuziehen ist (Kadrić 2019: 41).

Das AsylG regelt an mehreren Stellen, die die Punkte „Wiedereinreise“ (§ 14 Abs. 2), „Mitwirkungspflichten von Asylwerbern im Verfahren“ (§ 15 Abs. 4), den „Verfahrensablauf“ (§ 17 Abs. 4) und „Anträge auf Einreise bei Vertretungsbehörden“ (§ 35 Abs. 3) betreffen, dass schriftliche Informationsblätter und Befragungsbögen einem „Asylwerber“ in einer „ihm verständlichen Sprache“ auszuhändigen sind. Auch im BFA-VG sind ähnliche Bestimmungen enthalten. Sie betreffen die Bereitstellung schriftlicher Informationsblätter sowie der Bescheide des Bundesamtes und Bundesverwaltungsgerichtes in einer dem „Asylwerber“ „verständlichen Sprache“ oder einer Sprache, „bei der vernünftigerweise davon ausgegangen werden kann, dass er sie versteht“ (BFA-VG § 12 Abs. 1). Ein Anspruch auf Dolmetscher*innen tritt im BFA-VG im Zusammenhang mit der kostenlosen Rechtsberatung vor dem BFA und dem Bundesverwaltungsgericht auf, die nach Maßgabe der Möglichkeiten

11 Siehe auch Art. 12: Garantien für Antragsteller.

und des Falls gewährt wird (§ 49 Abs. 1, § 52 Abs. 2). Dort heißt es, dass die Rechtsberater*innen Asylsuchende nicht nur über Asylverfahren und ihre Aussicht beraten, sondern sie auch bei der Beschaffung von Dolmetscher*innen „unterstützen.“

Wie schon in Bezug auf das Recht auf ein faires Verfahren fällt auch hier die Vagheit der Formulierungen auf: „in einer dem Fremden verständlichen Sprache oder in einer Sprache [...], bei der vernünftigerweise davon ausgegangen werden kann, dass er sie versteht“ (BFA-VG § 12 Abs. 1). Verständlichkeit ist hier Auslegungssache, d. h. es ist „den RechtsanwenderInnen überlassen, wann eine Sprache in ausreichendem Ausmaß ‚verständlich‘ ist und wann nicht“ (Ammer und Köhler 2010: 170). Der Nebensatz „bei der vernünftigerweise davon ausgegangen werden kann, dass er sie versteht“ lässt die Sprachwahl zusätzlich als reine Ermessensfrage erscheinen und wirft die Frage auf, ob in der Praxis diese Zuweisung seitens der Rechtsanwender*innen auch vonseiten der Asylsuchenden erfolgreich zurückgewiesen und auf eine andere Sprache bestanden werden kann.

3.2 Translation für autochthone Minderheiten: Gestaffelte und eingehegte Inklusion

Das österreichische Translationsregime beruht wie viele andere nationalstaatliche Translationsregime auch auf einer Unterscheidung zwischen autochthonen und allochthonen, zwischen ‚alteingesessenen‘ und ‚neu zugewanderten‘ ethnischen Minderheiten. Diese Unterscheidung ist für die Analyse des österreichischen Translationsregimes deshalb wichtig, weil autochthone Minderheiten häufig offiziell anerkannte Minderheiten sind, deren Sprache und Kultur einem besonderen rechtlichen Schutz unterliegen. So auch in Österreich. In dieser Hinsicht bestimmend für das österreichische Translationsregime – wie überhaupt für die österreichische Sprachenpolitik – sind Artikel 7 des Österreichischen Staatsvertrags von 1955 sowie das Volksgruppengesetz vom 7. Juli 1976 (de Cillia und Wodak 2006: 22), außerdem Artikel 8, Absatz 1 der österreichischen Bundesverfassung, ergänzt um Absatz 2 (2000).

Aus diesen Regelungen ist zu entnehmen, dass nicht allen anerkannten autochthonen Volksgruppen in Österreich auch gleich(e) Translationsrechte zukommen. Bei den sechs in Österreich anerkannten sprachlichen Minderheiten der Slowen*innen (Slowenisch), Kroat*innen (Burgendland-Kroatisch), Ungar*innen (Ungarisch), Tschech*innen (Tschechisch), Slowak*innen (Slowakisch) sowie Rom*nja und Sinti*zze (Romanes) kann nur in drei Fällen von Translationsrechten gesprochen werden. Sie sind in dem Recht impliziert, im Kontakt mit staatlichen Einrichtungen die eigene Sprache als *Amtssprache* gebrauchen zu dürfen.

Diese Translationsrechte stellen sich als Translationspflichten des Staates gegenüber den betreffenden Minderheiten dar: als Pflicht, bestimmte (mündliche und schriftliche) Kommunikationen aus der Minderheitensprache ins Deutsche und umgekehrt: bestimmte (mündliche und schriftliche) Kommunikationen aus dem Deutschen in die Minderheitensprache zu übersetzen bzw. dolmetschen.

Von diesen Rechten können Angehörige der *slowenischen*, der *kroatischen* und der *ungarischen* Minderheit Gebrauch machen, und zwar in definierten räumlichen Gebieten und Einrichtungen (Volksgruppengesetz [VoGrG] § 13 Abs. 1).¹² Wichtig für das Verständnis dieser Rechte ist § 13 Abs. 5. Dort wird bestimmt, dass die Regelungen „über die Verwendung der Sprache einer Volkssprache einer Volksgruppe als Amtssprache [...] sich nicht auf den innerdienstlichen Verkehr von Behörden und Dienststellen [beziehen]“. Sie gelten nur für den Publikumsverkehr. Für den innerdienstlichen Verkehr gilt die deutsche Sprache als Amtssprache. Dieses Arrangement, das die deutsche Sprache als übergeordnete ‚Letztsprache‘ oder ‚Leitsprache‘ der kommunikativen Ordnung des Staates installiert, ist selbst als wichtige Stellschraube des österreichischen Translationsregimes zu betrachten.

Gemäß VoGrG § 14 Abs. 1 sind schriftliche oder mündliche Anbringen, die in einer der zuletzt genannten Minderheitensprachen zu Protokoll gegeben werden, von „der Behörde oder Dienststelle, bei der sie zuständigkeitsgemäß eingebracht werden, unverzüglich zu übersetzen oder übersetzen zu lassen, sofern dies nicht offenkundlich entbehrlich ist.“ Umgekehrt sind laut VoGrG § 16 auch zuzustellende Entscheidungen und Verfügungen, die „in der Sprache einer Volksgruppe eingebrachte Eingaben oder Verfahren betreffen, in denen in der Sprache einer Volksgruppe bereits verhandelt worden ist“, in dieser und in deutscher Sprache anzufertigen. Die Translationspflichten liegen eindeutig bei den Behörden und Dienststellen. Was allerdings das Kriterium für die unter VoGrG § 14 Abs. 1. angeführte „Entbehrlichkeit“ ist, bleibt unklar. Es steht aber zu vermuten, dass damit das sprachliche Repertoire dieser Einrichtungen gemeint ist: Wenn die betroffene Minderheitensprache im Personal vertreten ist, wird die Übersetzung entbehrlich. Dafür spricht auch Abs. 2, in dem die Weiterleitung eines Anbringens aufgrund von Unzuständigkeit an eine andere Behörde oder Dienststelle, in welcher die Minderheitensprache nicht zulässig ist, geregelt wird. In diesem Fall gilt die Verwendung der Minderheitensprache als „Formgebrehen“. Die Eingabe muss mit einer Übersetzung wieder eingebracht werden. Eine ähnliche Struktur ist auch in § 15 zu beobachten. Dort ist zum einen geregelt, dass der Gebrauch einer Minderheitensprache bei einer Tagsatzung oder mündlichen Anhörung durch Beiziehung eines Dolmetschers zu gewährleisten ist. Auch die Bekanntgabe der

¹² Siehe Anlage 1 und 2 des Volksgruppengesetzes.

Entscheidung muss in zwei Sprachen erfolgen können. Allerdings ist in § 15 Abs. 4 auch die Möglichkeit vorgesehen, mündliche Verhandlungen (bzw. Tagsatzungen) auch nur in einer der betroffenen Minderheitensprachen, d. h. nicht auf Deutsch, durchzuführen – wenn alle Beteiligten dazu bereit sind. Doch diese Lösung hebt die staatlichen Translationspflichten nicht aus, sie verlagert sie nur an eine andere Stelle des Regimes. Denn die mündlich bekanntgegebenen Entscheidungen sind auf jeden Fall auch in deutscher Sprache festzuhalten. Das gilt auch für ggfs. aufgenommene Protokolle: Sie sind sowohl in deutscher Sprache als auch in der Sprache der jeweiligen Minderheit abzufassen.

Weitere Translationspflichten betreffen Grundbuchstücke und Urkunden. So können Grundbuchstücke zwar in einer der Minderheitensprachen eingereicht werden, doch nur, wenn sie die „Bezeichnung als Grundbuchsache“, die Bezeichnung „der Liegenschaft oder des Rechtes, worauf sich die Eintragung beziehen soll“, und die „Art der beantragten Eintragung“ auf *Deutsch* enthalten. Andernfalls gilt erst die (vom Gericht herzustellende) deutsche Übersetzung als Grundbuchstück. Umgekehrt sind auch Grundbuchabschriften und Grundbuchauszüge sowie Amtsbestätigungen auf Verlangen als Übersetzung in die Minderheitensprache anzufertigen. Gleiches trifft auch auf Urkunden zu, aufgrund derer eine Eintragung in ein Personenstandbuch erfolgt: Ist es in einer der Minderheitensprachen abgefasst, hat das Standesamt die Pflicht, eine Übersetzung herzustellen oder herstellen zu lassen. Umgekehrt sind auf Verlangen Auszüge aus Personenstandbüchern und sonstige Urkunden seitens des Standesamtes in die Minderheitensprache zu übersetzen bzw. übersetzen zu lassen (VoGrG § 20 Abs. 1 und 2).

Neben der bereits gemachten Feststellung, dass das österreichische Translationsregime unter dem Gesichtspunkt des Umgangs mit autochthonen sprachlichen Minderheiten zwar – in wohlumgrenzten Gebieten und Einrichtungen – andere Sprachen als das Deutsche als Amtssprachen zulässt, das Deutsche aber dennoch als übergeordnete Amtssprache oder Letztsprache behandelt und dadurch eine Hierarchie zwischen den Sprachen aufbaut, ist an dieser Stelle ein weiterer wichtiger Sachverhalt festzuhalten: Alle in diesem Abschnitt genannten Translationsrechte gelten nur für *österreichische Staatsbürger*innen*. Angehörige der slowenischen, kroatischen und ungarischen Minderheiten müssen zugleich österreichische Staatsbürger*innen sein, um diese Rechte in Anspruch nehmen zu können. Sprecher*innen des Ungarischen etwa, die auch ungarische Staatsbürger*innen sind, können dies nicht. Ironischerweise braucht es diese doppelte Zugehörigkeit – Minderheit/Österreicher*in –, um von staatlicher Translation zu profitieren. Dieser Befund wirft die Frage auf, wie es im österreichischen Translationsregime um die Translationsrechte *allochthoner* Minderheiten bestellt ist: Gilt etwa der Leitsatz „Translation nur den Österreicher*innen“?

3.3 Translation für allochthone Minderheiten: (In)Stabile Inklusionserwartungen?

Obwohl die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich „vor allem durch die neuen, zugewanderten Sprachgruppen begründet wird“ und „diese zahlenmäßig wesentlich größer sind als die autochthonen [...] Volksgruppen“ (de Cillia 1998: 23), gilt weiterhin der Befund, dass nicht anerkannten sprachlichen Minderheiten in Österreich – von Gerichtsverfahren einmal abgesehen – keine besonderen expliziten Translationsrechte (etwa bei Ämtern und Behörden oder in Krankenhäusern) zukommen (de Cillia 1998: 26; de Cillia und Wodak 2006: 56; Dotter et al. 2019: 209). Das bedeutet natürlich nicht, dass kein Translationsbedarf bestünde. Im Gegenteil: Wie vor allem die Forschung im Bereich des Kommunaldolmetschens weiß, macht sich die durch Zuwanderung gesteigerte gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Situationen erschwelter Kommunikation bei Behörden und Ämtern, in Krankenhäusern, in Schulen und anderen öffentlichen bzw. sozialen Einrichtungen tagtäglich bemerkbar (Marics und Nuč 2021). Eine der nicht nur in Österreich gängigsten Lösungen für dieses translationspolitisch (weitgehend) ignorierte Problem stellen sogenannte ‚Laiendolmetscher*innen‘ dar, die häufig aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis oder aus der Belegschaft der betreffenden Institution rekrutiert werden: Kinder und Jugendliche aus der zugewanderten Familie leisten genauso „unsichtbare Spracharbeit“ (Ahamer 2012) wie z. B. Putzkräfte in einem Spital (Pöchhacker und Kadrić 1999). Diese Praxis der „nicht-professionellen Translation“ (siehe dazu: Grbić und Kujamäki 2019), die vor allem im juristischen und medizinischen Bereich teils dramatische Folgen zeitigen kann, wird in der Forschung u. a. unter den Gesichtspunkten mangelnder Qualitätsstandards und schlechter Arbeitsbedingungen kritisch betrachtet (Pöllbauer 2009; Pöchhacker 2009; Kadrić 2012; Ahamer 2021; Marics und Nuč 2021).

Dieser Problematik eingedenk ist dennoch eine implizite oder ‚bottom-up‘ praktizierte Translationspolitik in Österreich zu konstatieren, die sicherstellt, dass Angehörige allochthoner Minderheiten in einigen Bereichen (unentgeltliche) Translationsleistungen geboten bekommen. Auf diese haben sie allerdings keinen gesetzlichen Anspruch. Vielmehr entspringen sie den Initiativen einzelner Einrichtungen und nehmen häufig die Form zeitlich oder lokal begrenzter, z. B. von Wohlfahrtsverbänden wie der Caritas getragener Projekte an, die Dolmetschpools einrichten (Iacono 2021; Drabek 2021). Die Tatsache aber, dass manche dieser Projekte Förderungen seitens des Staates erhalten, bedeutet, dass auch dieses Feld (mittlerweile) nicht mehr gänzlich unberührt von staatlichem Handeln ist. Aber auch unabhängig davon scheinen sich langsam so etwas wie dauerhafte(re) Strukturen der Translation in bestimmten institutionellen und lokalen Zusammenhängen herausgebildet zu haben, die die (für Neuzugewanderte kostenlose)

Bereitstellung von Translationsleistungen erwartbar machen. Dies muss nicht unbedingt auf eine humanitäre Orientierung der Betreiber*innen einzelner Initiativen zurückzuführen sein. Auch ökonomisches Kalkül kann zur Einrichtung von Translationsdiensten führen. So übernehmen einige Krankenanstalten bereits die Kosten für Dolmetscher*innen, weil „die Kosten eines möglichen Haftungsfalls in der Regel die Kosten für professionelle Dolmetschdienste (z. B. per Video) bei Weitem übersteigen“ (Kletečka-Pulker und Parrag 2018: 56). Da dieses translationspolitische Feld sich weiterhin im Entstehen befindet und daher – wie in Deutschland und in anderen Ländern – auch für die Forschung noch recht unübersichtlich ist, seien an dieser Stelle einige solcher Initiativen und Projekte beispielhaft dargestellt.

Zunächst sei der Dolmetschpool des Caritas Integrationszentrums *Paraplü* in Steyr, Oberösterreich, genannt.¹³ Dieser Dolmetschpool wird durch eine Sonderfinanzierung der Stadt Steyr finanziert. Er dient der kostenlosen Vermittlung von Dolmetscher*innen (u. a. für Türkisch, Russisch, Arabisch, Farsi, Albanisch, Ungarisch, Rumänisch, BKS) an Behörden, Schulen, Kindergärten und Sozialeinrichtungen. Dabei werden Translationsleistungen nur an öffentliche Stellen, nicht an Privatpersonen vermittelt. Da es sich bei den dolmetschenden Personen um Laien handelt, ist davon auszugehen, dass die Bezahlung gering und die Qualitätssicherung schwach ist (Drabek 2021). Dennoch ist an der bloßen Existenz eines solchen Dolmetschpools erkennbar, dass sich Strukturen der Translation für allochthone Minderheiten aufbauen, an denen der Staat durch eine Sonderfinanzierung beteiligt ist.

Weiters interessant ist das Projekt *Wir verstehen uns! – Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen*.¹⁴ Es wird vom Europäischen Sozialfonds der EU gefördert und stellt elementaren Bildungseinrichtungen sowie allen Schularten kostenlose Dolmetscher*innen zur Verfügung. Hier handelt es sich laut Projektbeschreibung um *professionelle* Dolmetscher*innen, die über Telefon oder Video zur Ermöglichung bzw. Erleichterung von Kommunikation zwischen Eltern bzw. Schüler*innen und Pädagog*innen (oder auch Schulsozialarbeiter*innen und Schulärzt*innen) hinzugezogen werden. Das Projekt besteht seit April 2021. Im Mai 2022 wurde es über die elementaren Bildungseinrichtungen hinaus auf alle Schularten ausgedehnt. Die Förderung läuft bis Ende Juni 2023, allerdings ist zu vermuten, dass die Aufnahme zahlreicher Kinder aus der Ukraine in österreichische Schulen den ohnehin bestehenden Bedarf nach Translationsleistungen steigern und verstetigen wird.

13 <https://www.paraplue-steyr.at/unsere-angebote/dolmetschpool>.

14 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html>.

Zu guter Letzt sei das Projekt *ZEBRA* genannt.¹⁵ Der Selbstbezeichnung nach handelt es sich um ein interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum, das für psychotherapeutische Sitzungen und im sozialen Bereich (z. B. Sozial-, Familien- und Rechtsberatung) Dolmetscher*innen einsetzt, die durch Stellenausschreibungen rekrutiert werden. Seit 2011 stellt *ZEBRA* Translationsleistungen auch Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder zur Verfügung. 2016 hat *ZEBRA* seinen Tätigkeitskreis auch auf steirische Schulen ausgeweitet. Für die Koordination der Dolmetschereinsätze steht ein eigenes Team zur Verfügung.

Neben diesen Projekten, Initiativen und Einrichtungen gibt es noch zahlreiche andere, die verschiedene allochthone Translationsbedarfe für unterschiedliche Sprachen und Situationen (Psychotherapie, Kindergarten, Schulen, Krankenhäuser, Ämter usw.) zu decken versuchen. Meist arbeiten sie mit der Organisationsform ‚Dolmetschpool‘ auf freiwilliger (auch ehrenamtlicher) oder Honorarbasis. Zu nennen sind z. B. der Dolmetschpool *BrückenbauerInnen* in Vorarlberg (Träger: *okay. zusammen leben*), *ANKYRA* am *Zentrum für interkulturelle Psychotherapie* (Träger: *Diakonie Flüchtlingsdienst*) in Tirol und der Dolmetschpool des Vereins *OMEGA*, ein *Transkulturelles Zentrum für psychische und physische Gesundheit und Integration* (tätig in Graz sowie Hartberg, gefördert durch das Land Steiermark, steiermärkische Gebietskrankenhäuser, die Stadt Graz und einige Bundesministerien). Obwohl davon auszugehen ist, dass das Qualifikationsniveau der Dolmetscher*innen – auch aufgrund der häufig geringen Bezahlung – in vielen Fällen gering ist, verzeichnen Marics und Nuč (2021: 264) in einigen Bereichen des Kommunaldolmetschens einen gewissen, wenn auch kleinen fortbildungstechnischen Fortschritt.

3.4 Translation für die gehörlose Minderheit: Offene Inklusionsversprechen

Die translationspolitische Unterscheidung zwischen autochthonen und allochthonen sprachlichen Minderheiten basiert auf einer ethnischen (und nationalen) Kategorisierung. Allerdings gibt es in Österreich – wie in allen anderen Nationalstaaten auch – eine weitere translationspolitisch relevante Minderheit, die nicht als Volksgruppe gilt, dennoch über eine eigene Sprache verfügt: Gehörlose, die sich der österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) bedienen. Seit 2005 ist die ÖGS in Österreich als eigenständige Sprache anerkannt. In Artikel 8 Abs. 3 der Bundesverfassung heißt es: „Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze“. Wie vielleicht nirgendwo sonst, wird in

¹⁵ <https://zebra.or.at>.

diesem Fall allerdings deutlich, wie problematisch es sein kann, von der rechtlichen Anerkennung auf die faktische Inklusion einer (sprachlichen) Minderheit, deren Zahl in Österreich auf 8.000 – 10.000 geschätzt wird (Dotter et al. 2019: 210; Krausneker 2013: 129), zu schließen. Allein die Widerstände, die auf dem langen gesellschaftspolitischen Weg zur offiziellen Anerkennung überwunden werden mussten und auch damit zusammenhingen, dass die Gehörlosengemeinschaft gar nicht als sprachliche Minderheit im traditionellen ethnischen Sinn wahrgenommen wurde (de Cillia und Wodak 2006: 58), lassen die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit auf diesem Terrain errahnen (siehe dazu: Grbić et al. 2004: 82–84; Krausneker 2013; Dotter et al. 2019). Bis heute wird, auch aufgrund der weiterhin unklaren Rechtslage, ein großer Nachholbedarf in Sachen Gleichbehandlung und Diskriminierungsschutz konstatiert.¹⁶

Über explizite Translationsrechte für Gehörlose lässt sich zum einen sagen, dass Gehörlose seit 1998 das Recht auf den Gebrauch der ÖGS vor Gericht haben (Krausneker 2013: 133).¹⁷ Dadurch erfahren Gehörlose im österreichischen Rechtssystem eine Gleichstellung mit anderen Anderssprachigen, die vor Gericht ebenfalls das Recht auf eine*n Dolmetscher*in haben. Darüber hinaus ist jedoch festzustellen, dass in den offiziellen Gleichbehandlungsgesetzen, wie sie etwa auch in der Oberösterreichischen Landesverfassung (Oö. L-VG) Art. 9 Abs. 4 zu finden sind, keine konkreten Translationsrechte auf regionaler Ebene existieren (Dotter et al. 2019: 215), auch wenn es in einzelnen Bundesländern bereits seit Ende der 90er Jahre Maßnahmen gegeben hat.¹⁸ Wozu dies im Einzelnen führen kann, wird an der Bezahlung von Gebärdensprachdolmetscher*innen, die in den Ländern jeweils anders geregelt ist, deutlich: Zwar werden Translationskosten (vom Sozialministe-

16 Laut Dotter et al. (2019: 220) ist rechtlich weiterhin unklar, ob und inwiefern die ÖGS als „Minderheitensprache“ anerkannt ist, da die Verfassung keine „sprachlichen Minderheiten“ kenne, sondern nur die Sprachen ethnischer Minderheiten. In diesen Zusammenhang gehört auch der wichtige Umstand, dass es sich beim zweiten Satz von Artikel 8 Abs. 3 der Bundesverfassung („Das Nähere bestimmen die Gesetze“) um einen Gesetzesvorbehalt handelt. Dieser Vorbehalt fordert eine Konkretisierung durch weitere Gesetze. Doch hat das Österreichische Parlament seit 2005 keine weiteren Gesetze über den Gebrauch von ÖGS erlassen (Dotter et al. 2019: 215). Daher liegt der Schluss, bei der offiziellen Anerkennung der ÖGS handele es sich vornehmlich um Symbolpolitik, durchaus nahe.

17 § 73a Zivilprozessordnung und § 56 (2) Strafprozessordnung. Außerdem regelt das Bundesgesetz über Gleichstellung von Menschen mit Behinderung, dass bei Schlichtungen und Verfahren vor Gleichbehandlungskommissionen Gebärdensprachdolmetscher*innen auf Kosten der Institution hinzugezogen werden müssen.

18 In Salzburg erfolgte 1997 eine Anerkennung der ÖGS auf Landesebene. Dieser Anerkennung entspricht seit 1999 die Maßnahme der Bezahlung von Dolmetscheinsätzen für Amtswege seitens des Magistrats Salzburg (Krausneker 2013: 129).

riumsservice) übernommen, wenn sie im *Arbeitskontext* anfallen. Ein Recht auf Gebärdensprachdolmetscher*innen im sozialen oder medizinischen Bereich besteht jedoch nicht, sodass gehörlose Personen die Kostenübernahme jeweils erneut beantragen müssen. Die Privilegierung des Arbeitskontextes bedeutet dann auch, dass Kinder und Pensionist*innen keinen Anspruch auf Dolmetschleistungen haben (Dotter et al. 2019: 216). So haben gehörlose Schüler*innen auch in dem wichtigen Bereich der Schulen kein *Recht* auf Translation (und keines, die ÖGS in Schulen zu erlernen und zu gebrauchen), sondern nur die Möglichkeit, auf Dolmetscher*innen zurückzugreifen, sofern dies von Lehrer*innen, Schüler*innen oder Eltern verlangt wird und eine Übereinkunft über die Finanzierung mit der Schulbehörde getroffen werden konnte.

Wie schon bei den allochthonen sprachlichen Minderheiten Österreichs lassen sich aber auch in diesem Fall Strukturen der Translation beobachten, die mit dem Staat auf Landesebene verbunden sind und den anfallenden (über den Arbeitskontext hinausgehenden) Translationsbedarf zumindest in bestimmten Kontexten zu decken versuchen. Den Darstellungen des *Österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verbands* (ÖGSDV)¹⁹ ist zu entnehmen, dass die Frage der Kostenübernahme in den einzelnen Bundesländern zwar unterschiedlich geregelt ist. Doch scheint es vor dem Hintergrund des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes zumindest dadurch zu einer gewissen Vereinheitlichung gekommen zu sein, dass einige öffentliche Institutionen (u. a. Spitäler, Behörden, Polizei, AMS, Finanzamt) bereits die Kosten für Dolmetschleistungen selbst tragen – wobei in vielen Fällen, die nicht den Arbeitskontext berühren, seitens Gehörloser ein Antrag auf Kostenübernahme gestellt werden muss. Darüber hinaus ist in einigen Bundesländern (Steiermark, Kärnten, Oberösterreich) zu beobachten, dass auch Dolmetschkosten, die im privaten Bereich (Taufe, Beerdigung) anfallen, auf Antrag von den jeweiligen Landesregierungen übernommen werden können.²⁰ Trotzdem ist zu konstatieren, dass gerade durch die Unterschiedlichkeit der Regelungen und Maßnahmen eine nicht unerhebliche Kostenunsicherheit aufseiten gehörloser Personen entsteht. Im Bildungs- und Gesundheitsbereich etwa müssen Dolmetschsätze häufig selbst organisiert und selbst bezahlt werden (Krausneker 2013: 134).

Des Weiteren sind einzelne Initiativen und Projekte zu beobachten, die durch das Gebärdensprachdolmetschen gehörlosen Menschen die Teilhabe an bestimmten gesellschaftlichen Bereichen ermöglichen (sollen). Erwähnt sei hier, dass der ORF seit 2004, d. h. bereits vor der offiziellen Anerkennung der ÖGS, einmal täg-

¹⁹ <https://oegsdv.at>.

²⁰ Unter Umständen sind auch Niederösterreich, Salzburg und Wien zu diesen Bundesländern zu zählen, da sie Gehörlosen auf Antrag ein bestimmtes Dolmetschbudget zur Verfügung stellen.

lich in Gebärdensprache verdolmetschte Nachrichten ausstrahlt. Und an der Technischen Universität Wien angesiedelt ist das anfangs vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung geförderte Langzeitprojekt GESTU (*Gehörlos Erfolgreich studieren*), das es Gehörlosen u. a. durch die Bereitstellung von Gebärdensprachdolmetscher*innen ermöglicht, ein Studium zu absolvieren.

Trotz dieser Strukturen wird weiterhin ein großer Nachholbedarf in Sachen Gleichberechtigung und Teilhabe durch Gebärdensprachdolmetschen konstatiert (Krausneker 2013; Dotter et al. 2019). Für die dauerhafte und angemessene Inklusion gehörloser Personen durch Gebärdensprachdolmetschen entscheidend ist sicherlich die Verfügbarkeit professioneller Gebärdensprachdolmetscher*innen. In diesem Zusammenhang spielen universitäre Studiengänge, wie sie am ITAT der Universität Graz als BA- und MA-Studium angeboten werden, eine wichtige Rolle.

4 Schlussfolgerungen, Kritik und Ausblick

Versucht man die österreichische Translationspolitik auf Grundlage der hier zusammengeführten Informationen als einen bestimmten Typ von Translationsregimen im Sinne Meylaerts' (2011) zu klassifizieren, so entspricht sie am ehesten dem institutionellen Monolingualismus mit Translation für Minderheitensprachen. Im Unterschied zum ersten Regimetyp, dem „Complete institutional multilingualism with obligatory multidirectional translation in all languages for all languages“, ist Österreich ein monolinguales Regime, insofern es mit Artikel 8 Abs. 1 des Bundes-Verfassungsgesetzes eine Sprache – das Deutsche – als Staatssprache heraushebt und gegenüber anderen Sprachen praktisch wie symbolisch als Leitsprache privilegiert. Vom dritten Regimetyp, dem vollständigen institutionellen Monolingualismus, unterscheidet es sich wiederum dadurch, dass Translation, wenn sie schon vorkommt, nicht allein *aus* Minderheitensprachen in die eine Amtssprache erlaubt wird, sondern auch aus der Amtssprache *in* Minderheitensprachen – wobei genau geregelt ist, um welche Sprachen es sich handelt und in welchen Situationen sie als Translationssprachen in Frage kommen.

Für die nähere Charakterisierung des österreichischen Translationsregimes spielt das (auch durch internationale Gesetze) verbürgte Recht auf Translation zwecks Gewährleistung eines fairen Verfahrens eine untergeordnete Rolle. Es ist ein Recht, das von nationaler Zugehörigkeit bzw. Staatsbürgerschaft absieht und in vielen anderen Nationalstaaten existiert. Es lässt sich als eine Art translationspolitische Minimalinklusion verstehen, die sicherstellen soll, dass z. T. äußerst folgenreiche Exklusionen (z. B. Abschiebungen) nicht durch mangelnde Verständigungsmöglichkeiten verursacht werden. Interessant daran ist, dass diese Minimalinklusion nur im

Kontext des *Rechtssystems* und nicht etwa des *Gesundheitssystems* vorgesehen ist, wo durch mangelnde Verständigungsmöglichkeiten ähnlich dramatische Exklusionen (im Extremfall durch Tod) drohen. Ob sich das durch die Pandemie-Erfahrung ändert, bleibt abzuwarten.²¹

Analytisch wichtiger, weil aufschlussreicher ist die Unterscheidung zwischen autochthonen, allochthonen und gehörlosen Minderheiten. Sie verweist auf eine Hierarchie bzw. Ungleichheit im österreichischen Translationsregime, die nicht nur zwischen der deutschsprachigen Mehrheit und den anderssprachigen Minderheiten besteht, sondern auch zwischen diesen (und innerhalb dieser) Minderheiten *selbst*. Diese Translationsungleichheit manifestiert sich u. a. in der unterschiedlichen Verteilung von expliziten Translationsrechten und resultiert aus den weiter oben angesprochenen, unhintergehbaren Exklusionen, die mit jeder Inklusion verbunden sind.

So könnte man zwar sagen, dass der österreichische Monolingualismus durch die Zulassung bestimmter autochthoner Minderheitensprachen (Slowenisch, Kroatisch, Ungarisch) als weitere Amtssprachen aufgeweicht wird. Doch ist das Recht auf Translation, das mit dieser Anerkennung einhergeht, auf drei der sechs anerkannten autochthonen Minderheiten beschränkt. Außerdem ist es auf räumlich genau definierte Gebiete des österreichischen Territoriums und dort auf den Publikumsverkehr begrenzt: Deutsch *kann* überall gesprochen werden – und *muss* überall gesprochen werden können. Die Inklusion autochthoner Minderheiten ist also zum einen *gestaffelt*: Translationsrechte sind nur der slowenischen, kroatischen und ungarischen Minderheit vorbehalten. Zum anderen bewerkstelligen diese Rechte eine stark eingehegte und kontrollierte Inklusion. Die ‚Gefahr‘, die von einem flächendeckenden Recht auf Translation für den österreichischen Monolingualismus ausginge, ist räumlich ‚gebannt‘. Es ist zu fragen, ob die Entstehung des ersten zweisprachigen Gesetzes²² nicht genau diesem Umstand geschuldet ist: Handelt es sich um eine ‚eingehegte‘ Mehrsprachigkeit und also um translatorische Symbolpolitik?

Bezieht man nun die allochthonen Minderheiten in die Betrachtung mit ein, so fällt wiederum auf, dass explizite Translationsrechte nur für autochthone Minderheiten (und nur deren drei) gelten. Nicht nur innerhalb der Gruppe der autochthonen Minderheiten, sondern auch zwischen unterschiedlichen Minderheitentypen besteht also eine Ungleichheit im österreichischen Translationsregime. Etwas zugespitzt gesprochen, zeichnet sich dieses Regime durch eine widersinnige Struktur aus: *Diejenigen, die Translation nicht brauchen, bekommen sie; und diejenigen, die*

²¹ Zu Translation im Kontext der Pandemiebewältigung siehe jüngst Lee und Wang (2022).

²² 2022 wurde das *Bundesgesetz über die Gewährung eines Bundeszuschusses und sonstiger Förderungen* aus Anlass der 100. Wiederkehr des Jahrestages der Volksabstimmung in Kärnten auf Deutsch und Slowenisch veröffentlicht.

sie brauchen, bekommen sie nicht.²³ Es herrscht, mit anderen Worten, eine Politik der weitgehenden *Translationsvermeidung*. Zu diesem Schluss gelangt man mit Blick auf autochthone und allochthone Minderheiten zumindest dann, wenn man in Rechnung stellt, dass die Translationsrechte für autochthone Minderheiten ja nur für österreichische *Staatsbürger*innen* gelten – nicht für *Neuzugewanderte* aus Ungarn, Slowenien oder Kroatien.²⁴ Legitimiert wird diese an Staatsbürgerschaft orientierte Translationspolitik indirekt auch durch eine Selbstbeschreibung Österreichs als „solidarische Gesellschaft“, wie sie in der von Neuzugewanderten zu unterschreibenden Integrationserklärung (2019) zu finden ist.²⁵ Dort wird klargestellt, dass jeder „Mensch in Österreich seinen Lebensunterhalt nach Möglichkeit selbst zu decken oder seinen Beitrag zum raschen Erreichen der Selbsterhaltungsfähigkeit zu leisten [hat].“ Solche Belehrungen enthalten eine implizite Gleichsetzung von Translationsbedürftigkeit mit unsolidarischem Verhalten und mangelnder Selbsterhaltungsfähigkeit: Wer auf Translation angewiesen ist, hat die Leistung, Deutsch zu lernen, verweigert und kann ihren*seinen „Lebensunterhalt“ nicht selbst „decken“. Translation ist in diesem Regime(typ) höchstens als temporäre Übergangslösung, als „Kommunikationskrücke“ (Bahadır 2010) vorgesehen, die im Zuge des Deutschlernens nach und nach abgelegt werden kann und soll. Und auch wenn diese Erwartung nicht sinnvoll auf Gehörlose übertragen werden kann, so scheint auch in ihrem Fall der Befund einer Politik der (weitgehenden) Translationsvermeidung zuzutreffen, allein weil die offizielle Anerkennung der ÖGS weiterhin unter einem Rechtsvorbehalt steht. Vor diesem Hintergrund erscheint die Sprachen- und Translationspolitik der Habsburgermonarchie (Wolf 2012) geradezu progressiv (de Cillia 1998: 26).

Allerdings stehen der Eindeutigkeit dieses Befundes einer zunehmenden Monolingualität Österreichs (mittlerweile) beobachtbare Strukturen der Translation entgegen, die zwar nicht in expliziten Translationsrechten verankert sind, dennoch teilweise staatlich gefördert werden und eine *ähnliche Funktion* wie diese erfüllen: *Erwartungssicherheit* über die Verfügbarkeit von Translation zu gewährleisten – d. h. die Adressierbarkeit und Einbeziehbarkeit von Personen durch öffentliche

23 Zugespitzt ist diese Formulierung auch deshalb, weil natürlich auch die autochthonen Minderheiten Translation „brauchen“ – nur aus anderen Gründen: Nicht Verständigung, sondern Anerkennung und Sprachenschutz stehen im Vordergrund. Dennoch ist die Formulierung sinnvoll, weil sie eine problematische Diskrepanz auf den Punkt bringt.

24 Die Bedeutung dieser Tatsache erschließt sich vollends dann, wenn man mit de Cillia und Wodak (2006: 44–45) berücksichtigt, dass Österreich seit 1945 „immer deutscher“ geworden ist, d. h. einen drastischen Rückgang der Zahl der Sprecher*innen von Minderheitensprachen zu verzeichnen hat.

25 https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Integrationserklaerung_Muster_Deutsch.pdf

und soziale Institutionen in Aussicht zu stellen. Indem anderssprachige Personen wiederholt feststellen, dass sie Dolmetscher*innen unentgeltlich zur Verfügung gestellt bekommen, können sie anfangen, Translation zu erwarten. So werden sie von der Unberechenbarkeit von Ad-hoc-Lösungen entlastet. Genau darin besteht eine wesentliche Aufgabe gegenwärtiger Translationspolitik: Durch kollektiv bindende Entscheidungen Erwartbarkeiten der Sprachgrenzen überschreitenden Teilhabe her- und sicherzustellen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob und inwiefern solche Strukturen der Translation langfristig gesehen nicht von sich aus – durch die *normative Kraft des Faktischen* (Jellinek) – zu einem mehrsprachigen und bimodalen österreichischen Translationsregime führen können.

Gleichwohl bleibt das Problem bestehen, wie mit den nach wie vor bestehenden Exklusionseffekten des österreichischen Translationsregimes umzugehen ist. Anstatt konkrete Maßnahmen und Forderungen an die Politik vorzuschlagen, sei an dieser Stelle versucht, ein Prinzip der *Translationsgerechtigkeit* anzugeben, an dem sich die Vielzahl möglicher Verbesserungsschritte orientieren könnte. Dieses Prinzip besteht in der Priorisierung derjenigen, für die Translation die größte lebensweltlich-existenzielle Relevanz besitzt – derjenigen also, die am meisten auf sie angewiesen sind. Das ist gleichbedeutend mit einer *Umkehrung* der jetzigen Ordnung. Nach Dafürhalten des Verfassers bedeutet dies, die Translationsbedürfnisse der Gehörlosengemeinschaft und Neuzugewanderter in den Vordergrund zu rücken. Welche Form diese Priorisierung letztlich annimmt, z. B. die Form eines nationalen Translationsdienstes, der über die Einrichtung eines landesweiten und professionellen Videodolmetschservices Translation flächendeckend verfügbar macht, wäre in nächsten Schritten zu klären. Sicherlich aber spielt die Förderung translationswissenschaftlicher Studiengänge (Wien, Graz, Innsbruck), insbesondere zum Gebärdensprachdolmetschen (Graz), eine große Rolle. In jedem Fall müsste es darum gehen, nicht nur die bloße Verfügbarkeit von Translationsleistungen, sondern die Verfügbarkeit *qualitativ hochwertiger* Translationsleistungen dauerhaft erwartbar zu machen.

Der Erfolg eines solchen *Regime-Change* wird indes auch davon abhängen, ob und inwiefern es gelingt, Translationsbedürftigkeit zu entstigmatisieren – d. h., die Angewiesenheit auf Translation zu normalisieren und nicht als Defizit bzw. mangelnde Solidarität mit der Mehrheitsgesellschaft aufzufassen. Damit zusammen hängt auch die Entkoppelung von Translationsbedürftigkeit und *Unzugehörigkeit* – d. h. die Außerkraftsetzung von Translation als Index von Fremdheit und Devianz. Vermutlich erfordert dies einen neuen Begriff von Zusammengehörigkeit und sozialer Kohäsion, der nicht mehr von der prä-babylonischen Vorstellung der *einen* gemeinschaftsstiftenden Sprache ausgeht. An einer solchen „Translationskultur“ (Prunč 1997, 2008, 2011; Weiss 2021) zu arbeiten, könnte die gemeinsame, post-babylonische Aufgabe von (Sozio)Linguistik und Translationswissenschaft sein.

Literatur

- Ahamer, Vera. 2012. *Unsichtbare Spracharbeit: Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. Bielefeld: transcript.
- Ahamer, Vera. 2021. Ich weiß nicht, was es noch gibt, das ich nicht weiß – Entwicklungslinien der Ausbildung in Österreich im Bereich Dolmetschen für öffentliche Einrichtungen und Gerichtsdolmetschen. In Sonja Pöllabauer & Mira Kadrić (Hgg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext: Translationskultur(en) im DACH-Raum (Translationswissenschaft 17)*, S. 185–204. Tübingen: Narr.
- Almasy, Karin. 2018. *Kanon und nationale Konsolidierung: Übersetzungen und ideologische Steuerung in slowenischen Schullesebüchern (1848–1918)*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- Ammer, Margit & Köhler, Katharina. 2010. Kommunikation im Asylverfahren aus menschenrechtlicher Sicht. *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 19, S. 153–174.
- Bahadır, Şebnem. 2010. Von natürlichen Kommunikationskrücken zu professionellen Kommunikationsbrücken. In Şebnem Bahadır (Hg.), *Dolmetschsinzenierungen: Kulturen, Identitäten, Akteure (Translationswissenschaftliche Bibliothek 5)*, S. 51–66. Berlin: SAXA.
- Brubaker, Rogers. 2015. Linguistic and religious pluralism: between difference and inequality. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 41(1), S. 3–32.
- D'hulst, Lieven, O'Sullivan, Carol & Schreiber, Michael (Hgg.). 2016. *Politics, policy and power in translation history (Transkulturalität-Translation-Transfer 24)*. Berlin: Frank & Timme.
- de Cillia, Rudolf. 1998. *Burenwurscht bleibt Burenwurscht: Sprachenpolitik und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in Österreich (Dissertationen und Abhandlungen / Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung 42)*. Klagenfurt: Drava.
- de Cillia, Rudolf & Wodak, Ruth. 2006. *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik (Österreich – Zweite Republik. Befund, Kritik, Perspektive 16)*. Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva (Hgg.) 2013. *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext 40*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dizdar, Dilek. 2019. Translation und Grenze. Versuch einer translationswissenschaftlichen Neufiguration. In Nicolas Engel & Stefan Königeter (Hgg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*, S. 57–64. Wiesbaden: Springer.
- Dotter, Franz, Huber, Lukas, Jarmer, Helene & Krausneker, Verena. 2019. Austrian sign language: Recognition achieved but discrimination continues. In Maartje De Meulder, Joseph J. Murray & Rachel McKee (Hgg.), *The legal recognition of sign languages. Advocacy and outcomes around the world*, S. 209–223. Bristol: Multilingual Matters.
- Drabek, Raphael. 2021. Dolmetschen im Zeichen des Regenschirmes: Die LaiendolmetscherInnen des Integrationszentrums Paraplü in Steyr. In Nadja Grbić & Michaela Wolf (Hgg.), *Translation and Migration. Dolmetschen als gesellschaftspolitische Aufgabe (Repräsentation – Transformation 15)*, S. 33–46. Wien: LIT.
- Fernández, Fruela & Jonathan Evans (Hgg.). 2018. *The Routledge handbook of translation and politics. (Routledge Handbooks in Translation and Interpreting Studies)* London & New York: Routledge.
- González Núñez, Gabriel. 2013. Translating to communicate with linguistic minorities: State obligations under international law. *International Journal on Minority and Group Rights* 20(3), S. 405–441.
- González Núñez, Gabriel. 2016a. On translation policy. *Target* 28(1), S. 87–109.

- González Núñez, Gabriel. 2016b. *Translating in linguistically diverse societies: translation policy in the United Kingdom (Benjamins Translation Library 125)*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- González Núñez, Gabriel & Meylaerts, Reine (Hgg.). 2017. *Translation and public policy. Interdisciplinary perspectives and case studies (Routledge Advances in Translation and Interpreting Studies 23)*. New York & London: Routledge.
- Govedarica, Srdjan. 2018. Kein Türkisch für Fahranfänger. *Deutschlandfunk* (26. Juni). [Online]. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/oesterreich-kein-tuerkisch-fuer-fahranfaenger-100.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Grbić, Nadja & Kujamäki, Pekka. 2019. Professional vs. non-professional? How boundary work shapes research agendas in translation and interpreting studies. In Helle van Dam, Karen Korning Zethsen, & Matilde Nisbeth Brøgger (Hgg.), *Moving Boundaries in Translation Studies*, S. 113–131. London & New York: Routledge.
- Grbić, Nadja. 2020a. Autorisierte Translator*innen und un_übersetzte Subjekte: Rekrutierungsformen des Gebärdensprachdolmetschens in der Geschichte. In Nadja Grbić, Susanne Korb, Judith Laister, Rafael Y. Schögler, Olaf Terpitz, & Michaela Wolf (Hgg.), *Übersetztes und Unübersetztes: Das Versprechen der Translation und ihre Schattenseiten*, S. 55–82. Bielefeld: transcript.
- Grbić, Nadja. 2020b. „Nothwendig ist auch, wenigstens in der Hauptstadt eines jeden Landes ein gesetzlich bestellter Dolmetscher.“ Taubstummenlehrer als Dolmetscher in der Habsburgermonarchie. In Aleksandra Nuč & Michaela Wolf (Hgg.), *Das habsburgische Babylon, 1848–1918*, S. 115–131. Wien: Praesens.
- Grbić, Nadja. 2023. *Gebärdensprachdolmetschen als Beruf. Professionalisierung als Grenzziehungsarbeit. Eine historische Fallstudie in Österreich (Kultur und soziale Praxis)*. Bielefeld: transcript.
- Grbić, Nadja, Andree, Barbara & Grünbichler, Sylvia (Hgg.). 2004. *Zeichen setzen: Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung (Graz Translation Studies 8)*. Graz: Institut für Translationswissenschaft.
- Grbić, Nadja & Pöllabauer, Sonja (Hgg.). 2008. *Kommunaldolmetschen / Community Interpreting: Probleme – Perspektiven – Potentiale: Forschungsbeiträge aus Österreich TransÜD 21*. Berlin: Frank & Timme.
- Grbić, Nadja, Korb, Susanne, Laister, Judith, Schögler, Rafael Y. Terpitz, Olaf & Wolf, Michaela (Hgg.). 2020. *Übersetztes und Unübersetztes: Das Versprechen der Translation und ihre Schattenseiten*. Bielefeld: transcript.
- Grbić, Nadja & Wolf, Michaela (Hgg.). 2021. *Translation und Migration. Dolmetschen als gesellschaftspolitische Aufgabe (Repräsentation – Transformation 15)*. Wien: LIT.
- Hahn, Alois. 2003. Inklusion und Exklusion: Zu Formen sozialer Grenzziehungen. In Thomas Geisen & Allen Karcher (Hgg.), *Grenze: Sozial – Politisch – Kulturell: Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen (Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung 2)*, S. 21–45. Frankfurt am Main & London: IKO.
- Iacono, Katia. 2021. Von der Theorie zur Praxis. Ausgewählte Praxisprojekte aus dem DACH-Raum. In Sonja Pöllabauer & Mira Kadrić (Hgg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext: Translationskultur(en) im DACH-Raum (Translationswissenschaft 17)*, S. 293–308. Tübingen: Narr.
- Kade, Otto. 1968. *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung (Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1)*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Kadenge, Maxwell & Nkomo, Dion. 2011. Language policy, translation and language development in Zimbabwe. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 29(3), S. 259–274.

- Kadrić, Mira. 2009. *Dolmetschen bei Gericht: Erwartungen, Anforderungen, Kompetenzen*. 3. überarbeitete Aufl. Wien: Facultas.
- Kadrić, Mira. 2012. Polizei. Macht. Menschen. Rechte. Rekrutierung von Polizeidolmetschenden im Lichte empirischer Forschung. In Barbara Ahrens, Michaela Albl-Mikasa & Claudia Sasse (Hgg.), *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina*, S. 93–110. Tübingen: Narr.
- Kadrić, Mira. 2019. *Gerichts- und Behördendolmetschen: Prozessrechtliche und translatorische Perspektiven*. Wien: Facultas.
- Kletečka-Pulker, Maria & Parrag, Sabine. 2018. Videodolmetschen als Kommunikationshilfe bei Flüchtlingen. *Pädiatrie & Pädologie* 53(1), S. 56–60.
- Krausenecker, Verena. 2013. Österreichische Gebärdensprache ist anerkannt. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011 (sprache in kontext 40)*, S. 127–141. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kusters, Annelies, De Meulder, Maartje & Napier, Jemina. 2021. Family language policy on holiday: four multilingual signing and speaking families travelling together. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42(8), S. 698–715.
- Lee, Tong King & Wang, Dingkun (Hgg.). 2022. *Translation and social media communication in the age of the pandemic (Routledge Focus on Translation and Interpreting Studies)*. London & New York: Routledge.
- Luhmann, Niklas. 2000. *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marics, Alexandra & Nuč, Aleksandra. 2021. Der österreichische Kommunaldolmetschmarkt. In Sonja Pöllabauer & Mira Kadrić (Hgg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext: Translationskultur(en) im DACH-Raum (Translationswissenschaft 17)*, S. 249–271. Tübingen: Narr.
- Meylaerts, Reine. 2011. Translational justice in a multilingual world: An overview of translational regimes. *Meta* 56(4), S. 743–757.
- Meylaerts, Reine. 2018. Translation politics and policies. In Lieven D'hulst & Yves Gambier (Hgg.), *A history of modern translation knowledge: Sources, concepts, effects (Benjamins Translation Library 142)*, S. 215–224. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Nassehi, Armin. 2008. Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In Heinz Bude & Andreas Willisch (Hgg.), *Exklusion: Die Debatte über die „Überflüssigen“*, S. 121–130. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pöchhacker, Franz. 1997. *Kommunikation mit Nichtdeutschsprachigen in Wiener Gesundheits- und Sozialeinrichtungen*. Wien: MA 15, Dezernat für Gesundheitsplanung (Dokumentation 12 / 2).
- Pöchhacker, Franz & Kadrić, Mira. 1999. The hospital cleaner as healthcare interpreter. A case study. *The Translator* 5(2), S. 161–178.
- Pöchhacker, Franz. 2000. *Dolmetschen: Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Pöchhacker, Franz. 2001. Translationskultur im Krankenhaus. In Gernot Hebenstreit (Hg.), *Grenzen erfahren – sichtbar machen – überschreiten: Festschrift für Erich Prunč zum 60. Geburtstag*, S. 339–354. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pöchhacker, Franz. 2009. KrankenhausdolmetscherInnen: Bedarf, Probleme, Perspektiven. In Eva Rásky (Hg.), *Gesundheit hat Bleiberecht: Migration und Gesundheit*, S. 117–123. Wien: Facultas.
- Pöllabauer, Sonja. 2005. „I don't understand your English, Miss“. *Dolmetschen bei Asylanhörungen*. Tübingen: Narr.
- Pöllabauer, Sonja. 2009. Im Wilden Westen des Dolmetschens: Ausbildung als Schritt zur Professionalisierung des Community Interpreting. In Eva Rásky (Hg.), *Gesundheit hat Bleiberecht: Migration und Gesundheit*, S. 97–116. Wien: Facultas.

- Prunč, Erich. 1997. Translationskultur (Versuch einer konstruktiven Kritik des translatorischen Handelns). *TEXTconTEXT* 11 = NF 1, S. 99–127.
- Prunč, Erich. 2008. Zur Konstruktion von Translationskulturen. In Larisa Schippel (Hg.), *Translationskultur – ein innovatives und produktives Konzept*, S. 19–42. Berlin: Frank & Timme.
- Prunč, Erich. 2011. Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht. 2. durchgesehene Aufl., *TransÜD* 14, Berlin: Frank & Timme.
- Rozmysłowicz, Tomasz. 2021. Translation und kollektive Exklusion: Translationshistorische und – theoretische Überlegungen zur siebten der zwölf Thesen ‚Wider den undeutschen Geist‘. In Larisa Schippel & Julia Richter (Hgg.), *Translation und ‚Drittes Reich‘ II: Translationsgeschichte als methodologische Herausforderung (Transkulturalität – Translation – Transfer 52)*, S. 105–129. Berlin: Frank & Timme.
- Sandrini, Peter. 2019. Translationspolitik für Regional- oder Minderheitensprachen: Unter besonderer Berücksichtigung einer Strategie der Offenheit, *TransÜD* 99, Berlin: Frank & Timme.
- Schäffner, Christina. 2008. Behindert Übersetzung die Integration? In Gisela Vorderobermeier & Michaela Wolf (Hgg.), „*Meine Sprache grenzt mich ab ...*“. *Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*, S. 169–188. Wien: LIT.
- Stichweh, Rudolf. 2005. *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie (Sozialtheorie)*. Bielefeld: transcript.
- Tesseur, Wine. 2021. Translation as inclusion? An analysis of international NGOs' translation policy documents. *Language Problems and Language Planning* 45(3), S. 261–283.
- Weiss, David C. 2021. Translationskultur im Justizbereich: Die lokale Ebene als Realisierungsfeld menschenrechtlicher Standards. In Nadja Grbić & Michaela Wolf (Hgg.), *Translation und Migration. Dolmetschen als gesellschaftspolitische Aufgabe (Repräsentation – Transformation 15)*, S. 145–161. Wien: LIT.
- Wolf, Michaela. 2012. *Die vielsprachige Seele Kakanien: Übersetzen und Dolmetschen in der Habsburgermonarchie 1848–1918*. Wien: Böhlau.

Rechtsquellen

- AsylG (Asylgesetz). *Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240> (Abruf am 27. Februar 2024).
- AVG (*Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz*). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005768> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BFA-VG (BFA-Verfahrensgesetz). *Bundesgesetz, mit dem die allgemeinen Bestimmungen über das Verfahren vor dem Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl zur Gewährung von internationalem Schutz, Erteilung von Aufenthaltstiteln aus berücksichtigungswürdigen Gründen, Abschiebung, Duldung und zur Erlassung von aufenthaltsbeendenden Maßnahmen sowie zur Ausstellung von österreichischen Dokumenten für Fremde geregelt werden*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007944> (Abruf am 27. Februar 2024).

- Bundesministerium Europa, Integration und Äußeres. *Österreichischer Integrationsfonds Integrationserklärung*. Verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Integrationserklaerung_Muster_Deutsch.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).
- B-VG (Österreichische Bundesverfassung). *Bundes-Verfassungsgesetz*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (Abruf am 27. Februar 2024).
- EMRK (Europäische Menschenrechtskonvention). *Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten*. Verfügbar unter: https://www.echr.coe.int/documents/convention_deu.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- ICCPR (*Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte*). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000627> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Oö. L-VG (*Oö. Landes-Verfassungsgesetz*). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LROO&Gesetzesnummer=10000595> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Richtlinie 2013/32/EU des Europäischen Parlaments und des Rates. *Richtlinie 2013/32/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zu gemeinsamen Verfahren für die Zuerkennung und Aberkennung des internationalen Schutzes*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0060:0095:DE:PDF> (Abruf am 27. Februar 2024).
- StPO (*Strafprozessordnung*). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002326> (Abruf am 27. Februar 2024).
- VoGrG (Volksgruppengesetz). *Bundesgesetz über die Rechtsstellung der Volksgruppen in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602> (Abruf am 27. Februar 2024).
- VStG (*Verwaltungsstrafgesetz*). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005770> (Abruf am 27. Februar 2024).
- ZPO (Zivilprozessordnung). *Gesetz vom 1. August 1895, über das gerichtliche Verfahren in bürgerlichen Rechtsstreitigkeiten*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001699> (Abruf am 27. Februar 2024).

Internetquellen

- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. *Wir verstehen uns! – Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/video/dolmetsch> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Caritas Integrationszentrums Paraplü. *„Dolmetschpool.“* Verfügbar unter: <https://www.paraplu-steyr.at/unsere-angebote/dolmetschpool> (Abruf am 27. Februar 2024).
- ÖGSDV (*Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband*). Verfügbar unter: <https://oegsdv.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Zebra. Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum gemeinnützige GmbH. Verfügbar unter: <https://zebra.or.at/> (Abruf am 27. Februar 2024).

Verena Krausneker

Österreichische Gebärdensprache. Zwei Jahrzehnte sprachpolitische Geduldsprobe

1 Vorbemerkung

Mehr als 15 Jahre nach der verfassungsrechtlichen Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) mangelt es weiterhin in vielen Domänen an konkreten Sprachenrechten (vgl. den Beitrag von Daniel Green in diesem Band). Das bedeutet, dass taube Gebärdensprachbenützer*innen in Österreich in vielerlei Hinsicht und anhaltend sprachlich benachteiligt werden. In diesem Beitrag werden die zentralen Bereiche dieser Benachteiligungen und auch Diskriminierungen besprochen, und abschließend wird skizziert, wie es nun weitergehen könnte.

2 Rechtlicher Status der ÖGS

Die kleine österreichische Gebärdensprachgemeinschaft¹ errang im Jahr 2005 nach sehr langem Lobbying eine rechtliche Anerkennung ihrer Sprache. Eine detaillierte Beschreibung der seit 1991 umgesetzten Aktivitäten von Sprachgemeinschaft, Forscher*innen und solidarischen Behindertenselbstvertretungen geben Dotter et al. (2019: 210–214).

Da die konkrete Formulierung der Anerkennung von großer Relevanz ist, soll sie hier abermals zitiert werden: „Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.“ (B-VG,

¹ Mangels statistischer Daten wird auch in Österreich der weltweit verwendete Schlüssel von 1:1000 angewandt und wir schätzen, dass die ÖGS-Gemeinschaft zwischen 8000 und 10.000 Personen umfasst.

Anmerkung: Dieser Beitrag baut auf folgender rezenter Fachpublikation auf: Dotter, Franz, Verena Krausneker, Helene Jarmer & Lukas Huber. 2019. Austrian Sign Language: recognition achieved but discrimination continues. In Maartje De Meulder, Joseph J. Murray & Rachel McKee (Hgg.), *The Legal Recognition of Sign Languages. Advocacy and Outcomes Around the World*. Multilingual Matters. 209–223.

Im Andenken an Franz Dotter (1948–2018), den verlässlichen, gradlinigen und immer politisch aktiven Pionier der österreichischen Gebärdensprachforschung.

Art 8 Abs 3). Diese österreichische Anerkennung der nationalen Gebärdensprache wurde international breit rezipiert, jedoch schließlich mit Bedauern als „symbolisch“ erkannt (De Meulder 2016: 84). Denn der ominöse zweite Satz stellt einen Vorbehalt dar, dessen Auswirkungen bis heute relevant sind. ÖGS wurde zwar verfassungsrechtlich anerkannt, aber die konkreten Rechtsfolgen wurden mit dem zweiten Satz auf einfache Gesetze geschoben. Diese Gesetze sind in ein- und einhalb Jahrzehnten seither nicht erlassen worden und können auch nicht eingeklagt werden, denn solange keine einfachen Gesetze erlassen sind, kann eine Einzelperson keine Ansprüche geltend machen. So kann aufgrund der Verfassungsbestimmung niemand beispielsweise seinen*ihren Zugang zu ÖGS-Dolmetschung oder sein*ihr Recht auf Schulunterricht in ÖGS einklagen. Einen Überblick über alle jene europäischen Länder, in denen die Verwendung der nationalen Gebärdensprache in Schulen gesetzlich verankert ist, gibt die Landkarte der ERASMUS-geförderten Strategischen Partnerschaft *De-Sign Bilingual*.²

Die ÖGS-Gemeinschaft ist also weiterhin auf Lobbying, Aktionismus, solidarische Zusammenarbeit etc. angewiesen und bringt ihre Sache daher nur millimeterweise voran.

Die Regierungen, die seit der verfassungsmäßigen Anerkennung der ÖGS im Amt waren, haben deutlich gemacht, dass sie keinerlei Ambitionen hatten, endlich konkrete Gesetze folgen zu lassen: Zum Beispiel wurde im Jahr 2014 von den Oppositionsparteien im Parlament ein Entschließungsantrag eingebracht (siehe Jarmer et al. 2014), der die Einführung der ÖGS als Unterrichtssprache forderte, der jedoch ohne Ergebnis vertagt und nie behandelt wurde. So sehr es an Bundesgesetzen mangelt, umso rascher haben diverse Bundesländer reagiert: Salzburg³, Oberösterreich⁴, Wien⁵, Tirol⁶ und die Steiermark⁷ haben ÖGS in unterschiedlichen Formen auf Landesebene anerkannt.

² <https://map-designbilingual.univie.ac.at/>.

³ Siehe Salzburger Stadtrecht, § 14 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LSB40016874/LSB40016874.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

⁴ Siehe oberösterreichisches Landesverfassungsgesetz, Art. 9, Abs. 4 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrOO/10000595/O%c3%b6.%20L-VG%2c%20Fassung%20vom%2002.09.2021.pdf> und oberösterreichisches Chancengleichheitsgesetz, § 22 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LOO40016321/LOO40016321.pdf> (beide abgerufen am 27. März 2024).

⁵ Wiener Kindergartenverordnung, § 3 Ziffer 5, Punkt 3 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LWI40013489/LWI40013489.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024). sowie gleichlautend Wiener Tagesbetreuungsverordnung § 15(1).

⁶ Siehe Geschäftsordnung des Tiroler Landtags, § 3 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LTI40037391/LTI40037391.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

⁷ Leistungs- und Entgeltverordnung Steiermark, § 8 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LST40021085/LST40021085.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).

Es soll in diesem Kontext auch darauf hingewiesen werden, dass in Österreich schon 2008 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-CRPD) in Kraft getreten ist. Sie ist ein menschenrechtlich herausragendes Dokument: Ein auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen fokussierender Text, der jedoch explizite sprachpolitische Forderungen macht. In insgesamt fünf Artikeln (2, 9, 21, 24, 30) werden Gebärdensprachen und ihre Gemeinschaften bzw. die Bedürfnisse ihrer Verwender*innen genannt. Auch wenn die UN-Konvention eigentlich rechtlich bindend ist, hat Österreich die in ihr formulierten Anforderungen bis heute nur teilweise erfüllt. So haben beispielsweise Krausneker et al. (2017) einen europaweiten Überblick über die Umsetzung des Artikel 24 (Bildung) der UN-CRPD erstellt. Unter den beschriebenen 25 Ländern gehört Österreich zu jenen, die die Forderungen des Artikel 24 (Bildung) nur „teilweise“ erfüllt haben:

If we sum up the results regarding Article 24 (3) lit b: 11 European countries have fully established a legal foundation to secure the measures, 9 countries have partially established it while 5 countries in table 1 have not established a legal foundation at all. Regarding Article 24 (3) lit c, we can now see that 7 countries in table 1 have fully established a legal foundation, 10 countries have partially established it and 8 have not established any legal basis to implement the measures. (Krausneker et al. 2017: 75)⁸

Schließlich sind auch der Nationale Aktionsplan Behinderung (NAP) 2012–2020 und die dazu erstellte, abschließende Evaluierung eine wichtige Quelle zur Einschätzung der Situation von tauben Menschen in Österreich. Von den 250 im NAP genannten Maßnahmen beziehen sich die folgenden explizit auf ÖGS: Nr. 64, 65, 66, 67, 68, 99, 122, 131, 139, 140, 143, 149, 211 (sowie 148 auf den barrierefreien Zugang für Menschen mit Hörbehinderungen zu einem Ordentlichen Studium in Wien). Die aktuell vorliegende Evaluierung des NAP stellt fest, dass von diesen 14 Maßnahmen nur ein Drittel erfüllt wurde, wobei sich diese – meiner Meinung nach großzügige – Einschätzung auf die Umsetzungstabelle des verantwortlichen Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz bezieht. Dementsprechend kritisch werden die Aussagen von den Autor*innen mit Hilfe von Expert*inneninterviews kontextualisiert und reflektiert: „Aus den Interviews konnte der Schluss gezogen werden, dass zu wenig Veränderungen zur Etablierung der Gebärdensprache stattgefunden haben und wirksame gesetzliche Bestimmungen unzureichend sind.“ (Biewer et al. 2020: 280).

In weiterer Folge werden nun die vier Bereiche Bildung, Rundfunk und Zugang zu Information, Teilhabe durch Dolmetschservices sowie Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen detaillierter betrachtet.

⁸ Die hier genannte Tabelle 1 ist unter diesem Link auf Seite 76 des Buches einsehbar: https://www.eud.eu/wp-content/uploads/2021/11/EUD_UNCRPD_IV.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

3 Bildung

Österreich blickt auf eine außergewöhnlich lange Geschichte der Gehörlosenpädagogik zurück: 1779 wurde in Wien das k.u.k. Taubstummeninstitut gegründet, eine der ersten staatlichen Gehörlosenschulen der Welt (siehe Schott 1995; Berger 2006; und auch Österreichisches Archiv der Gehörlosengeschichte 2020). Dutzende kleine Schulen bestanden auf dem Gebiet der Monarchie und in Folge entstand eine gebildete, selbstbewusste Gehörlosengemeinschaft. Schon 1865 wurde die erste Selbstvertretung gegründet, der Wiener Taubstummen-Unterstützungsverein.

In Bezug auf Präsenz und Verwendung der nationalen Gebärdensprache im Schulwesen machte Österreich eine sehr ähnliche Entwicklung durch wie viele andere europäische Länder: Vom institutionellen Ausschluss der nationale(n) Gebärdensprache(n) über implizite oder explizite Verbote inkl. Bestrafungen gebärdender Kinder bis zur langsamen Wiedereinbeziehung und der Etablierung mehrsprachiger Unterrichtsangebote (vgl. dazu die vier Enzyklopädie-Einträge zu ‚Deaf Education History‘ in Gertz und Boudreault 2016).

Bundesweit qualitativ dokumentiert wurde der Status der ÖGS im Bildungswesen jedoch erstmals 2007. Die von Krausneker und Schalber (2007) in 38 verschiedenen Unterrichtsettings erhobenen Daten brachten die Autorinnen zu dem Schluss, dass Reformen dringend notwendig seien. Denn die Verwendung von ÖGS war damals die absolute Ausnahme, sowohl in spezialisierten Gehörlosenschulen als auch in integrativ geführten Klassen an sogenannten „Regelschulen“.

Heute gibt es in Österreich einen durchgehend mit Deutsch und ÖGS bilingual geführten, inklusiven Kindergarten und ein gutes Dutzend bimodal-bilingual⁹ geführte Klassen. Bimodal-bilinguale Inklusion ist die Ausnahme, ist jedoch dort, wo sie praktiziert wird, erfolgreich (siehe Kramreiter und Krausneker 2019). Seitens des Staates gibt es jedoch bis dato keine rechtliche Grundlage dafür und auch keinen Lehrplan für das Unterrichtsfach ÖGS. So ein Lehrplan würde die Möglichkeit der festen Verankerung von ÖGS in der Stundentafel ermöglichen und die geordnete Lehre der ÖGS an Schulen unterstützen. Obschon bereits 2017 vom Bildungsministerium die Entwicklung von ÖGS-Lehrplänen für alle 12 Lernjahre in Auftrag gegeben wurde, sind diese bis zur Drucklegung des Buches nicht erlassen. Schließlich wurde einige Jahre später, am 17. Juni 2021, im österreichischen Parlament der Entschließungsantrag 1634/A(E) zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Lehrplans zur Österreichischen Gebärdensprache angenommen, worin der zuständige Bundesminister zur Erstellung eines differenzierten und kompetenz-

⁹ Bimodal-bilinguale Bildung = Bildung mit einer gesprochenen/geschriebenen Sprache und einer Gebärdensprache.

orientieren ÖGS-Lehrplans bis zum Schuljahr 2023/24 angehalten wird (Österreichisches Parlament 2021). Lehrpläne, die die ÖGS den anderen Sprachen gleichstellen, würden einen maßgeblichen und wichtigen Wandel bedeuten, denn somit wäre diese autochthone Minderheitensprache erstmals in allen Schulformen wählbar und von allen Altersgruppen erlernbar. Es wäre ein wirklicher Beitrag zu einer inklusiveren Schule und Gesellschaft und würde helfen, die implizite Diskriminierung tauber Gebärdensprachnutzer*innen im Bildungssystem nachhaltig zu beenden. Zusätzlich würde ein Lehrplan für ÖGS gemäß Schulunterrichtsgesetz § 16 (1) und § 16 (3) die Möglichkeit eröffnen, ÖGS offiziell als Unterrichtssprache einzusetzen (zum Schulunterrichtsgesetz und den Unterrichtssprachen siehe den Beitrag von de Cillia, Reisigl und Vetter in diesem Band). Bis es so weit ist, kann festgestellt werden, dass taube Schüler*innen im Vergleich mit lautsprachlichen Minderheiten stark behindert bzw. an ihrer Teilhabe gehindert werden (zu den autochthonen Minderheiten, siehe den Beitrag von Melchior/ Doleschal in diesem Band). Eindeutig schlechter gestellt sind gebärdensprachige Schüler*innen auch im Vergleich mit vielen anderssprachigen Kindern mit Migrationsgeschichte, die ihre Sprache/n zumindest im Erstsprachenunterricht erleben und entwickeln können (zum Erstsprachenunterricht siehe den Beitrag von Fleck in diesem Band).

Während taube Kinder also noch immer kein Recht darauf haben, im Schulwesen (egal in welcher Schulform) mit ÖGS durchgehend gefördert zu werden und in ÖGS unterrichtet zu werden, so haben sie doch die Möglichkeit, mit ÖGS-Deutsch-Dolmetscher*innen bzw. gebärdensprachlichen Stützlehrer*innen zu lernen. Dieses Arrangement hängt von vielen Faktoren ab, wird je nach Schulform unterschiedlich gehandhabt und muss eigeninitiativ von Eltern und Schule durch ein jährliches Ansuchen von den Schulleiter*innen (und bis vor kurzem auch von den Eltern) bei der Bildungsdirektion bzw. beim Bildungsministerium eingefordert werden. Möglich ist dies nur für bestimmte Schulformen: In den AHS Oberstufen und BHS werden derzeit maximal 7 ÖGS-Dolmetschstunden pro Woche pro Klasse bewilligt (wobei es Ausnahmen von bis zu 10 Stunden pro Woche gibt). Hinzu kommen – da, wo es gebärdensprachkompetente Stützlehrer*innen gibt – maximal 7 Stützstunden pro Schüler*in pro Woche. Sind also ausreichend gebärdensprachige Schüler*innen gemeinsam in einer Klasse, kann in einer AHS der gesamte Stundenplan abgedeckt werden. In der Berufsschule werden grundsätzlich durchgehend alle Unterrichtsstunden gedolmetscht, was wiederum vom Sozialministeriumsservice bezahlt wird, da dies der Erlangung oder Sicherung eines Arbeitsplatzes dient. In den Berufsschulen kommen nicht nur professionell ausgebildete Dolmetscher*innen zum Einsatz, sondern auch sogenannte ‚Kommunikationsassistent*innen‘, was für die zu bewältigende Aufgabe unterschiedlich angemessen sein kann. In der BHS werden meist nur 4 Stützstunden pro Schüler*in pro Klasse gewährt. In Einzelfällen, zum

Beispiel nach Schulabmeldungen, bleibt die erhöhte Stundenanzahl bei Bedarf erhalten. Ein weiterer Aspekt dieses Fleckerlteppichs ist, dass nach der Pflichtschule grundsätzlich kein Sonderpädagogischer Förderbedarf mehr zugesprochen wird, sondern nur noch von einem Förderbedarf gesprochen wird.

Im tertiären Bereich sind gebärdensprachige (ebenso wie generell hörbehinderte) Studierende mit großen Herausforderungen konfrontiert. Die Servicestelle GESTU¹⁰ ermöglicht seit dem Jahr 2010 in Wien und seit dem Jahr 2022 auch in Graz Studierenden mit Hörbehinderungen einen barrierefreien Zugang zu einem Ordentlichen Studium. Das stabile, individuell adaptierbare und ausgezeichnete Service von GESTU hat zur Folge, dass viele taube Studierende ihren Wohnort wechseln, um an Hochschulen und Universitäten barrierefrei zu studieren. Die Erschließung des akademischen Bereichs durch taube Pionier-Studierende hatte zur Folge, dass erstmals der Bedarf für Fachvokabular in vielen Studienfächern deutlich wurde. Ebenfalls im Rahmen von GESTU ist daher ein hochinteressantes und linguistisch relevantes Projekt¹¹ entstanden, das die ÖGS auf seriöse und kreative Art und Weise erweitert: die Fachgebärdenenentwicklung (siehe Krausneker et al. 2017). Auch in der schon erwähnten Evaluierung des NAP wird die Bedeutung von GESTU hervorgehoben: „Zum Thema Förderung der Gebärdensprache werden von Vertreterinnen und Vertretern der Interessensvertretung zumindest in einzelnen Bereichen graduelle Verbesserungen beschrieben, so zum Beispiel anhand des ‚GESTU-Projektes an der Technischen Universität Wien [...] wodurch Studierende im Rahmen ihres Studiums Gebärdensprachen-Dolmetschung in Anspruch nehmen können.‘ (I56).“ (Biewer et al. 2020: 683).

Von großer bildungspraktischer Bedeutung ist schließlich die Reform der Lehrer*innenbildung im Verbund Nord-Ost. Im Rahmen des Lehramt-Studiums zur Sekundarstufe an der Universität Wien kann seit dem WS 2016 Inklusive Pädagogik als Fach gewählt werden und somit im Rahmen des grundständigen Studiums die Spezialisierung Gebärdensprachpädagogik gewählt und ÖGS erlernt werden, seit 2020 auch auf Master-Niveau. Dieser Tage ist es also das erste Mal in der Geschichte Österreichs, dass Lehrer*innen ihren Dienst antreten und schon berufsspezifische ÖGS-Kompetenzen sowie Wissen über die didaktisch-methodische Umsetzung eines bilingualen Unterrichts mit ÖGS mitbringen. Bis dahin gab es keinerlei gebärdensprachliche Anforderungen an Lehrpersonen, nicht einmal an die spezialisierten Gehörlosenpädagog*innen. Diese „Lehrer*innenbildung Neu“ bedeutet eine substantielle und nachhaltige Verbesserung des Bildungsangebots für gebärdenspra-

¹⁰ Gehörlos und schwerhörig erfolgreich studieren, siehe <https://www.tuwien.at/studium/studieren-an-der-tuw/gestu>.

¹¹ <https://fachgebaerden.tsc.tuwien.ac.at/startseite/>.

chige Kinder und Jugendliche. Damit erfüllt Österreich nun zumindest ansatzweise das Recht auf Bildung, wie in der UN-CRPD beschrieben:

In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. (UN-CRPD, Art 24. cf 4)

Sowohl taube als auch hörende Akademiker*innen wie auch Selbstvertreter*innen in Österreich sind sich einig, dass die dringendsten und wichtigsten Änderungen in Bezug auf ÖGS im Bildungsbereich geschehen müssen. Im Detail sind das dieselben Themen bzw. sehr ähnliche Forderungen wie auch überall sonst in Europa.¹² Neben dem sehr fragilen Zugang zu Bildung ist auch der barrierefreie Zugang zu Information hoch relevant.

4 Rundfunk und Zugang zu Information

Sowohl Radio als auch Printmedien haben eine eher nachgestellte Position gegenüber dem Fernsehen, in dem eine visuell-gestische Sprache tatsächlich problemlos und vollständig wiedergegeben werden kann. Seit 2004 ergänzt der ORF eine Nachrichtensendung pro Tag (Zeit im Bild) mit einer live Gebärdensprachdolmetschung und macht sie somit für gebärdensprachige Seher*innen barrierefrei zugänglich. Obwohl der ORF dies bereits ein Jahr vor der verfassungsrechtlichen Anerkennung der ÖGS umsetzte, ist die konkrete Realisierung nicht besonders mutig: Die gedolmetschte Nachrichtensendung wird über einen Satellitenkanal (ORF 2 Europe) gesendet und ihre Präsenz bleibt somit dem Großteil der Mehrheitsbevölkerung vorenthalten. Weiterhin gibt es im Öffentlich-Rechtlichen Rundfunk keine Sendung, die von und für taube Menschen gemacht wird. Im Jahr 2021 jedoch zeigte der ORF rund um den Internationalen Tag der Gebärdensprache (23. September) viel Sympathie für ÖGS: Zahlreiche Anmoderationen wurden mit ein paar Sätzen in ÖGS gestaltet, viele Sendungen widmeten sich Themen der Gehörlosengemeinschaft und etliche Sendungen wurden – zumindest für einen Tag – erstmals mit ÖGS-Dolmetschung angeboten (für einen Überblick siehe ÖGLB 2021).

In vielen Bereichen, die für den Zugang zu Information relevant sind, wurden große Fortschritte gemacht, sei es die Steigerung der Untertitelungsrate, digi-

¹² vgl. Europäische Union der Gehörlosen, EUD <https://www.eud.eu/>.

tale Informationsservices etc. Das bedeutet: Barrierefreiheit wurde gesteigert, jedoch nicht notwendigerweise der Einsatz der ÖGS.

Erwähnenswert ist die politische Domäne, in der ab 2009 die Angelobung einer tauben Nationalratsabgeordneten zur Folge hatte, dass alle Sitzungen des Nationalrats in ÖGS gedolmetscht werden. Die Grünen verloren 2017 ihre Sitze und somit die Abgeordnete Helene Jarmer ihr Mandat, jedoch wurde die Praxis, die Plenarsitzungen des Nationalrats in ÖGS zugänglich zu machen, beibehalten. Zentral dafür sind die professionellen Dolmetscher*innen, die es in Österreich jedoch nicht in ausreichender Zahl gibt, wie nun beschrieben wird.

5 Teilhabe durch Dolmetschservices

Wie in den meisten anderen Gehörlosengemeinschaften ist auch in Österreich der Zugang zu hochqualitativen, professionellen Dolmetschservices der Schlüssel zu Partizipation und Teilhabe, aber auch für das Recht auf Bildung (siehe Europäisches Parlament 2016). In Österreich gibt es eine lange Praxis des heteronom und autonom organisierten Gebärdensprachdolmetschens (Grbić 2020) und professionelle Gebärdensprachdolmetscher*innen sind seit nun 30 Jahren in einem Verband vereint, der unter anderem für Qualitätskontrolle sorgt. Nichtsdestotrotz gibt es nur etwas über 130 Dolmetscher*innen für ÖGS. Es gibt unterschiedliche Ausbildungsangebote (siehe ÖGSDV), die beständig mehr werden, und inzwischen auch eine Handvoll tauber Dolmetscher*innen. Die Geschichte und Entwicklung des Gebärdensprachdolmetschens als Beruf in Österreich wurde von Nadja Grbić (2023) umfassend aufgearbeitet und dargestellt.

Die Bezahlung von Dolmetschdiensten aus öffentlicher Hand ist je Bundesland anders organisiert und hochkomplex, so dass dies hier nicht im Detail beschrieben werden kann. Generell werden Kosten im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit vom Staat übernommen, jedoch müssen soziale, medizinische oder andere Domänen (sogenanntes *community interpreting*) jeweils von tauben Menschen erneut beantragt werden. Kinder und Senior*innen sind hier besonders benachteiligt, da sie keinerlei Recht auf Dolmetschkostenersatz haben. Dolmetschkosten bei Gericht sind hier die Ausnahme, sie werden von der Republik bezahlt.

Um den Dolmetschbedarf im Detail zu erheben, wurde von drei Bundesministerien eine Studie in Auftrag gegeben, die die Situation im sekundären und tertiären Bildungssektor sowie täglichen Leben dokumentierte. Hartl und Unger (2014) berechneten in ihrer Studie, dass der Bedarf an Dolmetscher*innen für „soziale Rehabilitation“ und tertiäre Bildung bei circa 300.000 Stunden pro Jahr liege, drei

Mal so viele wie die tatsächlich geleisteten Stunden. Aufgrund ihrer Hochrechnungen schlussfolgern die Autoren, dass es enormen Bedarf an zusätzlichen professionellen Dolmetscher*innen gibt:

Hätten etwa gehörlose Kinder und Jugendliche die gleichen Chancen auf Bildung auf der Sekundarstufe II wie andere SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als deutscher Lautsprache, fehlten allein hierfür 27 bis 43 ÖGS-DolmetscherInnen, für eine optimale Dolmetschung mit doppelter Besetzung also bis zu 86 zusätzliche DolmetscherInnen. Und damit allein die derzeitigen NutzerInnen von Dolmetschleistungen diese im Ausmaß von einer Stunde pro Woche erhalten könnten, bräuchte es weitere 29 Vollzeit arbeitende DolmetscherInnen. (Hartl und Unger 2014: 54)

Eine Grundlage für die Ausbildung von Dolmetscher*innen ist die ÖGS-Forschung, die nun als letzter Bereich beleuchtet wird.

6 Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen

In den Jahren 2003 und 2013 (Krausneker 2003, 2013) hielten wir fest, dass nur ein paar Universitäten und Hochschulen in Österreich wenige Lehrveranstaltungen in den Fachgebieten Gebärdensprachlinguistik und Deaf Studies bzw. zu tauben Menschen und ihren spezifischen Bedürfnissen anboten. Der Anschluss an die internationalen Standards und Entwicklungen könne nicht als gesichert betrachtet werden. Dies muss leider 2022 abermals wiederholt und bekräftigt werden. Der Verband für Angewandte Linguistik verfasste 2019 eine Stellungnahme zum Forschungsfeld Gebärdensprachen an österreichischen Universitäten, in der der große Aufholbedarf gegenüber Deutschland deutlich gemacht wurde und deren Conclusio noch immer Gültigkeit hat: „Es ist dringend notwendig, diese autochthone österreichische Minderheitensprache in Form einer Professur institutionell zu verankern.“ (verbal 2019). Nichtsdestotrotz gibt es kleine positive Veränderungen, die hier knapp beschrieben sein sollen:

Zunächst sei erwähnt, dass es keine Rückschritte gab, also die vor 10 Jahren bestehenden Lehrangebote (Erweiterungscurricula ÖGS I und II an der Universität Wien etc.) weiterhin bestehen. 2021 hat die Universität Wien erstmals eine Senior Lecturer-Stelle mit der expliziten Widmung „inklusive Gebärdensprache“ ausgeschrieben – das ist der erste offizielle Schritt der ÖGS in die Institutionalisierung. Und an der Universität Wien studieren aktuell zwei taube Dissertant*innen, das heißt, taube Akademiker*innen bahnen sich ihren Weg.

Neben der schon länger bestehenden Gebärdensprachdolmetschausbildung an der Universität Graz hat im Jahr 2020 eine weitere Hochschule ein reguläres

Studium zum*zur Gebärdensprachdolmetscher*in gestartet (FH Gesundheit des Landes Tirol) und hier lehren eine Reihe tauber Lektor*innen. Außerdem entwickelt sich die Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems zu einer verlässlichen Anbieterin von fachspezifischen Fort- und Weiterbildungsangeboten.

Das von Franz Dotter begründete Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation (ZGH) besteht weiterhin, hat jedoch keine führende und vernetzende Rolle im Feld übernommen und bietet zwar einzelne Lehrveranstaltungen, aber kein Ordentliches Studium im Fachbereich an. Die Forschung des ZGH ist primär projektbasiert und EU-gefördert und befasst sich vorrangig nicht mit ÖGS-Linguistik.

Obwohl österreichweit die ÖGS-Forschung unterrepräsentiert und prekariert ist, gibt es erstaunlich großen Output, ersichtlich in der online zugänglichen Bibliografie der Österreichischen Gebärdensprach-Forschung¹³.

7 Conclusio

In den letzten 20 Jahren hat sich für die Österreichische Gebärdensprache einiges zum Besseren verändert. Aber es kann leider noch immer keine Rede davon sein, dass taube ÖGS-Benutzer*innen gleichberechtigt teilhaben und teilnehmen können. Gebärdensprachige taube Menschen werden weiterhin massiv behindert und sind sowohl als Gemeinschaft als auch auf individueller Ebene eigentlich tagtäglich auf zermürbende und zeitintensive Weise damit beschäftigt, Lösungen und Wege zu finden, um *in und mit ihrer Sprache* leben, lernen und arbeiten zu können. Ihre sprachlichen Menschenrechte (siehe Skutnabb-Kangas und Phillipson 1995) können nicht als gesichert bezeichnet werden.

Auch im Vergleich zu den anderen autochthonen Minderheitensprachen des Landes geht es der ÖGS noch immer verhältnismäßig schlecht. Diese Feststellung gilt sowohl für die Sprachgemeinschaft und die Marginalisierung ihrer Sprache als auch für die konkreten Sprachenrechte individueller Gebärdensprachler*innen.

In der schon mehrfach erwähnten Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung (NAP) werden zwei Interviewpartner*innen von Interessensvertretungen tauber Menschen zitiert:

Nach wie vor ungelöst sei dementsgegen der seinerzeit, mit der Anerkennung der Gebärdensprache in der Bundesverfassung im Artikel 8 festgehaltene Zusatz: ‚Das Nähere bestimmen die Gesetze‘ (I55). Dadurch habe für taube Menschen niemals wirklich eine signifikante Erleichterung stattgefunden, und gerade mit Blick auf ihre Möglichkeiten zur unbürokrati-

¹³ Siehe <https://oegsresearch.univie.ac.at>.

schen Durchsetzung ihrer Interessen, waren und sind sie ‚in der Verwaltung extrem benachteiligt‘ (I56). (Biewer et al. 2020: 683)

Die nächsten Schritte zur Absicherung der ÖGS sind eindeutig die einzelnen Gesetze in allen Lebensbereichen. Vorrangig sollte hier die Domäne Bildung (von der Frühförderung und Elementarpädagogik bis zur tertiären Bildung) Aufmerksamkeit erfahren.

In Österreich kann 2023 weder von grundlegenden noch von umfassenden Gebärdensprachenrechten für taube Menschen die Rede sein. Im Unterschied zu all den anderen rechtlich verankerten Sprachen/Volksgruppen besteht jedoch nicht die Gefahr der Assimilation. Im Gegenteil, die ÖGS-Gemeinschaft hat ihre Sprache, die auch im Vergleich mit anderen Gebärdensprachen der Welt eine kleine ist, durch schwierigste Zeiten offener Unterdrückung und Bedrohung durchgeführt, erhalten und zum Blühen gebracht¹⁴. Insofern ist wohl die zusammenfassende Feststellung *Der Patientin geht es schlecht, aber sie ist widerständig und resilient* die treffendste.

Literatur

- Berger, Petra. 2006. *Die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) in der Zeit der Aufklärung*. Graz: Leykam.
- Biewer, Gottfried et al. 2020. *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020*. Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Biesold, Horst. 1988. *Klagende Hände: Betroffenheit und Spätfolgen in Bezug auf das Gesetz zur Verhütung erkrankten Nachwuchses, dargestellt am Beispiel der „Taubstummen“*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz. 2012. *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020*. Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BV-G. *Österreichische Bundesverfassung*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (Abruf am 27. Februar 2024).
- De Meulder, Maartje. 2016. *The power of language policy*. Dissertation, University of Jyväskylä. Verfügbar unter: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/52219> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dotter, Franz, Krausneker, Verena, Jarmer, Helene & Huber, Lukas. 2019. Austrian Sign Language: recognition achieved but discrimination continues. In Maartje De Meulder, Joseph J. Murray &

¹⁴ Siehe z. B. die Spaltung und teilweise Auslöschung durch Tötung und durch Zwangssterilisation, basierend auf den antisemitisch-rassistischen und behindertenfeindlichen nationalsozialistischen Gesetzen, wie in Krausneker & Schalber (2009) und Biesold (1988) beschrieben. Aber auch die impliziten und expliziten sprachbezogenen Verbote und Bestrafungen, die taube Schüler*innen an Gehörlosenschulen bis Ende des 20. Jahrhunderts erlebten.

- Rachel McKee (Hgg.), *The Legal Recognition of Sign Languages: Advocacy and Outcomes Around the World*. Multilingual Matters. 209–223.
- Europäisches Parlament. 2016. *Entschließungsantrag zu Gebärdensprachen und professionellen Gebärdensprachdolmetschern, 2016/2952(RSP)*. Verfügbar unter: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-8-2016-1241_DE.html (Abruf am 27. Februar 2024).
- Gertz, Genie & Boudreault, Patrick (Hgg.). 2016. *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*. London: SAGE.
- Geschäftsordnung des Tiroler Landtags, § 3. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LTI40037391/LTI40037391.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Grbić, Nadja. 2020. Autorisierte Translatorinnen und un_übersetzte Subjekte. Rekrutierungsformen des Gebärdensprachdolmetschens in der Geschichte*. In Nadja Grbić, Susanne Korbel, Juditz Laster, Rafael Y. Schögler, Olaf Terpitz & Michaela Wolf (Hgg.), *Übersetztes und Unübersetztes. Das Versprechen der Translation und ihre Schattenseiten*, 55–82, Bielefeld: transcript.
- Grbić, Nadja. 2023. *Gebärdensprachdolmetschen als Beruf: Professionalisierung und Grenzziehungsarbeit. Eine historische Fallstudie in Österreich*. Bielefeld: transcript.
- Hartl, Jakob & Unger, Martin. 2014. *Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS-DolmetscherInnen in Primär-, Sekundär und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/oegs_dolmetscherinnen.html (Abruf am 27. Februar 2024).
- Jarmer, Helene und Freundinnen und Freunde. 2014. *Entschließungsantrag betreffend Einführung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache*. Stenografische Protokolle, 831/A(E) XXV. GP am 10.12.2014. Verfügbar unter: www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/A/A_00831/index.shtml (Abruf am 02. September 2021).
- Kramreiter, Silvia & Krausneker, Verena. 2019. Bilingual, inclusive, mixed-age schooling in Vienna. In Marc Marschark, Shirin Antia & Harry Knoors (Hgg.), *Co-Enrollment for Deaf Learners*, 133–147. Oxford University Press.
- Krausneker, Verena. 2003. Ungehört. Zum Status der Österreichischen Gebärdensprache und ihrer VerwenderInnen. In Brigitta Busch & Rudolf de Cillia (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Eine Bestandsaufnahme*. In Ruth Wodak & Martin Stegu (Hgg.), *Sprache im Kontext, Band 17*, 102–113. Peter Lang.
- Krausneker, Verena & Schalber, Katharina. 2007. *Sprache Macht Wissen: Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien*. Verfügbar unter: <https://sprachemachtwissen.univie.ac.at/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Krausneker, Verena & Schalber, Katharina. 2009. *Gehörlose ÖsterreicherInnen im Nationalsozialismus: 8 Kurzfilme in Österreichischer Gebärdensprache*. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/gehoerlos-im-ns/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Krausneker, Verena. 2013. Österreichische Gebärdensprache ist anerkannt. In Eva Vetter & Rudolf de Cillia (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext*, 127–141. Peter Lang.
- Krausneker, Verena, Dürr, Xenia, Fenkart, Lydia, Hager, Barbara & Moser Karin. 2017. *Sprachplanung: Die ÖGS erweitern – Das Fachgebärdenprojekt von GESTU in Wien*. Das Zeichen 106, 178–190. Hamburg: Signum.
- Krausneker, Verena, Becker, Claudia, Audeoud, Mireille & Tarcsiová, Darina. 2017. Bimodal Bilingual School Practice in Europe. In Katja Reuter (Hg.), *UNCRPD Implementation in Europe – A Deaf Perspective. Article 24: Education*, 154–171. Brüssel: Verlag der EUD. Verfügbar unter: https://www.eud.eu/wp-content/uploads/2021/11/EUD_UNCRPD_IV.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

- Leistungs- und Entgeltverordnung Steiermark*, § 8. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LST40021085/LST40021085.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Oberösterreichisches Landesverfassungsgesetz*, Art. 9, Abs. 4. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrOO/10000595/O%c3%b6.%20L-VG%2c%20Fassung%20vom%2002.09.2021.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Oberösterreichisches Chancengleichheitsgesetz*, § 22. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LOO40016321/LOO40016321.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Österreichisches Archiv der Gehörlosengeschichte. 2020. *Gründung der Taubstummenschule in Wien*. Verfügbar unter: <https://www.gehoerlos-archiv.at/artikel/71> (Abruf am 27. Februar 2024).
- ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund. 2021. *ORF-Beiträge anlässlich des Internationalen Tags der Gebärdensprachen*. Verfügbar unter: <https://www.oeglb.at/wp-content/uploads/2021/09/ORF-2309ff.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Österreichisches Parlament. 2021. *Entschließungsantrag 1634/A(E) XXVII. Entwicklung eines kompetenzorientierten Lehrplans zur Österreichischen Gebärdensprache*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A_01634/index.shtml (Abruf am 27. Februar 2024).
- ÖGSDV, Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen und -ÜbersetzerInnen Verband (o. J.). *Ausbildungsmöglichkeiten*. Verfügbar unter: https://oegsdv.at/wege_zum_beruf/ausbildungsmoeglichkeiten/ (Abruf am 02. März 2024).
- Salzburger Stadtrecht*, § 14. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LSB40016874/LSB40016874.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Schott, Walter. 1995. *Das k.k. Taubstumm-Institut in Wien*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- Schulunterrichtsgesetz § 16 (1) und § 16 (3)*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40150775/NOR40150775.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Skutnabb-Kangas, Tove, Phillipson, Robert (Hgg.). 1995. *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin & New York: Mouton De Gruyter.
- UN-CRPD. *UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- verbal, Verband für Angewandte Linguistik Österreich. 2019. *Stellungnahme zum Forschungsfeld Gebärdensprachen an österreichischen Universitäten*. Verfügbar unter: https://startseite.verbal.at/wp-content/uploads/2021/09/verbal_OEGS-Forschung_2019.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Wiener Kindergartenverordnung, § 3 (5, Pkt. 3). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LWI40013489/LWI40013489.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Wiener Tagesbetreuungsverordnung § 15 (1). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000520> (Abruf am 27. Februar 2024).

Schriftpolitik in Österreich

1 Schriftpolitik: altes Neuland

Obwohl sprach(en)politische Maßnahmen häufig schriftpolitische sind oder diese zumindest inkludieren¹, führt die Schrift immer noch ein Schattendasein in sprach(en)politischen Darstellungen. Das korreliert mit einem bis vor wenigen Jahren nur sehr marginalen Interesse der Sprachwissenschaft für Schrift und Schreiben generell bzw. einer Degradierung der Schrift zu einer von gesprochener Sprache abhängigen und dieser untergeordneten Kommunikationsmodalität (vgl. dazu Sebba 2009; Dürscheid 2016a [2002]: 13–19).

In den letzten Jahren hat sich dies aber geändert: Sowohl als Zeichensystem eigenen Rechts als auch als gesellschaftlich relevantes Phänomen wurde die Schrift in ihren vielfältigen Dimensionen (s. Abschnitt 2) als Gegenstand von der Sprachwissenschaft und nicht zuletzt auch von der Soziolinguistik (wieder-)entdeckt (vgl. etwa Sebba 2007; Jaffe et al. 2012; Coulmas 2013; Lillis 2013; Spitzmüller 2013; Dürscheid 2016a [2002]; Androutsopoulos und Busch 2020). Dies ist einerseits die Folge einer generellen Hinwendung der Sprachwissenschaft zur Materialität und Multimodalität von Kommunikation, andererseits aber natürlich auch der Tatsache geschuldet, dass die im Zuge der Digitalisierung und Mediatisierung der Gesellschaft sichtbarer gewordene Diversität und Variabilität der Alltagsschriftlichkeit, und mithin die Alltagsschriftlichkeit selbst, von einer Disziplin, die sich mit Kommunikation in der Gesellschaft befasst, nicht länger ignoriert werden konnte (vgl. Androutsopoulos 2007).

Dieser begrüßenswerten Entwicklung folgend soll dieser Beitrag im Rahmen der vorliegenden dritten sprach(en)politischen Bestandsaufnahme erstmals die Schriftpolitik in Österreich beleuchten. Das ist keine triviale Aufgabe, da Schriftpolitik ein sehr weites Feld ist und sich schriftpolitische Aktivitäten vielfach eher auch auf diskursiver und impliziter Ebene als in klar identifizierbaren politischen

¹ Bekannte historische Beispiele reichen von der sog. Schriftreform unter dem chinesischen Kaiser Qin Shihuangdi im 3. Jhd. v. u. Z. (vgl. Höllmann 2015: 25–35.) über die Entwicklung spezifischer Schriften wie der glagolitischen Schrift durch Konstantinos-Kyrrillos und Methodios im 9. Jhd. (vgl. Marti 2014), die Einführung von Alphabetschriften etwa im Rahmen der Kemalistischen Sprachreform in den 1930er-Jahren (vgl. Ünver-Lischewski 2018) und den sog. ‚Normalschrifterlass‘ der Nationalsozialisten 1941 (vgl. dazu bspw. Hartmann 1998) bis hin zu den jüngsten Reformen der deutschen Orthographie (vgl. dazu Stenschke 2005; Johnson 2005).

Akten niederschlagen. Daher – aufgrund der Breite und Vielschichtigkeit unseres Themenfeldes und der spezifischen Stellung der Schrift im sprach(en)politischen Forschungszusammenhang – werden wir im Folgenden auch nicht, wie dies eigentlich Aufgabe der Beiträge in diesem Band ist, den Fokus darauf legen (können), was sich schriftpolitisch in Österreich seit der letzten Bestandsaufnahme (de Cillia und Vetter 2013) getan hat. Vielmehr werden wir versuchen auszuleuchten, was überhaupt alles als ‚Schriftpolitik in Österreich‘ verstanden werden kann (Abschnitt 2), und wir werden einige Schlaglichter auf exemplarische Felder der österreichischen Schriftpolitik werfen (Abschnitt 3).

2 Dimensionen der Schrift(politik): Form, Gebrauch, Kompetenz

Schrift und Schreibung bzw. der Umgang mit ihnen können überall dort zum Politikum werden, wo diese variabel (das heißt, „auch anders möglich“; Luhmann 1984: 152) sind. Denn, mit Sebba (2009: 39) gesprochen: „where there is variation, there is in practice always social meaning“. *Politik* verstehen wir in dem Zusammenhang als den Versuch, Variationsräume (bzw. mit Luhmann: *Kontingenz*) zu reduzieren bzw. zu reglementieren, und dies (innerhalb eines vorgegebenen Wirkungsbereichs) möglichst verbindlich (Luhmann 1966: 271). Mit Blick auf Schrift konkretisiert: Wo immer Schriftvariation reglementiert wird (und das heißt auch: wo bestimmte Varianten gefördert werden) bzw. wo immer ein bestimmter *Umgang* mit Schrift(varianten) reglementiert wird, haben wir es mit Schriftpolitik zu tun.

Da Schrift (wie Sprache) ein multidimensionales Phänomen ist, kann sich dies auf sehr verschiedene Aspekte beziehen. Zunächst einmal lassen sich mit Spitzmüller (2013: 214) folgende (ineinander verschachtelte) Dimensionen von Schriftvariation (als *Formen* graphischer Variation) unterscheiden:

1. Skriptural-systematische Variation (Verwendung eines bestimmten Schrift [sub-]systems wie etwa dem lateinischen Alphabet vs. dem kyrillischen Alphabet vs. japanischen Kana- oder Kanjischriften vs. Braille),
2. Verschriftungsvariation (Verwendung von Varianten innerhalb und außerhalb des orthographisch legitimierten Spektrums, bspw. spezifischer Allographen wie etwa |ph| vs. |f|, etwa in |Typographie| vs. |Typografie|, Graphemen wie

- <c> vs. <z>, etwa in |Cigarre| vs. |Zigarre|, heterographische Verschriftung wie |kuul|, Groß- oder Kleinschreibung von Substantiven; vgl. Dürscheid 2016b),²
3. Ideographische Variation (Verwendung von Ideogrammen wie |:-)| vs. |:)| vs. |(:| vs. |('˘)|)),
 4. Schreibtechnische Variation (Handschrift vs. Maschinenschrift vs. Schablonenschrift),
 5. Typographische Variation (bspw. gebrochene vs. Antiquaschriften).

Jede dieser Dimensionen kann Gegenstand von Reglementierung werden. Manche sind dies in ‚modernen‘³ Staaten sehr explizit. Insbesondere betrifft dies die *Verschriftung*, die durch die Orthographie geregelt wird (s. Abschnitt 3.1.1), welche zum festen Standard(isierungs)instrumentarium ‚moderner‘ Staaten gehört (vgl. Milroy und Milroy 1999: 56–57).

Seltener wird *Schriftsystemgebrauch* explizit geregelt.⁴ So setzen die Amtlichen Regeln der deutschen Rechtschreibung (s. Abschnitt 3.1.1) die Verwendung des lateinischen Alphabets im Deutschen schlicht voraus. Die Regeln selbst nehmen dazu nur implizit Stellung, wenn es etwa heißt, „Eigennamen aus Sprachen mit nicht lateinischem Alphabet können unterschiedliche Schreibungen haben, die auf die Verwendung verschiedener Umschriftsysteme zurückgehen (zum Beispiel *Schanghai*, *Shanghai*)“ (Amtliches Regelwerk 2018: 16). Mehr oder weniger verbindliche Regelungen gibt es allerdings auch hier im Bereich einzelner Domänen. Ein Beispiel sind die Normen zur Transliteration (wie etwa die internationale ISO 233 für die Transliteration von arabischen in lateinische Schriftsysteme). Ein weiteres Beispiel betrifft die Verwendung von taktilen Schriften (spezifisch Braille) in bestimmten Kontexten zur Gewährleistung ‚barrierefreier‘ Kommunikation (s. Abschnitt 3.2).

Auch *ideographische Variation* kann Gegenstand schriftpolitischer Reglementierung werden, zumindest innerhalb spezifischer Verwendungsdomänen. Ein Beispiel ist die Verwendung von Emojis auf sozialen Plattformen, die zum Teil von den Plattformen eingeschränkt wird. So hat der heutige Meta-Konzern im

2 Wie in der Grapho- bzw. Schriftlinguistik inzwischen üblich (vgl. etwa Meletis 2020: 24), verwenden wir zur Auszeichnung von emischen Einheiten der Schrift (Graphemen) eckige Klammern (bspw. „Das Graphem <a>“), für etische Einheiten (Graphen bzw. konkreten Verschriftungen) senkrechte Striche (bspw. „die Schreibung |Foto|“).

3 Vgl. zum Konzept der ‚Modernität‘ als auch sprachideologischem Konstrukt Bauman & Briggs (2003).

4 Ein Beispiel neben der bereits erwähnten Kemalistischen Sprachreform in der Türkei ist etwa die offiziell geforderte und geförderte Zweischriftigkeit in Jugoslawien, die in manchen Nachfolgestaaten, etwa Montenegro, weitergetragen wird, in anderen, etwa Serbien, nicht (vgl. Bunčić 2016: 231–246).

Jahr 2019 die Verwendung „[k]ontextspezifische[r] und üblicherweise sexuelle[r] Emojis oder Emoji-Abfolgen“⁵ (dazu zählen u. a. AUBERGINE und PEACH) auf den Plattformen *Facebook* und *Instagram* untersagt.

Dass auch *schreibtechnische Variation* reglementiert sein kann, zeigt das Beispiel der Handschriftlichkeit in der Schule ebenso wie die Rolle der Handschrift in bestimmten juristischen Kontexten (s. Abschnitt 3.3). Dieser Bereich ist sprachwissenschaftlich deswegen interessant, weil hier die schriftpolitische Wirksamkeit sozialsemiotischer Zuschreibungen wie etwa die von ‚Authentizität‘ zur Handschriftlichkeit besonders gut erkennbar sind.

Der nationalsozialistische ‚Normalschrifterlass‘, der im offiziellen Schrifttum Antiqua statt gebrochener Schriften vorschrieb (s. Anm. 1), ist ein sehr bekanntes historisches Beispiel dafür, dass auch *Typographie* schriftpolitischer Reglementierung unterliegen kann. Wie wir in Abschnitt 3.4 zeigen werden, ist Typographie durchaus auch gegenwärtig Gegenstand politischer Reglementierung, wenn auch in subtilerer (und dennoch für das Alltagsleben nicht unwesentlicher) Form. Außerdem ist Typographie, wie wir ebenfalls diskutieren werden, mitunter hochgradig politisiert.

Neben den Formen skripturaler Variation ist auch der *Gebrauch* Gegenstand politischer Reglementierung. Das zeigt sich schon daran, dass im öffentlichen Raum nicht jede*r überall Schrift anbringen kann. Es gibt also eine Reglementierung skripturaler Handlungsfähigkeit (*Agency*), die einhergeht mit Autoritäts- und Machtpositionen im öffentlichen Raum (s. Abschnitt 3.5).

Schließlich und endlich wird auch die *Kompetenz* zum Umgang mit Schrift vielfach Gegenstand politischer Regelungen, insbesondere im pädagogischen Bereich, wenn es um die Förderung von Literalität geht. Eine sprach(en)politisch wichtige Frage hierbei ist, welche Literalitäten einem politischen System als ‚förderungswürdig‘ gelten und wer überhaupt als ‚literat‘ gilt. Der Beitrag von Dobrer-Bey, Ganglbauer und Hrubesch (i. d. Bd.) widmet sich ausführlich dieser Frage, weshalb wir sie in unserem Beitrag aussparen und hierauf verweisen.

Wie diese erste kursorische Übersicht zeigt, ist Schrift und Schreiben ein Bereich, der in vielfacher Weise mit politischer Reglementierung verbunden sein kann. Wie sich dies in der österreichischen Schriftpolitik konkret niederschlägt, führen wir, der soeben dargestellten Dimensionierung folgend⁶, im nächsten Abschnitt aus.

⁵ Vgl. Meta (2022), Fassung vom 25.12.2021. Diese Einschränkung wurde am 31.07.2019 eingeführt. Sie gilt zum Zeitpunkt, als der vorliegende Beitrag verfasst wurde, noch immer, wurde ab der Fassung vom 23.11.2022 allerdings zu „üblicherweise sexuelle Emojis“ („commonly sexual emojis“) verkürzt.

⁶ Die Dimension der *ideographischen Variation* klammern wir dabei allerdings aus.

3 Domänen der Schriftpolitik in Österreich

3.1 Verschriftung

Wie bereits ausgeführt ist der Bereich der Verschriftung der, in den am explizitesten politisch eingegriffen wird. Wir betrachten im Folgenden exemplarisch die Bereiche Orthographie, gendersensitiver Sprachgebrauch und den Zusammenhang von Verschriftungsvariation und ethnischer Identität in Österreich.

3.1.1 Orthographie

Verschriftungsvariation wird im deutschsprachigen Raum (für das Deutsche) am Wesentlichsten durch das vom Rat für Deutsche Rechtschreibung⁷ erarbeitete *Amtliche Regelwerk der Deutschen Rechtschreibung* (Amtliches Regelwerk 2018) reglementiert (vgl. zur Geschichte der deutschen Orthographie bündig Dürscheid 2016a [2002]: 169–177). Dieses Regelwerk gilt – anders als kommerzielle Auslegungen des Regelwerks wie der Duden⁸ – als verbindlich

7 Der Rat für Deutsche Rechtschreibung ist ein im Dezember 2004 konstituiertes zwischenstaatliches Gremium, bestehend aus 40 Wissenschaftler*innen, Journalist*innen, Autor*innen, Pädagog*innen, Verlagsvertreter*innen und Politiker*innen aus sieben deutschsprachigen Ländern und Regionen (proportional nach Sprecher*innenanteil, d. h. die Mehrheit der Mitglieder [18] stammt aus Deutschland, ein gleichgroßer Anteil [jew. 9] aus Österreich und der Schweiz, Liechtenstein, Bozen-Südtirol und Belgien sind mit jeweils nur einem Mitglied vertreten, Luxemburg nur mit einem kooptierten Mitglied; vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung 2015). Der Rat ist von den jeweils zuständigen „staatlichen Stellen“ – das sind in Österreich das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, in Deutschland die *Kultusministerkonferenz*, in der Schweiz die *Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren* (EDK) – „damit betraut [...], die Einheitlichkeit der Rechtschreibung im deutschen Sprachraum zu bewahren und die Rechtschreibung auf der Grundlage des orthografischen Regelwerks im unerlässlichen Umfang weiterzuentwickeln“ (Rat für deutsche Rechtschreibung 2023). Die Ratsmitglieder werden von den zuständigen Stellen aus ausgewählten Organisationen und Interessenvertretungen wie dem PEN, der *Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung*, dem *Institut für Deutsche Sprache*, Lehrer*innen- und Journalist*innenverbänden oder dem *Österreichischen Wörterbuch* entsandt, eine aktuelle Mitgliederliste mit der jeweiligen institutionellen Zuordnung ist auf der Website des Rats abrufbar (vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung 2023).

8 Allerdings hatte der Duden in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1955 und 1996 in Ermangelung eines akzeptierten Regelwerks Verbindlichkeitscharakter, was bis zur 20. Auflage 1991 durch den Zusatz „Maßgebend in allen Zweifelsfällen“ auch deutlich gemacht wurde (seit der 21. Auflage 1996 heißt es: „Das Standardwerk zu allen Fragen der Rechtschreibung. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln“ bzw. inzwischen „Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der amtlichen Regeln“; vgl. Cornelsen Verlag 2023). Hier wurde

innerhalb derjenigen Institutionen (Schule, Verwaltung), für die der Staat Regelungskompetenz hinsichtlich der Rechtschreibung hat. Darüber hinaus hat es zur Sicherung einer einheitlichen Rechtschreibung Vorbildcharakter für alle, die sich an einer allgemein gültigen Rechtschreibung orientieren möchten (das heißt Firmen, speziell Druckereien, Verlage, Redaktionen – aber auch Privatpersonen). (Amtliches Regelwerk 2018: 7)

Das heißt, die Orthographie des Deutschen hat unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade: Innerhalb staatlich reglementierter Institutionen sind die Regeln bindend (entsprechend können Rechtschreibfehler etwa im schulischen Kontext sanktioniert werden), darüber hinaus haben sie nur den Status einer Empfehlung. Im Grunde kann in diesen übrigen Kontexten jede*r schreiben, wie sie*er will, solange es keine domänenspezifischen Regeln wie etwa Verlagsstylesheets und redaktionelle Vademeca gibt, welchen üblicherweise die Amtlichen Regeln zugrunde liegen. Allerdings betont Dürscheid (2016a [2002]: 166–167) zurecht, dass diese Freiheit sprachideologisch stark eingeschränkt ist: In vielen Domänen des öffentlichen Lebens werden Abweichungen von der Orthographie missbilligt und auch sozial sanktioniert (nicht allerdings in allen, wie etwa die heterographischen Praktiken in vielen digitalen Medien zeigen; vgl. auch dazu Dürscheid 2016a [2002]: 167–168 sowie Androutsopoulos 2007 und F. Busch 2021). Vielfach wird orthographische Korrektheit mit Gebildetheit assoziiert, wodurch Orthographie zu einem sozialen Symbol wird (vgl. Zimmermann und Spitzmüller 2018).

Die Amtlichen Regeln gelten (im Rahmen der genannten Verbindlichkeitsgrenzen) für alle beteiligten deutschsprachigen Länder und Regionen, allerdings sind Spezifika für einzelne Länder und Regionen Teil des Regelwerks, etwa die (präferierte) Verwendung des Digraphs |ss| anstelle des Graphs |ß| in der Schweiz und in Liechtenstein (§ 25 E2; vgl. zu dieser polyzentrischen Orthographie Bunčić 2016: 216–219).

Da das Konzept der Orthographie stark an das Konzept von Staatssprache(n) gekoppelt ist, sehen sich die politischen Institutionen in Österreich und Deutschland – im Unterschied zur Schweiz, zu Luxemburg und Belgien – nur für die Regelung der Orthographie des Deutschen zuständig, auch wenn andere Sprachen im Amtsverkehr vorgesehen sind. Das betrifft auch die anerkannten Minderheitensprachen, auch wenn dort – etwa für das Burgenlandkroatische – ausgehend von den Volksgruppenvertreter*innen und in Zusammenarbeit mit der Landesregierung und Universitäten, anderweitig Standardisierungsbestrebungen (auch in Abgrenzung zu anderen nationalen Varietäten) stattgefunden haben (vgl. Neweklowsky 2006: 3–4). Dies ist unabhängig davon, dass es in den in Österreich gebräuchlichen

einem kommerziellen Verlag ein beispielloses Monopol zuerkannt (s. dazu Dürscheid 2016a [2002]: 173–174).

Varietäten gegenüber den in den Vollzentren gebräuchlichen durchaus Verschriftungsvariation gibt (vgl. etwa für den Bereich der Namensschreibung im Kärntner Slowenischen Kelih 2018).

Dass Orthographie gesellschaftlich von hoher Relevanz sein kann, zeigt die Heftigkeit der Debatte um die Reformen der deutschen Orthographie ab dem Jahr 1996 (vgl. dazu Johnson 2005; Stenschke 2005). In dieser (wenngleich in verschiedenen sozialen Milieus sehr unterschiedlich stark geführten) Debatte hat sich gezeigt, mit welch großem sozialem bzw. ideologischem Wert auch nur minimale Veränderungen wie etwa der Wechsel von |ß| zu |ss| nach Kurzvokal oder auch der Wechsel der Präferenz von |ph| zu |f| belegt werden kann (vgl. dazu Spitzmüller 2013: 292–296). Ähnliches gilt freilich auch für andere (inter-ortho)graphische Varianten wie den Haček (s. Abschnitt 3.1.2) oder spezifische Verschriftungsformen außerhalb des gegenwärtigen orthographischen Skopus, insbesondere etwa im Bereich der Gendermarkierungen, die im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

3.1.2 Gendersensitive Verschriftung

Im Zuge der Diskussion um eine angemessene sprachliche Repräsentation der Geschlechter und insbesondere im Zuge der Kritik an binären und statischen Genderkonzepten (vgl. dazu grundsätzlich den Beitrag von Posch i. d. Bd.) haben sich seit den 1980er-Jahren verschiedene Verschriftungsvarianten herausgebildet, zunächst die binäre Binnengroßschreibung (|StudentInnen|), seit den 2010er-Jahren zunehmend dann Formen, die die Fluidität von Genderkategorien betonen wollen, etwa der Genderstern (|Student*innen|), Gendergap (|Student_innen|) oder Doppelpunkt (|Student:innen|; vgl. zur Geschichte dieser Schreibungen Kotthoff und Nübling 2018: 215–222). Inzwischen sind mehrere Varianten weit verbreitet, eine Vereinheitlichung zeichnet sich nicht ab und ist von vielen Initiator*innen auch gar nicht intendiert, da die visuelle Salienz der Schreibungen Teil dieser sprachpolitischen Strategie ist (vgl. Kotthoff und Nübling 2018: 220).

Gendersensitive Verschriftung ist das gegenwärtig wohl sichtbarste Beispiel für Schriftpolitik „von unten“ (Christ 1991: 55), und diese kann schon insofern als wirksam bewertet werden, als die Verschriftungen eine breite und kontroverse Debatte (auch zwischen Proponent*innen gendersensitiven Sprachgebrauchs) in Gang gebracht haben. Darüber hinaus werden die Varianten auch, jedenfalls von ideologisch sympathisierenden Autor*innen und Medien, aufgegriffen. Bemerkenswert ist in dem Zusammenhang, dass die Schriftpolitik der Sprachpolitik in der Frage der Markierung von Genderfluidität vorausgegangen ist. Inzwischen hat sie auf diese sogar zurückgewirkt: Die Graphen der Nonbinarität werden, in Form des Glottalverschlusslautes ([ʔu'dɛntʔ,nɜn]), zunehmend artikuliert (seit

2020 auch in öffentlich-rechtlichen Medien in Österreich). Dennoch ist die Schrift der gesprochenen Sprache hier in ihrer Variationsvielfalt immer noch deutlich überlegen. Außerdem ist es von der Artikulation allein ausgehend nicht möglich zu entscheiden, ob die Verwendung des Glottalverschlusslautes tatsächlich non-binäre Kategorien oder nicht doch – in Analogie zum Binnen-I – binäre indiziert.

Die Normautoritäten sind gegenüber gendersensitiven Verschriftungsformen bislang noch zurückhaltend. So hat der Rat für Deutsche Rechtschreibung mehrfach, zuletzt nach einer Sitzung am 26.03.2021, bekanntgegeben, dass nichtbinäre Verschriftungsformen orthographisch nicht gedeckt seien. Dabei beruft man sich auch auf die Verbindlichkeitsgrenzen des Regelwerks:

Das Amtliche Regelwerk gilt für Schulen sowie für Verwaltung und Rechtspflege. Der Rat hat vor diesem Hintergrund die Aufnahme von Asterisk („Gender-Stern“), Unterstrich („Gender-Gap“), Doppelpunkt oder anderen verkürzten Formen zur Kennzeichnung mehrgeschlechtlicher Bezeichnungen im Wortinnern in das Amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung zu diesem Zeitpunkt nicht empfohlen. (Rat für deutsche Rechtschreibung 2021)

Auch die aktuellen Empfehlungen zu „Geschlechtergerechte[r] Sprache“ des Bundeskanzleramts (vgl. Bundeskanzleramt 2021) beziehen sich explizit auf den zitierten Beschluss des Rechtschreibrats. Zwar werden in der neuesten Fassung – anders als noch in der (öffentlich nicht mehr zugänglichen) vom Bundesministerium für Bildung und Frauen verantworteten Fassung aus dem Jahr 2015, welche nur Binnengroßschreibung als mögliche Alternative in bestimmten Kontexten nennt – nichtbinäre Schreibungen (Unterstrich, Asterisk und Doppelpunkt sowie bemerkenswerterweise der „Zusatz männlich, weiblich, divers (m, w, d) nach dem generischen Maskulinum“) erwähnt. Auch konzidiert der Text, dass „das Recht der Menschen, die sich weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen, auf angemessene sprachliche Bezeichnung ein Anliegen [ist], das sich auch in der geschriebenen Sprache abbilden soll“, und lässt deren Verwendung offen. Mit Bezug auf die Argumentation des Rechtschreibrats legen die Empfehlungen aber letztlich doch die Verwendung von Paarformen oder geschlechtsneutralen Formulierungen nahe („In jedem Fall im Einklang mit dem Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung ist die vollständige Paarform sowie die geschlechtsneutrale Formulierung“; Bundeskanzleramt 2021). Insgesamt erscheint die Argumentation dieser Empfehlungen widersprüchlich, wenn etwa eingangs die Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs vom 15. Juni 2018 auf die Eintragung eines anderen Geschlechts als männlich oder weiblich im Personenstandsregister (G77/2018) explizit gewürdigt und im selben Absatz betont wird,

dass „Texte [...] dann gendergerecht formuliert [sind], wenn die Geschlechter sprachlich sichtbar sind“, es aber weiter unten in den Empfehlungen heißt:

Die vollständige Paarform ist die grammatikalisch sauberste Variante der sprachlichen Gleichstellung, wenn im Text beide Geschlechter genannt werden. Sie soll vor allem bei direkt an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter adressierten Schreiben verwendet werden. (Bundeskanzleramt 2021)

Ihre Erklärung findet diese Widersprüchlichkeit aber wohl in den diesbezüglich unterschiedlichen Positionen der beiden Regierungsparteien.

Andere Organisationen verfolgen eine eindeutige Schriftpolitik. So empfiehlt die Universität Wien dem Personal in administrativer Kommunikation seit 2019 explizit, auf binäre Geschlechterkonstruktionen zu verzichten; dabei wird auch die Verwendung des Gendersterns empfohlen (vgl. Universität Wien 2019, 2023b).

Die Entwicklung in diesem Bereich der Schriftpolitik ist aktuell ausgesprochen dynamisch. Es bleibt abzuwarten, wie sich dies in einer Schriftpolitik ‚von oben‘ (d. h. im staatlichen Auftrag) weiter niederschlägt.

3.1.3 Verschriftung und ethnische Identität

Das Thema gendersensitive Verschriftung hat verdeutlicht, dass Schrift und Verschriftung auch ein Mittel zur Konstruktion und zum Ausdruck von Zugehörigkeiten und sozialen Positionen (Identitäten) ist (vgl. zu diesem Thema grundsätzlich Spitzmüller 2013: 337–431). Dies gilt auch im Fall ethnischer Zuschreibungen.

Ein in diesem Zusammenhang besonders sensibler Bereich ist die Verschriftung von Namen. Das auch von Österreich ratifizierte *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten* (Council of Europe 1995) hält diesbezüglich in Art. 11 (1) fest:

Die Vertragsparteien verpflichten sich anzuerkennen, dass jede Person, die einer nationalen Minderheit angehört, das Recht hat, ihren Familiennamen (Vaternamen) und ihre Vornamen in der Minderheitensprache zu führen, sowie das Recht auf amtliche Anerkennung dieser Namen, wie dies nach der Rechtsordnung der jeweiligen Vertragspartei vorgesehen ist.

Von Verschriftung ist hier zwar nicht explizit die Rede, im erläuternden Bericht, der die Verpflichtung auch gleich wieder einschränkt, wird diese aber thematisiert:

In Anbetracht der praktischen Auswirkungen dieser Verpflichtung wurde diese Bestimmung so gefasst, dass die Vertragsparteien sie unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen besonderen Umstände anwenden können. So können die Vertragsparteien beispielsweise das Alphabet ihrer Amtssprache* [* Für Österreich: Staatssprache] benutzen, um den (die)

Namen einer Person, die einer nationalen Minderheit angehört, in phonetischer Form zu schreiben. (Council of Europe 1995: 22)

Was die hier angesprochenen Einschränkungen dieser Verpflichtung betrifft, hält der 3. Kommentar des beratenden Ausschusses zum Rahmenübereinkommen allerdings fest:

Das Recht, den eigenen Namen in einer Minderheitensprache zu verwenden und diesen offiziell anerkannt zu bekommen, ist ein unverzichtbares Sprachrecht, eng verbunden mit der persönlichen Identität und der Würde, und wurde vom Beratenden Ausschuss in einer Reihe von länderbezogenen Stellungnahmen betont. Die Vertragsparteien müssen sicherstellen, dass Personen im Hinblick auf den Gebrauch und die Anerkennung ihrer Namen in ihrer eigenen Sprache frei von Hürden oder Druck sind. Dies bedeutet, dass die entsprechenden Beamten, z. B. jene, die Geburtsurkunden ausstellen, sich ihrer Pflichten bewusst sein müssen. [...] Die nationalen Stellen können, in Einklang mit Artikel 11, fordern, dass persönliche Identitätsurkunden eine phonetische Transkription des Namens in das offizielle Alphabet aufweisen, falls dieser fremde Zeichen enthält. Die Transkription sollte jedoch so präzise wie möglich sein und nicht von den wesentlichen Elementen der Minderheitensprache losgelöst sein, wie z. B. ihrem Alphabet und ihrer Grammatik. Darüber hinaus erwartet der Beratende Ausschuss, dass das Recht auf offizielle Anerkennung von Namen in Minderheitensprachen immer vollständig respektiert wird. Neue Technologien erleichtern den Gebrauch diakritischer Zeichen und von Alphabeten nationaler Minderheiten. Die Staaten sind daher aufgefordert, die verfügbaren technischen Möglichkeiten vollumfänglich zu nutzen, um die Rechte in Artikel 11 des Rahmenübereinkommens vollumfänglich und wirksam zu garantieren. (Beratender Ausschuss 2012: 22–23)

In der Auslegung des beratenden Ausschusses ist durch Art. 11 auch das Recht gewährt, dass Personen, deren Familiennamen assimiliert wurde (bei dem also bspw. Diakritika getilgt wurden), die ursprüngliche Schreibung in offizielle Dokumente wieder aufnehmen lassen können.

Auf der anderen Seite zeigen sozioonomastische Untersuchungen, wie vulnerabel die Namensverschriftung machen kann. So zeigt Kim (2020) in einer Untersuchung zu Spracheinstellungen gegenüber graphisch unterschiedlich assimilierten tschechischstämmigen Familiennamen in Wien, dass Verschriftungen, die von den Verschriftungskonventionen des Deutschen abweichen, häufig zu Fremdheitszuschreibungen führen, die mitunter auch soziale Konsequenzen nach sich ziehen (in Kims Studie wurden Proband*innen nach ihrer Einschätzung zu ihnen unbekannten Ärzt*innen gefragt, und solche mit weniger assimilierten Verschriftungen schnitten signifikant schlechter ab). Weichselbaumer (2017) zeigt, dass die Verschriftung von Namen zu Diskriminierung auf dem österreichischen Arbeitsmarkt führen kann. Das mag auch ein Grund sein, warum Migrant*innen und Angehörige von Minderheiten sich einem hohen Druck ausgesetzt sehen, die Verschriftung ihrer Namen zu assimilieren bzw. eine solche Assimilierung durch Behörden hinzunehmen (vgl. für ein eindrückliches Beispiel aus Deutschland Antos 2004).

„Von unten“ kann Verschriftungsvariation aber auch als Form kreativer Schriftpolitik im Rahmen von Verortungsdebatten verwendet werden, wie B. Busch (2013) am Beispiel einer Aktion in Kärnten zeigt, die 2002 vom Klagenfurter Kulturzentrum UNIKUM initiiert wurde, nämlich die Aktion *Haček (k)lebt! – Haček živi! Aktion zur Ergänzung von einsprachigen Ortstafeln* (vgl. dazu auch B. Busch 2021 [2013]: 153–155). Im Rahmen dieser Aktion wurden Aufkleber unterschiedlicher Größe verteilt, mit denen Ortsschilder durch ein Haček-Diakritikum ergänzt werden konnten. Dies steht im Kontext des sog. „Ortstafelstreits“, bezieht dort aber, wie Busch argumentiert, in spezifischer Art und Weise Stellung, denn es werden ja nicht einfach deutschsprachige durch slowenische Ortsnamen ergänzt, sondern durch den Haček auf deutschsprachigen Ortsnamen (wie |Maria Šaal|) wird die Trennung der Sprachen infrage gestellt, es entsteht Heterographie:

Das Hinzufügen des Haček stellt eine verschobene und verschiebende Schreibweise dar, eine Geste der Dekonstruktion der binären Logik zweier Monolingualismen. Es geht also nicht um territoriale Ansprüche, sondern um das Aufbrechen der territorialen Logik. (B. Busch 2021 [2013]: 153–155)

Dass es den Aktivist*innen primär um einen metagraphischen Kommentar zur (Verbissenheit der) Sprachenfrage ging, zeigt sich daran, dass die Diakritika bald an Stellen wanderten, an denen sie auch im Slowenischen nicht üblich sind, etwa auf das |r| in |Klagenfuřt| (vgl. B. Busch 2021 [2013]: 155; vgl. zu einem vergleichbaren Phänomen im Bereich der Heavy-Metal-Verschriftung Spitzmüller 2012). Man könnte sagen, dass der Haček in diesem spezifischen Fall von einem graphematischen zu einem sozialen Diakritikum geworden ist, das gerade dann am besten funktioniert, wenn es graphisch salient ist, also in Kontexten steht, in denen es graphematisch gerade nicht funktional ist bzw. „stört“. Solche strategischen „Störungen“ sind insbesondere im Rahmen subversiver Schriftpolitik im öffentlichen Raum (s. Abschnitt 3.5) ein zentrales und erprobtes Mittel.

3.2 Schriftsysteme

Die politische Reglementierung von Schriftsystemen erfolgt in der Regel implizit bzw. als Konsequenz sprachenspolitischer Setzungen. So sind üblicherweise Sprachen mit bestimmten Schrift(sub)systemen verkoppelt, wie Deutsch mit einem Teilbereich des lateinischen Alphabets (welcher spezifische Graphen, die andere Sprachen verwenden, ausschließt [wie |ø| oder |ç|], andere, die andere Sprachen nicht verwenden, einschließt [wie |ß| oder |ö|]). Damit ist mit der Etablierung von Sprachregimen in der Regel auch ein Schriftsystemregime mitgesetzt. Regelungen gibt es – zumeist im Sinne von Industrienormen – allenfalls im Be-

reich der Transliteration aus einem ‚fremden‘ Schriftsystem (s. Abschnitt 2), ein Aspekt, der beispielsweise im Fall der Namensverschriftung in öffentlichen Dokumenten relevant werden kann (s. Abschnitt 3.1.3).

Ein Bereich der Schriftsystemvariation allerdings bedarf der politischen Reglementierung, und er ist in Österreich derzeit unterreglementiert. Die Rede ist vom Einsatz (primär) taktiler Schriftsysteme, spezifisch Braille. Braille ist eine (in verschiedenen Varianten gebräuchliche) multireferenzielle Schrift, deren Zeichen auf einem 6-Punkt-System basieren, welche, wenn die Punkte auf ein Trägermaterial (bspw. Papier oder Metall) ertastbar eingelassen werden, auch haptisch gelesen werden kann (vgl. für Details American Foundation of the Blind 2021; zu den Hintergründen und zur Entstehung Tilley 2017: 70–96). Braille wird vor allem von blinden Menschen und Menschen mit Sehbeeinträchtigungen verwendet. Schrifttheoretisch ist Braille deswegen besonders interessant, weil sie verdeutlicht, dass Schrift nicht notwendigerweise ein visueller, sondern primär ein räumlicher (oder graphischer) Modus ist (vgl. Harris 2005: 74; Spitzmüller 2013: 16–17; Meletis 2020: 32; Spitzmüller und Klein i. Ersch.).⁹

Anders als etwa Gebärdensprachen sind taktile Schriften in der Sprachwissenschaft kaum ein Thema. Forschung findet vor allem im sonderpädagogischen Bereich statt. Auch in der gesellschaftlichen Wahrnehmung scheint Braille – anders etwa als ÖGS – nur den Status eines sonderpädagogischen Hilfsmittels für beeinträchtigte Personen zu haben (wie der problematische Ausdruck ‚Blindenschrift‘ verdeutlicht), nicht der einer gleichwertigen Kommunikationsmodalität (vgl. dazu Klein 2021; Spitzmüller und Klein i. Ersch.). Entsprechend wird Braille häufig vor allem im Zusammenhang mit Barrierefreiheit diskutiert und in diesem auch rechtlich reglementiert. So legt das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) dar, dass der Bund verpflichtet ist,

9 Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Schrift immer prinzipiell *multisensorisch* rezipierbar ist. So kann Braille auch visuell gelesen werden, weswegen sie kein *kategorial*, sondern nur ein *primär* taktiler Schriftsystem ist. Umgekehrt können auch primär visuelle Schriften bei entsprechender Gestaltung haptisch (sowie mitunter auch olfaktorisch und gustatorisch) zumindest (mit-)erfasst werden, was für die Interpretation nicht unerheblich sein kann; man denke an Steininschriften und gravierte Schilder im Gegensatz zu ausgedruckten Schildern (vgl. Spitzmüller 2013: 16–17). In spezifischen Fällen können primär visuelle Schriften und Symbole darüber hinaus auch haptisch *gelesen* werden, und mitunter muss dies auch gewährleistet sein, etwa im Rahmen barrierefreier Architektur und Beschriftung, wo neben primär taktilen Schriften wie Braille auch ‚taktile Normalschrift‘ eingesetzt werden soll (vgl. ÖNORM B 1600: 38/47; ÖNORM V 2105: 5–6). Unabhängig von ihrer (Multi-)Sensorik sind Schriften hingegen immer räumlich (mindestens zwei-, vielfach auch dreidimensional).

die geeigneten und konkret erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um Menschen mit Behinderungen den Zugang zu seinen Leistungen und Angeboten zu ermöglichen. (§ 8 [2] BGStG)

Dazu gehört insbesondere der Abbau von Barrieren. Hierzu hält das Gesetz fest:

Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind. (§ 6 [5] BGStG)

Direkt auf Braille geht das Gesetz selbst nicht ein, in den Materialien zur Regierungsvorlage zum Gesetz heißt es aber:

Eine mittelbare Diskriminierung auf Grund gestalteter Lebensbereiche wird dann anzunehmen sein, wenn auf Grund von baulichen, kommunikationstechnischen oder sonstigen Barrieren Menschen mit Behinderungen Verbrauchergeschäfte nicht eingehen können, oder ihnen der Zugang zu oder die Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, nicht offen steht oder ihnen die Inanspruchnahme von Leistungen der Bundesverwaltung nicht möglich ist. [...] Kommunikationstechnische Barrieren liegen beispielsweise vor, wenn auf Grund von fehlenden taktilen, akustischen oder optischen Orientierungshilfen, nicht barrierefreier Softwaregestaltung oder nicht stattfindender Übersetzung in eine verstehbare Kommunikationsform (z. B. Gebärde oder Braille-Schrift) sinnesbehinderte Menschen sich an die Öffentlichkeit richtende Angebote nicht oder nur mit besonderer Erschwernis wahrnehmen können. (REGV_COO_2026_100_2_172059 2005: 7)

Entsprechende Regelungen zum Abbau solcher Barrieren finden sich vor allem in Industrienormen zum barrierefreien Bauen (insbes. ÖNORM B 1600) und zu barrierefreien Beschriftungen und Leitsystemen (vgl. ÖNORM V 2105). An diesen Normen orientieren sich auch politische Regelungen.¹⁰

Sehr viel expliziter als das BGStG ist die 2008 von Österreich unterzeichnete UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die im Wesentlichen eine Absichtserklärung der unterzeichnenden Staaten ist. Da Österreich jedoch auch das Fakultativprotokoll

¹⁰ Ein Beispiel ist der am 16. Jänner 2019 verabschiedete Durchführungserlass zur Straßenbahnverordnung 1999 (StrabVO) (vgl. Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie 2019), in dem mit Blick auf § 5a StrabVO (Gewährleistung von Barrierefreiheit im Sinne des BGStG) unter anderem auf die beiden genannten ÖNormen verwiesen wird. Dieser unter Minister Norbert Hofer entstandene Erlass ist im Rahmen der vorliegenden sprachenpolitischen Bestandsaufnahme auch deshalb bemerkenswert, weil dort mit Blick auf § 5 StrabVO („Allgemeine Anforderungen an den Betrieb“) festgehalten wird, dass sich „[d]ie Bestimmung, wonach nur geeignete Betriebsbedienstete eingesetzt werden dürfen, [...] auch auf ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache [bezieht], um die innerbetriebliche Kommunikation und jene mit Kundinnen und Kunden gewährleisten zu können“ (Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie 2019: 1). Was „ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache“ sind, wird nicht ausgeführt.

zur UN-BRK unterzeichnet hat, haben Einzelpersonen und Personengruppen in Österreich das Recht, beim UN-Behindertenrechtsausschuss in Genf eine Individualbeschwerde einzureichen, zu der der betroffene Vertragsstaat, wenn der Ausschuss die Beschwerde akzeptiert, Stellung beziehen und ggf. Maßnahmen einleiten muss.

In der Konvention wird vereinbart, dass die Vertragsstaaten unter anderem

geeignete Maßnahmen [treffen], um in Gebäuden und anderen Einrichtungen, die der Öffentlichkeit offenstehen, Beschilderungen in Brailleschrift und in leicht lesbarer und verständlicher Form anzubringen. (Art. 9 [2d] UN-BRK)

Weiters, dass sie

im Umgang mit Behörden die Verwendung von Gebärdensprachen, Brailleschrift, ergänzenden und alternativen Kommunikationsformen und allen sonstigen selbst gewählten barrierefreien Mitteln, Formen und Formaten der Kommunikation durch Menschen mit Behinderungen akzeptieren und erleichtern. (Art. 21 [b] UN-BRK)

Außerdem wird vereinbart, dass die Vertragsstaaten

[...] das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring [erleichtern]. (Art. 24 [3a] UN-BRK)

Schließlich wird vereinbart:

Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. (Art. 24 [4] UN-BRK)

Interessant ist aber, dass die Konvention zwar mit Blick auf gebärdende Menschen eine „Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosengemeinschaft“ anregt, ähnliche komunitäre Investitionen für eine Gemeinschaft von Braille-Leser*innen und -Schreiber*innen aber nicht (vgl. vertiefend Spitzmüller und Klein i. Ersch.).

Dies harmoniert mit den Befunden des Wiener Sprachwissenschaftsstudenten David Klein, der 2020 eine Petition initiiert hat, die fordert, dass Braille analog zu ÖGS in der Österreichischen Bundesverfassung verankert wird. Damit soll (ähnlich wie im Fall von ÖGS) zum Ausdruck gebracht werden, dass Braille nicht einfach eine sonderpädagogisch-,prothetische‘ Ersatz-Kommunikationsmodalität ist, sondern eine Kommunikationsform eigenen Rechts und die zentrale Kommunikationsmodalität vieler Menschen in Österreich (vgl. Klein 2021). Für diese ist Braille

vielfach nicht einfach nur ein notwendiger Ersatz für ‚Schwarzschrift‘ (wie die visuell gelesene Schrift in Abgrenzung zur taktilen häufig metaphorisch bezeichnet wird), sondern ein wesentlicher Teil ihrer Identität (vgl. hierzu Schroeder 1996). Dies gilt offenbar, wie einige Studien nahelegen, auch noch im digitalen Zeitalter, ungeachtet neuer technischer Entwicklungen wie Text-to-Speech, welche eher zusätzlich genutzt werden (vgl. Marshall und Moys 2020) und welchen Braille in bestimmten Belangen (etwa der Darstellung räumlicher und komplexer Strukturen wie Tabellen, Formeln und Taxonomien) immer noch überlegen ist (vgl. Baumgartner et al. 2010: 2). Demzufolge, so Klein, sollte Braille politisch stärker gewürdigt und gefördert werden.

3.3 Schreibtechniken

Dass auch schreibtechnische Variation Gegenstand von Schriftpolitik sein kann, möchten wir am Beispiel der Handschrift (im Vergleich zur Maschinenschrift) verdeutlichen. Handschrift ist in unserer Gesellschaft, auch aus historischen Gründen (vgl. von Polenz 1996 zur Rolle der bürgerlichen ‚Schönschrift‘), stark emotional besetzt, sie ist mit Werten wie ‚Authentizität‘ und ‚Persönlichkeit‘ verbunden (gilt also, semiotisch gesprochen, als besonders indexikalische Form des Schreibens), was sich in metapragmatischen Diskursen zum angeblichen Niedergang des Handschreibens regelmäßig niederschlägt (vgl. Neef 2008; Spitzmüller 2013: 401–411; Gredig 2021).

Eine Domäne, in der Handschrift eine zentrale Rolle spielt und in der deren angebliche ‚Abschaffung‘ regelmäßig für emotionale mediale Debatten sorgt, ist die Schule (vgl. mit Blick auf die Deutschschweiz und Deutschland Gredig 2021: 101–107). So sorgten 2014 Berichte, dass in Finnland angeblich ‚die Handschrift abgeschafft‘ werde (vgl. zur Geschichte dieser inhaltlich unzutreffenden Meldung Gredig 2021: 97–100) und dass in Deutschland und der Deutschschweiz an Volksschulen eine unverbundenere ‚Basisschrift‘ als Ausgangsschrift erprobt werde, auch in österreichischen Medien für Diskussionen, in denen es nicht nur um die Frage ‚Handschrift oder Maschinenschrift‘ geht, sondern auch um die Frage, wie Handschrift auszuführen sei (mit verbundenen oder unverbundenen Buchstaben, wobei letztere alltagssprachlich gerne als ‚Druckschrift‘ von der ‚eigentlichen Handschrift‘ abgekoppelt werden).¹¹

In Österreich ist im Volksschullehrplan (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012: 111) festgelegt, dass

11 Vgl. etwa Bayrhammer (2014); Furche (2014); Figl (2015); jmy (2015); Tiefenthaler (2015).

die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe

- Buchstaben, Ziffern und Zeichen in einer der österreichischen Schulschrift angenäher-ten Form aus der Vorstellung schreiben können (dies schließt nicht aus, dass die Schü-ler mit dem Schreiben der Druckschrift vertraut gemacht werden);
- kurze Texte gut lesbar – auch aus der Vorstellung – schreiben können;
- Ansätze zu einer geläufigen Schrift erkennen lassen.

Formal angestrebt wird dabei Chirographie im Sinne der 1995 reformierten ‚Ös-terreichischen Schulschrift‘ (bis einschließlich Schuljahr 2022/23 optional auch der älteren Variante aus dem Jahr 1969; vgl. Bundesministerium für Bildung, Wis-senschaft und Forschung 1994, 2022), wobei die Schriftmuster, wie der Erlass aus dem Jahr 1994 festhält, „nicht als verbindliche Normen, sondern als ‚Richtalpha-bete‘ für den Anfangsunterricht zu verstehen“ sind (Bundesministerium für Bil-dung, Wissenschaft und Forschung 1994: 4). Angesichts der Entwicklungen in anderen Ländern sowie der Mediatisierung und Digitalisierung des Schulunter-richts ist die Schulschriftpolitik nicht nur in den Medien, sondern auch in der Pädagogik immer wieder ein kontrovers diskutiertes Thema (vgl. Dippelreiter 2015, 2020), wobei es zunehmend um die Frage geht, wie Maschinen- und Hand-schreiben schon in der Primarstufe sinnvoll kombiniert werden können (vgl. etwa Marquardt und Söhl 2020).

Ein weiterer Bereich, in dem schreibtechnische Variation Reglementierung unterliegt, ist der juristische Bereich der Beglaubigung von Identität. So dient die handschriftliche Unterschrift, ungeachtet zunehmender Ablösung durch digitale Signaturen, nach wie vor als anerkannter Beleg für die Identität der unterfertigen-den Person (vgl. dazu Gredig 2021: 211–220). Die Unterschrift leistet dies vor allem aufgrund indexikalischer Interpretation: Sie soll verbürgen, dass die Person, für die sie steht, die Unterschrift selbst an die Stelle, an der sie steht, gesetzt hat.

Dass die Handschrift aufgrund der ihr zugeschriebenen indexikalischen Ver-kopplung mit der Person, die schreibt, einen besonderen juristischen Status ge-nießt, zeigen neben der Rolle handschriftlicher Identifikation in der Forensik (vgl. aus Sicht des Bundeskriminalamts E. K. 2006) insbesondere auch die juristi-schen Bestimmungen zum Testament bzw. der letztwilligen Verfügung (vgl. dazu ausführlich, mit Fokus auf die Schweiz und Deutschland, Gredig 2021: 195–210). Für Österreich ist in § 578 ABGB diesbezüglich festgehalten (vgl. dazu aus juristi-scher Perspektive ausführlich Wendehorst 2011):

Wer schriftlich ohne Zeugen letztwillig verfügen will, muss die Verfügung eigenhändig schreiben und eigenhändig mit seinem Namen unterschreiben. Die Beisetzung von Ort und Datum der Errichtung ist zwar nicht notwendig, aber ratsam.

Die ‚Eigenhändigkeit‘ (wohlgemerkt des gesamten Testamenttextes, nicht nur der Unterschrift), die in juristischen Kommentaren als ‚Handschriftlichkeit‘ interpretiert wird und auf der Vorstellung beruht, dass sie eine eindeutige Identifizierung der schreibenden Person erlaubt (vgl. Gredig 2021: 202–206), ist (wie ähnlich auch in anderen Ländern) die juristisch einzige Möglichkeit, ein gültiges Testament ohne Anwesenheit von Zeugen zu verfassen. Das AGBG sieht für den Fall, dass ‚Eigenhändigkeit‘ nicht gewährt werden kann, Varianten vor, die ebenfalls Rechtsgültigkeit haben, in denen aber zusätzliche Bedingungen erfüllt werden müssen. So ist ein nur unterschriebenes, aber nicht ‚eigenhändig‘ verfasstes Testament dann gültig, wenn es in Anwesenheit von drei gleichzeitig anwesenden Zeugen eigenhändig unterschrieben [!] wird, welche das Testament ebenfalls eigenhändig unterschreiben (§ 579 AGBG).

Weiterhin heißt es (§ 580 AGBG):

(1) Wenn der letztwillig Verfügende nicht schreiben kann, muss er statt der Unterschrift und des eigenhändigen Zusatzes sein Handzeichen in Gegenwart der in § 579 genannten Zeugen eigenhändig setzen und ausdrücklich vor ihnen erklären, dass die Urkunde sein letzter Wille ist. Die Anführung des Namens des letztwillig Verfügenden durch einen Zeugen ist zwar nicht notwendig, aber ratsam.

(2) Wer nicht lesen kann, muss sich die fremdhändige Verfügung von einem Zeugen in Gegenwart der beiden anderen Zeugen, die den Inhalt eingesehen haben, vorlesen lassen und bekräftigen, dass dieser seinem Willen entspricht.

Auch für den Fall, dass eine Person nicht schreiben kann, führt also erst ein händisches Zeichen (eigenhändig gesetztes „Handzeichen“) in Kombination mit weiteren Bedingungen zur Rechtskräftigkeit. Rein mündliche Testierungen erlaubt das AGBG nur im Kontext institutionell strikt geregelter und überwachter Verfahren („Gerichtliche Verfügung“, § 581–582 AGBG bzw. „Notarielle Verfügung“, § 583 AGBG) sowie, im Ausnahmefall, bei Gefahr für Leib und Leben der testierenden Person, in Form eines drei Monate gültigen Nottestaments (§ 584 AGBG).

Diese Regelungen verdeutlichen, welch besondere Funktion bestimmten schreibtechnischen Varianten zukommen kann, und wie stark sie umgekehrt einer Reglementierung unterworfen sein können (vgl. auch § 886 AGBG zur Funktion der Unterschrift beim Abschluss von Geschäftsverträgen).

3.4 Typographie

Dass Typographie Gegenstand expliziter politischer Reglementierung wird, ist eher selten. Dennoch kommt es mitunter vor, dass sich Gerichte und Parlamente mit Formen der Gestaltung zu befassen haben, und zwar dann, wenn es darum geht, ob dort verbotene politische Symbolik verwendet wird. Ein besonders kurio-

ses Beispiel, das seit den 1980er- bis hinein in die 2010er-Jahre (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2008) deutsche Gerichte und Parlamente immer wieder beschäftigt hat, ist die (im Kern aus Musikern, die aus jüdischen Familien stammen, bestehende) amerikanische Rockband KISS, deren Logo so ausgeführt ist, dass in der Gestaltung der beiden |S| Ähnlichkeit zur Sig-Rune der SS erkannt wurde. Zwar wurden sämtliche Verfahren, die daraus resultierten, eingestellt, immerhin änderte das Management aber eine Zeitlang das Logo spezifisch für den deutschsprachigen Markt; dabei wurde es selbst auf Bühnenfotografien entsprechend retuschiert (s. dazu Spitzmüller 2013: 332). Dieser Fall ist sicher eher exotisch, aber er deutet doch in eine wichtige Richtung der schriftpolitischen Dimension von Typographie, nämlich die indexikalische Verkopplung von bestimmten Gestaltungsformen mit bestimmten politischen Positionen. Wir werden am Ende dieses Abschnitts noch einmal darauf zurückkommen.

Zunächst sollen aber noch einige andere Felder genannt werden, in denen Typographie einer expliziten Reglementierung unterliegt. Eine der wenigen politisch sehr strikt geregelten Bereiche typographischer Gestaltung sind Verkehrsleitsysteme. Wie in vielen anderen Ländern auch (vgl. Uebele et al. 2013) wird hierbei in Österreich eine spezifische, auf Les- und Erkennbarkeit im Straßenverkehr optimierte Schriftart verwendet. Bis 2010 war dies die österreichspezifische *Austria* (Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998), seit 2013 ist es die in einem EU-Projekt entwickelte *TERN* (aus *Trans European Road Network*), die in Österreich bereits seit 2010 testweise verwendet wurde (Bundesministerium Verkehr, Innovation und Technologie 2013). Mittelfristig soll diese Schrift europaweit für Verkehrsleitsysteme eingesetzt werden, Österreich ist aber Vorreiter und aktuell neben den Niederlanden und der Slowakei das einzige Land, das die Schrift einsetzt. Die Schrift auf Autobahnschildern, Wegweisern und Ortstafeln mag etwas sein, mit dem sich wenige explizit befassen, aus Sicht der Politik und Gestalter*innen hat sie aber eminente Relevanz, da es um Verkehrssicherheit geht. Daher ist der Grad der Normierung in diesem Bereich auch sehr hoch.

Entsprechende Verordnungen gibt es auch auf kommunaler Ebene. So werden in der Stadt Wien seit 1923 alle (außer historisch bedeutsamen) Straßennamen in einer spezifisch hierfür entworfenen Schrift (der ‚Wiener Normschrift‘) und in weißer Schriftfarbe auf dunkelblauer Emaille gesetzt, hierbei den ‚Grundsätzen der Wiener Nomenklaturkommission‘ (vgl. Stadt Wien 2023b) folgend (welche u. a. die Verschriftung von Straßennamen regeln).

Eine Reglementierung von Gestaltung, und mithin Schriftpolitik (wenn auch mit zumeist sehr eingeschränktem Skopus) ist auch *Corporate Design*, welches im

politischen Bereich (vgl. bspw. das Corporate Design der Bundesregierung¹² und das der Stadt Wien¹³), in Institutionen (wie der Universität Wien¹⁴) sowie auch in privatwirtschaftlichen Organisationen weit verbreitet und inzwischen stark ausdifferenziert ist. Das Corporate Design einer Organisation ist zumeist verbindlich für deren Mitarbeitende, jedenfalls zu bestimmten Kommunikationsanlässen. Corporate-Design-Handbücher bestimmen nicht nur die Gestaltungselemente (Farben, Schriftarten, Maße, Logos usw.), sondern auch, wann ein Design verwendet werden darf und wann nicht. Das hat damit zu tun, dass sich die mit dem Design assoziierte Korporation gewissermaßen als „principal“ (Goffman 1981: 226) eines Kommunikats zu erkennen gibt, was beispielsweise dann nicht der Fall ist, wenn ein Mitarbeiter einer Universität das Corporate Design dieser Universität für Gutachten verwendet, die diese Person nicht in ihrer Funktion als Mitarbeiter*in der Universität verfasst hat. Eine Sonderform von Corporate Design stellen Publikationsstile dar, die in Stylesheets von Verlagen und Zeitschriften reglementiert sind (vgl. dazu Spitzmüller 2013: 411–429; Spitzmüller 2021).

Ein weiterer Bereich, in dem schriftpolitisch stark reglementiert wird und in dem Sprachen- und Schriftpolitik (wie auch Sprach- und Schriftideologien) stark korrelieren, ist der Bereich der Leichten Sprache (s. den Beitrag von Lutz i. d. Bd.). Leitlinien für Leichte Sprache inkludieren oft sehr klare und präskriptive Vorgaben zur typographischen Gestaltung, die (designtheoretisch oft nicht gedeckte) Vorstellungen von Lesbarkeit, Einfachheit und Klarheit durch die Verwendung bestimmter (meist serifenloser) Schriften, bestimmter Schriftgrößen und Zeilenlängen zu gewährleisten versuchen (vgl. zur Problematik solcher Vorgaben Bock 2020).

Zum Abschluss sei noch einmal auf die generelle politische Dimension von Typographie hingewiesen: Aufgrund der historischen Kontextualisierung (bzw. von Zuschreibungen solcher Kontextualisierungen) und der Gebrauchsgeschichte gibt es spezifische typographische Formen, die politische Positionen indizieren. Das im deutschsprachigen Raum diesbezüglich am stärksten registrierte Beispiel sind gebrochene Schriften, die vielfach mit Traditionalismus, Konservativismus, Nationalismus oder gar Nationalsozialismus assoziiert werden (vgl. dazu ausführlich Spitzmüller 2012). Entsprechend häufig finden diese Schriften in der politischen Auseinandersetzung Anwendung, sowohl im Sinne einer ‚Fahnentypographie‘,

¹² Vgl. Bundeskanzleramt (2022).

¹³ Vgl. Stadt Wien (2023a).

¹⁴ Vgl. Universität Wien (2023a).

mit der sich etwa rechtsextreme Gruppen als solche positionieren¹⁵; sehr häufig aber auch im Sinne einer ‚Stigmatypographie‘, mit der sich antifaschistische Gruppierungen distanzierend zu rechten Positionen stellen (vgl. Spitzmüller 2012: 267–268; Spitzmüller 2013: 312–314). Solche politischen Positionierungen mittels Typographie finden in multimodalen Diskursen (in digitalen Medien), aber auch in Form von Betextungen des und Kundgebungen im ‚öffentlichen Raum‘ statt. Damit sind wir beim letzten Thema unseres Überblicks angelangt.

3.5 Schriftgebrauch und die semiotische Landschaft des ‚öffentlichen Raums‘

Dass der sogenannte ‚öffentliche Raum‘ kein allen gleichermaßen zugänglicher, sondern ein vielfach parzellierter und reglementierter Komplex von (Teil-)Öffentlichkeiten ist, zeigt der Blick auf Schriftpolitik an öffentlich zugänglichen Orten deutlich. Die *prima vista* bunte und hybride ‚semiotische Landschaft‘ (Jaworski und Thurlow 2010) vieler solcher Orte geht einher mit ungleichen Zugangs- sowie Äußerungsrechten und -möglichkeiten (Hodge und Kress 1988: 83 sprechen von „logonomic rules“); entsprechend kommt dem ‚öffentlichen Raum‘ als Ort schriftlicher Kommunikation bisweilen große politische Bedeutung zu (wie im Kontext österreichischer Sprachenpolitik etwa der Kärntner „Ortstafelstreit“ zeigt; s. den Beitrag von de Cillia i. d. Bd.), und entsprechend ist der ‚öffentliche Raum‘ auch häufig eine umkämpfte Arena sozialer Positionierung.

Die Konstruktion und der Erhalt solcher sozialer Positionen im ‚öffentlichen Raum‘ ist eng verbunden mit Werten und Erwartungen (soziolinguistisch: *Ideologien*; vgl. B. Busch 2019), welche Zeichen und deren Materialität in Verbindung mit den Orten, an denen diese Zeichen platziert werden (können oder sollen), zugeschrieben werden. Ideologien beruhen auf diskursiv geteiltem bzw. verhandeltem Wissen (Kommunikationserfahrungen, -annahmen und -erwartungen; vgl. etwa Dreesen 2015: 109–124). Dieses alltagsweltliche Wissen und die darin enthaltenen Annahmen und Zuschreibungen prägen in Form von *Kommunikationsideologien* (vgl. Spitzmüller 2022) unseren Umgang mit Zeichen im öffentlichen Raum. Zusätzliche (aber häufig damit verbundene) Annahmen und Zuschreibungen, die bestimmte Räume betreffen (wir nennen diese *Raumideologien*) prägen darüber hinaus auch den Umgang mit und die Erwartungen an die Räume selbst.

¹⁵ Dies ist allerdings vor allem in neurechten Bewegungen wie der ‚Identitären Bewegung‘ nicht mehr der Fall; diese geben sich einen dezidiert ‚modernerer‘ Anstrich (vgl. Bendl & Spitzmüller 2017).

Mit der modernen Raumsoziologie (bspw. Löw 2000) und in Anknüpfung an den *spatial turn* der Sozial- und Kulturwissenschaften (Bachmann-Medick 2016: 211–244) gehen wir im Anschluss an das Gesagte davon aus, dass Zeichen, Kommunikation und Interaktion und die damit indexikalisch verbundenen Ideologien aus materiell-geographischen *Orten* erst soziale *Räume* machen.¹⁶ In diese Raumkonstitution spielt auch die historische Kontextualisierung bzw. ‚Historizität‘ des Raumes wesentlich mit ein (vgl. Bendl 2021: 61–94, 2022).

Wie die Semiotic-Landscapes-Forschung (vgl. etwa Jaworski und Thurlow 2010; Blommaert 2013; Shohamy und Gorter 2009) vielfach gezeigt hat, spielt Schrift (in all den in diesem Beitrag genannten Dimensionen) in diesem Kontext eine sehr wesentliche Rolle, denn Schriftlichkeit an öffentlichen Orten ist nicht nur selbst hochgradig sichtbar, sie macht dadurch auch Mechanismen der öffentlichen Wissenskonstruktion, Macht und Zugänglichkeit sichtbar (sie ist mithin ein Mittel „sozialer Sichtbarkeit“, Assmann 1995 [1988]: 127) – und dies auch und häufig gerade dann, wenn Schrift nur temporär vorhanden bzw. überlagert, überschrieben oder entfernt wurde.

All dies ist zu berücksichtigen, wenn der ‚öffentliche Raum‘ als Arena schriftpolitischer Reglementierung betrachtet wird, wie wir dies im Folgenden exemplarisch tun werden.

Betrachtet man juristische Definitionen von ‚öffentlichen Räumen‘ bzw. ‚Orten‘, so zeigt sich, wie wichtig auch dort die bereits angeführten Aspekte der *Regulierung* und der *Zugänglichkeit* sind. Beispielsweise kann der Charakter des ‚öffentlichen Raums‘ indirekt aus der Reglementierung von Straßen „mit öffentlichem Verkehr“ in der Straßenverkehrsordnung (StVO) abgeleitet werden:

Dieses Bundesgesetz gilt für Straßen mit öffentlichem Verkehr. Als solche gelten Straßen, die von jedermann unter den gleichen Bedingungen benützt werden können. (§ 1 [1] StVO)

Analog wird im *Tabak- und Nichtraucherinnen- bzw. Nichtraucherschutzgesetz* (TNRSG) als „öffentlicher Ort [sic!]“ ein „jeder Ort“ verstanden, der

von einem nicht von vornherein beschränkten Personenkreis ständig oder zu bestimmten Zeiten betreten werden kann einschließlich der nicht ortsfesten Einrichtungen des öffentlichen und privaten Bus-, Schienen-, Flug- und Schiffsverkehrs. (§ 1 [11] TNRSG)

¹⁶ Die Unterscheidung von *Orten* und *Räumen* geht auf die Raumtheorie von de Certeau (1984 [1980]) zurück. Vgl. dazu auch Busse und Warnke (2015), die aber eine umgekehrte Begrifflichkeit vorschlagen. In der Sozio- und Diskurslinguistik wird neben de Certeaus häufig auch Henri Lefebvres (2016 [1974]) triadische Raumkonzeption adaptiert, wie bspw. in der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Purkarthofer 2016; B. Busch 2021 [2013]), in Bezug auf Erinnerungsdiskurse (vgl. B. Busch 2016) sowie zur Darstellung von Raumaneynungen in der Semiotic Landscape und in Zeitungsberichten (vgl. Bendl 2021).

Diese prinzipiell nicht beschränkte Zugänglichkeit wird in den genannten Gesetzen nun aber reglementiert und damit in bestimmter Hinsicht beschränkt. Prinzipiell steht die Nutzung von „Straßen mit öffentlichem Verkehr“ allen offen, aber eben nur unter bestimmten Bedingungen. Analog ist der Verbrauch von Tabakwaren an „öffentlichen Orten“ nur mit Einschränkungen, die dem Schutz anderer Nutzer*innen dienen, möglich.

In unserem Zusammenhang wichtig ist nun, dass auch die Möglichkeit, schriftliche Kommunikate (einer bestimmten Art) in bestimmten Bereichen des ‚öffentlichen Raumes‘ anzubringen, vielfach reglementiert und mithin beschränkt ist. Relevant sind dabei unter anderem die vor Ort üblichen Praktiken, Legitimitäten, kommerziell vergebene Rechte sowie Besitz- und Eigentumsverhältnisse.

Wesentlich reglementiert ist Schrift im ‚öffentlichen Raum‘ vor allem auf kommunaler Ebene. Das heißt, Städte und Kommunen bestimmen, welche Formen schriftlicher Kommunikation in ihrem Zuständigkeitsbereich zugelassen sind. Im Fall der Stadt Wien etwa regelt die *Verordnung des Magistrats der Stadt Wien betreffend die Freihaltung des Stadtbilds von störenden Werbeständern* (GEMRE_WI_90101_B260_000_2016, im Folgenden *Werbeständerverordnung*), welche kommerziellen und politischen Kommunikate im ‚öffentlichen Raum‘ zugelassen sind. Im Grundsatz ist die Verordnung sehr restriktiv. So heißt es in § 1 (1):

Auf öffentlichen Verkehrsflächen, in den von öffentlichen Verkehrsflächen einsehbaren Nahbereichen des öffentlichen Raumes, in öffentlichen Grünanlagen und in anderen Bereichen, die für das Stadtbild von Bedeutung sind, ist das Aufstellen und das Stehenlassen von Ständern, Tafeln, Gerüsten und sonstigen Anlagen (ausgenommen Litfaßsäulen), die ihrem Wesen nach zur Gänze oder doch zu einem wesentlichen Teil als Träger von Ankündigungen, Werbemitteilungen und sonstigen textlichen oder bildlichen Darstellungen bestimmt sind, verboten.

Ausnahmen von diesem Verbot werden durch spezifische Befugnisse (temporäre Überlassung im Sinne des Gebrauchsabgabegesetzes [GAG] etwa für touristische oder werbliche Zwecke oder zu Wahlzeiten) unter prozedural strikten Bedingungen gewährt.

Was dabei als ‚öffentlicher Raum‘ und mithin als Wirkungsbereich solcher Restriktionen gilt, kann zum Gegenstand von Kontroversen werden. So hat etwa das Verwaltungsgericht Wien 2016 im Rahmen eines Urteils zur Frage, ob von einem privaten Unternehmen im Zuge der Wiener Landtags- und Gemeinderatswahl 2015 auf privatem Grund aufgestellte Wahlplakate rechtmäßig vom Wiener Magistrat entfernt worden seien oder ob diese Entfernung ein Eingriff in private Besitzrechte dargestellt habe, geurteilt, dass das Entfernen rechtens gewesen sei, da auch private Grundstücke bei entsprechender Sichtbarkeit als Teil des öffentlichen Raumes zu betrachten seien. Das Gericht folgt damit der Argumentation der

Stadt Wien, dass die Bestimmungen der Werbeständlerverordnung nicht nur innerhalb der Grenzen von Flächen in kommunalem Besitz Gültigkeit haben, sondern im Rahmen eines erweiterten Verständnisses des ‚öffentlichen Raums‘ zu verstehen seien:

Mit öffentlichem Raum (auch öffentlichem Bereich) werde jene räumliche Konstellation bezeichnet, die auf einer öffentlichen Verkehrs- oder Grünfläche und den angrenzenden privaten oder öffentlichen Gebäuden gebildet werde. Das Zusammenwirken dieser Elemente bestimme den Charakter und die Qualität des öffentlichen Raumes. Voraussetzung sei, dass die Fläche einer Gemeinde oder einer Körperschaft des öffentlichen Rechts gehöre, der Öffentlichkeit frei zugänglich sei und von der Gemeinde bewirtschaftet und unterhalten werde. (LVWGT 2016: 4)

Der ‚öffentliche Raum‘ ist somit also kein klar begrenzbarer Raum – was ‚öffentlich‘ ist, ist eine Frage der (nicht zuletzt politischen) Bewertung und – wie dieser Teil der Urteilsbegründung deutlich macht – auch ein Resultat gesellschaftlich sichtbarer kommunikativer Praktiken.

Infrage gestellt werden hegemoniale Restriktionen immer wieder auch in Form von skripturalen Okkupationen des öffentlichen Raums. Besonders zu erwähnen sind in dem Zusammenhang Graffiti, Sticker, wilde Plakatierungen und Ad-Busting, die kommunale (und privatrechtliche) Restriktionen strategisch unterlaufen und nach Ansicht der Akteur*innen den öffentlichen Raum (zurück) zu erobern und dort die Deutungshoheit zu beanspruchen versuchen (vgl. mit Blick auf Wien Vitouch 2012; grundsätzlich Jørgensen 2008). Versuche von Kommunen, solche Aktivitäten beispielsweise durch legale *Walls of Fame* (in Wien etwa im Kontext des Projekts *Wiener Wand* [<https://www.wienerwand.at>]) zu kanalisieren, haben nur bedingt Erfolg. Dennoch zeigen solche Aktionen, dass die Kommunen neben der Strafverfolgung mit Bezug auf § 125 StGB (Sachbeschädigung) zunehmend auch einen Dialog mit (Teilen dieser) Akteursgruppen suchen (was auch auf die gestiegene soziale Akzeptanz jedenfalls von bestimmten Formen dieser graphischen Kommunikation im ‚öffentlichen Raum‘ zurückzuführen sein dürfte).

Eine weitere Form der (auch schriftlichen) Okkupation des öffentlichen Raums sind Protest-Demonstrationen. Hier werden oft zentrale und symbolträchtige öffentliche Orte (wie der Wiener Heldenplatz) bewusst ‚besetzt‘ und mit entsprechenden Botschaften und Symbolen ‚beschrieben‘. Gerade das Beispiel Heldenplatz, der in den vergangenen Jahren so unterschiedlichen Protestgruppen wie Umwelt- und Friedensaktivist*innen, Antifaschist*innen, neurechten Gruppierungen wie der ‚Identitären Bewegung‘ (vgl. Bendl 2018) und den Kritiker*innen der Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie als Bühne gedient hat, zeigt dabei auch, dass es dabei um Deutungshoheiten und Machtansprüche in der politischen Arena geht (vgl. dazu grundsätzlich Spitzmüller und Bendl 2022 und Bendl 2021). Anders als die zuvor genannten skripturalen Okkupationen sind solche Nutzungen des ‚öf-

fentlichen Raums‘ in Österreich aufgrund des verfassungsrechtlich gewährten Grundrechts der Versammlungsfreiheit (Art. 12 StGG bzw. Art. 11 EMRK) weitgehend gewährleistet, in sie darf nur unter bestimmten, gravierenden Bedingungen eingegriffen werden („im Interesse der nationalen und öffentlichen Sicherheit, der Aufrechterhaltung der Ordnung und der Verbrechensverhütung, des Schutzes der Gesundheit und der Moral oder des Schutzes der Rechte und Freiheiten anderer“; Art. 11 [2] EMRK). Allerdings unterliegt auch das Versammlungsrecht Regulierungen und Einschränkungen. Schriftpolitisch relevant sind hierbei vor allem Einschränkungen durch das NS-Verbotsgesetz (VerbotsG) (etwa die Verwendung nationalsozialistischer Symbolik) oder – wie auch im Fall von Graffiti usw. – strafrechtlich belangbare skripturale Praktiken (Sachbeschädigung gemäß § 125 StGB).

4 Fazit und Ausblick

Wie wir in diesem Überblick gezeigt haben, ist Schrift ein Kommunikationsmodus, der (in all seinen verschiedenen Dimensionen) vielfach politischer Regulierung unterliegt, auch in Österreich. Die Gründe dafür sind vielfältig.

Zum einen ist Schrift (in Form verschiedener Schriftsysteme und graphematischer Relationen) eng an Sprache gekoppelt. Sprachideologien und Sprachregime werden somit häufig unmittelbar auf Schrift übertragen (ergänzen muss man wohl aber, dass sich viele mächtige Sprachideologien wie die Standardsprachideologien umgekehrt der Schrift bzw. einer schriftgeprägten Perspektive auf Sprache verdanken; vgl. Milroy und Milroy 1999).

Zweitens ist wichtig, dass Schrift – im Vergleich zu anderen Modalitäten der Kommunikation – von einer ausgeprägten Sichtbar- und Beständigkeit ist. Wie Ehlich (1994: 18) herausgestellt hat, ist Schrift „(historisch wie systematisch) Mittel zur Verdauerung des in sich flüchtigen sprachlichen Grundgeschehens, der sprachlichen Handlung“. In einer ganz anderen Art und Weise wie andere Kommunikationsmodalitäten (welche inzwischen medial ja auch ‚verdauert‘ werden können) trägt Schrift den Anspruch auf Dauerhaftigkeit in sich, auch wenn bestimmte materielle Konfigurationen dauerhafter sind/zu sein beanspruchen und mithin auch mehr Dauerhaftigkeit indizieren als andere; man vergleiche die Temporalität eines angeklebten PostIts (vgl. Gredig 2021: 234–242) mit der (sprachlich wie materiell) inszenierten ‚erhabenen Zeitlosigkeit‘ der lateinischen Aufschrift auf dem Äußeren Burgtor am Wiener Heldenplatz, |IVSTITIA. REGNORVM. FVNDAmentvm.|, dem Motto Kaiser Franz I. (vgl. Bendl 2020, 2021: 120–123).

Verschriftung stellt somit – wie auch immer der Zeitskopos skaliert sein mag – zumindest den *Anspruch* auf eine gewisse Dauerhaftigkeit, außerdem ist

sie in dieser beanspruchten Dauerhaftigkeit (jedenfalls im ‚öffentlichen Raum‘) hochgradig sichtbar. Es wundert also nicht, dass Schrift einerseits eine beliebte Modalität politischer Aussagen ist (da mit der Dauerhaftigkeit und Sichtbarkeit der Schrift eben auch die Dauerhaftigkeit und Sichtbarkeit der Aussagen befördert oder beansprucht werden kann), und dass ihre Verwendung andererseits politischer Reglementierung unterliegt. ‚Wer schreibt, der bleibt!‘ ist ein Bonmot, das dies auf den Punkt bringt.¹⁷ Politisch kann man etwas verkürzt umformulieren: ‚Wer schreibt, will bleiben (und gesehen werden)!‘. Schriftpolitische Aktivitäten reagieren auf, und regulieren, solche Ansprüche.

Drittens sind schriftliche Varianten – wie das Beispiel der Handschrift, der Diakritika sowie bestimmter typographischer Formen, die diskutiert wurden, gezeigt haben – mitunter sehr stark ideologisch belegt. Schriftvariation kann mithin (und dies ebenfalls sehr sichtbar und dauerhaft) allein aufgrund der Variantenauswahl soziale und politische Positionen anzeigen und damit Ansprüche markieren.

Kein Wunder also, dass schriftliche Manifestationen auch sprachlicher Ansprüche zu den kontroversesten Fällen der Sprach(en)politik, auch in Österreich, zählen (erinnert sei hier nochmals an den Ortstafelstreit und die Debatte um die Rechtschreibreform 1996). Schon mehr verwundert – auch wenn die wissenschaftsgeschichtlichen Gründe hierfür bekannt sind –, dass die sozial so sichtbare Schrift in der Sprach(en)politikforschung bislang vergleichsweise wenig gesehen wurde. Wir hoffen, dass wir mit unseren Ausführungen ein wenig mit dazu beigetragen haben, dass sich dies ändert.

Literatur

AGBG. *Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch für die gesamten deutschen Erbländer der Oesterreichischen Monarchie*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001622> (Abruf am 27. Februar 2024).

American Foundation of the Blind. 2021. *What is Braille?* Verfügbar unter: <https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/braille/what-braille> (Abruf am 27. Februar 2024).

Amtliches Regelwerk. 2018. *Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis*. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche

¹⁷ Etwas martialischer tut es die nicht eindeutig zuordenbare, unterschiedlichen Personen von Gutenberg über Marx bis Benjamin Franklin zugeschriebene Aussage ‚Gebt mir 26 Bleisoldaten, und ich werde damit die Welt erobern!‘ (vgl. für eine Aufarbeitung Typefounder 2011). Man denke hierzu aber Twymans (1986: 199) (nicht nur typographisch, sondern auch schriftpolitisch plausible) Replik: „Whoever said that with 26 soldiers of lead he could conquer the world was clearly no typographer, for he wildly underestimated the size of the army required“.

- Rechtschreibung 2016. Mannheim. Verfügbar unter: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Androutsopoulos, Jannis. 2007. Neue Medien – neue Schriftlichkeit? *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 54(1). S. 72–97.
- Androutsopoulos, Jannis & Busch, Florian (Hgg.). 2020. *Register des Graphischen: Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 87). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Antos, Gerd. 2004. Namenwahl – ein biographisches Streiflicht. In Eva Lia Wyss (Hg.), „*What's in a name?*“ *Namen in sozialen und kulturellen Kontexten* (Bulletin suisse de linguistique appliquée 80), S. 21–25. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Assmann, Aleida. 1995 [1988]. *Die Sprache der Dinge: Der lange Blick und die wilde Semiose*. In Hans Ulrich Gumbrecht & K. Ludwig Pfeiffer (Hgg.), *Materialität der Kommunikation*, 2. Aufl. (stw 750), S. 237–251. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachmann-Medick, Doris. 2016. *Cultural turns: New orientations in the study of culture*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Bauman, Richard & Briggs, Charles L. 2003. *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality* (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumgartner, Robert, Fayzrakhmanov, Ruslan R., Holzinger, Wolfgang, Krüpl, Bernhard, Göbel, Max C., Klein, David & Gattringer, Rafael. 2010. Web 2.0 vision for the blind. In W. Hall, J. Hendler, C. Lagoze, C. Pope & A. Th. Schreiber (Hgg.), *Proceedings of the web science conference WebSci10: Extending the frontiers of society*. Online-Dokument. Verfügbar unter: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.4182&rep=rep1&type=pdf> (Abruf am 14. Dezember 2021).
- Bayrhammer, Bernadette. 2014. *Schule: Vom Wert der Handschrift*. Die Presse (18. November). Verfügbar unter: <https://www.diepresse.com/4598404/schule-vom-wert-der-handschrift> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bendl, Christian. 2018. Protest als diskursive Raum-Zeit-Aneignung: Das Beispiel der Identitären Bewegung Österreich. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 68. S. 73–102.
- Bendl, Christian. 2020. Appropriation and re-appropriation: The memorial as a palimpsest. In Robert J. Blackwood & John Macalister (Hgg.), *Multilingual memories: Monuments, museums and the linguistic landscape* (Advances in Sociolinguistics), S. 263–284. London: Bloomsbury.
- Bendl, Christian. 2021. *Polyhistorizität im öffentlichen Raum: Zur Konzeptualität und Funktion semiotisch-diskursiver Raum-Zeit-Aneignungen am Wiener Heldenplatz*, (Diskursmuster/Discourse Patterns 27), Berlin & Boston: De Gruyter.
- Bendl, Christian. 2022. Polyhistorizität im öffentlichen Raum. In Beatrix Busse & Ingo H. Warnke (Hgg.), *Handbuch Sprache im urbanen Raum*, (Handbücher Sprachwissen 20), S. 311–331. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Bendl, Christian & Spitzmüller, Jürgen. 2017. ‚Rassismus‘ ohne Rassismus? Ethnoseparatistische Diskurse in sozialen Netzwerken. *Wiener Linguistische Gazette* (80), 1–26. Verfügbar unter: http://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/802017/bendl-spitzmueller-rassismus.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Beratender Ausschuss für das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (ACFC). 2012. *Kommentar Nr. 3: Die Sprachrechte von Personen, die nationalen Minderheiten angehören, nach Massgabe des Rahmenübereinkommens*. Verabschiedet am 24. Mai 2012. Strasbourg. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800c108d> (Abruf am 27. Februar 2024).

- BGStG. *Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen*. BGBl. I Nr. 82/2005. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1998_238_2/1998_238_2.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Blommaert, Jan. 2013. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol & Buffalo: Multilingual Matters.
- Bock, Bettina M. 2020. Makrotypografie als Verständlichkeitsfaktor: Empirische Studie zum Erkennen von Textsorten am Beispiel der „Leichten Sprache“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 73(1). S. 181–212.
- Bunčić, Daniel. 2016. German orthographic pluricentricity & Bigratism. With contributions by Anastasia Antipova, Carmen Brandt, Ekaterina Kislova, Henning Klöter, Alexandra von Lieven, Sandra L. Lippert, Helma Pasch, Achim Rabus, Jürgen Spitzmüller and Constanze Weth. In Daniel Bunčić, Sandra L. Lippert & Achim Rabus (Hgg.), *Biscriptuality. A sociolinguistic typology*. With contributions by Anastasia Antipova, Carmen Brandt, Ekaterina Kislova, Henning Klöter, Alexandra von Lieven, Sandra L. Lippert, Helma Pasch, Achim Rabus, Jürgen Spitzmüller and Constanze Weth, S. 216–219 & S. 231–246. Heidelberg: Winter.
- Bundeskanzleramt. 2021. *Geschlechtergerechter Sprachgebrauch*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gleichbehandlung/sprachliche-gleichbehandlung/sprachliche-gleichbehandlung-frauen-maenner.html> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Bundeskanzleramt. 2022. *Corporate Design des Bundes*. Stand Juli 2022. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/corporate-design.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 1994. *Rundschriften Nr. 56/1994: Österreichische Schulschrift; Information über die Neuerungen ab dem Schuljahr 1995/96*. Verfügbar unter: https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/1994_56.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2012. *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2022. *Rundschriften Nr. 35/2022: Österreichische Schulschrift; Information über die Neuerungen ab SJ 23/24*. Verfügbar unter: https://rundschriften.bmbwf.gv.at/download/2022_35.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie. 2019. *Straßenbahnverordnung 1999 (StrabVO): Durchführungserlass*. GZ BMVIT-220.221/0003-IV/E1/2018 (16.01.2019). Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Erlaesse/ERL_BMVIT_20190116_BMVIT_220_221_0003_IV_E1_2018/ERL_BMVIT_20190116_BMVIT_220_221_0003_IV_E1_2018.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr. 1998. *Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Verkehr über Straßenverkehrszeichen (Straßenverkehrszeichenverordnung 1998 – StVZO 1998)*. BGBl. II Nr. 238/1998 vom 29. Juli 1998. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1998_238_2/1998_238_2.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium Verkehr, Innovation und Technologie. 2013. *Änderung der Straßenverkehrszeichenverordnung 1998 – StVZO 1998 (1. Novelle zur StVZO 1998)*. BGBl. II Nr. 292/2013 vom 3. Oktober 2013. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_II_292/BGBLA_2013_II_292.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Busch, Brigitta. 2013. The career of a diacritical sign: Language in spatial representations and representational spaces. In Sari Pietikäinen & Helen Kelly-Holmes (Hgg.), *Multilingualism and the periphery*, S. 199–221. Oxford: Oxford University Press.

- Busch, Brigitta. 2016. Überschreibungen und Einschreibungen. Die Gedenkstätte als Palimpsest. In Daniela Allmeier, Inge Manka, Peter Mörténböck & Rudolf Scheuven (Hgg.), *Erinnerungsorte in Bewegung: Zur Neugestaltung des Gedenkens an Orten nationalsozialistischer Verbrechen*, S. 181–198. Bielefeld: Transcript.
- Busch, Brigitta. 2019. Sprachreflexion und Diskurs: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (Hgg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (Handbücher Sprachwissen 10), 107–139. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Busch, Brigitta. 2021 [2013]. *Mehrsprachigkeit*. 3., vollst. überarb. u. erg. Aufl. (UTB 3774). Wien: Facultas.
- Busch, Florian. 2021. *Digitale Schreibregister: Kontexte, Formen und metapragmatische Reflexionen* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 92). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Busse, Beatrix & Warnke, Ingo H. 2015. Sprache im urbanen Raum. In Ekkehard Felder & Andreas Gardt (Hgg.), *Handbuch Sprache und Wissen* (Handbücher Sprachwissen 1), S. 519–538. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Certeau, Michel de. 1984 [1980]. *The practice of everyday life*. Übers. v. Steven Rendall. Berkeley: University of California Press. [Orig. frz.: *L'invention du quotidien. Bd. 1: Arts du faire*. Paris: Gallimard].
- Christ, Herbert. 1991. *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000: Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Cornelsen Verlag. 2023. *Auflagen des Dudens (1880–2020)*. Verfügbar unter: https://www.duden.de/ueber_duden/auflagengeschichte (Abruf am 27. Februar 2024).
- Coulmas, Florian. 2013. *Writing and society: An introduction* (Key Topics in Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 1995. *Text of the Framework Convention and Explanatory Report for the Protection of National Minorities*. German Translation. Strasbourg. Verfügbar unter: <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800c1302> (Abruf am 27. Februar 2024).
- de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva (Hgg.). 2013. *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*, (Sprache im Kontext 40), Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Dippelreiter, Maria. 2015. *Tradition trifft Innovation: Das große Halali rund um die österreichische Schulschrift*. Verfügbar unter: https://dizetik.phwien.ac.at/wp-content/uploads/2015/02/Dippelreiter_Schreibschrift.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dippelreiter, Maria. 2020. Bravo, österreichische Schulschrift! *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 44(1), S. 44–50.
- Dreesen, Philipp. 2015. *Diskursgrenzen: Typen und Funktionen sprachlichen Widerstands auf den Straßen der DDR*, (Diskursmuster/Discourse patterns 8), Berlin & Boston: De Gruyter.
- Dürscheid, Christa. 2016a [2002]. *Einführung in die Schriftlinguistik: Mit einem Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller*. 5., aktual. u. verb. Aufl. (UTB 3740). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. [Orig.: Wiesbaden: Westdeutscher Verlag (Studienbücher zur Linguistik 8)].
- Dürscheid, Christa. 2016b. Graphematische Mikrovariation. In Ulrike Domahs & Beatrice Primus (Hgg.), *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe* (Handbücher Sprachwissen 2), S. 492–510. Berlin & Boston: De Gruyter.
- E. K. 2006. *Die Handschrift, eine direkte Spur zum Täter. Öffentliche Sicherheit* 5–6, 35–37. Verfügbar unter: https://www.bmi.gv.at/magazinfiles/2006/05_06/files/handschriftenuntersuchung.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

- Ehlich, Konrad. 1994. Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In Günther Hartmut & Otto Ludwig (Hgg.), *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Bd. 1, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.1), S. 18–41. Berlin & New York: De Gruyter.
- EMRK. *Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (Europäische Menschenrechtskonvention)*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Figl, Bettina. 2015. *Stirbt die Handschrift?* *Wiener Zeitung* (1. Februar). Verfügbar unter: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/731813-Stirbt-die-Handschrift.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Furche. 2014. *Schönschreiben? War einmal ... Die Furche* (22. Mai). Verfügbar unter: <https://www.furche.at/gesellschaft/schoenschreiben-war-einmal-1291826> (Abruf am 27. Februar 2024).
- GAG. *Gesetz über die Erteilung von Erlaubnissen zum Gebrauch von öffentlichem Gemeindegrund und die Einhebung einer Abgabe hiefür (Gebrauchsabgabengesetz)*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000131> (Abruf am 27. Februar 2024).
- G77/2018. [Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs zum Personenstandsrecht]. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Vfgh&Dokumentnummer=JFT_20180615_18G00077_00 (Abruf am 02. März 2024).
- GEMRE_WI_90101_B260_000_2016. *Verordnung des Magistrats der Stadt Wien betreffend die Freihaltung des Stadtbildes von störenden Werbeständen*. ABl. 20/1980 i. d. F. ABl. 28/2013. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Gemeinderecht/GEMRE_WI_90101_B260_000_2016/GEMRE_WI_90101_B260_000_2016.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Gredig, Andi. 2021. *Schreiben mit der Hand: Begriffe – Diskurse – Praktiken* (Sprachwissenschaft 49). Berlin: Frank & Timme.
- Harris, Roy. 2005. Schrift und linguistische Theorie. In Gernot Grube, Werner Kogge & Sybille Krämer (Hgg.), *Schrift: Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine*, 61–80. München: Wilhelm Fink.
- Hartmann, Silvia. 1998. *Fraktur oder Antiqua: Der Schriftstreit von 1881 bis 1941* (Theorie und Vermittlung der Sprache 28). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Hodge, Robert & Kress, Gunther. 1988. *Social semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Höllmann, Thomas O. 2015. *Die chinesische Schrift: Geschichte, Zeichen, Kalligraphie*. München: Beck.
- Jaffe, Alexandra, Androutsopoulos, Jannis, Sebba, Mark & Johnson, Sally (Hgg.). 2012. *Orthography as social action: Scripts, spelling, identity and power* (Language and Social Processes 3). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Jaworski, Adam & Thurlow, Crispin (Hgg.). 2010. *Semiotic landscapes*. London & New York: Continuum.
- jmy. 2015. *Soll die Schreibschrift abgeschafft werden?* *Der Standard* (28. Jänner). Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000010936378/soll-die-schreibschrift-abgeschafft-werden> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Johnson, Sally. 2005. *Spelling trouble: Language, ideology and the reform of German orthography*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jørgensen, J. Normann. 2008. Urban wall languaging. *International Journal of Multilingualism* 5(3). 237–252.
- Kelih, Emmerich. 2018. Symptome von Sprachtod des Kärntner Slowenischen? Die Bedeutung von Vornamen für die Kontaktlinguistik. Deutsch. In Anna Kretschmer, Gerhard Neweklowsky,

- Stefan Michael Newerkla & Fedor Poljakov (Hgg.), *Mehrheiten ↔ Minderheiten: Sprachliche und kulturelle Identitäten der Slavia im Wandel der Zeit*, S. 105–122. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Kim, Agnes. 2020. Dr. Dworschak und Mr. Švárc: Ergebnisse einer attitudinalen Fragebogenerhebung zu tschechischen Familiennamen in Wien. *Wiener Linguistische Gazette* 86. 47–98. Verfügbar unter: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/862020/Kim-Dworschak-Svarc.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Klein, David. 2021. Petition: Verankerung der Brailleschrift in der österreichischen Bundesverfassung als Zeichen des Bekenntnisses der Republik Österreich zu sprachlicher Vielfalt, Demokratisierung und Gleichstellung. *Verbal Newsletter* 1. S. 5–8.
- Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris. 2018. *Genderlinguistik: Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.
- Landtag von Baden-Württemberg. 2008. *Kleine Anfrage der Abg. Thomas Oelmayer und Hans-Ulrich Sckerl, GRÜNE, und Antwort des Justizministeriums: Strafbarkeit der Verwendung der Sig-Rune*. Verfügbar unter: <https://suche.landtag-bw.de/redirect.it?wp=14&drs=2938> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Lefebvre, Henri. 2016 [1974]. *The production of space*. Malden et al.: Blackwell. [Orig. frz.: *La production de l'espace*. Paris: Éditions Anthropos].
- Lillis, Theresa. 2013. *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Löw, Martina. 2000. *Raumsoziologie*. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1966. *Politische Planung*. Jahrbuch für Sozialwissenschaft 17(3). S. 271–296.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie* (stw 666). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- LWVG 2016. Landesverwaltungsgericht Wien, Geschäftszahl VGW-102/013/12394/2015. *Entscheidungstext*, 31.3.2016. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lvwg/LWVG_WI_20160331_VGW_102_013_12394_2015_00/LWVG_WI_20160331_VGW_102_013_12394_2015_00.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Marquardt, Christian & Söhl, Karl. 2020. Schrifterwerb und Bedeutung der Schreibschrift. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 44(1). S. 33–43.
- Marshall, Laura & Moys, Jeanne-Louise. 2020. Readers' experiences of Braille in an evolving technological world. *Visible Language* 54(1–2). S. 9–29.
- Marti, Roland. 2014. Historische Graphematik des Slavischen: Glagolitische und kyrillische Schrift. In Sebastian Kempgen, Peter Kosta, Tilman Berger & Karl Gutschmidt (Hgg.), *Die slavischen Sprachen: Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung*, Bd. 2, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 32.2), S. 1497–1513. Berlin & New York: De Gruyter.
- Meletis, Dimitrios. 2020. *The nature of writing: A theory of grapholinguistics* (Grapholinguistics and Its Applications 3). Brest: Fluxus Editions.
- Meta. 2022. *Sexuell motivierte Kontaktaufnahme*. Fassung vom 24.11.2022. Verfügbar unter: <https://transparency.fb.com/de-de/policies/community-standards/sexual-solicitation/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Milroy, James & Milroy, Lesley. 1999. *Authority in language*. 3. Aufl. London: Routledge.
- Neef, Sonja. 2008. *Abdruck und Spur: Handschrift im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Neweklowsky, Gerhard. 2006. Die kroatische Sprache im Burgenland heute. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae* 1–2. S. 1–13.
- ÖNORM B 1600. 2012. *Barrierefreies Bauen – Planungsgrundlagen*. Ausgabe: 2012-02-15.

- ÖNORM V 2105. 2011. *Technische Hilfen für sehbehinderte und blinde Menschen – Tastbare Beschriftungen und Informationssysteme*. Ausgabe: 2011-11-01.
- Polenz, Peter von. 1996. Die Ideologisierung der Schriftarten in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. In Karin Böke, Matthias Jung & Martin Wengeler (Hgg.), *Öffentlicher Sprachgebrauch: Praktische, theoretische und historische Perspektiven*, S. 271–282. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Purkardthofer, Judith. 2016. *Sprachort Schule: Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt: Drava.
- Rat für deutsche Rechtschreibung. 2015. *Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung vom 17.06.2005 i. d. F. vom 30.03.2015*. Verfügbar unter: <https://www.rechtschreibrat.com/DOX/statut.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Rat für deutsche Rechtschreibung. 2021. *Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021*. Verfügbar unter: <https://www.rechtschreibrat.com/geschlechtergerechte-schreibung-empfehlungen-vom-26-03-2021> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Rat für deutsche Rechtschreibung. 2023. *Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021*. Verfügbar unter: <https://www.rechtschreibrat.com/ueber-den-rat/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- REGV_COO_2026_100_2_172059. 2005. Regierungsvorlage Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG und Änderung des Behinderteneinstellungsgesetzes, des Bundesbehindertengesetzes usw.: Materialien. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_172059/COO_2026_100_2_176177.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Schroeder, F. K. 1996. Perceptions of Braille usage by legally blind adults. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 90(3). S. 210–218.
- Sebba, Mark. 2007. *Spelling and society: The culture and politics of orthography around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebba, Mark. 2009. Sociolinguistic approaches to writing systems research. *Writing Systems Research* 1(1). S. 35–49.
- Shohamy, Elana & Gorter, Durk (Hgg.). 2009. *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York & London: Routledge.
- Spitzmüller, Jürgen. 2012. Floating ideologies: Metamorphoses of graphic „Germanness“. In Alexandra Jaffe, Jannis Androutsopoulos, Mark Sebba & Sally Johnson (Hgg.), *Orthography as social action: Scripts, spelling, identity and power* (Language and Social Processes 3), S. 255–288. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. *Graphische Variation als soziale Praxis: Eine soziolinguistische Theorie skripturaler ‚Sichtbarkeit‘* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 56). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Spitzmüller, Jürgen. 2021. (De)signing authority: The indexical dimension of typography in academic communication. *Design Issues* 37(4): Knowledge Design: Graphic Design in Science Communication. S. 46–58.
- Spitzmüller, Jürgen. 2022. Ideologies of communication: The social link between actors, signs, and practices. In Judith Purkardthofer & Mi-Cha Flubacher (Hgg.), *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches* (Researching Multilingually), S. 248–269. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spitzmüller, Jürgen & Bendl, Christian. 2022. Veränderung durch Stabilität: Konturen einer Protest(meta)pragmatik. In Mark Dang-Anh, Dorothee Meer & Eva Lia Wyss (Hgg.), *Protest, Protestieren, Protestkommunikation* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 97), S. 27–59. Berlin & Boston: De Gruyter.

- Spitzmüller, Jürgen & Klein, David. Im Ersch. Braille. In Dimitrios Meletis, Martin Evertz-Rittich & Rebecca Treiman (Hgg.): *Handbook of Germanic Writing Systems* (Handbooks of Germanic Linguistics). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Stadt Wien. 2023a. *Das Erscheinungsbild der Stadt Wien*. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/spezial/cd-manual/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Stadt Wien. 2023b. *Wiener Nomenklaturkommission*. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/kultur/archiv/nomenklaturkommission.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Stenschke, Oliver. 2005. *Rechtschreiben, Recht sprechen, recht haben – der Diskurs über die Rechtschreibreform: Eine linguistische Analyse des Streits in der Presse*, (Reihe Germanistische Linguistik 259). Tübingen: Niemeyer.
- StGB. *Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtlicher Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB)*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> (Abruf am 27. Februar 2024).
- StGG. *Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006> (Abruf am 27. Februar 2024).
- StVO. *Straßenverkehrsordnung 1960*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10011336> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Tiefenthaler, David. 2015. *Eine Schrift als Glaubensfrage*. ORF.at (7. September). Verfügbar unter: <https://orf.at/v2/stories/2295683/2294593/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Tilley, Heather. 2017. *Blindness and writing: From Wordsworth to Gissing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TNRSG. *Tabak- und Nichtraucherinnen- bzw. Nichtraucherschutzgesetz*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010907> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Twyman, Michael. 1986. Articulating graphic language: A historical perspective. In Merald E. Wrolstad & Dennis F. Fisher (Hgg.), *Toward a new understanding of literacy: Proceedings of the 3rd conference on processing of visible language held may 31 through june 3, 1982, at airline house, airline, virginia* (Praeger Special Studies – Praeger Scientific), S. 188–251. New York: Praeger.
- Typfounder. 2011. *With twenty-five soldiers of lead he has conquered the world*. Verfügbar unter: <http://typefoundry.blogspot.com/2007/05/with-twenty-five-soldiers-of-lead-he.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Uebele, Andreas, Kupferschmid, Indra, Schäfer, Philipp, Pfeifer, Ilona, Henseler, Johannes & Fischer, Christian (Hgg.). 2013. *Schrift und Identität: Die Gestaltung von Beschilderungen im öffentlichen Verkehr*. Sulgen & Zürich: Niggli.
- UN-BRK. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. BGBl. III Nr. 155/2008. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20006062/%c3%9cbereinkommen%20c3%bcber%20die%20Rechte%20von%20Menschen%20mit%20Behinderungen%20sowie%20Fakultativprotokoll%2c%20Fassung%20vom%2018.11.2021.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Universität Wien. 2019. *Geschlechterinklusive Sprachgebrauch in der Administration der Universität Wien: Leitlinie und Empfehlungen zur Umsetzung*. Verfügbar unter: https://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_personalwesen/Gleichstellung/Dokumente/Geschlechterinklusive_Sprachgebrauch_in_der_Administration_der_Universitaet_Wien.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).

- Universität Wien. 2023a. *Corporate Design Manual*. Verfügbar unter: <https://communications.univie.ac.at/cd-manual> (Abruf am 02. März 2024).
- Universität Wien. 2023b. *Geschlechterinklusive Sprache*. Verfügbar unter: <https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Ünver-Lischewski, Nevra. 2018. Planning the languages of Turkey. In Peter-Arnold Mumm (Hg.), *Sprachen, Völker und Phantome: Sprach- und kulturwissenschaftliche Studien zur Ethnizität*, S. 245–263. Berlin & Boston: De Gruyter.
- VerbotsG. *Verbotsgesetz 1947*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000207> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Vitouch, Peter. 2012. *Bomb the City and Reclaim the Streets: Graffiti als Form der Identitätssuche und des Persönlichkeitsausdrucks im urbanen Raum. Eine empirische Studie zu den Raumkonzepten von Writern und Street Artists in Wien und Berlin*. Diss. Wien: Universität Wien. Verfügbar unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/21220#> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Weichselbaumer, Doris. 2017. Discrimination against migrant job applicants in Austria: An experimental study. *German Economic Review* 18(2). S. 237–265.
- Wendehorst, Christiane C. 2011. Testamentary formalities in Austria. In Kenneth G. C. Reid, Marius J. de Waal & Reinhard Zimmermann (Hgg.), *Comparative succession law. Bd. I: Testamentary formalities*, 221–253. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmermann, Barbara & Spitzmüller Barbara. 2018. „Legasthenie“: Die Ontologisierung einer Präidee. In Christiane Andersen, Ulla Fix & Jürgen Schiewe (Hgg.), *Denkstile in der deutschen Sprachwissenschaft: Bausteine einer Fachgeschichte aus dem Blickwinkel der Wissenschaftstheorie Ludwik Flecks* (Philologische Studien und Quellen 265), S. 291–323. Berlin: Erich Schmidt.

Claudia Posch

Feministische Sprachpolitik in Österreich – Hot Topic oder Fail?

1 Einleitung

Feministische Sprachpolitik bzw. Sprachkritik ist seit 40 Jahren Teil der österreichischen Sprach(en)politik. In diesem Überblick gehe ich auf aktuelle Entwicklungen in diesem mittlerweile breitgefächerten sprachpolitischen Arbeitsfeld ein, um zu überprüfen, was sich seit dem letzten Band 2011 (de Cillia und Vetter 2013) im Hinblick auf feministische Sprachpolitik in Österreich getan hat. Welche sprachplanerischen Vorschläge sind (neu) entstanden und wo werden sie umgesetzt? Was bedeutet feministische Sprachpolitik in Österreich heute?

Feministische Sprachpolitik als Teilbereich der feministischen Linguistik¹ beschäftigt sich damit, wie Sprache bestehende Geschlechterhierarchien (re)produziert und wie mit Sprache dazu beitragen werden kann, bestehende Ungleichheiten aufzubrechen. Seit den frühen Richtlinien für einen „nicht-sexistischen Sprachgebrauch“ (z. B. Hellinger und Bierbach 1993) gab es umfangreiche Weiterentwicklungen und auch die Forschung hat sich ausdifferenziert. Perzeptionsstudien untersuchen, ob und wie das Maskulinum seine *default*-Funktion wirklich erfüllt – mit dem heute als gesichert anzusehenden Ergebnis, dass diese Funktion oft nur unzureichend und zum Nachteil von nicht-(cis-)männlichen Personen erfüllt wird. Auf politischer Ebene wurden in Österreich seit den 1980er Jahren gesetzliche Grundlagen geschaffen, um einen antidiskriminierenden Sprachgebrauch zu ermöglichen und zu fördern. Es stellt sich daher die Frage, wie die sich ständig erneuernden Vorschläge in amtlichen Dokumenten umgesetzt werden bzw. wie die Umsetzungspraxis in anderen öffentlichen Bereichen aussieht. Wichtig ist dabei auch die Frage nach der Akzeptanz feministisch motivierter Sprachplanung sowie nach den konkreten Möglichkeiten und sprachlichen Regelhaftigkeiten. Neben der Weiterentwicklung der feministischen Linguistik und dem steigenden Einfluss der feministischen Theorie auf benachbarte linguistische Disziplinen ist insbesondere die Hinwendung zur poststrukturalisti-

¹ Für einen Überblick über die Feministische Linguistik und ihre Ausdifferenzierung vgl. Reiss (2010); und Nübling (2018).

Dank: Dieser Beitrag basiert auf dem von Ursula Doleschal und Karin Wetschanow geschriebenen Beitrag im Band 2011. Ich danke Ursula und Karin für ihren wertvollen Input sowie für die Unterstützung für den vorliegenden Beitrag.

schen Theorie und deren Übertragung auf die Sprachpraxis von Interesse. Denn, so Wetschanow und Doleschal (2013: 308): „Der Kampf um die sprachliche Sichtbarmachung von Frauen oder um eine sprachliche Anerkennung der Geschlechterdiversität stellt in essenzieller Weise einen Kampf um das ‚Bezeichnetwerden‘“ dar. Der vorliegende Beitrag unternimmt daher den Versuch einer Bestandsaufnahme der Änderungen seit 2011.

2 Feministische Sprachpolitik – damals und heute

Im deutschsprachigen Raum sind wegweisende Schriften von Pusch (1979), Hellinger (1990) oder Trömel-Plötz (1978) bekannt, die Entwicklung der feministischen Linguistik wurde im letzten Band nachgezeichnet (Wetschanow und Doleschal 2013: 308–310)². Zunächst wurde insbesondere das (pseudo-)generische Maskulinum (PGM) im Kontext der Geschlechterbinarität diskutiert, welches zu einer „Unsichtbarkeit der Frauen“ und einem „Mitgemeintsein statt Gemeintsein“ führe (Wetschanow und Doleschal 2013: 310). Die Verankerung der binären Kategorie *sex* in Sprache und Sprachgebrauch stand im Zentrum der Reflexion und Transformation. Die Anfänge feministischer Sprachplanung basierten daher wesentlich auf der Kritik an naturalisierten Gendernormen im Sprachsystem, wobei insbesondere Personenreferenzen im Fokus standen (Wetschanow und Doleschal 2013: 309). Um den so festgestellten Asymmetrien entgegenzuwirken, wurden verschiedene sprachpolitische Strategien entwickelt, die am Sprachsystem ansetzen und in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt wurden³:

- 1) Strategien der Sichtbarmachung von Frauen mit den Unterstrategien Beidenennung und Feminisierung.
- 2) Strategien der Neutralisierung und Abstraktion bzw. sprachliches *Degendering*.
- 3) Einführung eines symmetrischen Systems und Abschaffung der Movierungs-*endung* (*das Student, der Student – die Student*) (Pusch 1990).

Die feministische Sprachplanung wurde von der zweiten Frauenbewegung geprägt; in der Folge erschienen zahlreiche Leitfäden und Richtlinien, die zu einer institutio-

² Vgl. Kotthoff und Nübling (2018); Posch (2011); Reisigl und Spieß (2017).

³ Die Reihenfolge wurde im Vergleich zum vorigen Band nach der Bedeutung im Sprachgebrauch geändert. Außerdem wurde der Punkt ‚Etablierung einer echten generischen Funktion der maskulinen Formen‘ gestrichen, da er in Bezug auf sprachpolitische Maßnahmen in Österreich nicht relevant ist und es keine ernsthaften Versuche gibt, dies umzusetzen. Vorschläge dahingehend sind zumeist als Versuche zu werten, den Status quo des PGM doch beizubehalten.

nellen Lenkung des Sprachwandels durch Gendern (Kotthoff 2022: 12) führen sollten, und zwar durch die Forcierung weiblicher Formen, die Beidnennung weiblicher und männlicher Formen und die positive Selbstbezeichnung von Frauen. Um diese ‚Sichtbarkeit‘ in der Schriftsprache ökonomischer zu gestalten, wurden verschiedene Möglichkeiten entwickelt (z. B. Binnen-I, Schrägstriche, Klammern, Generalklauseln) (Wetschanow und Doleschal 2013: 311). Untergeordnet, aber letztlich auch in den damaligen Leitfäden und Richtlinien vertreten, sind Strategien der Neutralisierung und der Abstraktion. Gemeinsam ist den Vorschlägen und Richtlinien, dass sie vor allem auf der Ebene der Personenbezeichnungen ansetzen.

Mit der dritten Frauenbewegung rückt die Dekonstruktion von Binarität und Geschlechterdifferenz als politisches Ziel in den Vordergrund und auch sprachliche Zusammenhänge werden verändert betrachtet: „Die überwiegend zu beobachtende Wortfokussiertheit der feministischen Sprachkritik erfährt eine andere Konturierung, seit sich in der feministischen Sprachkritik und in der linguistischen Geschlechterforschung ein sprach- und gendertheoretischer Wandel vollzogen hat“ (Ängsal 2020: 69). Die unhinterfragte Dichotomie der Geschlechtskategorien *Mann* und *Frau* wird aufgebrochen, der Begriff *Geschlecht* wird durch den Begriff *Gender* ersetzt oder zumindest ergänzt, was nach Ängsal (2020: 70) auch auf poststrukturalistische Sprachauffassungen schließen lässt. Der Konstruktionscharakter von Sprache wird in den Blick genommen und damit auch der oft unhinterfragte Binarismus von Sprachsystem und Sprachgebrauch kritisch beleuchtet. Das Sprachsystem wird in neueren Arbeiten nicht mehr als vom Sprachgebrauch losgelöst betrachtet, sondern vielmehr als „sedimentierter Sprachgebrauch“ (Hornscheidt 2012: 45). Die Auswirkungen des PGM werden weiterhin untersucht und kritisiert, aber es findet auch eine Selbstkritik und Reflexion statt: Die feministische Wortkritik schreibe den heteronormativen Sprachgebrauch fort und eröffne keine Wege außerhalb der Zweigeschlechternorm (Wetschanow und Doleschal 2013: 329). So kann gefragt werden, wie Geschlechtervielfalt sichtbar gemacht und Strategien entwickelt werden könnten, um Menschen mit unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten diskriminierungsfrei anzusprechen. Ein weiteres Ziel ist, Diskriminierungsstrukturen sowie Handlungsmöglichkeiten dagegen intersektional zu denken. Im Ansatz von Hornscheidt (2012) steht die *Irritation* des Gewohnten im Vordergrund und nicht die Etablierung eines neuen Systems, da gerade die irritierende Wirkung feministischer Strategien in ihrer Normierung und Systematisierung verloren gehen würde. Die untrennbare Verwobenheit der Kategorie *Gender* mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit wird zunehmend diskutiert und es werden heuristische Methoden entwickelt, diese zu erkennen und zu kritisieren. Während also auf der einen Seite noch um die Anerkennung und Umsetzung der ursprünglichen feministischen Strategien gekämpft wird, wird auf der anderen Seite die Forderung nach Selbstbezeichnungsmöglichkeiten für Menschen, die sich nicht dieser Binarität zuordnen, laut.

3 Strategien der Sichtbarmachung – revisited

Gerade in der Entwicklung sprachpolitischer Strategien ist viel geschehen, hinzu kommen Strategien, die non-binäre, trans* und agender Personen sprachlich und graphemisch einschließen wollen (Kotthoff und Nübling 2018), ebenso wie Formen, die auf die Intersektionalität von Diskriminierungsstrukturen verweisen. So werden beispielsweise in einem 2015 erschienenen Leitfaden (Damm et al. 2015: 13) neben den bereits bekannten binären Formen folgende Vorschläge gemacht, die Binarität durchbrechen sollen:

- die x-Form (für „exit Gender“): z. B. *Studierx*,
- zwei Varianten des typographischen Zeichens *: (I) *Studier**, bzw. (II) *Student*in*,
- drei Varianten der Verwendung des sogenannten Unterstrichs (Gender-Gap): (I) dynamischer Unterstrich, *Stu_dentin/S_tudentin/Stude_ntin*; (II) Wortstamm Unterstrich *Stud_entin* und (III) statischer Unterstrich *Student_in*⁴,
- Die a-Form *Mitarbeita*⁵ (vgl. Pusch 2011: 33–34).

Der Genderstern (II) sowie der Gender-Gap (III) haben wohl die größte Bekanntheit über ein aktivistisches Umfeld hinaus erlangt. So war der Genderstern Gegenstand zahlreicher medialer Debatten und der Begriff *Gendersternchen* wurde 2018 in Deutschland zum Anglizismus des Jahres gewählt (<https://www.anglizismusdesjahres.de/anglizismen-des-jahres/anglizismen-des-jahres-adj-2018/>). Der Genderstern soll symbolisch explizit die Zweigenderung herausfordern (Damm et al. 2015: 17), während der Gender-Gap als Silben- oder Wortstammunterstrich auf die Binarität Bezug nimmt, aber auf die bestehende Lücke in dieser Geschlechterkonzeptualisierung verweisen soll. Allerdings werden beide Symbole in dieser Variante identisch zu den schon früher vorgeschlagenen typographischen Zeichen verwendet, also wie z. B. *Student(in)*, *Student/-in*. Die älteren Formen wurden bereits kritisiert, da sie erstens in der Zweigenderung verharren und zweitens gleichzeitig die weibliche Form unterordnen (Damm et al. 2015: 30)⁶.

Neben den im obigen Leitfaden genannten wurden noch weitere typografische Zeichen angeregt: So soll der Mediopunkt (z. B. *Leser · innen*) bei abkürzenden Beidnennungen auch non-binäre Personen signifizieren (Diewald und Steinhauer 2020). Der Mediopunkt dient aber auch als Lesehilfe in der soge-

⁴ Als weitere, ähnliche Möglichkeit wurde auch die Tilde ~ vorgeschlagen, wenngleich auch nur vereinzelt auffindbar, Steurer (2019: 56).

⁵ Bzw. für eine Erhöhung des Irritationspotentials wurde auch die Verwendung von @ vorgeschlagen, e.g. *Mitarbeit@* bzw. *m@n*, *fr@u*.

⁶ Von Diewald und Steinhauer (2019) wird der Schrägstrich unlängst noch empfohlen, die Klammerlösung jedoch ebenfalls kritisch betrachtet.

nannten „Leichten Sprache“, um Wortzusammensetzungen vereinfacht darzustellen, wie im folgenden Beispiel aus dem Themenbereich *Leichte Sprache* auf der Homepage der Stadt Innsbruck:

Mit dem Medio-punkt lernt der Leser die richtige Schreib-weise von langen Wörtern (Landeshauptstadt Innsbruck o. J.).

Hier ist kritisch einzuwenden, dass sich unter der Überschrift „Mehr zum Thema Leichte Sprache“ ein Link mit der Bezeichnung *Geschlechter-gerechte Sprache* findet, unter dem erklärt wird, dass auf ebendiese verzichtet wird. Weiters heißt es: „Mit den Wörtern für Männer sind aber auch Frauen gemeint.“ Der Mediopunkt soll also einen Verweis auf non-binäre Personen bedeuten, wird aber in anderer Bedeutung für eine andere Art von Sprachpolitik verwendet. Die Etablierung einer Intersektion zwischen *Leichter Sprache* und *diskriminierungsfreier Sprache* steht diesbezüglich noch am Anfang. Inzwischen gibt es einige Lösungsansätze und Ideen dazu (siehe z. B. Rocktäschel 2020, 2021).

Zum Vorschlag des Gender-Doppelpunkts (*Leser:innen*) gibt es beispielsweise auf Wikipedia verschiedene Hinweise ab ca. 2011 (Wikipedia 2022). Der Doppelpunkt wurde zunächst als besser geeignet für Screenreader angesehen, da er von einigen Vorleseprogrammen als Pause interpretiert wird. Im Access-Statement des Blindenverbandes Wien – Niederösterreich – Burgenland (BSV WNB 2021) wird er beispielsweise nicht empfohlen, sondern Beidnennung, Binnen-I oder Neutralisierung. Hier wird angemerkt, dass neuere Screenreader durchaus in der Lage sind, das Binnen-I korrekt zu übermitteln. Auch in Hornscheidt und Sammla (2021) wird davon ausgegangen, dass die Einstellungsmöglichkeiten neuerer Screenreader Anpassungen erlauben.⁷ Kotthoff (2022: 13) bemerkt eine zunehmende Verwendung des Doppelpunktes in der deutschen Hochschul- und Museumslandschaft.

Die nicht rein typografischen Formen unterscheiden sich von den oben beschriebenen und stellen meist einen stärkeren Eingriff in den sprachlichen Ausdruck dar. Hier finden sich Vorschläge zur Entgenderung der Sprache bzw. zur Entwicklung einer genderfreien Sprache. Im Gegensatz zu den oben genannten Formen wird die x-Form als Neutralisierungsform definiert, „wenn die Frage, ob die gemeinten Personen weiblich, männlich oder trans sind, in einem Kontext keine Rolle spielt oder keine Rolle spielen soll“ (Damm et al. 2015: 17). Sie wird an den Wortstamm minus des agentiven Suffixes (z. B. *-er*) angehängt – wie z. B. in *Professx*⁸. Auch die Variante II des Gendersterns und der Gender-Gap I sind ähn-

⁷ Für Punkttschrift empfehlen Hornscheidt und Sammla (2021) den *.

⁸ Hornscheidt (2015) reagierte später auf Kritik an der Verwendung von -x und änderte den Vorschlag in -ecs und schließlich 2021 in -ex (Hornscheidt und Oppenländer 2019).

lich intendiert, also z. B. *Profess**, *Profess_*. Die *-a* Form diene vor allem der Betonung von *Frauisierung* (Damm et al. 2015: 22) und sei daher nicht geeignet, die Binarität aufzubrechen. Die Verwendung beschränkt sich auf eine Ersetzung des *-er*-Suffixes bei Nomina, wird in den Beispielen aber auch auf nicht personenbezeichnende Nomina wie z. B. *Dosenöffna* erweitert. Von Hornscheidt und Sammla (2021) stammt jüngst außerdem der Vorstoß zu genderfreier Sprache mit dem Suffix *-ens*. In einer weiteren Arbeit schlagen Hornscheidt und Oppenländer (2019) außerdem das Suffix *-pers* (e.g. *Richtpers*) als „exgenderndes Agentivsuffix“ in dem recht umfangreichen, nicht ausschließlich sprachbezogenen, Programm *exit gender* vor.

Thomas Kronschräger entwickelt die Anwendung einer ebenfalls genderfreien Sprache mit *-y* – nach eigenen Angaben auf Basis des aktiven Gebrauchs von *-y* in den Kolumnen des Künstlers Hermes Phettberg, der durch eine Korpusanalyse ebendieser Kolumnen festgestellt wurde (Kronschräger 2020). Die Endung *-y* wird an den Wortstamm angehängt und als Neutrum definiert, z. B. *das Lehy* statt *die Lehrerin* oder *der Lehrer* (Stefanowitsch 2022). Eine ähnliche Idee von Pusch (2011: 81) mit *-i* (also: *Lesi*, *Aktivist_i*, bei Pusch „genderneutrale Grammatik“) wurde damals nicht aufgegriffen.

Alle diese neuen Vorschläge gehen tatsächlich weit über bloße Movierung hinaus und greifen somit umfassend ins Sprachsystem ein, indem sie auch die Satellitenelemente der Nomina (z. B. Artikel, Pronomina usw.) betreffen. Im Internet, z. B. im Nichtbinär-Wiki (Nichtbinär-Wiki 2022), finden sich zahlreiche Vorschläge für verschiedene Pronomina, wie z. B. *xier*, *a*, *bla*, *as*, *dey*, *die*, *el*, *em*, *en*, *eos*, *er_sie*, *sel*, von denen einige als durchgehende Utra gedacht sind. Die genannten Beispiele wurden aus verschiedenen Internet- und Social-Media-Quellen, wie Blogs, Twitter, Tumblr etc., zusammengetragen und sind unterschiedlich detailliert ausgearbeitet. Ähnliche Überlegungen und gesellschaftliche Debatten führten im Schwedischen zur Einführung des neuen Pronomens *hen* (Scheller-Boltz 2022: 65) und auch im Englischen werden verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen und diskutiert⁹.

Gerade solche Ideen, die tief in das Sprachsystem und in die Wortbildung eingreifen, werden von Medien aufgegriffen, oft mit dem offensichtlichen Ziel, sich über 1) geschlechtergerechte Sprache im Allgemeinen und 2) konkrete Aspekte genderfreier Sprache im Besonderen lustig zu machen. Die Vorschläge selbst, Diskussionen darüber im Internet und polemische Artikel werden über soziale Me-

⁹ Diese Vorschläge werden hier rein schriftlichkeitsbezogen wiedergegeben. Meines Wissens wurden mündliche Aspekte bisher kaum erforscht und scheinen als unproblematisch zu gelten bzw. als Glottisschlag vorgeschlagen zu sein.

dien weit verbreitet. In der Folge werden und wurden Forschende angefeindet und teilweise mit Gewalt bedroht¹⁰. Interessant ist auch, dass gerade über Kronschlägers Vorschlag wohlwollend berichtet wurde. Wäre also eine wirklich genderfreie Sprache tatsächlich akzeptierter? Oder ist das mediale Wohlwollen darauf zurückzuführen, dass ein Mann den Vorschlag unterbreitet hat?

4 Umsetzung in der Praxis – vom Experiment zur Behördensprache

Von den oben genannten Vorschlägen und Ideen bis zu einer möglichen Verankerung in öffentlichen Strukturen ist es ein weiter Weg. Zum einen wird das schon in die Jahre gekommene Binnen-I immer noch als nicht rechtschreibkonform bekämpft, obwohl es in den normierenden Regelwerken zumindest wahrgenommen wurde. Das amtliche Regelwerk der deutschen Sprache für Österreich (ÖWB)¹¹ enthält beispielsweise in der 43. Ausgabe auf der letzten Seite einen Hinweis auf ‚geschlechtsneutrale Formulierung‘, in der zunächst auf Beidnennung bzw. verkürzte Beidnennung eingegangen wird. Das ÖWB weicht dann aber vom amtlichen Regelwerk des Rats für deutsche Rechtschreibung ab, indem auch das Binnen-I erwähnt wird: „Das große I im Wortinneren wird im amtlichen Regelwerk nicht behandelt. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass der Gebrauch fehlerhaft ist“ (Österreichisches Wörterbuch 2016). Das Binnen-I und andere Sparschreibungen werden also weiterhin nicht empfohlen, aber auch nicht mehr als fehlerhaft eingestuft. Auch die Dudenredaktion beschäftigt sich schon länger mit geschlechtergerechter und neuerdings auch mit inklusiver Sprache, wie z. B. die beiden Werkstattberichte von Kunkel-Razum (2012) und Eickhoff (2012), sowie das jüngere Verlagsprogramm (u. a. Diewald und Steinhauer 2019, 2020; Kunkel-Razum 2020, Stefanowitsch 2018, Wizorek und Lüthmann 2018) zeigen. Zum anderen hat der Rat für deutsche Rechtschreibung im März 2021 seine Nicht-Empfehlung „von Asterisk (Gender-Stern), Unterstrich (Gender-Gap), Doppelpunkt oder anderen verkürzten Formen zur Kennzeichnung mehrgeschlechtlicher Bezeichnungen“ für das amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung (Rfdr 2021) veröffentlicht.

¹⁰ Die konkreten Zeitungsartikel, die als Grundlage für solche Anfeindungen dienten, ebenso wie die Aufrufe dazu im Internet werden hier nicht zitiert.

¹¹ welches auf dem amtlichen Regelwerk des Rates für Rechtschreibung basiert.

5 Genderstern und Co. in Leitfäden und Hochschulen

Vereinzelte finden sich geschlechterdekonstruierende bzw. Vielfalt abbildende Vorschläge in Empfehlungen auf Behörden- und Hochschulebene. Der Leitfaden des Bundesministeriums für Bildung und Frauen von 2015 (Steurer 2019: 99) enthält ausschließlich Binärformen und der aktuelle Leitfaden (2018) bezeichnet gar das pseudogenerische Maskulinum plötzlich wieder als „geschlechtsneutrale“ Form (AGD 2018). Wurden die Empfehlungen zur sprachlichen Gleichbehandlung ursprünglich von universitär verankerten Forschungsgruppen im Rahmen sprachwissenschaftlicher Projekte erarbeitet, stellt Wetschanow (2017: 36) fest, dass Richtlinien und Leitfäden heute eher von Gender-Mainstreaming-Abteilungen verfasst werden. Das heißt, die Beschäftigung mit geschlechtergerechter Sprache ist zu einer Sache der Gender- oder Frauenreferate, der Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen oder Stabsstellen geworden. Die Arbeit mit geschlechtergerechter Sprache ist damit einerseits institutionell verankert, andererseits muss linguistische Expertise dabei nicht unbedingt vorhanden sein.

In der neuesten Broschüre der Bundesgleichbehandlungsanwaltschaft wird auf typografische Zeichen eingegangen und immerhin werden jene Formen erwähnt, die nicht nur Ersatz für altbewährte Binarisierungen sind (z. B. dynamischer Unterstrich). Weiters wird in diesem Leitfaden sogar auf geschlechtsneutrale Pronomina eingegangen, von denen es zwar zahlreiche Varianten und Möglichkeiten gibt, die aber keineswegs sehr gebräuchlich sind (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2021). Ein ähnliches Bild zeigen die Leitfäden der WU Wien (WU 2019) sowie der Akademie der bildenden Künste (2019).

Die Schreibweise mit dem statischen Genderstern wird derzeit z. B. vom AKG der Medizinischen Universität Innsbruck empfohlen (MUI 2022) und auch die Website des *Büros für Gleichstellung und Gender Studies* an der LFU Innsbruck verweist auf den Genderstern und den Gender-Gap, während die Universitätswebsite selbst bis vor kurzem das Binnen-I verwendete (LFUI 2022). Die WU verwendet auf ihren Webseiten ebenfalls den Genderstern und verweist auf einige typografische Formen und auf Leitfäden anderer Institutionen, die zumeist auf trans*, inter* und non-binäre Entwürfe eingehen. Auch der AKGL der Universität Graz empfiehlt die Auseinandersetzung mit neueren Formen (AKGL 2020), während auf der Hauptwebseite der Universität Graz versucht wird, möglichst ohne Personenbezeichnungen auszukommen, und ansonsten das Binnen-I verwendet wird. Auch die Universität Salzburg verwendet auf ihren Webseiten zur Perso-

nenbezeichnung den Genderstern (statisch). Die Universitäten weichen hier also explizit von der amtlichen Rechtschreibung ab.

Ein Zusammenschluss von trans, inter und nicht-binären Studierenden und Universitätsmitarbeiter*innen zielte mit der Initiative *NaGeH* (2016) auf ein sprachpolitisches Anliegen ab, nämlich Personennamen. Die Abkürzung steht für „mein Name, mein Geschlecht, meine Hochschule“, und in einem Positionspapier wurde gefordert, für die Datenerfassung das „tatsächliche Identitätsgeschlecht“ der Personen heranzuziehen und nicht etwa den Namen im Reisepass, da Studierende über Matrikelnummern, Geburtsdatum usw. ohnehin eindeutig identifizierbar seien. Das Positionspapier betrifft vor allem Daten, die Studierende unbeabsichtigt outen könnten, wie beispielsweise E-Mail-Adressen, den Studierendenausweis und die Datenerfassung.

6 Neue sprachpolitische Maßnahmen in der österreichischen Gesetzgebung

Die konkrete Verwirklichung feministischer Sprachpolitik in der Gesetzgebung wurde für den Beitrag im Band 2011 anhand einiger Gesetzestexte exemplarisch untersucht. An dieser Stelle soll nun überprüft werden, was sich seither verändert hat, indem zum einen die aktualisierten Fassungen der Gesetzestexte erneut betrachtet werden und zum anderen einige zusätzliche neue Texte untersucht werden. Wetschanow und Doleschal (2013) konstatieren eine nach wie vor mäßige Umsetzung in diesem Bereich. Dies erscheint wenig überraschend, da wohl kaum Ressourcen zur Verfügung stehen dürften, um bestehende Gesetzestexte dahingehend zu überprüfen und zu aktualisieren. Interessant ist daher auch die Frage, ob bei gänzlich neu zu erstellenden Gesetzestexten eine verstärkte oder veränderte Umsetzung feministischer Sprachpolitik erkennbar ist. Die Umsetzung sprachpolitischer Maßnahmen in der österreichischen Gesetzgebung wird im Band 2011 ausführlich besprochen: Eine Neuerung gibt es im Bereich der Namenswahl bei Eheschließungen. Hier wurden nach der Einführung von Doppelnamen und der Möglichkeit der Namensbeibehaltung im Jahr 2013 weitere Kombinationsmöglichkeiten beschlossen (Kindschafts- und Namensrechts-Änderungsgesetz 2013 – KindNamRÄG 2013, § 93, § 155): So können bei mehrteiligen Namen Teile davon oder auch der ganze Name als Familienname gewählt werden. Als gemeinsamer Familienname können auch die Familiennamen beider Personen gewählt werden. Haben die Eheleute unterschiedliche Familiennamen, ist es nun auch möglich, dass ein gemeinsames Kind einen aus beiden Familiennamen zusammengesetzten Doppelnamen führt. Außerdem wurde mit dem Erkenntnis des Verfassungsgerichtshofes vom 15.06.2018 (VfGH 2018) die Mög-

lichkeit zur Führung einer alternativen Geschlechtsidentität unter dem Personenstandsgesetz explizit festgestellt. Insbesondere verweist der VfGH hier auf die Bezeichnungen „divers“, „inter“ oder „offen“.

Abgesehen davon ist in Gesetzestexten vor allem die fortdauernde Verwendung sogenannter *Generalklauseln* festzustellen. Dieser Begriff stammt aus der juristischen Fachsprache und meint in Bezug auf feministische Sprachpolitik das PGM mit einem Hinweis, wie dies von Leser*innen zu interpretieren sei: entweder als Befehl oder als Aufforderung formuliert. Solche Klauseln werden aus feministisch-linguistischer Sicht schon lange nicht mehr empfohlen, da sie erst recht zur Verwendung der maskulinen Form anregen und die Benachteiligungswirkung sogar noch verstärken (Rothmund und Scheele 2004: 47). Ein Beispiel für eine solche Klausel fand sich in dem im vorigen Band näher untersuchten Heeresdisziplinargesetz 2002, § 87:

Die in diesem Bundesgesetz verwendeten personenbezogenen Ausdrücke betreffen, soweit dies inhaltlich in Betracht kommt, Frauen und Männer gleichermaßen. (BGBl. I Nr. 167/2002, § 87)

In der letzten Aktualisierung des Gesetzes findet sich unter § 84 eine abgeänderte Generalklausel, in der „Frauen und Männer“ durch „alle Geschlechter“ ersetzt wurde:

§ 84. Die in diesem Bundesgesetz verwendeten personenbezogenen Ausdrücke betreffen, soweit dies inhaltlich in Betracht kommt, alle Geschlechter gleichermaßen. (BGBl. I Nr. 2/2014, § 84)

Abgesehen von der bereits oben erörterten Kritik an Generalklauseln stellt sich die Frage, inwiefern eine Nennung in den Schlussbestimmungen des Gesetzes eine Umsetzung sprachpolitischer Ziele darstellt und nicht nur einem Sich-Schadfreihalten dient. Außerdem findet sich die Einschränkung „soweit dies inhaltlich in Betracht kommt“, ohne dass näher erläutert wird, wie dies zu verstehen ist.

In § 28 desselben Gesetzes findet sich auch folgender Absatz:

Der Beschuldigte kann sich im Kommandanten- und Senatsverfahren selbst verteidigen oder nach seiner Wahl verteidigen lassen durch
 einen Soldaten oder eine Frau, die Wehrdienst geleistet hat, oder einen Wehrpflichtigen des Miliz- oder Reservestandes, die jeweils einen höheren Dienstgrad als Rekrut führen, oder
 seinen Soldatenvertreter oder ein Mitglied des für ihn zuständigen Organs der Personalvertretung oder
 einen Rechtsanwalt oder Verteidiger in Strafsachen. (BGBl. I Nr. 2/2014, § 28)

Es handelt sich um eine Aneinanderreihung von offenbar generisch zu verstehen den maskulinen Personenbezeichnungen (*der Beschuldigte, Soldaten, Soldatenver-*

treter, Rechtsanwalt usw.) und einer lexikalisch weiblichen Personenbezeichnung (*Frau*). Im Gegensatz zur geschlechtsspezifischen Bezeichnung „eine Frau, die Wehrdienst geleistet hat“ ist „ein Soldat“ vermutlich für „alle Geschlechter“ zu verstehen. Ein Wehrpflichtiger des Miliz- oder Reservestandes kann wiederum nur geschlechtsspezifisch gemeint sein, da die Wehrpflicht nur für männliche Staatsbürger gilt. Zumal die Generalklausel ohnehin erst in den Schlussbestimmungen auftaucht, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die (pseudo-)generisch gemeinten Begriffe im Leseprozess tatsächlich als „für alle Geschlechter“ gültig verstanden werden, vermutlich eher gering.

Ebenfalls besprochen worden war 2012 das Europäischen Rechtsanwaltsgesetz, in dem durchgängig das PGM verwendet wird und dies im Teil zum Anwendungsbereich so festgelegt (§ 1, Abs. 3) wird. Dieselbe Formulierung wie 2012 findet sich nach wie vor:

(3) Soweit in diesem Bundesgesetz auf natürliche Personen bezogene Bezeichnungen nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen und Männer in gleicher Weise. Bei der Anwendung der Bezeichnung auf bestimmte natürliche Personen ist die jeweils geschlechtsspezifische Form zu verwenden. (BGBl. I Nr. 27/2000, § 1)

Die Generalklausel ist also gar keine, denn sie präzisiert zum einen, wie das generische Maskulinum zu verstehen ist, und zum anderen, dass „bei der Anwendung der Bezeichnung auf bestimmte natürliche Personen“ die geschlechtsspezifische Form zu verwenden ist. Interessant ist die sehr vage Formulierung „bestimmte natürliche Personen“. Hier zeigt sich über den gesamten Gesetzestext hinweg, dass es vier klare Referenzen auf natürliche weibliche Personen gibt (entspricht einer Frequenz von 705 pro Mio. Wörter [(f)pmw])¹². Die maskuline Form hat dagegen eine Frequenz von 6.169 pmw, wobei die Verwendung im Plural überwiegt (*Rechtsanwälte* oder *Rechtsanwälten*). Eine klare Unterscheidung von unbestimmten und bestimmten natürlichen Personen ist aus den Satzzusammenhängen aber nicht möglich (vgl. „Vorlage der vollständigen Unterlagen durch den Bewerber“). vs. „Erbringung von Rechtsdienstleistungen durch Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte“). Abgesehen von den vier Nennungen von Rechtsanwältinnen (die ersten beiden Treffer sind Teil des Langtitels, der dritte lautet ‚durch Rechtsanwältinnen‘) scheint es aber im gesamten Dokument keine weiteren „bestimmten“ natürlichen weiblichen Personen zu geben.

In der Neufassung des Universitätsgesetzes 2002 (BGBl. I Nr. 120/2002) hat sich keine Änderung ergeben, hier wird nach wie vor die ausgeschriebene Beid-

¹² Mit der relativen Häufigkeit pro Millionen Wörter können Nennungshäufigkeiten in unterschiedlich langen Texten verglichen werden.

nennung (fpmw 8.287) bzw. auch die neutrale Form *Studierende* im Plural bzw. mit Artikelsplitting verwendet.

Von besonderem Interesse sind auch Gesetze, die unmittelbar menschliche Beziehungen kodifizieren, wie das Ehegesetz oder das Kinderbetreuungsgeldgesetz. Im Ehegesetz, ursprünglich aus dem Jahr 1938 (BGBl. I Nr. 59/2017), findet sich in den Übergangs- und Schlussbestimmungen der geltenden Fassung eine Generalklausel

§ 1. Bei allen personenbezogenen Bezeichnungen gilt die gewählte Form für beide Geschlechter.

In der Praxis heißt das also, dass ein Wort wie *Ehegatte* sich sowohl auf Frauen als auch auf Männer bezieht, aber das Ehegesetz gilt nach wie vor nur für das heterosexuelle Zusammenleben. Natürlich gibt es hier auch Bezeichnungen wie „die geschiedene Frau“ oder „den Familiennamen des Mannes“, die personenbezogen sind, hier wohl aber nicht gemeint sind.

§ 1. (1) Ehefähig ist, wer volljährig und entscheidungsfähig ist.

(2) Das Gericht hat eine Person, die das 16. Lebensjahr vollendet hat, auf ihren Antrag für ehefähig zu erklären, wenn der künftige Ehegatte volljährig ist und sie für diese Ehe reif erscheint;

Im Kinderbetreuungsgeldgesetz (BGBl. I Nr. 221/2021) findet sich unter § 46 folgende Formulierung:

Sprachliche Gleichbehandlung

§ 46. Soweit in diesem Bundesgesetz personenbezogene Bezeichnungen nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen und Männer in gleicher Weise. Bei der Anwendung auf bestimmte Personen ist die jeweils geschlechtsspezifische Form zu verwenden.

Auch hier wird die Unterscheidung zwischen unbestimmten und bestimmten Personen eingeführt, konkret bezieht sich dies z. B. auf eine „Wochengeldbezieherin“ oder eine „Beamtin“, die Wochengeld bezieht, aber auch auf „einen Vater“ oder „einen Beamten“. Gleichzeitig besteht in diesem neuen Text ein Widerspruch zum geltenden Erlass der erweiterten Geschlechtseintragungsmöglichkeiten, die nicht abgebildet werden.

In den „Legistischen Richtlinien“ von 1990, die auf der Webseite des Bundeskanzleramtes verlinkt sind (Bundeskanzleramt Webseite 2019), findet sich lediglich der Hinweis, dass alle Rechtstexte geschlechtergerecht zu formulieren sind, und es wird auf die bereits zitierte aktuelle Pressemitteilung des Rates für deutsche Rechtschreibung verwiesen. Allerdings gibt es auch eine eigene Seite mit konkreten Formulierungsvorschlägen, auf der lediglich Paarformen, geschlechtsneutrale Formulierungen und akademische Titel erwähnt werden (Bundeskanz-

leramt – Sprachliche Gleichbehandlung 2019). Im Leitfaden des Bildungsministeriums (AGD 2018) wird explizit darauf hingewiesen, dass Generalklauseln nicht empfohlen werden, denn diese „schaffen [im] anschließenden (sic) Text ein Ungleichgewicht“. Das Sozialministerium bietet seine Inhalte zwar in Leichter Sprache und in Gebärdensprache an, verwendet aber die Doppelform. Im Leitfaden zu den Grundlagen von Gendermainstreaming findet sich ein kurzer Überblick zu geschlechtergerechter Sprache, ebenfalls mit dem Hinweis, dass die Generalklausel unzureichend sei (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2014). Das Justizministerium (Bundesministerium für Justiz 2020) nutzt den Doppelpunkt auf der Homepage („Bürger:innenservice“), ein Leitfaden oder Hinweise darauf sind jedoch nicht auffindbar. Hatten Wetschanow und Doleschal (2013) noch positiv bemerkt, dass die Vorgaben der Ministerien in den Gesetzestexten Früchte tragen, so muss heute eingeschränkt werden, dass neuere Erkenntnisse in den Gesetzestexten nicht reflektiert werden und das Thema mit so geringem Aufwand wie möglich über Generalklauseln umgangen wird. Auch Wetschanow und Doleschal (2013) hatten im vorigen Band 2011 vorgeschlagen, eine Generalklausel voranzustellen: Allerdings mit dem Zusatz, danach das generische Femininum oder neue gegenderte Formen anzuwenden. Tatsächlich finden sich die angewandten Klauseln jedoch meist in den Schlussbestimmungen und haben daher erstens keinerlei Einfluss auf den gerne beschworenen Lesefluss und werden zweitens meist nur verwendet, um das PGM nicht ändern zu müssen.

Im neuen Ökosozialen Steuerreformgesetz (BGBl. I Nr. 10/2022) finden sich geschlechtsspezifizierende Ausdrücke für die jeweils damals für das Gesetz Verantwortlichen („der Bundesminister für Finanzen“, „die Bundesministerin für Klimaschutz, Umwelt“), kein Hinweis auf die sprachliche Gestaltung und die seltenen personenbezogenen Ausdrücke sind ausschließlich im PGM („ein Wechsel in der Person des Handelsteilnehmers“). Einschränkend ist aber anzumerken, dass hier Personenbezeichnungen häufig auf juristische Personen bezogen sind.

Auch im eiligst aufgestellten COVID-Maßnahmengesetz findet sich eine wortgleiche Generalklausel, und auch hier wird nach wie vor das PGM (*Bundesminister, Epidemieärzte, Mitarbeiter*) mit Generalklausel verwendet. Die Formulierung der Klausel selbst ließe ein generisches Femininum zu (wie jede andere Form auch) und würde eigentlich auch lexikalische Genera einschließen (die in dieser Art von Gesetz eher nicht zu erwarten sind, einziges Vorkommen in „Landeshauptmann“).

§ 1(3) Bei allen personenbezogenen Bezeichnungen gilt die gewählte Form für alle Geschlechter. (BGBl. I Nr. 6/2022)

Hinweise auf geschlechtergerechte Sprache wurden bei bestehenden Gesetzestexten nachträglich eingefügt, dafür wurde manchmal mehr (z. B. ASVG), manchmal weniger Aufwand (z. B. Ehegesetz) betrieben. Eine tiefergehende Auseinanderset-

zung mit den neu gewonnenen Erkenntnissen bzw. deren Auswirkungen auf die Gesetzestexte ist in den letzten zehn Jahren jedoch nicht festzustellen und die eingesetzten Mittel erscheinen oft als Feigenblatt. Das Abraten von der Generalklausel in Kombination mit PGM wurde zwar in einigen Ministerien wahrgenommen, hat sich aber nicht in der Gesetzgebung niedergeschlagen. Die Frage, ob und inwieweit geschlechtergerechte Sprache grundsätzlich und neuere Erkenntnisse speziell bei gänzlich neu zu erstellenden Texten berücksichtigt werden, lässt sich nicht einfach beantworten. Im sehr schnell erstellten COVID19-Maßnahmengesetz beispielsweise findet sich zwar das PGM (*Inhaber, Betreiber*), es gibt aber auch insgesamt viele neutrale Bezeichnungen (*Person, Personengruppe*)¹³. Für eine klarere, stringente Umsetzung bedürfte es hier allerdings wohl eigener, mit sprachwissenschaftlicher Expertise ausgestatteter Ressourcen.

7 Umsetzungspraxis in anderen diskursiven Feldern

Ein Blick in die Gesetzestexte zeigt eine eher unvollständige bis halbherzige Umsetzung sprachpolitischer Vorschläge (der zweiten Frauenbewegung) und insbesondere eine nur unzureichende Integration neuerer Erkenntnisse. Wie sieht es mit der Praxis feministischer Sprachpolitik in anderen (halb-)öffentlichen Kommunikationsfeldern aus? Seit dem letzten Band wurden verschiedene Kommunikationsfelder intensiv beforscht und es liegen zahlreiche qualitative sowie empirische Studien mit unterschiedlichen Zugängen und Datengrundlagen in zahlreichen Sprachen vor. Im Folgenden werden zunächst einige dieser Studien grob zusammengefasst und dann einzelne – vor allem mit Österreichbezug – näher dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse insgesamt zusammengefasst.

Das Forschungsspektrum hat sich enorm erweitert und reicht von der Psycholinguistik bis zur Diskursanalyse; erschienen sind z. B.:

- Allgemeine Arbeiten zum Zusammenhang von Geschlecht mit Genus und anderen grammatikalischen Kategorien (Nübling 2019; Nübling 2020). Hier ist kritisch anzumerken, dass die Plurizentrik des Deutschen darin eher nicht beachtet wird.
- Studien, die sich mit der aktiven Verwendung und Rezeption geschlechtergerechter Formen beschäftigen – mit Fragen, wie bzw. welche Faktoren die ak-

¹³ Einzelne geschlechtsspezifizierende Ausdrücke, die sich auf konkrete Minister*innen beziehen, sind wohl nicht als genereller Ausdruck der Reflexion zu werten.

tive Verwendung geschlechtergerechter Sprache beeinflussen (Sczesny et al. 2015; Koeser et al. 2015; Hansen et al. 2016).

- Arbeiten zu Einstellungen und Assoziationen zu gendergerechter Sprache (Formanowicz et al. 2015; Kollmayer et al. 2018).
- Arbeiten zur Verwendung und Wirkung in Stellenanzeigen und bei Berufsbezeichnungen (Hodel et al. 2016; Sczesny et al. 2016; Horvath et al. 2015; Vervecken und Hannover 2015; Vervecken et al. 2015; Damelang und Rückel 2021).
- Studien zu wissenschaftlichen Texten (Ivanov et al. 2019; Ivanov et al. 2018; Toonen 2022) und zu medizinischen Befundtexten (Irschara 2023; Irschara et al. 2022).
- Arbeiten zum Wandel von Textsortenkonventionen (Scheller-Boltz 2022).
- Untersuchungen zur Bewertung und kognitiven Verarbeitung von Agentivnomina bzw. Rollensubstantiven (Misersky et al. 2019) (Esaulova et al. 2017).
- Neuere Arbeiten beschäftigen sich mit den alten Fragen der Lesbarkeit, Verständlichkeit und Akzeptanz von geschlechtergerechter Sprache (z. B. Steiger-Loerbroks und Stockhausen 2014; Pöschko und Prieler 2018; Friedrich und Heise 2019) und der Frage, wie diese dazu beiträgt, *male-bias* zu reduzieren (Bailey et al. 2022).
- Weitere Studien (nicht für das Deutsche) untersuchen generische und genderneutrale Pronomina (z. B. Redl et al. 2021; Redl 2021; Lindqvist et al. 2019; Tavits und Pérez 2019; Gustafsson Sendén et al. 2015)¹⁴ oder
- non-heteronormative Sprachformen (Motschenbacher 2014; Kolek 2019; Löhr 2021).
- Darüber hinaus wurde der Einfluss genderfairer Sprache auf die Bearbeitung mathematischer Tasks untersucht (Kricheli-Katz und Regev 2021), wurden die Auswirkungen von sprachlichem Male-Bias auf maschinelles Lernen erforscht (Caliskan et al. 2017) und Vorschläge für eine geschlechtergerechte Sprache in der Polizei erarbeitet (Staller und Kronschlager 2021).
- Nicht zuletzt wird in jüngster Zeit auch qualitativ und quantitativ mit Sprachkorpora gearbeitet, um die Verwendung von Personenbezeichnungen in Texten nachzuvollziehen (u. a. Tiemeyer und Ptok 2018).

In einer Masterarbeit untersuchte Neundlinger (2022)¹⁵ vier aktuelle, in Österreich approbierte Deutschlehrbücher für die 7. Schulstufe (Regel- und Deutschför-

¹⁴ In seinem *Sprachlog* rezipiert Stefanowitsch eine nicht verfügbare Studie eines Marktforschungsinstituts, nach der das Gendersternchen nicht besser darin sei, die Sichtbarkeit von Frauen zu erhöhen, als herkömmliche Doppelformen, und dass es auch nicht die ideale Lösung für die Unsichtbarkeit nicht-binärer Personen darstelle (Stefanowitsch 2022).

¹⁵ Sie basiert auf einer vergleichbaren Studie für Deutschland von Ott (2016).

derklasse) hinsichtlich des darin repräsentierten Geschlechterwissens, wobei Personenreferenzformen einen großen Anteil ausmachen. Diese werden in den Büchern fast durchgehend mit Beidnennung geschrieben und es finden sich nur mehr vereinzelt PGM (Neundlinger 2022: 123). Insgesamt zeigt sich ein ausgeglicheneres Vorkommen von explizit weiblichen und männlichen Personendarstellungen als in früheren Werken. Im Detail zeigt sich aber auch, dass männliche Personen nach wie vor auf vielfältigere Art und Weise in Schulbüchern dargestellt werden und bei Frauen Nähebeziehungen (Verwandschaftsbezeichnungen, Zugehörigkeitsbezeichnungen – also *Mama*, *Tante*, *Ehefrau*) bei ihrer Nennung überwiegen. Diese nach wie vor stereotypisierenden Darstellungen konterkarieren also die ansonsten konsequente Beidnennung. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch einige korpuslinguistische Untersuchungen. Eine Untersuchung mit dem thematischen Korpus *Alpenwort* (Posch und Rampl 2020) zeigt ab den 1970ern einen deutlichen Anstieg weiblicher Personenbezeichnungen (lexikalisch und moviert) in den Daten (=Zeitschrift des Alpenvereins von 1870 bis 2010). Zugleich stieg auch der Anteil der Autorinnen sowie der Anteil von Artikeln, in denen es explizit um Frauen in der Männerdomäne *Bergsteigen* geht. Aber gerade der Anstieg an movierten Personenbezeichnungen ist auf genau bestimmte Texte begrenzt: es sind eher Autorinnen, die in Texten über „Frauenbergsteigen“ Beidnennung verwenden. In den restlichen Texten ist der Anstieg weiblicher Formen erstens nicht nennenswert und zweitens auf häufigere Verwendung lexikalischer Genera bei Zugehörigkeits- und Verwandschaftsbezeichnungen (*meine Frau*) zurückzuführen. Das heißt, hier sind Frauen weiterhin entweder ‚mitgemeint‘ oder häufig gar nicht gemeint (Posch 2023)¹⁶.

In einem größeren Projekt finden Elmiger et al. (2017) in einer korpuslinguistischen Untersuchung Schweizer Behördentexte, dass die Doppelform häufig eingesetzt wird, abgekürzte Varianten jedoch selten sind. Außerdem wurde eine deutliche Zunahme der Partizip-I-Formen gefunden, hingegen bei substantivierten Adjektiva sowie Partizip-II-Formen keine Änderung festgestellt. Insgesamt zeigte sich die Tendenz, die ausgeschriebene Paarform zu verwenden sowie semantisch ‚leere‘ Bezeichnungen (wie *Person* oder *Mensch*), obwohl festgestellt wird, dass deutschsprachige Texte nicht durchwegs geschlechtergerecht formuliert sind, die Tendenz aber bei jüngeren Texten auf eine Zunahme hinweist. Ebenso zeigte eine Befragungsstudie, dass zwar grundsätzlich das Postulat geschlechtergerechter Behördentextproduktion anerkannt wird, es aber zahlreiche Faktoren gibt, die zu einer sehr heterogenen Situation in der Anwendung führen.

16 Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen von (Lautenschläger 2016; Lautenschläger 2022).

Eine korpusbasierte Untersuchung, ob und wie diese Befunde auf österreichische Behördentexte übertragbar sind, stellt ein Desiderat dar.

In einer Untersuchung zu Stellenanzeigen (Demarmels 2017) findet sich eine insgesamt nach wie vor geringe Wahrnehmung gendergerechter Sprache. Bei den wenigen Stellenanzeigen, in denen gendersensitiv formuliert wird, vermutet Demarmels Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern und stellt fest, dass in Österreich das Binnen-I noch immer häufiger zu finden sei als in den anderen Ländern. Als problematisch wertet sie Formen mit PGM *Arbeiter* und angefügten Kürzeln wie *m/w* bzw. *m/w/d*. Diese Strategie führe zu den gleichen Problemen wie die Generalklausen, insbesondere dann, wenn der Rest der Anzeige im PGM gehalten sei¹⁷. In der Zwischenzeit gibt es gerade in Bezug auf Stellenanzeigen auch Anwendungen, die über Personenbezeichnungsformen hinausgehen und auf den Ergebnissen von Wahrnehmungsstudien beruhen, so z. B. die Entwicklung von Tools wie *JADE – JobAdDEcoder* (2021), die helfen sollen, automatisiert stereotypisierende Textstellen (z. B. eher männlich assoziierte Adjektiva) zu finden und zu verbessern. Eine statistische Ad-hoc-Nachschau im Austrian Media Corpus (AMC – 11 Milliarden Wörter, ACDH-CH 2022) zeigt außerdem, dass z. B. das Binnen-I im Singular, obwohl insgesamt sehr selten, am verbreitetsten für Berufsbezeichnungen verwendet wird (*GastgewerbeassistentIn*, *MechatronikerIn*, *MetalltechnikerIn*). Einzige Ausnahme unter den ersten 100 Treffern¹⁸ ist *AlleinerzieherIn*. Im Plural findet sich ein breiteres Spektrum an Personenbezeichnungen, wie z. B. *MandatarInnen* oder *LenkerInnen*.

Auch in Bezug auf die Rezeption von und Einstellung zu geschlechtergerechter Sprache gibt es inzwischen neue Ergebnisse. Zwischen 2014 und 2019 wurden an der WU 1.915 Universitätsangehörige befragt, ob und in welchen Kontexten sie geschlechtergerechte Sprache verwenden und ob sich Frauen durch das Nicht-Verwenden einer solchen diskriminiert fühlen (Hofbauer 2021). Im letzten Jahr der Umfrage wurde die binäre Abfrageauswahl zum Geschlecht der Versuchsperson durch ein freies Textfeld ergänzt, welches, von Einzelnen mit ‚divers‘ oder ‚keine Angabe‘ befüllt wurde, und vereinzelt mit negativen Kommentaren. Die Umfrage ergab zwar, dass ein überwiegender Teil davon ausgeht, dass Sprache „einen Einfluss auf unser Denken und Handeln hat“ (Hofbauer 2021: 30), gleichzei-

17 Eine weitere Studie zur Attraktivität von Stellenanzeigen hat gezeigt, dass gerade auch die „Gestaltung einer Stellenausschreibung, im Sinne einer gendersensiblen Sprache und geschlechterstereotyper Formulierungen, einen Einfluss auf die Attraktivitätseinschätzung von Stellenausschreibungen“ hat (Damelang and Rückel 2021: 122).

18 Für die Berechnung wurde das statistische Maß ARF verwendet, das angibt, wie prominent ein Wort in Bezug auf seine Frequenz und gleichmäßige Verteilung in verschiedenen Texten in einem Korpus ist (für eine detaillierte Erklärung siehe Brezina 2018: 54–55).

tig glaubten dieselben Personen viel weniger an einen Einfluss geschlechtergerechter Sprache auf Gleichberechtigung. Am ehesten sahen WU-Mitarbeiterinnen einen positiven Beitrag geschlechtergerechter Sprache. Wenig überraschend zeigt sich auch, dass deutlich mehr Frauen als Männer geschlechtergerechte Sprache verwendeten. Das Binnen-I sowie Paarform oder Abstraktionsformen stellten sich als bevorzugte Formen heraus, wobei eine Tendenz zu nicht-binären Formen vom Autor ebenfalls gesehen wird. Bei den Freitextfeldern zeigen sich die immer gleichen Argumente der Ablehnung geschlechtergerechter Sprache, die in emotiv aufgeladener Sprache zum Ausdruck gebracht werden.

Wie im Band 2011 (Wetschanow und Doleschal 2013) werden nachfolgend einige generelle Tendenzen zum aktuellen Status geschlechtergerechter Sprache im Sprachgebrauch zusammengefasst:

- Korpuslinguistische Arbeiten zeigen prinzipiell eine weitere Zunahme der Verwendung movierter bzw. gegenderter Formen, mit der Einschränkung, dass diese häufig ausschließlich in Diskursen über frauendominierte Felder bzw. über den Feminismus verwendet werden.
- Nach wie vor ist die tatsächliche Anwendung feministischer Sprachplanung sehr heterogen und nicht konsequent. Sie wird außerdem durch Geschlechtsstereotype konterkariert.
- Die Tendenz zum Genderstern bzw. die Tendenz zur Neuentwicklung von Formen und Pronomina zur Abbildung von Geschlechterdiversität scheint sich fortzusetzen, ebenso wie der Fokus auf neue Neutralisierungsstrategien und Entwürfe für genderloses Sprechen.
- Es zeigt sich eine Tendenz hin zu Forschungen, die über die Wortebene hinausgehen und die Verknüpfungen zu anderen Wortarten, zu anderen grammatikalischen Einheiten (Numerus, sogar Kasus) sowie diskursive Zusammenhänge untersuchen.
- Backlash gegen das Gendern: Diese Tendenz dürfte sich mit dem Erstarken konservativer bis radikal-konservativer Einflüsse sowie der weltweiten COVID-19-Pandemie zugespitzt haben.
- Nach wie vor herrscht großer Konsens darüber, dass maskuline Formen nicht neutral sind und ein *male bias* beinhalten.
- Die Verwendung geschlechtergerechter Formen führt zu stärkerer Inklusion (von Frauen) als generische Maskulina. Es wurde auch gezeigt, dass das *male bias* nicht bei allen Arten von Personenreferenzen gleich stark ist.
- Neutralformen, die schon vorhanden sind, zeigen ebenfalls ein *male bias*, während neu entwickelte Pronomina dieses reduzieren.
- Die gewohnheitsmäßige Verwendung geschlechtergerechter Formen kann dazu führen, dass Menschen ihre gender-stereotypischen Gewohnheiten brechen und *male bias* im Denken reduzieren.

- Einstellungen zu bestimmten Formen können sich mit zunehmender Gewohnheit ändern.
- Ob die neuen Formen den gedanklichen Einbezug von anderen Geschlechtsidentitäten tatsächlich leisten, muss erst gezeigt werden.

8 Neue Debatten in der Öffentlichkeit

Wie schon 2011 beschrieben, finden öffentliche Debatten auf nahezu identische lai*innenhafte Weise statt, mit einer Fokussierung auf einzelne Formen, wie z. B. den Genderstern. Auch die Argumentationsmuster sind dieselben (wie seit den 1980er Jahren): Dies wurde anhand der von ca. 2011 bis 2014 andauernden ÖNORM-Debatte gezeigt (siehe auch Wetschanow und Doleschal 2013; Mairhofer und Posch 2017; Posch 2015a; Posch 2015b, Kasper accepted) bzw. ist auch in der Diskussion um das Gendersternchen erkennbar (Kolek 2019).

Auffällig ist, dass einige konservative Politiker¹⁹ auch aktiv gegen feministische Sprachpolitik vorgehen, wie das Verbot des Binnen-I in der Bundesheerkommunikation mittels offiziellem Erlass durch einen ehemaligen FPÖ-Verteidigungsminister zeigt. In der medialen Berichterstattung wurde schnell aufgezeigt, dass es ohnehin nie eine Verpflichtung zur Verwendung des Binnen-Is gegeben hatte (Weissensteiner 2018). Solch öffentliches Vorgehen gegen gegenderte Formen stärkt auch Privatpersonen, die sich dazu berufen fühlen, den Sachverhalt in den sozialen Medien zu kommentieren bzw. Briefe oder E-Mails zu schreiben: Die Inhalte reichen von Empörung über Klagen bei Gerichten und Beschwerden bei offiziellen Behörden bis zu Beleidigungen und Hass. Beispielhaft sei auf die Aufnahme des Wortes *Bösewichtin* in den Duden (Doppler 2021) verwiesen bzw. die Ankündigung des Moderators Tarek Leitner, der in der österreichischen Nachrichtensendung *Zeit im Bild* begann, das Binnen-I mitzusprechen (Haimerl 2021). Sogar eine offizielle Beschwerde im ORF-Publikumsrat (2020) und später bei der Medienbehörde (2021) wurde gegen gegenderte Formen eingebracht. Nicht zuletzt versuchte ein Student der Uni Wien gegen einen angeblichen „Gender-Zwang“ vorzugehen (o. A. 2022). Gerade die Schnelligkeit der sozialen Medien führt zu einer Beschleunigung und zu einer starken Emotionalisierung. Reichweitenstarke, konservative Gruppen bzw. sogenannte ‚Gender Critical Feminists‘ versuchen, auf sozialen Medien, durch *Mimikry* der von Aktivist*innen kleiner Gruppen entwickelten Strategien, feministische Positionen zu spalten. Beobachtbar ist dies an den verzerrten Diskussionen um ge-

¹⁹ hauptsächlich Männer.

ndersensitive Formen und Begriffe wie *TERF*, *Cancel Culture*, *Menschen mit Uterus*. Hier wäre dringend Forschung notwendig, die solche Diskurse kritisch und auch sprachvergleichend betrachtet.

9 Fazit

Wie schon im Band 2011 lässt sich resümierend feststellen, dass die Umsetzung feministischer Sprachpolitik im öffentlichen Bereich zwar durchaus stattfindet, das *Wie* und *Wo* aber verbesserungswürdig ist. Gleichzeitig haben die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen durch die aktuell stattfindenden Krisen gezeigt, dass FLINTA*- und LGBTIQA*-Rechte als erstes beschnitten werden. Aus dieser Sicht lässt sich für die kommenden Jahre kein sonderlich optimistisches Fazit formulieren, auch was die politische Umsetzung sprachpolitischer Ziele betrifft.

Während die Sprachleitfäden und die Hochschulen sehr wohl aktuelle Entwicklungen aufgreifen und sich aktiv, durchaus auch experimentell, daran beteiligen, ist dies von starren Textsorten wie Gesetzestexten und Amtssprache eher nicht zu erwarten. Diese Texte zeichnen sich zum einen durch die Verwendung veralteter Ansätze (z. B. Generalklausel) aus, zum anderen offensichtlich auch dadurch, dass die Vorschläge wohl auch nicht sonderlich ernst genommen und nur angewendet werden, weil es gemacht werden muss (o. A. 2019).

Eine konsequente Umsetzung scheitert aber auch an den unterschiedlichen Zugängen zu feministischen Sprachänderungsvorschlägen. Motschenbacher (2014) weist darauf hin, dass es keine monolithische, feministische Sprachpolitik bzw. Gendersprachpolitik geben kann, sondern diverse genderrelevante Sprachpolitiken, die mit unterschiedlichen Ideologien in Verbindung stehen. Dies sei insbesondere wichtig, um zu erkennen, dass eine „spezifische ideologische Einstellung sich nicht automatisch in die pauschale Verwendung einer bestimmten Personenreferenzstrategie übersetzen lässt“ (2014: 106). In der Forschung ist zudem eine Verschiebung des Fokus von der reinen Wortebene der Personenbezeichnungen auf größere Satz- und Diskurszusammenhänge zu beobachten. Dies zeigt sich bereits in einigen der genannten Studien in (6) sowie auch in den neueren Sprachleitfäden.

Meines Erachtens ist es wichtig, dass die Forschung Vorschläge und Ideen, die gegenwärtig von Aktivist*innen vorangetrieben werden, nicht ignoriert oder gar abwertet. Es gilt anzuerkennen, dass „generalisierte, essentialistische Aussagen darüber, welche sprachlichen Alternativen verwendet werden sollten“, nicht möglich sind. Kotthoff (2022: 13) vermutet z. B. bei den nicht-binären, „irritierenden“ Vorschlägen, dass es dabei nicht primär um die Umsetzung eines tatsächlichen Sprachwandels in Richtung „symmetrischer Vorstellungen“ gehe, sondern um „allgemein-

progressive Haltungsanzeige“. Die teilweise polemische Argumentation („moralisierend“) ihres Artikels zeigt deutlich das Spannungsfeld der feministischen Sprachpolitik zwischen *polity/policy* und *politics* (Wetschanow und Doleschal 2013).

Auch jenen Expert*innen, die für „irritierende“ Entwicklungen argumentieren, ist klar, dass dieses Irritationspotenzial von neu vorgeschlagenen Formen verloren geht, wenn sie zur Sprach- bzw. Schreibgewohnheit werden. Ein Indiz dafür ist, dass gerade die typografischen Formen eher in ihrer statischen Variante tradiert werden, während dynamische Versionen (dynamischer Unterstrich) und deren intendierte Bedeutungen weniger rezipiert und verwendet werden. Bei vielen der Vorschläge von Aktivist*innen bzw. Nicht-Linguist*innen handelt es sich eben genau nicht um normative Sprachvorschriften „von oben“, sondern um Versuche, möglichen Sprachwandel tatsächlich diskursiv auszuhandeln. Gerade solche Debatten, die heute oft im Netz stattfinden und die vielleicht mitunter moralisierend sein mögen, weisen darauf hin, dass die Beschäftigung mit Sprache und Geschlecht in den Graswurzelbewegungen angekommen ist.

Selbstverständlich schließen sich die divergierenden Ziele – einerseits praktikable Formen der Repräsentation entwickeln und andererseits Irritation gewohnter Sprechweisen hervorrufen zu wollen – nicht aus; verschiedene Verwendungskontexte können nebeneinander existieren und verschiedene Mittel erfordern. Für die Repräsentation verschiedener Gruppen in der formalen Öffentlichkeit ist es wichtig, feministische Sprachpolitik als ‚policy‘ voranzutreiben. Dies erfordert einen Blick auf realistische Umsetzungsmöglichkeiten; um dies zu erreichen, ist ein Weiterdiskutieren auf allen Ebenen notwendig, insbesondere unter Einbeziehung von Intersektionalität. Deshalb muss klar sein, dass es für unterschiedliche diskursive Vorgänge unterschiedliche Mittel braucht. Ob neue typografische Formen tatsächlich das Versprechen der Inklusion einlösen, muss sich erst noch zeigen – was sie auf jeden Fall können, ist, die Diskussion darüber in den Mainstream zu bringen.

Literatur

- Ängsal, Magnus P. 2020. Wortkritik in der Feministischen Sprachkritik. In Thomas Niehr, Jörg Kilian & Jürgen Schiewe (Hgg.), *Handbuch Sprachkritik*, S. 66–72. Berlin: J.B. Metzler.
- Bailey, April H., Dovidio, John F. & LaFrance, Marianne. 2022. “Master” of none: Institutional language change linked to reduced gender bias. *Journal of experimental psychology: Applied* 28 (1). S. 237–248. <https://doi.org/10.1037/xap0000326>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Brezina, Vaclav. 2018. *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caliskan, Aylin, Bryson, Joanna J. & Narayanan, Arvind. 2017. Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. *Science* 356(6334). S. 183–186.

- Damelang, Andreas & Rückel, Ann-Kathrin. 2021. Was hält Frauen von beruflichen Positionen fern? Ein faktorieller Survey zum Einfluss der Gestaltung einer Stellenausschreibung auf deren Attraktivitätseinschätzung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73(1). S. 109–127.
- Damm, Anna, Hayn, Evelyn, Hornscheidt, Lann & Weeber, Sonja. 2015. *WAS TUN? SPRACHHANDELN – ABER WIE? W. ORTUNGEN STATT TATENLOSIGKEIT!* Berlin: AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin.
- de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva (Hgg.). 2013. *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*, Sprache im Kontext Bd. 40, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Demarmels, Sascha. 2017. „Gesucht: Assistentin oder Sekretär der Geschäftsleitung“ – Gendersensitive Formulierungen in Stellenanzeigen aus der Perspektive der Textsorte. In Martin Nielsen, Magdalène Lévy-Tödter & Karin Luttermann (Hgg.), *Stellenanzeigen als Instrument des Employer Branding in Europa*, S. 249–271. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Diewald, Gabriele & Steinhauer, Anja. 2019. *Gendern – ganz einfach!* Berlin: Dudenverlag.
- Diewald, Gabriele & Steinhauer, Anja. 2020. *Handbuch geschlechtergerechte Sprache: Wie Sie angemessen und verständlich gendern*. Berlin: Dudenverlag.
- Eickhoff, Birgit. 2012. „Frauen in den Duden“ – Werkstattbericht I aus der Dudenredaktion. In Susanne Günthner (Hg.), *Genderlinguistik: Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 45), S. 195–212. Berlin: De Gruyter.
- Elmiger, Daniel, Tunger, Verena & Schaeffer-Lacroix, Eva. 2017. *Geschlechtergerechte Behördenertexte*. Linguistische Untersuchungen und Stimmen zur Umsetzung in der mehrsprachigen Schweiz. Forschungsbericht. Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92322>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Esaulova, Yulia, Reali, Chiara & von Stockhausen, Lisa. 2017. Prominence of gender cues in the assignment of thematic roles in German. *Applied Psycholinguistics* 38(5). S. 1133–1172.
- Formanowicz, Magdalena M., Cislak, Aleksandra, Horvath Lisa K. & Sczesny, Sabine. 2015. Capturing socially motivated linguistic change: How the use of gender-fair language affects support for social initiatives in Austria and Poland. *Frontiers in Psychology* 6. S. 1617.
- Friedrich, Marcus C. G. & Heise, Elke. 2019. Does the Use of Gender-Fair Language Influence the Comprehensibility of Texts? *Swiss Journal of Psychology* 78(1–2). S. 51–60.
- Gustafsson Sendén, Marie, Bäck, Emma A. & Lindqvist, Anna. 2015. Introducing a gender-neutral pronoun in a natural gender language: The influence of time on attitudes and behavior. *Frontiers in Psychology* 6. S. 893.
- Hansen, Karolina, Littwitz, Cindy & Sczesny, Sabine. 2016. The social perception of heroes and murderers: Effects of gender-inclusive language in media reports. *Frontiers in Psychology* 7. S. 369.
- Hellinger, Marlis. 1990. *Kontrastive feministische Linguistik: Mechanismen sprachlicher Diskriminierung im Englischen und Deutschen* (Forum Sprache). Ismaning: Hueber.
- Hellinger, Marlis & Bierbach, Christine. 1993. *Eine Sprache für beide Geschlechter: Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch*. Bonn: Dt. UNESCO-Komm. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/eine_Sprache_fuer_beide_Geschlechter_1993_0.pdf. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Hodel, Lea, Formanowicz, Magdalena, Sczesny, Sabine, Valdrová, Jana & von Stockhausen, Lisa. 2016. Gender-Fair Language in Job Advertisements. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 48(3). S. 384–401.
- Hofbauer, Christof O. 2021. »Völlig unnötig« oder »ein wichtiger Schritt zur Gleichberechtigung«? Einstellungen zu geschlechtergerechter Sprache an der Wirtschaftsuniversität Wien. *Der Sprachdienst* 64(1–2). S. 26–36.

- Hornscheidt, Lann. 2012. *Feministische W_orte: Ein Lern-, Denk- und Handlungsbuch zu Sprache und Diskriminierung, Gender Studies und feministischer Linguistik*. Frankfurt, M: Brandes & Apsel.
- Hornscheidt, Lann & Oppenländer, Lio. 2019. *Exit gender: Gender loslassen und strukturelle Gewalt benennen: eigene Wahrnehmung und soziale Realität verändern*. Berlin: w_orten & meer.
- Hornscheidt, Lann & Sammla, Ja'n. 2021. *Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gendergerecht?: Ein Praxis-Handbuch zu Gender und Sprache*. Hiddensee: w_orten & meer.
- Horvath, Lisa K., Merkel, Elisa F. Maass, Anne & Sczesny, Sabine. 2015. Does gender-fair language pay off? The social perception of professions from a cross-linguistic perspective. *Frontiers in Psychology* 6. 2018.
- Institut für deutsche Sprache. 2009. *COSMAS II: Corpus Search, Management and Analysis System*. <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- JADE – Job Ad Decoder. (2021). [Webanwendung] *Institut für Organsiation und Lernen – Bereich Human Resource Management*, Universität Innsbruck. <https://www.jade.or.at/>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Irschara, Karoline. 2023. Using a Corpus-Assisted Discourse Studies Approach to Analyse Gender: A Case Study of German Radiology Reports. *Gender a výzkum / Gender and Research* 23(2). S. 114–139.
- Irschara, Karoline, Posch, Claudia, Waldner, Birgit, Huber, Anna-Lena, Glodny, Bernhard, Gruber, Leonhard & Mangesius, Stephanie. 2022. Building the MedCorpInn corpus: Issues and goals. In Claudia Posch, Gerhard Rampl & Karoline Irschara (Hgg.), *Wort – Satz – Korpus. Multimethodische digitale Forschung in der Linguistik*, S. 163–190. Innsbruck: iup.
- Ivanov, Christine, Lange, Maria B. & Tiemeyer, Tabea. 2018. *Geschlechtergerechte Personenbezeichnungen in deutscher Wissenschaftssprache/Von frühen feministischen Vorschlägen für geschlechtergerechte Sprache zu deren Umsetzung in wissenschaftlichen Abstracts*. *Suvremena lingvistika* 44. 261–290. <https://link.gale.com/apps/doc/A591848153/AONE?u=anon~d257f5f1&sid=sitemap&xid=57bce427>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Ivanov, Christine, Lange, Maria B., Tiemayer, Tabea & Ptok, Martin. 2019. *Geschlechtergerechte Sprache in der Wissenschaft: Gebrauch und Motivation*. Göttinger Centrum für Geschlechterforschung.
- Kasper, Simon. accepted. PREPRINT: Sprachideologien in der öffentlichen Debatte um geschlechtergerechte Sprache. Ein kritischer Versuch. *Studia Germanica Gedanensia*. 1–16. file:///C:/Users/cloud/Downloads/Kasper_Sprachideologien_PREPRINT.pdf. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Koeser, S., Kuhn, Elisabeth A. & Sczesny, Sabine. 2015. Just Reading?: How Gender-Fair Language Triggers Readers' Use of Gender-Fair Forms. *Journal of Language and Social Psychology* 34(3). S. 343–357.
- Kolek, Vít. 2019. Discourse of non-heteronormative labelling in German-language press: the case of Gendersternchen. *Slovenščina* 2(2). S. 118–139.
- Kollmayer, Marlene, Pfaffel, Andreas, Schober, Barbara & Brandt, Laura. 2018. Breaking away from the male stereotype of a specialist: Gendered language affects performance in a thinking task. *Frontiers of Psychology* 9. S. 985.
- Kotthoff, Helga. 2022. Zwischen berechtigtem Anliegen und bedenklicher Symbolpolitik. *APuZ – Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung* 72(5–7). S. 12–13.
- Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris. 2018. *Genderlinguistik: Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Kricheli-Katz, Tamar & Regev, Tali. 2021. The effect of language on performance: Do gendered languages fail women in maths? *NPJ science of learning* 6(1). S. 9.
- Kronschläger, Thomas. 2020. Entgendern nach Phettberg im Überblick. *APuZ – Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung* 72(5–7). S. 14–15.

- Kunkel-Razum, Kathrin. 2012. „Er sah zu ihr auf wie zu einer Göttin“ statt „Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott“ (Luise Pusch)? – Werkstattbericht II aus der Dudenredaktion. In Susanne Günthner (Hg.), *Genderlinguistik: Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 45), S. 213–221. Berlin: De Gruyter.
- Kunkel-Razum, Kathrin (Hg.). 2020. *Duden: Die deutsche Rechtschreibung: auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln*, 28., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage (Duden Band 1). Berlin: Dudenverlag.
- Lautenschläger, Sina. 2016. *Geschlechtsspezifische Körper- und Rollenbilder*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Lautenschläger, Sina. 2022. *Geschlechtsspezifische Stereotype im Sprachgebrauch*. <https://www.sprache-und-gendern.de/beitraege/geschlechtsspezifische-stereotype-im-sprachgebrauch>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Lindqvist, Anna, Renström, Emma A. & Gustafsson Sendén, Marie. 2019. Reducing a Male Bias in Language? Establishing the Efficiency of Three Different Gender-Fair Language Strategies. *Sex Roles* 81(1–2). 109–117.
- Löhr, Ronja A. 2021. Gendergerechte Personenbezeichnungen 2.0 Wie nichtbinäre Personen den Genderstern und andere Bezeichnungsvarianten beurteilen. *Muttersprache* (2). S. 172–182.
- Mairhofer, Elisabeth & Posch, Claudia. 2017. Die Normalität ist eine gepflasterte Straße ... Argumentationsanalytische Untersuchung eines Offenen Briefs gegen antidiskriminierenden Sprachgebrauch. In Martin Reisigl & Constanze Spieß (Hgg.), *Sprache und Geschlecht OBST* (91), S. 35–58. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Misersky, Julia, Majid, Asifa & Snijders, Tineke M. 2019. Grammatical Gender in German Influences How Role-Nouns Are Interpreted: Evidence from ERPs. *Discourse Processes* 56(8). S. 643–654.
- Motschenbacher, Heiko. 2014. Grammatical gender as a challenge for language policy: The (im) possibility of non-heteronormative language use in German versus English. *Language Policy* 13(3). S. 243–261.
- Neundlinger, Elisa. 2022. *Geschlechterwissen in Schulbüchern Eine diskurslinguistisch-orientierte Analyse approbierter Deutschlehrbücher der 7. Schulstufe in Österreich*. Innsbruck: Universität Innsbruck Masterarbeit.
- Nübling, Damaris. 2019. Geschlechter(un)ordnungen in der Grammatik: Deklination, Genus, Binomiale. In Ludwig Eichinger & Albrecht Plewnia (Hgg.), *Neues vom heutigen Deutsch*, S. 19–58. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Nübling, Damaris. 2020. *Genus und Geschlecht: Zum Zusammenhang von grammatischer, biologischer und sozialer Kategorisierung*, Mainz, Stuttgart: Akademie der Wissenschaften und der Literatur: Franz Steiner.
- Ott, Christine. 2016. *Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte: Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart*. Berlin: Walter De Gruyter.
- ÖWB – *Österreichisches Wörterbuch*. 2016. 43. Aufl. Wien: öbv.
- Posch, Claudia. 2011. Mitgefangen – Mitgehangen. Generisches Maskulinum und Normen geschlechtergerechten Sprachgebrauchs. In Christina Antenhofer, Andreas Oberprantacher & Kordula Schnegg (Hgg.), *Methoden und Wahrheiten: Geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung in Theorie und Praxis*, S. 207–228. Innsbruck: iup.
- Posch, Claudia. 2015a. Everything Was Better In The Old Days!? Rhetoric and Argumentation: A Recent Austrian Debate on Anti-Discriminatory Language Use. In Dennis Scheller-Boltz (Hg.), *New approaches to gender and queer research in Slavonic studies*, S. 339–350. Wiesbaden: Harrassowitz.

- Posch, Claudia. 2015b. Zurück zur sprachlichen Normalität: Rhetorik und Argumentation in der Debatte um den geschlechtergerechten Sprachgebrauch in Österreich. *L'HOMME. Europäische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 26(1). S. 107–115.
- Posch, Claudia & Rampl, Gerhard. 2020. Lima or Cima? Structure recognition and OCR in building the corpus of the Austrian Alpine Club Journal. *International Journal of Corpus Linguistics* 25(4). 489–503.
- Posch, Claudia, Rampl, Gerhard & Irschara, Karoline (Hgg.). 2022. *Wort – Satz – Korpus. Multimethodische digitale Forschung in der Linguistik*. Innsbruck: iup.
- Posch, Claudia. 2023. Women, Who Climb – A Corpus Linguistic Tour Description with Potential Danger Zones. *Gender a výzkum / Gender and Research* 23(2), S. 82–113. DOI: 10.13060/gav.2022.022.
- Pöschko, Heidemarie & Prieler, Veronika. 2018. Zur Verständlichkeit und Lesbarkeit von geschlechtergerecht formulierten Schulbuchtexten. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 8(1). S. 5–18.
- Pusch, Luise F. 1979. Der Mensch ist ein Gewohnheitstier, doch weiter kommt man ohne ihr. Eine Antwort auf Kalverkämpers Kritik an Trömel-Plötz' Artikel über ‚Linguistik und Frauensprache‘. *Linguistische Berichte* 63. S. 84–102.
- Pusch, Luise F. 1990. *Alle Menschen werden Schwestern: Feministische Sprachkritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pusch, Luise F. 2011. *Deutsch auf Vorderfrau: Sprachkritische Glossen*. Göttingen: Wallstein. http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=15459. (Abruf am 26.06.2024).
- Redl, Theresa. 2021. *Masculine generic pronouns: Investigating the processing of an unintended gender cue*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen. <https://www.mpi.nl/publications/item3266337/masculine-generic-pronouns-investigating-processing-unintended-gender-cue>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Redl, Theresa, Frank, Stefan L. de Swart, Peter & de Hoop, Helen. 2021. The male bias of a generically-intended masculine pronoun: Evidence from eye-tracking and sentence evaluation. *PLoS ONE* 16(4).
- Reisigl, Martin & Spieß, Constanze. 2017. Noch einmal: Sprache und Geschlecht – Eine Thematik von bleibender Aktualität. In Martin Reisigl & Constanze Spieß (Hgg.), *Sprache und Geschlecht. Band 2: Empirische Analysen* (OBST 91), S. 9–33. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Reiss, Kristina. 2010. Linguistik: Von Feministischer Linguistik zu Genderbewusster Sprache. In Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hgg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*, S. 750–755. s.l: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Rocktäschel, Luisa C. 2020. *Gendern in Leichter Sprache – eine Anleitung*. Abgerufen am: 31.03.2023. <https://www.genderleicht.de/gendern-in-leichter-sprache-anleitung/>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Rocktäschel, Lucia C. 2021. *Richtig gendern für Dummies® (Lernen einfach gemacht)*. Weinheim: Wiley.
- Rothmund, Jutta & Scheele, Birgit. 2004. Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand: Lösungsmöglichkeiten für das Genus-Sexus-Problem auf der Textebene. *Zeitschrift für Psychologie* 212(1). S. 40–54.
- Scheller-Boltz, Dennis. 2022. *Gender und Text: Zum Wandel von Textsorten und Konventionen in einer diversen Gesellschaft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Sczesny, Sabine, Moser, Franziska & Wood, Wendy. 2015. Beyond sexist beliefs: How do people decide to use gender-inclusive language? *Personality & Social Psychology Bulletin* 41(7). S. 943–954.
- Sczesny, Sabine, Formanowicz, Magda & Moser, Franziska. 2016. Can gender-fair language reduce gender stereotyping and discrimination? *Frontiers in Psychology* 7. S. 25.

- Staller, Mario S., Kronschräger, Thomas & Koerner, Swen. 2021. *PREPRINT Auf geht's, Polizistys! Gendersensible Sprache in der Polizei*. DOI: 10.13140/RG.2.2.17959.27042.
- Stefanowitsch, Anatol. 2018. *Eine Frage der Moral: Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen* (Duden). Berlin: Dudenverlag.
- Stefanowitsch, Anatol. 2022. Diagnose: „Männersprache“. *APuZ – Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung* 72(5–7). S. 10–11.
- Steiger-Loerbroks, Vera & von Stockhausen, Lisa. 2014. Mental representations of gender-fair nouns in German legal language: An eye-movement and questionnaire-based study. *Linguistische Berichte* 237. S. 56–79.
- Steurer, Simone. 2019. *Zwischen hen und -x Antidiskriminierende und geschlechtsneutrale Sprache im Wandel: Österreichische und schwedische Sprachleitfäden aus 2005/2006 und 2015/2016 im diskursiven Vergleich*. Wien: Universität Wien Masterarbeit. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1356432>. (Abruf am 26. Februar 2024)
- Tavits, Margit & Pérez, Efrén O. 2019. Language influences mass opinion toward gender and lgbt equality. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 116(34). S. 16781–16786.
- Tiemeyer, Tabea & Ptok, Martin. 2018. Gebrauch geschlechtsübergreifender Personenbezeichnungen in der „Sprache-Stimme-Gehör“ im Jahr 2016. *Sprache-Stimme-Gehör* 42(02). S. 91–96.
- Toonen, Jaron. 2022. Geschlechtsübergreifende Personenbezeichnungen in wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln. *Linguistik Online* 113(1). S. 153–188.
- Trömel-Plötz, Senta. 1978. Linguistik und Frauensprache. *Linguistische Berichte* (57). S. 49–68.
- Vervecken, Dries, Gyga, Pascal M., Gabriel, Ute, Guillod, Matthias & Hannover, Bettina. 2015. Warm-hearted businessmen, competitive housewives? Effects of gender-fair language on adolescents' perceptions of occupations. *Frontiers in Psychology* 6. S. 1437.
- Vervecken, Dries & Hannover, Bettina. 2015. Yes I Can! Effects of Gender Fair Job Descriptions on Children's Perceptions of Job Status, Job Difficulty, and Vocational Self-Efficacy. *Social Psychology* 46(2). S. 76–92.
- Wetschanow, Karin & Doleschal, Ursula. 2013. Feministische Sprachpolitik. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext Bd. 40*, S. 306–340. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Wetschanow, Karin. 2017. Von nicht-sexistischem Sprachgebrauch zu fairen W_ortungen – Ein Streifzug durch die Welt der Leitfäden zu sprachlicher Gleichbehandlung. In Constanze Spieß & Martin Reisigl (Hgg.), *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik* (OBST 90), S. 33–59. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Wizorek, Anne & Lühmann, Hannah. 2018. *Gendern?!: Gleichberechtigung in der Sprache – ein Für und ein Wider* (Duden). Berlin: Dudenverlag.

Leitfäden

- AGD Abteilung Gleichstellung und Diversitätsmanagement (Präs/1). 2018. *Geschlechtergerechte Sprache: Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/4xezwwdt>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Akademie der bildenden Künste. 2019. *trans. inter. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten**. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/38k9r6ux>. (Abruf am 26. Februar 2024).

- BSV WNB – Blinden- und Sehbehindertenverband Wien, Niederösterreich und Burgenland. 2021. *Access Statement*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/38m234ub>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundeskankleramt – Sprachliche Gleichbehandlung. 2019. *Geschlechtergerecht Formulieren*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yck8zmk6>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundeskankleramt Webseite (Hg.). 2019. *E-Recht und Legistische Richtlinien*. Wien. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/4fyx2x58>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (ed.). 2014. *GENDER MAINSTREAMING: Grundlagen und Leitfaden*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yhtbv6t3>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Gleichbehandlungsanwaltschaft. 2021. *Geschlechtersensible Sprache – Dialog auf Augenhöhe*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/433ftjee>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- AKGL – Universität Graz. 2020. *Gendergerechte Sprache im universitären Alltag*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/jx7z2h85>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- WU – Vienna University of Economics and Business. 2019. *Fair und inklusiv in Sprache und Bild. Leitfaden für die WU*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/5zevyksn>. (Abruf am 26. Februar 2024).

Gesetze

- ASVG – Allgemeines Sozialversicherungsgesetz. 2022. *Gesamte Rechtsvorschrift für Allgemeines Sozialversicherungsgesetz, Fassung vom 07.03.2022*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/3cxhwjxf>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Kindschafts- und Namensrechts-Änderungsgesetz 2013 – KindNamRÄG 2013. 2013. § 93, § 155. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/3x5586vu>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Heeresdisziplinarergesetz. 2014. *Gesamte Rechtsvorschrift für Heeresdisziplinarergesetz 2014, Fassung vom 05.04.2023*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y9pdk9d9>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Europäisches Rechtsanwaltsrgesetz. 2023. *Gesamte Rechtsvorschrift für Europäisches Rechtsanwaltsrgesetz, Fassung vom 05.04.2023*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/3wd87xxy>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Universitätsrgesetz 2002. 2023. *Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsrgesetz 2002, Fassung vom 05.04.2023*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/2p9dsbx4>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Ehegesetz. 2022. *Gesamte Rechtsvorschrift für Ehegesetz, Fassung vom 23.06.2022*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/44ajtm43>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Kinderbetreueungsgeldgesetz. 2022. *Kinderbetreueungsgeldgesetz § 31, Fassung vom 22.03.2022*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/3v82zzj5>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Ökosoziales Steuerreformgesetz. 2022. *Ökosoziales Steuerreformgesetz 2022 Teil I, Fassung vom 14. Februar 2022*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/5b4kx7p>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- COVID-Maßnahmengesetz. 2022. *Gesamte Rechtsvorschrift für COVID-19-Maßnahmengesetz, Fassung vom 07.03.2022*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/2au9cucb>. (Abruf am 26. Februar 2024).

Sonstige Quellen

- ACDH-CH. 2022. *AMC – Austrian Media Corpus*. [Online] Verfügbar unter: <https://www.oeaw.ac.at/acdh/tools/amc-austrian-media-corpus>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Justiz. 2020. *Bundesministerium Justiz*. [Online] Verfügbar unter: <https://www.bmj.gv.at/>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Haimerl, Barbara. 2021. *Gendergerechte Sprache: Große Aufregung um eine winzig kleine Sprechpause*. Salzburger Nachrichten Web. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yjy7fzfh>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Hornscheidt, Lann. 2015. *Sprache darf niemanden ausschließen*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ynfajk5d>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Landeshauptstadt Innsbruck. o. J. *Webseite Stadt Innsbruck Leichte Sprache*. [Online] Verfügbar unter: <https://ls.innsbruck.gv.at/leichtesprache/mediopunkt>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- MUI – Medizinische Universität Innsbruck. 2022. *Webseite AKGI*. [Online] Verfügbar unter: https://www.i-med.ac.at/ak_gleichbehandlung/. (Abruf am 26. Februar 2024).
- NaGeH, ÖH-Bundesvertretung. 2016. *Positionspapier der Österreichischen Hochschüler_Innenschaft zum Umgang mit Geschlechtseintrag und Namen von Inter und Trans Personen an Hochschulen**. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/wxevp3hv>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Nichtbinär-Wiki. 2022. *Pronomen*. [Online] Verfügbar unter: <https://nibi.space/pronomen>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- o. A. 2019. *Sprache im Magistrat Nach außen hin Gendersternchen, nach innen Maskulinum*. der Standard Web. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/3nwnww2v>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- o. A. 2022. *Wiener Student geht juristisch gegen verpflichtendes Gendern vor*. Kurier Web. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/4hknrmzj>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- RfDR – Rat für deutsche Rechtschreibung. 2021. *Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021: Pressemitteilung*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/5n6d4nvw>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- LFUI – Universität Innsbruck. 2022. *Webseite Büro für Gleichstellung und Gender Studies*. [Online] Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/leopoldine/>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- VfGH. 2018. *Intersexuelle Personen haben Recht auf adäquate Bezeichnung im Personenstandsregister*. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/5hbkntcb>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Weißensteiner, Nina. 2018. *Kunasek streicht inexistente Binnen-I-Order beim Bundesheer*. der Standard Web. [Online] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/muvvkr3p>. (Abruf am 26. Februar 2024).
- Wikipedia. 2022. *Gender-Doppelpunkt*. [Online] Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Gen-der-Doppelpunkt>. (Abruf am 26. Februar 2024).

Sprachenpolitik in Unternehmen in Österreich

1 Einleitung und Definition

Die Arbeitswelt in österreichischen Unternehmen kann heutzutage als kulturell heterogen und als linguistisch divers angesehen werden. D. h., dass in der alltäglichen Praxis Mehrsprachigkeit in Österreich (sowie in Europa generell) aufgrund internationaler Verflechtungen der Organisationen, (Arbeits-)Migrationsbewegungen oder der sprachlichen Herkunft der Mitarbeiter*innen (z. B. Sprecher*innen von Regional- und Minderheitensprachen) vielerorts zwar angenommen wird, tatsächlich sich aber in der organisationalen Praxis augenscheinlich mono- oder bilinguale – in der Regel lokale (Staats)Sprache plus Englisch – Arbeitssituationen finden, die auf mögliche Widersprüchlichkeiten zwischen impliziter und expliziter Sprachenpolitik und gelebter Sprachpraxis hinweisen (Stegu 2012: 34–35). Somit kann in der Arbeitswelt auf eine Hierarchisierung von Sprachen und deren diglossischen Gebrauch verwiesen werden (Piekkari und Tietze 2012: 550–551). Die Hegemonie der englischen Sprache als dominante Lingua franca in der Arbeitswelt (z. B. bevorzugt gewählte Konzernsprache in multinationalen Unternehmen, weltweit wichtigste Wissenschaftssprache in vielen Disziplinen) wird im wissenschaftlichen Diskurs und vor allem in der wissenschaftlichen Praxis im Sinne eines Rationalitätsmythos (Meyer und Rowan 1977: 345–346) gerade auf wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten häufig nicht mehr hinterfragt, obwohl Studien zum Fremdsprachenbedarf aus der Angewandten Linguistik auf die ökonomischen Vorteile, ja sogar wirtschaftliche Notwendigkeit einer mehrsprachigen Ausbildung für Unternehmen verweisen können (CILT 2006; Archan und Dornmayr 2006; Stegu 2008)¹.

Die tatsächlichen Bemühungen von europäischen Unternehmen allgemein und von österreichischen im Speziellen, ihren mehrsprachigen Mitarbeiter*innen explizit (z. B. durch entsprechende Aussagen in einem Unternehmensleitbild) und/oder implizit (z. B. durch verstärkte Berücksichtigung von mehrsprachigen Kompetenzen bei Karriereentscheidungen) ein multilinguales Arbeitsumfeld unter Berücksichtigung der jeweils vorhandenen individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Präferenzen zu

¹ Einen umfassenden Überblick zu sprachsensiblen Forschungsarbeiten im Unternehmenskontext im Rahmen der Managementliteratur liefern Piekkari et al. (2022) in ihrer aktuellen Rezension, die aus der Metaperspektive rund 300 Publikationen im Hinblick auf ihre paradigmatischen Annahmen und deren Konsequenzen auf die Forschungsergebnisse untersucht.

bieten, erscheinen vor diesem Hintergrund entwickelbar. In diesem Sinne will der vorliegende Beitrag eine Bestandsaufnahme der sprachenpolitischen Situation in österreichischen Unternehmen vornehmen und besonders die bisher vorhandenen Forschungsarbeiten zu Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz in Österreich rezipieren sowie eine exemplarische Bestandsaufnahme von Betrieben in ausgewählten österreichischen Regionen vornehmen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf zweisprachige Situationen bzw. Situationen mit Minderheitensprachen (burgenländische und Kärntner Betriebe) und auf grenznahe Situationen (z. B. Tiroler Betriebe) gelegt, die einen verstärkten Gebrauch von Nachbarsprachen bzw. regionalen Sprachen vermuten lassen.

Methodisch wird im empirischen Teil dieses Beitrags auf einen qualitativen Forschungszugang (Fallstudien, qualitative Expert*inneninterviews) zurückgegriffen (Lavric et al. 2017), auch weil zur konkreten sprachenpolitischen Situation in österreichischen Unternehmen noch wenig Vorstudien vorliegen. In der bisherigen Forschungspraxis finden sich zwar im Falle von Sprachbedarfserhebungen in (österreichischen) Unternehmen sowohl Forschungsarbeiten, die einen quantitativen Zugang gewählt haben (Archan und Dornmayr 2006; Vandermeeren 1998) als auch Untersuchungen, die auf Fallstudienarbeit und qualitative Interviews setzen (Lavric 2008a, 2008b, 2009a, 2009b; Bäck 2004; Mrázová 2009; Lechner 2010). Hingegen arbeiten Studien, die einen stärkeren Fokus auf sprachenpolitische Themen mit Bezug zur Arbeitswelt legen, verstärkt mit qualitativen Methoden. Es werden Unternehmen von unterschiedlicher Größe untersucht, speziell auch Klein- und Mittelbetriebe, sowie der For-Profit- und Nonprofit-Sektor (Lavric 2012). Geografisch skizziert wird weltweit (Afrika, Asien, Südamerika etc.) geforscht, in Europa werden verstärkt zentraleuropäische Länder (z. B. Österreich, Schweiz, Tschechien: Lavric und Bäck 2009; Nekvapil und Nekula 2006) oder auch romanischsprachige Länder (Mrázová 2005, 2009) gewählt, wobei die Schwerpunktsetzung in der bisherigen Forschung hinsichtlich interner oder externer Unternehmenskommunikation ganz unterschiedlich ausfällt (Harder 2009; Vollstedt 2002).

2 Grundbegriffe der Sprachenpolitik auf Unternehmensebene

Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Sprachenpolitik orientiert sich an der in der deutschsprachigen Linguistik gängigen Unterscheidung von Sprachpolitik und Sprachenpolitik, wonach sich letztere auf das Verhältnis von einzelnen Sprachen zueinander bezieht, und erstere politische Maßnahmen meint, die nur auf eine einzelne Sprache gerichtet sind (Kremnitz 2001). Sprachenpolitische Maß-

nahmen sind auf staatlicher, institutioneller und organisationaler Ebene zu verorten. Im vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf die organisationale Ebene. Da die Ebenen in der Praxis aber miteinander verflochten sind und einander beeinflussen, können die institutionelle und staatliche (z. B. Gesetzgebung zu Minderheitensprachen) nicht ganz ausgeblendet werden.

Gleichzeitig wollen wir den Begriff Sprachenpolitik in Beziehung zu den Begriffen Sprachpraktiken und Sprach(en)bedarf setzen, welche sich wechselseitig beeinflussen und bedingen (siehe Abbildung 1). Unternehmen, die eine systematische Sprachenpolitik betreiben wollen, indem sie beispielsweise eine gemeinsame Unternehmenssprache definiert haben oder sprachenbezogene Aussagen in ihrem Unternehmensleitbild treffen, werden ihre Überlegungen im Idealfall auf Basis einer gründlichen Sprachbedarfsanalyse anstellen, die sowohl individuelle als auch organisationale Aspekte miteinschließt. Als Beispiel für die Beziehung zwischen Sprachenpolitik und Sprachbedarf sollten folglich individuelle Sprachlernbedürfnisse der Mitarbeiter*innen genauso wie ein möglicher Sprachbedarf des Unternehmens (z. B. durch eine geplante Erschließung neuer fremdsprachlicher Märkte) im sprachpolitischen Entscheidungsprozess des Betriebes berücksichtigt werden. Weiters können existierende Sprachpraktiken einen bereits erfüllten Sprachbedarf im Unternehmen darstellen, während vom Unternehmen gewünschte Sprachpraktiken eventuell noch einen unerfüllten Sprachbedarf aufzeigen können. Viele Unternehmen verfügen noch nicht über eine explizite Sprachenpolitik, die in der Regel schriftlich fixiert und den Mitarbeiter*innen bewusst ist. In diesem Fall ist jedoch davon auszugehen, dass eine implizite Sprachenpolitik vorhanden ist, die sich in der gelebten Sprachpraxis der Mitarbeiter*innen ausdrückt. Mögliche Widersprüche zwischen den drei Bereichen sind in der Praxis nicht auszuschließen, wobei eine systematische organisationale Sprachenpolitik eine Abstimmung der drei Bereiche anstreben würde (Lesk et al. 2017: 270).

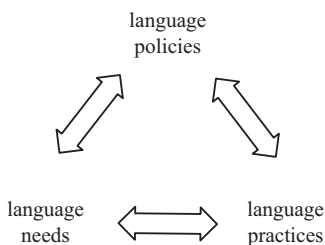


Abbildung 1: Dreiecksbeziehung zwischen organisationaler Sprachenpolitik, Sprachpraktiken und Sprachbedarf (Lesk et al. 2017: 270).

Wie oben bereits erwähnt, wird in der Linguistik zwischen expliziter und impliziter Sprachenpolitik differenziert. Dabei versuchen Maßnahmen der expliziten Sprachenpolitik, Sprachen, Sprecher*innengruppen und den Gebrauch von Spra-

chen offen und direkt zu beeinflussen (auf staatlicher oder regionaler Ebene z. B. durch die Zuerkennung eines offiziellen Status einer bis dahin nicht anerkannten Sprache). Implizite Sprachenpolitik wählt hingegen andere politische Handlungsfelder, zielt nicht bewusst auf sprachliche Themen ab und hat dennoch starke Auswirkungen auf die Verwendung und den Status von Sprachen. Maßnahmen, die den wirtschaftlichen oder sozialen Erfolg von Sprecher*innen bestimmter Sprachen beeinflussen, werden z. B. eher einer impliziten Sprachenpolitik zugerechnet (Kremnitz 1994: 80).

In Anlehnung an die bisherigen Ausführungen umfasst die Sprachenpolitik eines Unternehmens alle Maßnahmen, die darauf abzielen, die Sprachpraktiken von Manager*innen und Mitarbeiter*innen am Arbeitsplatz zu beeinflussen, sowie die Machtbeziehungen zwischen Sprachen und Sprecher*innengruppen zu stabilisieren oder zu ändern. Unter Sprachen werden hier nicht nur Einzelsprachen, sondern auch linguistische Varietäten verstanden, die Mitarbeiter*innen und Manager*innen tatsächlich oder potenziell zur Verfügung haben. Insgesamt geht es um das Repertoire an Erstsprachen, Herkunftssprachen, Zweit- und Drittsprachen, die im Bildungssystem oder im Arbeitsleben erworben wurden (Lesk et al. 2017: 289).²

3 Bisherige Forschungen in/zu Österreich

Während es bisher eher wenige (qualitative) Studien zu sprachenpolitischen Fragestellungen in Unternehmen im gesamtösterreichischen Kontext gibt³, so finden sich inzwischen doch einige bemerkenswerte Arbeiten, die, zumeist regional, in Bezug auf die Unternehmensgröße oder -branche sprachliche Entscheidungsprozesse in Organisationen beforschen.

Eine Art Forschungs-Cluster bezüglich Sprachenpolitik und -praxis in österreichischen Unternehmen hat sich schon sehr früh rund um Eva Lavric gebildet. Sie betreute zwei darauf abzielende Projektseminare, eines im SoSe 2003 und eines im WS 2005/06, das aus einer Reihe von Einzel-Fallstudien im Raum Tirol und Umgebung bestand, die in einem Sammelband publiziert wurden (Lavric 2009a). Metho-

² Sowohl in der Linguistik als auch in der Managementliteratur wird parallel zu Sprachenpolitik der Begriff Language Management verwendet. Eine ausführliche Abgrenzung der unterschiedlichen Zugänge in diesem Kontext liefern z. B. Lesk et al. 2017.

³ „Es ist einigermaßen erstaunlich, dass es sowohl zur binnen- wie zur außenwirtschaftlichen Relevanz von mehrsprachiger Kompetenz und Praxis kaum österreichspezifische Forschungen gibt“ (Cichon und Cichon 2017: 45).

disch wurde im Wesentlichen von qualitativen Interviews ausgegangen, wobei in jedem Betrieb mehrere Personen befragt wurden. Einzelne Studien verwendeten aber auch die von Bürkli (1999) eingeführte Methode des „sprachlichen Tageslaufs“: Dabei werden für eine Person über einen Arbeitstag sämtliche Interaktionen notiert, mit Gesprächspartner*in, Sprachwahl, Dauer etc. Diese Methode kommt auch in der Masterarbeit von Mrázová (2005, zusammenfassender Artikel 2009) vor, die sich allerdings nicht auf einen österreichischen Betrieb, sondern auf eine Investment-Bank in Paris bezieht. Methodisch ist diese Studie besonders interessant, weil sie auch stark mit teilnehmender Beobachtung arbeitet und ein sogenanntes „Logogramm“ erstellt, d. i. die graphische Darstellung der in einer Gruppe bzw. einem Betrieb zwischen einzelnen Personen oder Gruppen gewählten Sprachen, also eine Art „sprachliches Soziogramm“. Auf Oberösterreich zentriert ist die ebenfalls von Lavric an der WU Wien betreute Dissertation von Bäck (2004, vgl. auch Lavric und Bäck 2009), die Fallstudien der Sprachenpolitik, Sprachwahl und Sprachpraxis in drei österreichischen Betrieben vorlegt (Branchen: Holzböden, Verpackungsmaterial, Feuerwehrautos) und ein graphisches Modell der betrieblichen Sprachwahlfaktoren entwickelt. Eine Liste der bis 2008 durchgeführten 30 Fallstudien von Unternehmen verschiedenster Größe und verschiedenster Branchen, angesiedelt in Österreich und Umgebung, von Bayern bis Norditalien, findet sich in Lavric (2008b: 201–212). Dazu kommt noch die Diplomarbeit von Lechner (2010), über eine österreichische Firma, die weltweit – und insbesondere in Russland – den Bau von Rodelbahnen betreibt. Wie bei Mrázová konnte auch in dieser Studie teilnehmende Beobachtung einbezogen werden. Einen Einblick in die Ergebnisse der Forschungen von Lavric und ihren Studierenden geben u. a. die „Fifteen theses about business language choices“, die in Lavric (2008a: 157–162) aufgestellt werden.

Nun kommen wir zu weiteren österreichbezogenen Untersuchungen außerhalb des Clusters rund um Eva Lavric. In den letzten Jahren sind etliche Studien, vor allem Karriereschriften, in diesem Bereich entstanden:

Bellak (2014) untersucht beispielsweise die Fragestellung, ob Sprache im internationalen Unternehmenskontext „gemanagt“ werden kann und welche sprachlichen Entscheidungen von wem, zu welchem Zweck, wo, in welchen Situationen und warum getroffen werden. Dabei greift sie methodisch auf Fallstudien von je zwei dänischen und österreichischen multinationalen Konzernen zurück.

Quantitativ und qualitativ (Mixed-Methods-Untersuchungsansatz) arbeitet hingegen Strutz (2015), indem sie sich ebenso bei multinationalen Unternehmen aus der Schweiz und Österreich auf deren translatorische Entscheidungspolitik fokussiert und u. a. erhebt, wie viele dieser Unternehmen im Ländervergleich eine integrierte Übersetzungsabteilung aufweisen. Von der Rolle von Translator*innen für die Wirtschaft und in Unternehmen, z. B. als In-House-Translator*innen, handelt die Arbeit von Sperr (2021), welche ein qualitatives Forschungsdesign mit

Expert*inneninterviews gewählt hat, während Mihajlovic (2013) in ihrer österreichweiten und branchenübergreifende Untersuchung den Fremdsprachenbedarf von Firmen im Hinblick auf fest angestellte Übersetzer*innen quantitativ erhebt.

Schweiger (2009) führt ebenso eine quantitative Fragebogenerhebung zur Sprachwahl und zum Sprachbedarf von Tschechisch und Slowakisch in Weinviertler Klein- und Mittelbetrieben durch. Jenseits der Grenze untersuchen Nekula et al. (2005) umfassend die Unternehmenskommunikation und Kommunikationsstrategien sowie Aspekte von symmetrischer und asymmetrischer Kommunikation u. a. von österreichisch-tschechischen Firmen in Tschechien.

Prinz (2022) befasst sich mit der Nutzung sprachlicher Ressourcen von Mitarbeiter*innen in österreichischen Unternehmen im Kontext des Personalmanagements (insbesondere Rekrutierung und Personalentwicklung). In ihrer qualitativen Studie arbeitet sie mit leitfadengestützten Expert*innen-Interviews, wobei sie als Expert*innen Personen in österreichischen Unternehmen definiert, die bereits mindestens zwei Jahre Berufserfahrung im Human Resource Management vorweisen konnten.

Zu Wiener Organisationen finden sich einige branchenspezifische Studien mit Sprachenbezug: Soleder (2019) untersucht die Wiener Hotellerie im Hinblick auf (organisations-)kulturelle und sprachliche Besonderheiten. Pöchlhammer (2000) fokussiert in seiner Studie auf die gängigen Dolmetschpraktiken in Wiener Spitälern. Ille und Neuhold (2013) spezialisieren sich auf die gelebte Mehrsprachigkeit auf Wiener Baustellen, der ein monolinguales Sprachenregime (Deutsch) gegenübersteht.

Zu den sprachlich relevanten Untersuchungen mit ökonomischem Bezug in Kärnten gehört etwa die Arbeit von Smolnik (2019), die sich mit Segregation im ländlichen Raum (Feistritz ob Bleiburg) beschäftigt. Weiters ist hier die primär bildungspolitische Arbeit von Perla (2018) zu nennen, die allerdings nur am Rande den Bezug von mehrsprachlichen Kompetenzen zu erhöhter Beschäftigungsfähigkeit von Bürger*innen herstellt. Ähnlich knapp wird die Bedeutung des Slowenischen in Kärnten für die Arbeitswelt in der Studie zu Sprache, Identität und Volksgruppenrecht von Pirker (2014) dargestellt. Im Gegensatz dazu steht die Studie von Pejić (2014). Hier wird der Sprachbedarf in Kärntner Unternehmen untersucht, allerdings für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

In einer Projektarbeit der Wirtschaftskammer Burgenland zur wirtschaftlichen Relevanz der Burgenlandkroat*innen führt Novoszel (2011) Interviews mit burgenlandkroatischen Unternehmer*innen zum Gebrauch der kroatischen Sprache im Geschäftsalltag und zur generellen wirtschaftlichen Bedeutung der kroatischen Kultur und Sprache. In den befragten Firmen wird das Kroatische im Betrieb zwischen den Mitarbeiter*innen verwendet, da häufig Mitarbeiter*innen mit kroatischen Wurzeln (entweder Burgenlandkroat*innen, Angehörige der kroatischen Minder-

heit in Ungarn oder Kroatischsprechende aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens) beschäftigt werden.

4 Empirischer Teil: Fallstudien zu österreichischen Unternehmen in Grenznähe bzw. mit Minderheitensprach-Bezug

Als empirischer Beitrag zum Thema der Sprachenpolitik in österreichischen Unternehmen wurden von den Autor*innen elf qualitative Interviews mit Expert*innen = Akteur*innen geführt, davon vier in Tirol (inkl. Südtirol), sechs im Burgenland und eines in Kärnten. Ausschlaggebend für die Wahl dieser Regionen war die Grenznähe sowie die Existenz von sprachlichen Minderheiten (Kroatisch und Ungarisch im Burgenland, Slowenisch in Kärnten, Deutsch in Südtirol), deren Rolle in der externen und internen Unternehmenskommunikation mit erhoben werden sollte. Das sind aber nur zwei von einer Reihe von Faktoren, die Sprachbedarf, Sprachenpolitik und Sprachpraxis in den untersuchten Unternehmen bestimmen. Insbesondere die Größe des Unternehmens (Klein- und Mittelbetrieb versus Konzern) und die Branche (Technik, Bau, Projekte, ...) haben auf die sprachliche Situation einen erheblichen Einfluss. Prominent scheinen in der Interview-Liste auch Wirtschaftsverbände der Minderheiten sowie zwei Ausbildungsstätten (Weinakademie, Fachhochschule) auf, da diese über Mitglieder bzw. Absolvent*innen und ihre Kooperationen mit Betrieben umfassende Einblicke in die sprachliche Landschaft haben.

4.1 Tirol inkl. Südtirol

Die vier Interviews in Tirol (inkl. Südtirol) wurden im Rahmen der Bachelorarbeit der Autorin Bianca Wanner erstellt. Alle vier Fallstudien betreffen Betriebe im technischen bzw. im Baumaterialien-Bereich. Dadurch ergeben sich Gemeinsamkeiten im Bereich der fremdsprachlichen Kommunikation von Techniker*innen, aber auch Unterschiede durch die Größe und Internationalität, da zwei der Firmen Konzerne sind und damit die typischen Strukturen und Lösungsstrategien von Konzernen im Sprachbereich aufweisen – während für die zwei kleineren Betriebe, von denen einer in Nord- und der andere in Südtirol (plus Bayern) angesiedelt ist, die Grenznähe eine entscheidende Rolle spielt.

4.1.1 Fallstudien im Tiroler Baugewerbe

Die erste der drei Firmen hat ihren Sitz in Tirol und verkauft sehr spezialisierte Produkte (Baustoffhandel und Bauleistungen) vor allem an Stammkund*innen, mit einer Exportquote von 60% und Zielmärkten in der Schweiz, im Raum Südtirol und in Belluno⁴. Deutsch wird sehr stark verwendet, z. B. auch mit der Schweiz, und natürlich regional, mündlich sehr oft im Nord- bzw. Südtiroler Dialekt. In der Kommunikation mit Belluno wird Italienisch-Deutsch gedolmetscht. Andere Kund*innen aus Italien schicken ihre Anfragen auf Englisch. Ein Teil der Produktion wurde in die Slowakei ausgelagert, geleitet wird die Produktionsstätte von einem Tiroler Partner, der schon lange in der Slowakei lebt. Internationalisierung wird also mit vorhandenen sprachlichen Ressourcen betrieben (charakteristisch für Klein- und Mittelbetriebe), und die Niederlassung bzw. ihr Leiter ist für die Kommunikation mit der Zentrale verantwortlich, muss also sowohl die Landessprache als auch die Sprache des Unternehmens beherrschen.

Die zweite untersuchte Firma – sie arbeitet ebenfalls in der Baubranche – ist größer und hat einen Firmensitz in Südtirol und einen in Bayern. Während in der bayrischen Zentrale alles auf Deutsch läuft, berichtet der Interviewte, dass die Südtiroler Zentrale grundsätzlich zweisprachig funktioniert, sogar mehr auf Italienisch als auf Deutsch. Das liegt daran, dass deutschsprachige Südtiroler*innen zwar grundsätzlich zweisprachig sind, aber italienischsprachige nicht unbedingt, da viele aus Rest-Italien kommen. Einige Mitarbeiter*innen können kein Deutsch, auch der Vorarbeiter hat Italienisch als Erstsprache; intern sprechen die Gruppen untereinander Italienisch bzw. Südtiroler Dialekt, aber wenn alle es verstehen sollen, muss es auf Italienisch oder zweisprachig sein.

Für offizielle Dokumente und Behörden ist die Zweisprachigkeit in Südtirol obligatorisch. Der Fokus der Firma liegt in der EUREGIO-Region Tirol-Südtirol-Trentino, zusätzlich auch in Mittel- und Süditalien; daher besteht kein starker Bedarf nach weiteren Sprachen, z. B. ist Englisch nicht unabdingbar; sogar mit Lieferant*innen in der Türkei wird auf Deutsch kommuniziert. Bei der Rekrutierung wird auf Zweisprachigkeit (Deutsch-Italienisch) Wert gelegt, im administrativen wie im technischen Bereich. Auf Baustellen muss jedenfalls immer ein Mitarbeiter Deutsch sprechen.

⁴ Belluno ist eine an Südtirol grenzende Provinz in Italien, wo in Teilen auch Ladinisch gesprochen wird.

4.1.2 Fallstudien in Tiroler Technik-Betrieben

Die dritte in Tirol untersuchte Firma arbeitet im Bereich Maschinenbau und ist ein Konzern. Der interviewte Verkaufsleiter kann mit einem beachtlichen sprachlichen Repertoire aufwarten: Albanisch (Erstsprache), Deutsch, Italienisch, Englisch und Türkisch (Level C2- bzw. C1, GER). Außer der Erstsprache verwendet er alle Sprachen beruflich; da er für Italien, Kroatien, Slowenien, die Türkei und sämtliche Balkenländer zuständig ist, würde er sich Kompetenzen in einer slawischen Sprache wünschen. Er berichtet, dass in der Firma – die übrigens die einzige unserer Untersuchung ist, die Fremdsprachen-Pauschalen bezahlt – 41 Nationalitäten arbeiten. Diese Firma ist so weit internationalisiert, dass der Standort in Tirol beinahe zufällig erscheint. Er spielt jedenfalls keine Rolle bei der Wahl der Märkte, die sich auf ganz Europa und auch nach Übersee erstrecken (190 Länder).

Wie in internationalen Konzernen üblich, gibt es eine offizielle Sprachenpolitik, mit den zwei Organisationssprachen Englisch und Deutsch. Beide Sprachen sind Voraussetzung, um als Techniker*in oder im Verkauf zu arbeiten. In den zahlreichen Vertriebsniederlassungen im Ausland ist es die Verkaufsleitung, die die sprachliche Brücke schlagen und sowohl die Landessprache als auch die Konzernsprachen beherrschen muss.

Das Problem der Sprachen stellt sich insbesondere bei den Techniker*innen, die ja für Montage und Service im Ausland zuständig sind. Von diesen wird die jeweilige Landessprache plus Englisch oder Deutsch verlangt. Kund*innen in Südtirol werden von Nordtiroler Techniker*innen betreut. Bedienungsanleitungen und Handbücher werden an Übersetzungsbüros übergeben, vor allem aus Gründen der Sicherheit. In der Serviceabteilung sitzen Mitarbeiter*innen, die viele Sprachen abdecken, bis hin zu Armenisch und Russisch; in den wichtigen Ländern gibt es eigene Servicehotlines. Schließlich kommt auch die Strategie des Community Interpreting⁵ zur Anwendung, wenn bei deutschen oder englischen IT-Schulungen manche Mitarbeiter*innen nicht optimal folgen können und man gezielt sprachgewandte Kolleg*innen heranzieht, die für sie übersetzen.

Die vierte Tiroler Firma ist ebenfalls ein Konzern mit Zentrale in Tirol, der im technischen Bereich weltweit tätig ist, aber im Fokus unseres Interviews steht eine Niederlassung in Italien (außerhalb Südtirols). Damit wechseln wir die Perspektive vom Standpunkt des Headquarters hin zu der einer Filiale, also zu jenem Ort im Unternehmen, wo es darum geht, sich den ausländischen Kund*innen opti-

⁵ Unter *Community Interpreting* versteht man das Dolmetschen durch nicht-professionelle Personen, die in gewissen Kontexten (Schule, Sozialarbeit, Medizin, Flüchtlinge, ...) aufgrund ihrer Sprachkenntnisse hinzugezogen werden und die sehr oft nicht nur die sprachliche Mittlung, sondern auch sonstige Betreuungsaufgaben übernehmen.

mal anzupassen und gleichzeitig die Verbindung zur Zentrale zu halten. Der Wirkungsbereich unseres Interviewpartners ist dementsprechend stark auf Italien fokussiert. Seine Sprachen sind Italienisch (Erstsprache) und Englisch. Deutsch ist für ihn nicht notwendig, obwohl die Zentrale des Konzerns in Nordtirol beheimatet ist. Sprachkenntnisse in Deutsch gibt es nur in der Filiale in Verona, wo diese Sprache in den Schulen unterrichtet wird. Er selbst arbeitet in der Zweigstelle im Veneto, dort wird intern nur Italienisch gesprochen, und mit ausländischen Kund*innen spricht er Englisch – seine individuelle Sprachenpolitik basiert also auf der Landessprache plus Englisch als *Lingua franca*.

Auf Italien bezogen stellt er fest, dass in allen größeren Unternehmen inzwischen Englisch bei der Anstellung gefordert wird, nur in KMU kommt man mit „Italian only“ aus. In seiner Filiale des Konzerns läuft die interne Kommunikation auf Italienisch, weil dort keine Ausländer*innen arbeiten. Früher war das schon der Fall (Österreicher*innen), da wurde immer dann, wenn diese dabei waren, Englisch gesprochen. Dazu ist zu bemerken, dass dieses Verhalten einem allgemeinen Prinzip der Sprachwahl (Code choice) entspricht; Myers-Scotton (1990: 98) nennt es „Virtuosity Maxim“: dass nämlich immer jene Sprache gewählt werden muss, die es allen Anwesenden erlaubt, am Gespräch teilzunehmen⁶.

Was die Technik betrifft, so müssen in Italien die technische Dokumentation sowie alles, was die Sicherheit betrifft, obligatorisch auf Italienisch sein. Auch die Kommunikation mit Behörden und anderen Stakeholdern ist immer auf Italienisch. Es fällt also auf, dass in der italienischen Zweigstelle fast alles auf Italienisch läuft, außer die Kommunikation mit der Zentrale sowie mit ausländischen Kund*innen, da kommt Englisch zum Einsatz.

4.2 Burgenland

Das Burgenland beherbergt folgende sprachliche Minderheiten („Volksgruppen“): die Burgenlandkroat*innen, die ungarische Volksgruppe und die Burgenland-Roma. Auf Letztere kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden, u. a. deshalb, weil deren Sprache im Bereich der Unternehmenskommunikation nur eine untergeordnete Rolle spielt. Die kroatische Minderheit ist im Vergleich zur ungarischen Volksgruppe die aktivere, was sich auch im Wirtschaftsleben widerspiegelt; so gibt es z. B. eine kroatische Wirtschaftsagentur im Burgenland, mit deren Vorsitzender wir ein Interview geführt haben.

⁶ „Switch to whatever code is necessary in order to carry on the conversation/accommodate the participation of all speakers present“ (Myers-Scotton 1990: 98).

Im Burgenland haben wir sechs Interviews geführt, eines davon betrifft jedoch eher den tertiären Bildungssektor (Fachhochschule); für dieses verweisen wir auf den Beitrag von Bürger, Stegu und Seidlhofer in diesem Band.

4.2.1 Fallstudie in einem burgenländischen internationalen Konzern

Die Interviews in burgenländischen Unternehmen wurden mit KMU geführt, mit einer Ausnahme, einem Elektronik-/Technologie-Betrieb mit Standorten in Ungarn, China, Deutschland, den USA (zusätzlich zur Zentrale im Burgenland und einer Niederlassung in Wien). Hier wird überlegt, schon bald Englisch als Unternehmenssprache einzuführen.

Das Unternehmen funktioniert derzeit auf Deutsch, obwohl es vorkommt, dass zwei Burgenlandkroat*innen untereinander ihre Muttersprache sprechen. Ungarisch hört man auch, aber nicht von Vertreter*innen der Minderheit, sondern von etlichen Arbeitsmigrant*innen aus dem benachbarten Ungarn. Diese sprechen alle sehr gut Deutsch, was auch in Job-Ausschreibungen systematisch verlangt wird. Auf Deutsch arbeiten Teamleiter*innen und Bereichsleiter*innen, und das ist insbesondere in der Produktion sehr wichtig. Selbst von Leiharbeiter*innen in der Produktion (aus Rumänien, Ungarn, der Slowakei) wird verlangt, dass sie Deutsch können müssen. Die Interviewpartnerin, selbst Personalmanagerin, verwendet aber auch Englisch in ihrer Tätigkeit, insbesondere bei den Begrifflichkeiten der Stellenanzeigen. Außerdem wird Englisch für ausländische Kund*innen sowie ganz allgemein mehr und mehr für die technische Dokumentation und Verträge gebraucht.

Fremdsprachen spielen in dieser Firma vor allem für die externen Standorte eine Rolle, wobei die Problemlage z. B. in Ungarn etwas anders ist als in der neu gegründeten Niederlassung in China. Die Idee ist grundsätzlich, dass der Zweigstellen-Leiter bzw. die Leiterin die Landessprache beherrscht und zusätzlich Deutsch, um mit der Zentrale kommunizieren zu können. Letzteres ist kein Problem, da die Standorte von „Leuten von uns“, also langjährigen Mitarbeiter*innen, geleitet werden. Problematisch kann in diesem Fall die Landessprache sein, weil sowohl Ungarisch als auch „Chinesisch“ (s. u.) für eine*n Germanophone*n schwierige Sprachen sind oder zumindest als solche wahrgenommen werden (wohl aufgrund der großen typologischen Differenz zu den indoeuropäischen Sprachen). Entschärft wird das Problem dadurch, dass sehr viele Ungar*innen, die für eine österreichische Firma arbeiten, gut Deutsch können. In China lernt der dortige Leiter gerade Mandarin. Einstweilen wird mit den Chines*innen auf Englisch gesprochen und an die Arbeiter*innen weiterübersetzt.

Die Firma kann bereits als zweisprachig Deutsch-Englisch eingestuft werden, da in mehreren Abteilungen – Forschung und Entwicklung, IT – schon jetzt viel auf Englisch läuft; auch die Website ist zweisprachig; diese Sprachenpolitik kommt von der Geschäftsleitung in Absprache mit der Personalmanagerin. Diese ist auch sehr bemüht, Sprachkurse – immer nur für Englisch – anzubieten, die teilweise in der Firma und während der Arbeitszeit absolviert werden können. Professionelle Übersetzer*innen werden selten, nur für Verträge, eingesetzt. Verbreitet ist allerdings das Community Interpreting (s. o.) vor allem zwischen Ungarisch und Deutsch, z. B. in der Produktion oder bei Schulungen.

4.2.2 Fallstudien in burgenländischen KMU

Der zweite Betrieb, den wir im Burgenland untersucht haben, ist ein Autohandel mit Autoreparaturwerkstätte auf der Balkanroute. Dieses Unternehmen, bzw. der von uns interviewte Prokurist, der selbst „nur“ Deutsch und Englisch (und etwas Französisch) spricht, überraschte uns mit einer sehr bewussten und konsequent durchgezogenen Politik der Mehrsprachigkeit. Als Motivation nennt er die Implementierung eines optimalen Kundenservice. In seinem Betrieb arbeitet eine bunt gemischte Belegschaft mit einem höchst beeindruckenden sprachlichen Repertoire.

Unser Interviewpartner hat beobachtet, dass Missverständnisse vermieden und die Kund*innenzufriedenheit gesteigert werden kann, wenn so weit wie möglich alle Kund*innen in ihrer jeweils eigenen Erstsprache angesprochen werden. Da die Autowerkstatt auf der Balkanroute liegt, kommen dort viele Autos durch, deren Fahrer*innen auf dem Weg nach Rumänien, in die Türkei etc. sind. „Und wenn dann das Fahrzeug hängen bleibt, dann können Kollegen mit den Fahrzeughaltern in der Muttersprache sprechen.“ Das ist deswegen möglich, weil der Betrieb Mitarbeiter*innen aus all diesen Ländern beschäftigt⁷ und auch teilweise gezielt rekrutiert (insb. Ungarisch). Außerdem gibt es etliche Mechaniker*innen, die mehrere Sprachen sprechen, z. B. mehrere slawische oder mehrere romanische Sprachen. Die auf diese Weise abgedeckten Sprachen reichen von Kroatisch, Serbisch, Slowakisch und Russisch über Ungarisch, Türkisch und Albanisch bis hin zu Italienisch, Französisch, Rumänisch und Dari.

Wenn eine Sprache im Betrieb gerade gar nicht vorhanden ist, dann „greifen wir auf Kunden zurück, damit unsere anderen Kunden dann quasi auch in der Muttersprache sich mit uns unterhalten können“. Es bleibt nicht bei den Stammkund*innen allein, sondern es werden sämtliche nur möglichen und denk-

7 „Bei uns sind 51 Mitarbeiter beschäftigt, davon sind 14 mit nicht-deutscher Muttersprache.“

baren sprachlichen Ressourcen genutzt: „Auch ehemalige Mitarbeiter*innen. Wir haben zum Beispiel einen, der gut Tschechisch spricht. Und wenn wir einen Kunden aus Tschechien haben, dann darf ich den anrufen und dann kommuniziert der dann in der tschechischen Sprache.“

Dasselbe gilt übrigens für die Kommunikation mit den Lieferant*innen: Als Fahrzeuge aus Polen bezogen wurden, hat der Chef einen Geschäftspartner mitgenommen, der polnische Wurzeln hat. Englisch werde nur im allerhöchsten Notfall eingesetzt, weil es dabei leicht zu Missverständnissen kommen könne.

Was die interne Kommunikation im Unternehmen betrifft, so dürfen Kolleg*innen untereinander natürlich in ihrer gemeinsamen Erstsprache sprechen. Lingua franca ist das Deutsche (genauer: der lokale Dialekt), das alle – bis auf einen – gut beherrschen. Und für diesen einen, einen Afghanen, gibt es einen zweiten Afghanen, der schon länger da ist und für ihn dolmetschen kann⁸.

Was die burgenländischen Minderheiten betrifft, so gewinnt man aus diesem Gespräch den Eindruck, dass sie in der Gegend dieses Unternehmens offensichtlich nicht sehr präsent sein dürften, denn die meisten der Mitarbeiter*innen im Betrieb, die Kroatisch oder Ungarisch sprechen, haben ihren Hintergrund in Kroatien bzw. in Ungarn, und nicht in einer der Volksgruppen. Wenn man gezielt nachfragt, erfährt man aber, dass eine Mitarbeiterin und die Chefin einen burgenlandkroatischen Hintergrund haben. Sie sprechen die Sprache aber ausschließlich dann, wenn sie sich privat untereinander unterhalten.

Nach diesem Beispiel einer gelungenen mehrsprachigen Sprachenpolitik kommen wir nun mit dem dritten Unternehmen in einen Bereich, wo Mehrsprachigkeit ein fehlerträchtiges Problemfeld darstellt: Es handelt sich um eine Baufirma, die in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland operiert, unser Interviewpartner ist ein Polier⁹.

Der häufigste Ausdruck, den unsere Auskunftsperson zur Beschreibung der sprachlichen Situation in ihrem Unternehmen verwendet, ist „schwierig“, da auf der Baustelle Missverständnisse an der Tagesordnung sind. Unser Interviewpartner spricht – außer Deutsch und Schulenglisch – auch sehr gut Ungarisch, weil sein Vater der ungarischen Volksgruppe im Burgenland angehört. Allerdings wurde die Sprache nicht innerhalb der Kernfamilie weitergegeben, sondern in der weiteren Familie, bei den Besuchen und Sommerurlaube bei der Verwandtschaft in Ungarn. Die ungarischen Sprachkenntnisse sind für den Polier heute beruflich sehr

⁸ Ganz ähnlich läuft das z. B. auch in Fußballmannschaften, in denen meist auch viele Spieler aus dem ‚Ausland‘ stammen, vgl. Lavric (2012).

⁹ Genau genommen hat die Baufirma ihren Sitz in Niederösterreich, aber der von uns interviewte Polier ist Burgenländer und in dem Zusammenhang auch stark in Baustellen im Burgenland involviert.

wichtig, da er mit den zahlreichen ungarischen Bauarbeitern in dieser Sprache kommunizieren kann. Allerdings würde er sich zusätzliche Sprachkenntnisse wünschen, insbesondere in Kroatisch. Das würde auf den Baustellen vieles erleichtern, denn Kroatisch ermögliche auch die Verständigung mit Slowenen, Serben, ja sogar Albanern, Polen und Russen.

Das Verständigungsproblem stellt sich grundsätzlich auf drei Ebenen: einerseits mit den Bauarbeitern der Firma selbst, andererseits mit den Subunternehmen und dem von diesen geschickten Personal, und schließlich mit den Lieferant*innen. Alle drei Bereiche sind mehrsprachig, und es gibt nicht immer einen gemeinsamen Nenner. Das Bauunternehmen beschäftigt Kroaten, Slowenen, Serben, Rumänen, Türken, Kurden, Polen und Albaner. Die Subunternehmen kommen aus Ungarn, Kroatien, Rumänien etc. und das Personal spricht im Regelfall weder Deutsch noch Englisch. Besonders schwierig sei es außerdem im Fall von Lieferant*innen – man bestelle bei ihnen auf Deutsch, aber sie würden den Auftrag dann an Sub- und Sub-Sub-Unternehmen weitergeben, die oft überhaupt kein Deutsch verstehen, was letztendlich zu Fehllieferungen führen kann. Für ihn als Polier sei es aber extrem wichtig, dass die Kommunikation funktioniere, denn seine Aufgabe sei es, alles zu koordinieren, die Baustelle zu organisieren, die Aufgaben zu verteilen und die Abläufe zu planen (Wochenplanung). Mit den Arbeitern der eigenen Firma sei es leichter, weil die im Prinzip alle mehr oder weniger gut Deutsch sprächen – obwohl die wenigsten aus Österreich kämen¹⁰.

Bei Einstellungen spiele die Fachkompetenz eine Rolle, aber nicht wirklich die Sprachkenntnisse. Rekrutierungen erfolgten außer bei Leitungspositionen meist über Mundpropaganda. Deutsch sei natürlich ideal, aber eine andere in der Firma bereits vertretene Sprache würde genügen, damit man die Person in eine „Partie“ integrieren könne.

Unser nächster Interviewpartner ist der Leiter der Österreichischen Weinakademie mit Sitz in Rust, in dessen Aufgabenbereich sowohl die Grenznähe als auch die entsprechenden Sprachen, wie auch Englisch als Sprache der Internationalisierung, eine wichtige Rolle spielen. Es handelt sich um eine tertiäre Bildungseinrichtung, die sich aus regionalen und nachbarschaftlichen Wurzeln entwickelt hat und die heute zu den anerkanntesten ihrer Art in der ganzen Welt zählt. Relevant ist sie auch wegen ihrer engen Kontakte mit der gesamten Branche und den Einblicken in die Rolle der sprachlichen Minderheiten im Burgenland.

Unser Interviewpartner stammt aus dem Burgenland, aus einer kroatischsprachigen Familie, er hat an der Wirtschaftsuniversität Wien studiert (mit Russisch als Fremdsprache), und er ist nach einem Berufseinstieg mit Doktorat in

10 Die Firma beschäftigt 36 Personen, davon 6 in der Administration.

Südafrika (Englisch, Afrikaans) vor 30 Jahren ins Burgenland zurückgekommen, um die Weinakademie mitzugründen. Wie wir auch schon in den anderen Betrieben gesehen haben, spricht er mit den zwei kroatischstämmigen Mitarbeiterinnen in der Akademie die gemeinsame Sprache, aber nur, solange nicht andere dabei sind, die sich ausgeschlossen fühlen könnten.

Die Sprachen in der Akademie sind hauptsächlich Deutsch und Englisch, sehr lange war überhaupt nur Deutsch die Sprache der Kurse, und die Teilnehmer*innen kamen aus deutschsprachigen Gebieten (Deutschland, Schweiz, Südtirol) oder aus dem benachbarten Ungarn. Auch EU-Projekte wurden in den ersten Jahren grenzüberschreitend, also mit Ungarn, organisiert. Inzwischen sind die Seminare international und etliche werden auf Englisch angeboten.

Es gibt im Kernteam (8 Mitarbeiter*innen) aber auch Kompetenzen in Spanisch, Ungarisch und Kroatisch, die natürlich bei den entsprechenden Gelegenheiten eingesetzt werden, was zu hocheifreuten Kundenreaktionen führt. Bei der Rekrutierung von Mitarbeiter*innen sind Sprachkenntnisse, z. B. in Ungarisch oder Russisch, ein deutliches Plus. Das erweiterte Team besteht aus etwa 50 Lektor*innen, die aus der ganzen Welt kommen und aufgrund ihrer Exzellenz ausgewählt werden. Das macht natürlich Englisch als Lingua franca unabdingbar.

Kurse werden aber auch auswärts angeboten, z. B. in Zürich, in Brixen, in Budapest und Prag. Hauptstandorte sind aber Rust und Wien, und 90% der Veranstaltungen sind deutschsprachig. Auf Englisch abgehalten werden die mehrjährigen internationalen Ausbildungen, z. B. der Master-of-Wine. Das Publikum kommt aus Europa (Deutschland, Frankreich, Spanien), aber auch aus Übersee. In den internationalen Kursen sprechen die Teilnehmer*innen untereinander Englisch, aber wenn eine gewisse Anzahl aus demselben Land oder Sprachgebiet in einem Kurs zusammenfindet, bilden sich Subgruppen, die sich absondern, ganz so, wie es für Betriebe beschrieben wird.

Was die Rolle der Minderheitensprachen betrifft, so gibt es in der Gegend von Sopron deutschsprachige Winzer*innen und im Burgenland etliche ungarisch- und kroatischsprachige, die das auch in ihrem Marketing hervorheben und ihre Weine z. B. mit den kroatischen Namen der Riede benennen. Mit diesen Volksgruppen-Winzer*innen werden dann auch gezielt Kontakte hergestellt, wenn z. B. Kroat*innen (aus Kroatien) an einem der Seminare teilnehmen. So tragen die Minderheitensprachen zu einem engen, freundschaftlichen Kontakt über die Grenze hinweg bei.

Zum Abschluss haben wir mit der Vorsitzenden der Kroatischen Wirtschaftsagentur im Burgenland gesprochen. Sie ist auch in einem Unternehmen in verantwortlicher Position tätig und sieht ihren eigenen Werdegang als typisch dafür, wie Sprachkenntnisse, beginnend mit der Minderheitensprache und sich im Kreis

der „Ostsprachen“ erweiternd, die Basis für eine erfolgreiche wirtschaftliche Betätigung darstellen können.

Ihr Sprachenprofil ist beeindruckend: Sie ist zweisprachig Burgenlandkroatisch-Deutsch aufgewachsen, hat in Schule und Studium Englisch gelernt, und sie hat in ihrem Repertoire an „Ostsprachen“ ‚Serbokroatisch‘, Tschechisch, Slowenisch und Ungarisch. Sie arbeitet für eine Bank, für die sie das Auslands-Netzwerk in Osteuropa mit Filialen jeweils vor Ort aufgebaut hat.

Die Gründung des Wirtschaftsvereins der Burgenlandkroat*innen 2013¹¹ ist von der Existenz des schon 30 Jahre älteren Slowenischen Wirtschaftsverbands in Kärnten inspiriert, der sozusagen als „großer Bruder“ fungiert hat. Beide Vereine haben mehrere Hundert Mitglieder (Personen und Firmen) und sehen ihre Aufgabe vor allem im Vermitteln von Kontakten und im Auf- und Ausbau eines Netzwerks. Dieses umfasst in der Wirtschaft tätige Personen der jeweiligen Volksgruppe und deren Sympathisant*innen sowie Partner*innen aus Kroatien (bzw. Slowenien), die sich oft an den Verein wenden, wenn sie in Österreich Fuß fassen, verkaufen oder rekrutieren wollen – und natürlich umgekehrt. Außerdem sind die Wirtschaftsverbände der Volksgruppen mit denen anderer Minderheiten (z. B. in Südtirol) in Kontakt, wie auch mit Behörden, Institutionen und politisch Verantwortlichen.

4.3 Kärnten

Was das Bundesland Kärnten betrifft, so interviewten wir hier den Vorsitzenden des Slowenischen Wirtschaftsverbandes in Klagenfurt, der uns über die wirtschaftliche und gesellschaftliche Rolle der Volksgruppe, die Erfolge und die Schwierigkeiten in den letzten Jahrzehnten und die Perspektive für die sprachliche Situation Auskunft gab. Er ist gleichzeitig ein sehr erfolgreicher Unternehmer, der seinen Erfolg auf seine Sprachkenntnisse in Slowenisch und in weiteren „Ostsprachen“ zurückführt und sich als Vorbild in diesem Bereich begreift.

Als Unternehmer, der im technischen Bereich tätig ist, muss er mangels vorhandenen mehrsprachigen Fachpersonals in Kärnten die Ingenieure aus Kroatien oder Slowenien rekrutieren. Auch er hat seinen Weg dank seiner Fremdsprachenkenntnisse gemacht: Er stammt aus einer slowenischsprachigen Familie aus Südkärnten und ist zweisprachig aufgewachsen, mit einem Primat des Slowenischen, das im Dorf durchgängig gesprochen wurde; Deutsch lernte man von Nachbarskindern und von Tourist*innen. An Fremdsprachen erwarb er in der Schule das Englische, und dazu als weitere slawische Sprache(n) das – wie es damals genannt

11 Im Jahr des EU-Beitritts Kroatiens.

wurde – „Serbokroatische“. Er betont, dass er seiner ausgezeichneten Kenntnis der „Ost“-Sprachen und Kulturen seinen wirtschaftlichen Erfolg verdankt.

Er begann bei einem österreichisch-jugoslawischen Import/Export-Unternehmen in Graz, das aber wegen des Balkankriegs nicht mehr weiterarbeiten konnte. Daraufhin gründete er ein eigenes Unternehmen, das sich auf die Modernisierung technischer Anlagen im Energiebereich in Südosteuropa (Tschechien, Slowakei, Polen, Kroatien) spezialisierte. Sie boten großen deutschen Konzernen ihre Expertise in den Sprachen und Kulturen und ihre Kontakte an und übernahmen das Projektmanagement. Inzwischen sind die deutschen Konzerne von japanischen aufgekauft worden, und so wird in Teilen der Firma jetzt neben Slowenisch, Serbokroatisch und Albanisch auch Japanisch und vor allem Englisch gesprochen.

Laut unserem Interviewpartner waren nach dem Fall des Eisernen Vorhangs die Kärntner Slowen*innen in hohem Maße die Brückenbauer*innen zu den nun näher gerückten Nachbarn, auch im wirtschaftlichen Bereich. Heute sind die Kärntner Slowen*innen ein extrem dynamischer Faktor im grenzüberschreitenden Wirtschaftsleben.

5 Ausblick: Sprachenpolitische Anregungen für österreichische Unternehmen und Forschungsdesiderata

Die betriebliche Praxis in österreichischen Unternehmen weist in vielen Fällen Defizite auf, was die Umsetzung einer systematischen Sprachenpolitik und damit einhergehend eine sinnvolle Nutzung der tatsächlichen und potenziellen sprachlichen Ressourcen der Mitarbeiter*innen betrifft. Auf diesem Weg lassen sich Unternehmen Wettbewerbsvorteile entgehen und werden zumeist auch den individuellen Bedürfnissen ihrer Mitarbeiter*innen (z. B. identitätsbezogene oder kommunikative) nur unzureichend gerecht. Insofern ist es wenig verwunderlich, dass auch die gezielte Beachtung und unternehmerische Nutzung der in dieser Studie näher betrachteten Minderheitensprachen Burgenlandkroatisch, Ungarisch und Slowenisch noch entwickelbar erscheint. Das riesige Potenzial an positiven Kund*innenkontakten, erfolgreichen Geschäftsbeziehungen, sowie einer sprachlich diversen Belegschaft, welches sich speziell auch kleine und mittlere Betriebe in den betrachteten Regionen hier noch erschließen könnten, zeigen die vorliegenden Fallstudien jedoch gut auf. Es gibt in allen drei untersuchten Regionen zahlreiche Belege für positive Effekte, die durch mehrsprachige Praktiken erzielt werden können: Für Unternehmen können sich etwa neue bzw. sehr spezifische Märkte erschließen lassen, für

mehrsprachige Arbeitnehmer*innen bedeutet es eine höhere Beschäftigungsfähigkeit, bessere Jobperspektiven und zusätzliche Karrierechancen, wenn Unternehmen beginnen, die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter*innen wahrzunehmen, wertzuschätzen und einzusetzen. Manche Führungskräfte, gerade in den untersuchten KMU, erkennen diese Chancen bereits und wenden sich den entsprechenden Absatz- und Arbeitsmärkten oder Lieferant*innen bewusst zu. Und für die einzelnen Volksgruppen ergibt sich durch den Einsatz ihrer Erstsprache(n) im Arbeitsalltag eine zusätzliche Möglichkeit zum Erhalt und Ausbau der jeweiligen Sprachpraxis.

Während also sprachenpolitische Initiativen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in vielen österreichischen Betrieben von Seiten des Managements (Top-down-Perspektive) noch als Mangelware anzusehen sind, gleichen die Mitarbeiter*innen mit ihrer gelebten alltäglichen Sprachpraxis (Bottom-up-Perspektive) dieses Manko häufig gekonnt aus. Selbstorganisiert und vom Wunsch beseelt, die eigenen Sprachkenntnisse einzubringen, greifen mehrsprachige Mitarbeiter*innen ad hoc in zahlreichen internen und externen Situationen der Unternehmenskommunikation erfolgreich auf sinnvolle sprachliche Strategien („bricolage“, vgl. Lavric 2012) zurück. Dadurch beeinflussen sie von unten den sprachenpolitischen Entscheidungsprozess in Unternehmen, in Wechselwirkung zwischen gelebter Sprachpraxis und Sprachenpolitik (vgl. Abschnitt 1).

Eine systematische organisationale Sprachenpolitik lässt sich durch Instrumente des Personalmanagements implementieren, was die mögliche Rolle von Personalverantwortlichen in Organisationen als Multiplikator*innen einer organisationalen Sprachenpolitik deutlich macht (Lesk 2016, 2017). Die Relevanz des Personalmanagements bei der Implementierung einer konsistenten Sprachenpolitik wird auch durch die wenigen bereits vorhandenen Studien zur Sprachenpolitik in österreichischen Betrieben aufgezeigt. Insbesondere die Rekrutierungsfunktion (z. B. Anforderungsprofile von Jobs und Auswahlkriterien für zukünftige Mitarbeiter*innen, die sprachliche Kompetenzen miteinschließen) und die Personalentwicklung (z. B. bezahlte Sprachkurse oder der Erwerb sprachlicher Kompetenzen, die karrierewirksam sind) werden in der Unternehmenspraxis im Sinne einer impliziten Sprachenpolitik bereits umgesetzt, aber auch in den ersten vorliegenden Forschungsarbeiten bereits analysiert. Insgesamt ist das wissenschaftliche Interesse an Untersuchungen zu Sprachpraxis, Sprachenbedarf und Sprachenpolitik in Unternehmen am Wirtschaftsstandort Österreich in den letzten Jahren im Steigen begriffen, obgleich es doch noch auf einem sehr bescheidenen Niveau bleibt. Die jüngsten Studien zeigen immerhin erste gute Möglichkeiten auf, dieses empirische Feld darzustellen, in dem es noch viel zu erforschen gibt. Beispielsweise wäre eine neue umfassende quantitative Erhebung zum Fremdsprachenbedarf in österreichischen Unternehmen – differenziert nach geografischer Lage und Branche – eine wertvolle Grundlage sowohl für unter-

nehmenspolitische als auch für bildungspolitische Entscheidungen. Auch weitere qualitative Studien zu einzelnen Branchen, Grenzregionen oder zwei-/dreisprachigen Regionen, zu verschiedenen Unternehmensgrößen etc., die sprachliche Praktiken, aber auch Formen von impliziter und expliziter Sprachenpolitik oder Wirkungen von sprachenpolitischen Entscheidungen in Unternehmen auf Mitarbeiter*innengruppen untersuchen könnten, helfen das Forschungsfeld weiter aufzuspannen und zu begreifen. Ein erster Schritt wurde jedenfalls mit der erstmaligen Aufnahme des Themas in den vorliegenden Sammelband getan und könnte nicht zuletzt auf diesem Weg vielleicht ein verstärktes zukünftiges Interesse von Angewandten Linguist*innen an sprachenpolitischen Themen in Unternehmenskontexten bewirken.

Literatur

- Archan, Sabine & Dornmayr, Helmut. 2006. Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen: Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf, *ibw-Schriftenreihe 131*, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Bäck, Bernhard. 2004. *Code choice im österreichischen Export in die Romania: Ein Modell und drei Fallstudien*. Wien: Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Bellak, Nina. 2014. *Can language be managed in international business? Insights into language choice from a case study of Danish and Austrian multinational corporations (MNCs)*. Copenhagen: PhD Thesis, Copenhagen Business School. Verfügbar unter: <http://geml.eu/en/nina-bellaks-thesis/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bürkli, Beatrice. 1999. *Sprachvariation in einem Großbetrieb: Eine individuenzentrierte Analyse anhand sprachlicher Tagesläufe (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 73)*. Tübingen & Basel: Francke.
- Cichon, Ludmila & Cichon, Peter. 2017. Möglichkeiten beruflicher Wertschöpfung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Eine empirische Studie über ZuwanderInnen aus Mittelost- und Südosteuropa in Österreich. In Tina Ambrosch-Baroua, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*, S. 43–55. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. Verfügbar unter: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/40517/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- CILT (Hg.). 2006. *ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur.
- Harder, Kathrin. 2009. Multilingualism in professional contexts: A study on aspects of language planning in internationally active companies. In Eva Lavric, Fiorenza Fischer, Carmen Konzett & Julia Kuhn (Hgg.), *People, products, and professions*, S. 97–109. Frankfurt: Peter Lang.
- Ille, Karl & Neuhold, Petra. 2013. Monolinguales Sprachenregime vor multilingualer Belegschaft. Aktuelle Aspekte der Mehrsprachigkeit und Sicherheitskommunikation auf österreichischen Baustellen. In Barbara Haider (Hg.), *Baustelle Mehrsprachigkeit: Herausforderungen für Institutionen und Unternehmen*, S. 137–158. Wien: Die Wiener Volkshochschulen GmbH.

- Kremnitz, Georg. 1994. *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte: Ein einführender Überblick*. Wien: Braumüller.
- Kremnitz, Georg. 2001. Über die Teilhaber an sprachenpolitischen Prozessen und ihre Rollen: Eine Annäherung und viele offene Fragen. In Peter Cichon & Barbara Czernilofsky (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung: Sprachenpolitik in romanischsprachigen Ländern*, S. 157–167. Wien: Praesens.
- Lavric, Eva. 2008a. Fifteen theses about business language choices: Plurilingual strategies of companies and of individuals within companies. *Fachsprache: International Journal of LSP* 30(3–4). S. 156–169.
- Lavric, Eva. 2008b. Über „English only“ hinaus: Sprachen in Unternehmen im Licht qualitativer Fallstudien. In Sabine Tritscher-Archan (Hg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten (ibw Forschungsbericht 143)*, S. 191–215. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Lavric, Eva. 2009b. Tiroler Variationen zum Thema der Sprachwahl in der Unternehmenskommunikation. In Eva Lavric (Hg.), *Sprachwahl in Unternehmen: Tiroler Fallstudien: Ergebnisse eines Projektseminars an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*, S. 9–24. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Lavric, Eva & Bäck, Bernhard. 2009. English, French, Spanish, Italian, Portuguese? Code choice and Austrian export. *International Journal of Multilingualism* 6(1). S. 37–67.
- Lavric, Eva. 2012. Politiques conscientes et « bricolage » linguistique dans les entreprises et dans les équipes de football. In Peter Cichon, Sabine Ehrhart & Martin Stegu (Hgg.), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone. [Themenheft]. Synergies PG* 5, S. 165–196. Berlin: Avingus.
- Lavric, Eva, Lesk, Susanne & Stegu, Martin. 2017. Multilingualism in business: Language needs. In Gerlinde Mautner & Franz Rainer (Hgg.), *Handbook of business communication: Linguistic approaches*, S. 249–268. Boston: De Gruyter Mouton.
- Lavric, Eva (Hg.). 2009a. *Sprachwahl in Unternehmen: Tiroler Fallstudien: Ergebnisse eines Projektseminars an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Lechner, Claudia. 2010. *Vouloir c'est pouvoir – Les choix linguistiques et les stratégies linguistiques dans une PME autrichienne*. Innsbruck: Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Lesk, Susanne. 2016. Implizite Sprachenpolitik in Organisationen aus personalwirtschaftlicher Perspektive: Ein Beitrag zur systematischen Gestaltung von sprachlichen Fördermaßnahmen (am Beispiel von Zertifizierungen in mehrsprachigen Regionen Frankreichs und der Schweiz). In Antje Lobin, & Holger Wochele (Hgg.), *Das Französische im wirtschaftlichen Kontext*, S. 99–119. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert.
- Lesk, Susanne. 2017. Der Einfluss individueller Sprachbiographien auf Selektionsprozesse in Unternehmen: Welche Rolle spielt die Sprachbewusstheit von mehrsprachigen Manager/innen bei Auswahl- und Promotionsentscheidungen? In Peter Handler, Klaus Kaindl & Holger Wochele (Hgg.), *Ceci n'est pas une festschrift: Texte zur Angewandten und Romanistischen Sprachwissenschaft für Martin Stegu*, S. 41–57. Berlin: Logos.
- Lesk, Susanne, Lavric, Eva & Stegu, Martin. 2017. Multilingualism in business: Language policies and practices. In Gerlinde Mautner & Franz Rainer (Hgg.), *Handbook of business communication: Linguistic approaches*, S. 269–317. Boston: De Gruyter Mouton.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2). S. 340–363.

- Mihajlovic, Marianne. 2013. *TranslatorInnen in der Wirtschaft: Eine Studie zur betrieblichen Fremdsprachensituation und Marktsituation von TranslatorInnen in österreichischen Unternehmen*. Graz: Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Mrázová, Žofia. 2005. *Le choix des langues dans une équipe de vente multinationale en France: Communication externe avec les clients, et interne au sein de l'entreprise*. Wien: Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Mrázová, Žofia. 2009. Sprachenpolitik und Sprachgebrauch in der internen und externen Kommunikation eines internationalen Unternehmens in Frankreich. In Eva Lavric, Fiorenza Fischer, Carmen Konzett, Julia Kuhn & Holger Wochele (Hgg.), *People, products and professions*, S. 75–81. Frankfurt: Peter Lang.
- Myers-Scotton, Carol. 1990. Codeswitching and borrowing: Interpersonal and macrolevel meaning. In Rodolfo Jacobson (Hg.), *Codeswitching as a worldwide phenomenon*, S. 85–110. New York: Peter Lang.
- Nekula, Marek, Nekvapil, Jiří & Sichová, Kateřina. 2005. Sprachen in deutsch-tschechischen, österreichisch-tschechischen und schweizerisch-tschechischen Unternehmen: Ein Beitrag zur Wirtschaftskommunikation in der Tschechischen Republik. *Sociolinguistica* 19. S. 128–143.
- Nekvapil, Jiří & Nekula, Marek. 2006. On language management in multinational companies in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning* 7(2–3). S. 307–327.
- Novoszel, Thomas. 2011. *Untersuchung der wirtschaftlichen Bedeutung der burgenländisch-kroatischen Volksgruppe in quantitativer, qualitativer und netzwerkorientierter Betrachtung/Važnost i mreža gradiscanskohrvatskih poduzetnikov*. Güssing: Wirtschaftskammer Burgenland/Regionalstelle Güssing.
- Pejić, Eva. 2014. *Bedarfserhebung für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in Kärntner Unternehmen*. Klagenfurt: Diplomarbeit Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Perla, Antonella. 2018. *Das mehrsprachige Projekt Drei Hände – Tri Roke – Tre Mani*. Klagenfurt: Dissertation Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Piekkari, Rebecca & Tietze, Susanne. 2012. Language and international human resource management. In Günter K. Stah, Ingmar Björkman & Shad Morris (Hgg.), *Handbook of research in international human resource management*, S. 549–565. Cheltenham: Edward Elgar.
- Piekkari, Rebecca, Gaibrois, Claudine & Johansson, Marjana. 2022. A review of language-sensitive research in international business: a multi-paradigmatic reading. *Journal of Comparative International Management* 25(1). S. 144–174.
- Pirker, Jürgen. 2014. *Sprache, Recht, Identität: Lektionen aus dem zweisprachigen Kärnten und dreisprachigen Südtirol; Perspektiven des österreichischen Volksgruppenrechts*. Graz: Dissertation Karl-Franzens-Universität Graz.
- Pöchhacker, Franz. 2000. Language barriers in Vienna hospitals. *Ethnicity & Health* 5(2). S. 113–119.
- Prinz, Michaela. 2022. *Die Nutzung sprachlicher Ressourcen von Mitarbeiterinnen in Unternehmen: Implikationen für das Human Resource Management**. Eisenstadt: Masterarbeit Fachhochschule Burgenland.
- Schweiger, Theresia. 2009. Sprachwahl in grenznahen Klein- und Mittelunternehmen. Untersuchung zum Bedarf an Tschechisch- und Slowakischkenntnissen im Weinviertel. In Eva Lavric, Fiorenza Fischer, Carmen Konzett, Julia Kuhn & Holger Wochele (Hgg.), *People, Products and Professions*, S. 83–96. Frankfurt: Peter Lang.
- Smolnik, Miriam Lucia. 2019. *Segregation im ländlichen Raum: Ein grenzüberschreitender Vergleich der Gemeinden Feistritz ob Bleiburg/Bistrica nad Pliberkom (A) und Prevalje (SLO)*. Graz: Diplomarbeit Karl-Franzens-Universität Graz.

- Soleder, Lara. 2019. *Integration der Interkulturalität der Angestellten in die Unternehmenskultur der Wiener Hotellerie*. Wien: Masterarbeit FH Wien der WKW.
- Sperr, Sabine Katharina. 2021. *Big in Business? TranslatorInnen in der Wirtschaft und ihre Selbstwahrnehmung als (Sprach-)DienstleisterInnen*. Graz: Masterarbeit Karl-Franzens-Universität Graz.
- Stegu, Martin. 2008. Warum welche Sprachen lernen? Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Argumentation. In Sabine Tritscher-Archan (Hg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten*, 117–129. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Stegu, Martin. 2012. Les politiques linguistiques entre linguistique appliquée et linguistique populaire. In Peter Cichon, Sabine Ehrhart & Martin Stegu (Hgg.), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone*. [Themenheft]. Synergies PG 5, 31–36. Berlin: Avinus.
- Strutz, Sabrina. 2015. *Analyse zur Integration von Übersetzungsabteilungen in Wertschöpfungsketten von multinationalen Unternehmen*. Graz: Masterarbeit Karl-Franzens-Universität Graz.
- Vandermeeren, Sonja. 1998. *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen: Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen*. Waldsteinberg: Heidrun Popp.
- Vollstedt, Maria. 2002. *Sprachenplanung in der internen Kommunikation internationaler Unternehmen: Studien zur Umstellung der Unternehmenssprache auf das Englische*. Hildesheim: Olms.

Bruno Nestler

Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit in Bundesheer und Polizei

1 Einleitung

Zum Verständnis von Sprachenpolitik in sicherheitsrelevanten Institutionen:

„Sprachenpolitik entsteht auch durch das Handeln von Institutionen und Personen, die einen Beitrag zur Entwicklung von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit leisten“ (Krumm 2005: 17).

Dieses von Krumm im Zitat angesprochene Handeln soll im Folgenden (bei einer Darstellung der institutionellen Mehrsprachigkeit bei Polizei und Bundesheer) im Fokus der weiteren Betrachtungen stehen. Dabei trägt jede*r Einzelne durch ihre*seine individuelle Mehrsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit des jeweiligen Sicherheitsapparats bei. Gerade für in sicherheitsrelevanten Berufsfeldern tätige Personen wie Polizist*innen, Soldat*innen, Justizwachebeamte u. v. m. ist Mehrsprachigkeit, nicht zuletzt auch durch die damit einhergehende interkulturelle Kompetenz, ein wesentliches zusätzliches „asset“ im breit gefächerten Anforderungsspektrum im Berufsvollzug geworden. Diese Bediensteten treten mit Menschen in Kontakt und sollen, und das ist ihre ureigenste Hauptaufgabe, durch ihr (sprachliches) Handeln die Sicherheit der Bevölkerung gewährleisten. Wie sich in den letzten Jahren immer mehr gezeigt hat, ist Mehrsprachigkeit, gerade bei diesen Sicherheitsorganen von Polizei und Heer, ein nicht zu unterschätzender „soft skill“, um im Berufsleben (noch) erfolgreich(-er) sein zu können.

Daher sollen hier diese institutionelle Mehrsprachigkeit, ihr Nutzen und die sprachenpolitischen Bemühungen zu ihrer Erhöhung beleuchtet und beurteilt werden. Der Bezug auf und der Vergleich zu den Forderungen der „Klagenfurter Erklärung – Revisited“ zur österreichischen Sprachenpolitik¹ aus 2011 sollen dabei die Messlatte sein.

In eigener Sache: Durch den beruflichen Hintergrund des Autors, in seiner Karriere als Absolvent der Militärakademie, Offizier der Panzertruppe, promovierter Absolvent des Zentrums für Translationswissenschaft (ZTW/Uni Wien, mit Politikwissenschaft im Zweitfach) und in Leitungsfunktionen im „Sprachinstitut des Bundesheeres (SIB)“, werden im Zentrum der Betrachtungen die Sprachenpolitik und die Mehrsprachigkeit beim Bundesheer stehen. Als Folge einer engen Kooperation mit der Sicherheitsakademie des BMI können hier aber auch die

¹ Siehe: „Klagenfurter Erklärung Revisited“ in: Rudolf de Cillia/Eva Vetter (2013, 341–347).

Bemühungen um die Sprachausbildung bei der Polizei dargestellt werden.² Kernaussagen der Dissertation des Autors aus 2011 mit dem Titel: „Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der Österreichischen Verteidigungspolitik“ (Nestler 2012) sollen hier angeführt und zehn Jahre danach aktualisiert werden.

Der Umstand, dass in dieser 2021er Ausgabe der Bestandsaufnahme erstmals auch die Sprachenpolitik in Polizei und Bundesheer Platz findet, ist erfreulich, trägt doch diese Sprachenpolitik unmittelbar zu unser aller Sicherheit bei, eben nach dem vom Autor dieser Zeilen kreierten Motto: „Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit“.³

2 Gedanken zu den Begriffen „Sprachenpolitik“ und „Mehrsprachigkeit“

Die Bemühungen, Bedienstete des Bundesministeriums für Landesverteidigung (BMLV, etwa 24.000 Bedienstete) und des Bundesministeriums für Inneres (BMI, etwa 39.000 Bedienstete) durch Sprachausbildung im Dienst aus- bzw. weiterzubilden, nahmen in den letzten zwanzig Jahren, nicht zuletzt aufgrund der Globalisierung, enorm zu. Diese (Erwachsenen-)Sprachausbildung muss natürlich, im Gegensatz zur Schulsprachausbildung, funktional ausgerichtet sein. Sie erfolgt in der Dienstzeit und soll zuallererst zur „dienstlichen Kommunikation“ in Fremdsprachen (und Deutsch, siehe unten) befähigen. Wenn nun eine öffentliche Institution wie das Bundesheer oder die Polizei die Ausbildung in gewissen Sprachen fördert und andere Sprachen, aus welchen Gründen auch immer, nicht einbezieht, so wird auch hier bewusst oder unbewusst bereits Sprachenpolitik (im Sinne von „policy“) gemacht.

Unter (individueller) Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) wird in den weiteren Ausführungen die Definition von Rudolf de Cillia verwendet (de Cillia 2010: 20): *„Als mehrsprachig darf schon bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis von wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat ...“* (Bertrand und Christ 1990: 208, zit. nach Christ 2004: 31). Das heißt, dass Menschen erst mit zwei Fremdsprachen (L1 + 2), gemäß der Zielvorgabe der EU, unab-

² Mit Dank an Mag. Thomas Greis, MAS, von der Sicherheitsakademie des BMI, für die langjährige Kooperation und die hier zur Verfügung gestellten Dokumente.

³ Dieses Motto wurde als Titel für die sprachwissenschaftliche Tagung an der Landesverteidigungsakademie im Jahr 2009 kreiert und 2016 zum offiziellen „Leitspruch“ des Sprachinstituts des Bundesheeres (SIB) erklärt.

hängig vom Beherrschungsgrad der Fremdsprachen („eingeschränkte Kenntnis“), als mehrsprachig bezeichnet werden. Es gibt jedoch unterschiedliche Definitionen des Begriffes *Mehrsprachigkeit* und somit durchaus verschiedene „Mehrsprachigkeitsphilosophien“, vor allem hinsichtlich der Frage, ob man nicht doch bereits mit mehr als einer Sprache, also meist mit L2 Englisch, mehrsprachig ist.

Hier wird im Weiteren von der Definition von de Cillia ausgegangen, der von Mehrsprachigkeit im nicht-anglophonen Raum ab der Kenntnis von zwei Fremdsprachen spricht und somit Zweisprachigkeit (Bilingualismus) streng von individueller Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) trennt.

3 Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit bei der Polizei

Obwohl viele Institutionen des Staates als zentrale Aufgabe die Gewährleistung von Sicherheit für Staatsbürger*innen haben (z. B. auch Gesundheitsbehörden, Justiz, Arbeitsplatzsicherheit, soziale Sicherheit u. v.m.), steht doch das BMI und dabei vor allem die Polizei tagtäglich im Einsatz zur Abwendung von Gefahren und als Exekutivorgane zur Durchsetzung von Gesetzen im (Sprach-)Kontakt mit den Bürger*innen. Globalisierung, Migration, Tourismus, aber zuletzt auch die Pandemie führten immer häufiger zu Amtshandlungen und Sprachkontakten mit nicht deutschsprachigen Personen.

3.1 Sprachausbildung bei der Polizei

Anfang der 2000-er Jahre wurde diesem Umstand Rechnung getragen und schließlich ein umfassendes Sprachausbildungsprogramm an der Sicherheitsakademie des BMI auf den Weg gebracht. Dazu ist in der noch heute, 2021, geltenden Grundsatzeinweisung aus 2010 angeführt:

Im Zuge der Reorganisation des BMI kam es im Jahr 2002 zu einer Neugestaltung einzelner Aufgabenbereiche der Abteilung II/5-Sicherheitsakademie (SIAK). Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung, aber auch im Hinblick auf die (multikulturelle) Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung sowie politischer Entwicklungen auf europäischer Ebene (EU-Erweiterung, Erweiterung des Schengen-Raumes) stehen Bedienstete des Ressorts vermehrt vor der Herausforderung, im Rahmen ihrer dienstlichen Tätigkeit mit Personen zu kommunizieren, die der deutschen Sprache nicht oder nur bedingt mächtig sind. Um diesen Entwicklungen entsprechend Rechnung zu tragen, wurde innerhalb der SIAK ein Schwerpunkt im Bereich Sprachausbildung gesetzt und im Zentrum für Fortbildung (ZFB)

der Fachbereich Sprachausbildung etabliert. Ziel dieser Maßnahme war bzw. ist es, eine umfassende und vor allem österreichweit einheitliche Aus- und Fortbildung im Bereich Sprachausbildung gewährleisten zu können. (Grundsatzregelung Sprachausbildung im BMI (BMI 2010: 2)

Bei den Durchführungsbestimmungen dieser Grundsatzregelung wurde auch auf das Ziel, die interkulturelle Kompetenz der Student*innen zu heben, hingewiesen:

Somit gehört neben dem Erlernen der jeweiligen Fremdsprache bzw. dem Erwerb der o. a. Maßnahmen beschriebenen Handlungskompetenz [sic!] vor allem die Förderung von Empathie und Verständnis für fremdsprachige Menschen und deren Lebensumstände zu den entscheidenden Grundlagen dieses Trainings. (BMI 2010: 4)

Jedoch schon vor 2010 wurde Sprachausbildung im BMI durchgeführt, wenn auch nicht auf einer derart genau regulierten Basis. Dennoch war diese Ausbildung so innovativ, dass das BMI im Jahr 2008 mit dem *Europasiegel für Innovative Sprachausbildung* durch das *Österreichische Sprachenkompetenz Zentrum (ÖSZ)* ausgezeichnet wurde (Gutachten der ESIS Jury 2008, ESIS 2008J).

In der oben angeführten Grundsatzregelung sind auch die Prioritäten bei der Einberufung von Bediensteten zur Sprachausbildung geregelt (BMI 2010: 6):

a) Bedienstete, die in Ballungszentren mit einem großen fremdsprachigen Bevölkerungsanteil Dienst verrichten b) Bedienstete, die im Grenz- oder grenznahen Bereich bzw. an Transit- oder häufig frequentierten Verkehrsrouten Dienst versehen c) Bedienstete, die im Rahmen ihrer Verwendung (z. B. PKZ) häufig Kontakt mit Dienststellen bzw. Behörden aus dem Ausland haben d) Bedienstete, die im Rahmen ihrer Tätigkeit (z. B. bestimmte kriminalpolizeiliche Ermittlungsbereiche, Fremden- und Asylwesen, Angehörige der Verkehrspolizei, ...) häufig mit fremdsprachigen Personen zu tun haben e) Bedienstete, die im Rahmen internationaler Projekte eingesetzt sind bzw. als Verbindungsbeamte und somit als Vertreter der österreichischen Polizei im Ausland fungieren.

In den Jahren seit 2017 konnten einige Sprachausbildungsvorhaben aufgrund von Budgetrestriktionen im BMI nicht wie vorgesehen durchgeführt werden. Daher war es notwendig, noch enger mit dem Sprachinstitut des Bundesheeres (SIB) symbiotische Effekte zu nutzen, wobei das SIB die doch größere Last übernommen hat. Bei einem Blick auf das Kursprogramm 2021 zeigt sich: Hinsichtlich angebotener Sprachen orientiert sich die SIAK an den UN-Weltsprachen (noch ohne Chinesisch und mit Masse Englisch) sowie den größeren allochthonen und vor allem autochthonen österreichischen Minderheitensprachen, die meist auch gleichzeitig Nachbarsprachen Österreichs sind. Dies nicht zuletzt, um in Grenznähe Polizeibeamt*innen mit den jeweiligen Sprachkenntnissen zu fördern.

Schon seit etwa 2002 wird die Sprachausbildung an der SIAK, in enger Kooperation mit dem SIB der Landesverteidigungsakademie (LVAK), durchgeführt. Dabei

ist anzuführen, dass diese Sprachausbildung, im Gegensatz zum SIB, eher als reiner „Kursbetrieb“ mit ausschließlich für den jeweiligen Bedarfsfall (Kurse, Seminare, Intensivtage) zugekauften Gastsprachlehrer*innen durchgeführt wird. Die SIAK besitzt keinen eigenen „Sprachendienst“, wie ihn das SIB (siehe unten) des Bundesheeres darstellt.

Als besondere Motivation zum Sprachenlernen wurde von der SIAK das „Sprachenabzeichen“ eingeführt.⁴ Dabei sollen alle Bediensteten, die in einer Sprache die Leistungsstufe B nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) abgeschlossen haben, mit einem metallenen Abzeichen ausgezeichnet werden. Somit tragen uniformierte Beamt*innen ihre Sprachkompetenz sichtbar auf ihren Uniformen.

3.2 Sprachmittlungsdienst bei der Polizei

Sprachmittlungsdienste werden im Bereich des Innenministeriums grundsätzlich von zugekauften Translator*innen oder von Hilfssprachmittler*innen (oft aus dem Personal des BMI rekrutiert) geleistet. Lediglich das Bundeskriminalamt verfügt über einen großen, etwa 10–15 Mitarbeiter*innen umfassenden hochprofessionellen Sprachmittlungsdienst. Dieser bearbeitet auch regelmäßig polizeiliche Terminologie und stellt den Beamt*innen das spezifisch österreichische „Polizeiglossar 3.0 – die wichtigsten 1400 Begriffe im polizeilichen Kontext, Englisch – Deutsch, Deutsch – Englisch“ zur Verfügung.⁵

3.3 Migrationshintergrund bei der Polizei

Eine weitere Möglichkeit, das Personal der Polizei mehrsprachig zu machen, ist die Rekrutierung von Personal mit Migrationshintergrund. In ganz Europa versucht man bei den Sicherheitsbeamt*innen hinsichtlich Mehrsprachigkeit eine die Zusammensetzung der Bevölkerung spiegelnde Polizei zu schaffen. Eine Studie (Leitner) aus 2011 untersuchte die Polizei hinsichtlich Migrationshintergrunds in Großbritannien, Niederlande, Deutschland, Österreich und Schweden.

⁴ BMI-SI1300/0500-SIAK-ZFB/2010 Wien, am 27. Dezember 2010.

⁵ <https://gemeinsamsicher.at/glossar.html>.

Die wesentlichen Erkenntnisse (auszugsweise) aus dieser Studie sind (Leitner 2011):

- a) In ganz Europa sind in den letzten zehn Jahren (2001–2011) die Zahlen von Polizist/innen mit Migrationshintergrund sowohl bei der Einstellung als auch in höheren Positionen gestiegen.
- b) Sowohl Vertreter/innen der Politik als auch der Polizei aller untersuchten Länder bekennen sich zur Notwendigkeit einer multikulturellen Polizei und halten dies in Regierungsprogrammen oder Aktionsplänen fest. Ziel ist es, die Polizei derart zu gestalten, dass sie ein „Spiegel der Gesellschaft“ ist.
- c) 2011 hatten 7,3 % der Polizeischüler/innen Österreichs Migrationshintergrund.

Eine diesbezügliche parlamentarische Anfrage im Jahr 2017 wurde dahingehend beantwortet, dass bezüglich Migrationshintergrunds keine Aufzeichnungen geführt werden, da alle Polizist*innen die österreichische Staatsbürgerschaft haben müssen. Im Grunde ging es bei dieser Anfrage offenbar um die Befürchtung, die Polizei könne einen zu hohen Migrant*innenanteil aufweisen.

Im Regierungsprogramm der derzeitigen türkis-grünen Bundesregierung aus 2020 liest man im Abschnitt „Gute Rahmenbedingungen für eine moderne Polizei“ bei den Zielen folgende Punkte (152):

- Polizei als Abbild der Gesellschaft: Diversität (z. B. Migrationshintergrund) und Frauen fördern,
- Fokus auf soziale und kommunikative Kompetenzen sowie Einbeziehung der Mehrsprachigkeit als Kriterium bei der Personalrekrutierung.

3.4 Zusammenfassung Sprachenpolitik bei der österreichischen Polizei

In den letzten 20 Jahren hat es in der österreichischen Polizei doch große sprachpolitische Bemühungen gegeben, Polizeibeamt*innen fit für eine immer stärker mehrsprachige Gesellschaft zu machen. In der Sprachausbildung ist die Kooperation mit dem SIB von großem Vorteil, da Finanzierungslücken durch Zusammenlegung von Kursen aus Polizei und Militär überwunden werden können. Als kleine Nachteile sind die im Vergleich zum Bundesheer starke Fragmentierung der Sprachendienste im BMI und das Nichtvorhandensein eines ressorteigenen Sprachendienstes zu beurteilen. Dieser Umstand ist aber den sehr unterschiedlichen Aufgaben und Strukturen der beiden Ministerien geschuldet. Dass die Durchführung von Kursen nicht vom Bedarf und Interesse der Bediensteten abhängt, sondern von der je-

weiligen Budgetsituation der Sicherheitsakademie, trübt ein wenig das insgesamt positive Bild, das die Entwicklung der Sprachenpolitik im BMI abgibt.

4 Sprachenpolitik beim Bundesheer

In diesem Abschnitt werden die Kernaussagen der Dissertation des Autors (Nestler 2012) zur Kenntnis gebracht und die Veränderungen der letzten 10 Jahre eingearbeitet.

4.1 Allgemeines

Die Österreichische Gesellschaft ist mehrsprachig und somit auch das Österreichische Bundesheer als integraler und durch die Wehrpflicht teilweise repräsentativer Bestandteil der männlichen österreichischen Bevölkerung. Mehrsprachigkeit gehört somit, vor allem auch durch den Personalanteil mit Migrationshintergrund, zum Alltag in den Kasernen und Amtsgebäuden. Auf der anderen Seite erfordert gerade das Soldat*innenhandwerk in vielen Situationen kurze und prägnante und für alle verständliche Kommunikation in einer gemeinsamen Sprache. Mehrsprachigkeit ist daher auch oft verantwortlich für Missverständnisse und Verständigungsprobleme.

Aus dieser Situation heraus gilt es, drei wesentliche Ziele zu verfolgen:

1. Alle an der Kommunikation Beteiligten müssen durch ihr gemeinsames sprachliches Repertoire diese Kommunikation zum Funktionieren bringen.
2. Alle Beteiligten müssen selbst ihr sprachliches Repertoire verbessern (Sprachausbildung in Fremdsprachen und in Deutsch), um national und international kooperieren zu können.
3. Fremdsprachenkenntnisse sollen bestmöglich dem System Bundesheer zur Verfügung gestellt bzw. von diesem honoriert und genutzt werden.

Durch die internationale Vernetzung, die Komplexität der militärischen Fachsprache und den Umstand, dass das Personal des Bundesheeres mehrsprachig ist, bedarf es organisatorischer Maßnahmen, die diese 3 oben angeführten Ziele zu verfolgen helfen. Davon seien im Weiteren zwei zentrale Bereiche, wo Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt steht, näher beleuchtet: das Sprachinstitut des Bundesheeres (SIB) und die von dieser Institution gesteuerte Deutschförderung für Bedienstete und zukünftige Kadersoldat*innen. Sprachenpolitik ist dabei, umgelegt auf das BMLV, die Steuerung, wer wann welche Sprachen zu können oder zu

lernen hat bzw. lernen darf, um gewisse damit verbundene Ziele der militärstrategischen Führung zu erfüllen.

4.2 Sprachinstitut des Bundesheeres (SIB)

Der Auftrag des SIB mit seinen etwa 50 uniformierten und zivilen Bediensteten ist die Sicherstellung der sprachlichen Interoperabilität und Kommunikationsfähigkeit des Österreichischen Bundesheeres. Die umfangreichen internationalen Aufgaben des Bundesheeres (Segur-Cabanac 2010) setzen eine vielfältige und zugleich hochwertige Sprachkompetenz voraus. Die für internationale Kooperationen, Auslandseinsätze und diplomatische Aufgaben nötige Expertise wird durch das Sprachinstitut zentral bereitgestellt.⁶ Die davon abgeleiteten Hauptaufgaben werden, angesichts der Internationalisierung der österreichischen Sicherheitspolitik und der ständig größer werdenden sprachlichen Anforderungen an Soldat*innen aller Dienstgrade im Auslandseinsatz, immer komplexer und vielfältiger. Das SIB ist das zentrale Element des BMLV zur Umsetzung sprachpolitischer Maßnahmen im Ressort. In der österreichischen öffentlichen Verwaltung hat nur das Bundesministerium für Landesverteidigung einen derartigen eigenen, voll ausgebauten Sprachendienst.

Das Vorhandensein eines heereeseigenen Sprachendienstes hat als wesentliche Vorteile:

- große Sicherheit in nachrichtendienstlicher Hinsicht, die am „zivilen Markt“ nicht gegeben ist;
- permanente Forschung und Lehre der sich ständig ändernden militärischen/sicherheitsrelevanten Terminologie;
- eine weitgehende Zentralisierung aller Sprachaktivitäten, mit dem Vorteil daraus entstehender Synergien zwischen Terminologearbeit, Sprachmittlung, Sprachausbildung und Prüfungswesen;
- Möglichkeit der Sprachausbildung in Allgemeinsprache und militärischer Fachsprache in den wichtigsten Sprachen durch eigene Bedienstete;
- jederzeitige Verfügbarkeit von höchstqualifiziertem Personal bei allen (auch kurzfristig) anfallenden Sprachausbildungs- und Sprachmittlungserfordernissen aus dem Ressortbereich.

Am SIB werden folgende Sprachen durch angestelltes Personal unterrichtet/übersetzt/gedolmetscht: Englisch (60 – 70%), Deutsch, Französisch, Russisch, Italie-

⁶ Vgl.: <https://www.bundesheer.at/organisation/beitraege/lvak/sib/sib.shtml>.

nisch, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Slowenisch, Kroatisch, Serbisch, Arabisch. Durch Gastlehrer*innen/Gastsprachmittler*innen werden darüber hinaus etliche weitere Sprachen (z. B. Chinesisch, Spanisch, Polnisch u. v.m.) bei Bedarf angeboten.

Das Sprachenangebot ist dabei im Laufe der Zeit genau auf Funktionalität (vgl. Nestler 2012: 92–94) ausgerichtet worden. Es wurden „Streitkräfterelevante Funktionalitäten“ von Sprachen als Tools zur Aufgabenerfüllung in den verschiedenen Bereichen des BMLV herausgearbeitet, und nur Sprachen aus diesen Kategorien können am SIB „betrieben“ werden. Die vier Kategorien streitkräfterelevanter Sprachen sind demnach:

1. Arbeits- und Führungssprachen, als Tools zur sicherheitspolitischen Integration und zur Führung von und zur Arbeit in multinationalen Verbänden (Englisch, Französisch, Deutsch),
2. Einsatzraumsprachen als Tools zur Kooperation mit der örtlichen Bevölkerung und anderssprachigen Truppenteilen in Einsatzräumen (Arabisch, Französisch, Bambara, etc.),
3. Nachbar- und Kooperationssprachen als Tools zum Militärkulturaustausch und zur Nachbarschaftshilfe (Nachbarsprachen, Französisch etc.),
4. Nachrichten und Aufklärungssprachen als Tools der militärischen Informationsgewinnung (Englisch, Russisch, Arabisch, Französisch etc.).

Daraus lässt sich u. a. ableiten, dass bei Analyse der außen- und sicherheitspolitischen Orientierung Österreichs derzeit Englisch, Französisch und Arabisch im militärischen Bereich wichtigere Sprachen sind als z. B. Spanisch und Portugiesisch.

4.2.1 Nationale und internationale Anerkennung, Forschung und Vernetzung des SIB

Das SIB erhielt 2009 vom ÖSZ das Europäische Sprachensiegel für innovative Sprachenprojekte. Dies geschah im Zuge eines sprachwissenschaftlichen Symposiums mit dem Titel „Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit“, das vom Autor dieser Zeilen an der Landesverteidigungsakademie organisiert wurde. 2015 erhielt das SIB in Kassel den „Kulturpreis Deutsche Sprache“ für seine außergewöhnlichen Leistungen auf dem Gebiet der Deutschförderung (siehe unten).

Neben dem „Tagesgeschäft“, bestehend vorwiegend aus Sprachunterricht und Sprachmittlung sowie Lektoraten, mit Schwergewicht in der sicherheitsrelevanten Fachsprache, wird von vielen der etwa 35 Bediensteten des SIB mit philologischem Bildungshintergrund auch terminologische und linguistische Forschung betrieben und die Ergebnisse werden auch, meist in der „Schriftenreihe der Landesverteidi-

gungsakademie“, publiziert.⁷ Eine gute Vernetzung mit nationalen universitären Einrichtungen (Partnerschaft mit dem Zentrum für Translationswissenschaft, Kooperation mit den Philologien der Universität Wien) sowie mit internationalen militärischen Partnerinstituten (u. a.: Deutschlands „Bundessprachenamt“, amerikanische und französische militärische Sprachendienste, alle Nachbarländer, Sprachenschule der Jordanischen Streitkräfte) ermöglichen dafür auch den notwendigen Wissensaustausch und die Qualitätssicherung. Auch in multilateralen internationalen „Sprachforen“ arbeitet das SIB mit: im ELRC⁸ der EU-Kommission (European Language Resources Co-operation) und bei BILC/NATO (Bureau for International Language Coordination)⁹, dabei jeweils als Vertreter Österreichs, im „Rat für deutschsprachige Terminologie“¹⁰, bei den Treffen deutschsprachiger Übersetzungsdienste der Generaldirektion Übersetzung der EU¹¹ sowie bei KÜDES (Konferenz der Übersetzungsdienste Europäischer Staaten)¹².

Wahrscheinlich verfügen alle Streitkräfte der Welt über ähnliche militärische Sprachendienste, wie sie das SIB darstellt. Ein sehr enger Kontakt und viel Austausch bestehen seitens des SIB mit dem Deutschen Bundessprachenamt¹³ in Hürth bei Köln, ebenfalls eine Einrichtung des Bundesministeriums für Verteidigung, welche auch von anderen deutschen Bundesdienststellen genutzt wird. Sicherlich eines der größten Sprachausbildungszentren weltweit betreiben die US-amerikanischen Streitkräfte in Monterrey/Kalifornien, das Defense Language Institute Foreign Language Center (DLIFLC)¹⁴, wo etwa 1700 Sprachlehrer*innen beschäftigt sind. Bilateral bestehen laufend Kontakte des SIB mit diesen Instituten, aber vor allem auch mit den Einrichtungen in Österreichs Nachbarländern.

7 <https://www.bundesheer.at/wissen-forschung/publikationen/publikationen.php>.

8 <https://www.lr-coordination.eu/>.

9 <https://www.natobilc.org/en/>.

10 <http://radt.org/>.

11 https://ec.europa.eu/info/departments/translation_de.

12 <https://www.cotsoes.org/de/start>.

13 <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/personal/organisation-/bundessprachenamt>.

14 <https://www.dliflc.edu/>.

4.2.2 Übersichtsdarstellung des Leistungsumfangs des SIB (mit Sonderaktivitäten)

1. Sprachausbildung:
 - (ca. 70% Englisch) für über 24.000 Bedienstete des BMLV, „Outsourcing“ nur eingeschränkt möglich, (ca. 100) Gastlehrer*innen nur nach Verlässlichkeitsüberprüfung,
 - auch Nachrichtendienste, Militärattachés, Polizei, Öffentlicher Dienst nach Verfügbarkeit,
 - dezentrale (Englisch-) Ausbildung in ganz Österreich (Kasernen) wird ebenfalls durch SIB gesteuert (Lehrmaterialien, Gastlehrerbestellung),
 - Sprachausbildung an der Militärakademie in Wiener Neustadt,
 - Deckung neuer Sprachausbildungsbedürfnisse: Arabisch, Französisch für Afrikaeinsätze etc.
2. Sprachmittlung:
 - Organisation von Simultandolmetschungen bei sicherheitsrelevanten Konferenzen,
 - Übersetzungen für die*den Bundespräsident*in als Oberbefehlshaber*in (bei inoffiziellen direkt gerichteten fremdsprachigen Briefen),
 - Dolmetschen und Übersetzen in allen Grenzanangelegenheiten (jährliche Besprechungen) mit allen angrenzenden Ländern für das Bundesamt für Eich- und Vermessungswesen (BEV),
3. Sprachliche und interkulturelle Einsatzvorbereitung von Auslandskontingenten:
 - Interkulturelle/sprachliche Vorbereitungslehrgänge (z. B. für Mali, Afghanistan),
 - Aufbereitung von „Sprachfibeln“ und „Sprachapps“ (Kommunikationshilfsmittel) für alle Auslandseinsätze des Bundesheeres.

SIB fungiert als zertifizierter Language Assessment Body Aviation English und organisiert Sonderausbildungen wie z. B. Cyber English Course (v. a. für Bedienstete im Bereich Cyber Defence und Cyber Security).

4.3 Wesentliche Entwicklungen in der Sprachenpolitik des Bundesheers in der Zeit 2011 – 2021

Im Jahr 2008 ist an der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt (Fachhochschule), wo die traditionsreiche österreichische Offizier*innenausbildung stattfindet, die Erlernung einer zweiten Fremdsprache als obligatorisch eingeführt

worden. Somit können alle jungen Berufsoffizier*innen seit 2010 als mehrsprachig bezeichnet werden. Im dreijährigen Bachelorstudiengang werden dafür etwa 180 Unterrichtseinheiten unter Federführung des SIB unterrichtet, wobei auf Vorkenntnisse Rücksicht genommen wird und prinzipiell Französisch bei Nichtvorhandensein von L3-Kenntnissen bevorzugt wird.

Besonderer Wert wird auf die interkulturelle und sprachliche Einsatzvorbereitung der Auslandseinsatzsoldat*innen gelegt. Neben diesbezüglichen Kursen am SIB wurden für die weiter entfernten Einsatzräume (Mali, Afghanistan, Libanon) am SIB „Sprachfibeln“ entworfen, die die wichtigsten Kulturhinweise für die Einsatzräume zusammenfassen und die wichtigsten Floskeln für eine rudimentäre (Not-)Kommunikation enthalten. Um sie in die Kampfuniform einstecken zu können, sind sie aus wasser- und reißfestem Spezialpapier im Taschenformat. Im Zeitraum 2008 bis 2017 wurden auch digitale Sprachfibeln in Form von Apps am SIB aufbereitet und für Auslandseinsätze, aber auch für den Grenzeinsatz der Soldat*innen im Rahmen der sogenannten „Flüchtlingskrise“ 2015 (Arabisch), zur Verfügung gestellt.

Die Zeit seit 2016 ist generell von der „Digitalisierung im Sprachwesen“ bestimmt. Neben diesen angeführten Apps wurden auch die neuen Möglichkeiten der neuronalen Translationstechnologie genutzt. Prüfungen und Sprachunterricht werden zum Teil digitalisiert und am Bildschirm abgehalten, die digitale Infrastruktur wurde dafür auf den absolut neuesten Stand der Technik gebracht. Nachdem 2018/2019 das Personal speziell in Digitaldidaktik geschult wurde, konnte auch 2020, am Anfang der Corona-Pandemie, relativ leicht auf digitale Fernlehre umgestellt werden. Diese Fernlehre bietet heute auch die Möglichkeit, im entfernten Auslandseinsatz (z. B.: Libanon, Mali, Balkan) befindliche Soldat*innen in Sprachkurse aufzunehmen.

4.4 Deutschförderung im Bundesheer

Ein Aushängeschild in der sprachenpolitischen Ausrichtung des Bundesheeres ist sicherlich die Förderung der Amtssprache Deutsch, im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache-Kursen für internationale Hörer*innen (v. a. Offizier*innen) aber ganz besonders für junge Berufssoldat*innen (-anwärter*innen). Für diese Bemühungen und die damit verbundenen Innovationen wurde das SIB im Jahr 2015 auch mit dem renommierten „Kulturpreis Deutsche Sprache“¹⁵ ausgezeichnet (Glück 2015).

¹⁵ <https://kulturpreis-deutsche-sprache.de/der-preis/>

Jährlich finden am SIB drei große „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“-Sprachausbildungen für idealerweise etwa 8 bis 12 ausländische Teilnehmende mit Offiziersdienstgrad statt. Dabei gilt es, die Studierenden in einem dreimonatigen Kurs von der Leistungsstufe (LSt) A1 auf LSt B1, bzw. von LSt B1 auf LSt C1 nach GERS zu bringen. Ziel dieser beiden Sprachkurse ist es, zum einen die internationalen Hörer*innen für weitere militärische Lehrgänge in Österreich zu befähigen und zum anderen die notwendigen allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen für die weitere berufliche Tätigkeit zu sichern. Gleichzeitig wird seit 2016 eine zehnmonatige Sprachausbildung (Deutsch und Englisch) und interkulturelle Weiterbildung für Offiziersanwärter*innen aus den Westbalkanstaaten als strukturierter Vorbereitungslehrgang für internationale Studierende an der Theresianischen Militärakademie durchgeführt.

Diese Kurse sind bei den internationalen Hörer*innen sehr beliebt, umfassen sie doch neben der Sprachausbildung ein umfangreiches (Reise-)Programm zur Landes- und Kulturkunde Österreichs. Darüber hinaus wird jeweils in Kooperation mit der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe/HLW19 Strassergasse, Wien XIX, eine Partnerinstitution des SIB, in Projektarbeiten – Thema: „Interkulturelle Kompetenz und Sprache“ – die direkte Zusammenarbeit mit jungen Österreicher*innen ermöglicht.

Neben diesen drei großen Sprachausbildungen werden zusätzlich zweiwöchige Fortbildungsseminare für internationale militärische Deutschlehrkräfte angeboten. Die Schwerpunkte bei diesen Kursen liegen zum einen auf der Weiterentwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und zum anderen im pädagogischen Bereich.

Eine Besonderheit stellt die Deutschförderung für Kaderanwärter*innen des Bundesheeres dar. Im Rahmen der Eignungsprüfung für den Ausbildungsdienst beim Heerespersonalamt wird auch eine Deutschprüfung durchgeführt. Das Ergebnis entscheidet über die Aufnahme oder Nichtaufnahme in den Ausbildungsdienst beim Österreichischen Bundesheer. Bei der Deutschprüfung soll festgestellt werden, ob die Kandidat*innen die sprachlichen Fertigkeiten, die bei der Kaderausbildung gefordert werden, erreichen. Für körperlich und psychisch geeignete bzw. karrierewillige Anwärter*innen mit Lernschwächen in Deutsch (Mannschaftseignung) wird ein Sprachförderprogramm angeboten.

Dies ist umso wichtiger, als gerade in den Jahren von 2011 bis 2021 die Anzahl der Personen mit Förderbedarf (Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwächen im Fach Deutsch bzw. Menschen mit nichtdeutscher Erstsprache) bei den (zukünftigen) Berufssoldat*innen im Bundesheer zugenommen hat. Bei der Umsetzung dieser Fördermaßnahmen greift das Heer, neben professionellen Deutschlehrer*innen, auf einen Pool sogenannter „Sprachtrainer*innen“ zurück. Das sind geeignete und freiwillige Offizier*innen und Unteroffizier*innen mit sehr guten Deutschkenntnissen, die nach einer insgesamt einmonatigen „Train the Trainer“-Ausbildung in drei

Modulen die Deutschausbildung vor allem auch im Bereich der militärischen Fachsprache unterstützen. Ein weit verzweigtes, professionell betreutes Netzwerk dieser „Sprachtrainer*innen“, gestützt durch die Möglichkeiten der digitalen Fernlehre, garantiert, dass in der Deutsch- (und Englisch-)Förderung im ÖBH ganzheitlich und breit angesetzt werden kann. Eine Diskriminierung in den Berufschancen durch einen zu geringen Beherrschungsgrad der Sprache Deutsch kann somit weitgehend hintangehalten und ein Beitrag zu Integration von Menschen mit nichtdeutscher Muttersprache geleistet werden.

5 Mehrsprachigkeitsprofil im Bereich der Landesverteidigung

In der Dissertation des Autors im Jahr 2011 wurde erstmals für das Personal eines gesamten österreichischen Ressorts ein „Mehrsprachigkeitsprofil“ erstellt. Da alle Bediensteten des BMLV und auch alle Präsenzdienler beim Eintritt in das Dienstverhältnis oder eben bei der Stellung hinsichtlich Sprachkenntnisse befragt und die Ergebnisse in Form einer Personalinformations-Datenbank (PERSIS) dokumentiert werden, besteht die Möglichkeit, jederzeit einen „Mehrsprachigkeitsstatus“ festzustellen bzw. jederzeit alle Sprachressourcen abzurufen.

Ergänzt und viel genauer und aktueller dokumentiert werden Sprachkompetenzen durch die Prüfungsdatenbank des SIB. Für Bewerbungen im System BMLV müssen meist Englischkenntnisse nachgewiesen werden. Diese Englischkompetenzen, aber auch alle anderen Sprachkenntnisse, werden in dieser SIB-Prüfungsdatenbank gespeichert und ständig aktualisiert.

Der große Vorteil der Dokumentation in der großen PERSIS-Datenbank, wo alle (auch nicht überprüften, mündlich erklärten) Sprachkenntnisse gespeichert sind, ist der Umstand, dass dabei alle im Ressort vorhandenen Kenntnisse (mit Präsenzdienlern ca. 36.000 Personen) abgerufen werden können. Dabei hat sich die Wehrpflicht in Österreich als großer „Mehrsprachigkeitsschatz“ erwiesen. Schon öfter wurden Sprachkenntnisse in seltenen Sprachen gesucht und meist bei den Präsenzdienlern gefunden.

Im Jahr 2019 wurde vom Autor dieser Zeilen nach 2011 eine weitere statistische Auswertung dieser großen PERSIS-Datenbank durchgeführt und die Ergebnisse wurden miteinander verglichen. Hier werden alle Sprachkenntnisse berücksichtigt, auch Schulkenntnisse. Als wesentliche Ergebnisse dieser Auswertung können folgende genannt werden:

Bei den etwa 16.000 Berufssoldat*innen aller Dienstgrade ist im Vergleichszeitraum die Prozentzahl jener, die keine Fremdsprache sprechen, von 12,5 % auf 7,5 %

zurückgegangen. 92,2% gaben 2019 an, Englisch zu können, 2011 waren es nur etwa 87 %. Die Anzahl der Frankophonen stieg im Vergleichszeitraum von etwa 2000 auf etwa 2200 an – Französisch ist an der Militärakademie präferierte zweite Fremdsprache. Einen auffallend hohen Anstieg gab es beim BKS-Sprachhintergrund: hier stieg die Anzahl der Sprecher*innen bei den Berufssoldat*innen von 148 auf 241, davon 145 Muttersprachler*innen, was offensichtlich auf die große Zahl an Einbürgerungen (nach den Jugoslawienkriegen) Anfang der 2000er-Jahre zurückzuführen ist.

Bei der Untersuchung „andere Muttersprachen als Deutsch“ ergab sich bei den Personengruppen im Vergleichszeitraum Folgendes: bei den Offizier*innen stieg die Anzahl auf sehr niedrigem Niveau von 30 (1 %) auf 37 (1,3 %). Bei den Bediensteten des BMLV (Berufssoldat*innen und Zivilbedienstete) stieg diese Anzahl von 307 (1,27 %) auf 568 (2,38%) und bei den Präsenzdienern von 9,3 auf 12,7 %. Bei den Präsenzdienern findet man ständig eine sehr große Anzahl an Sprachkompetenzen, auch in den in Österreich seltenen Sprachen.

Sonstige Aussagen zu den Auswertungen aus PERSIS:

- Die individuelle Mehrsprachigkeit hat zahlenmäßig zugenommen, Einsprachigkeit ist sehr stark zurückgegangen.
- Der Anteil der Personen mit „Muttersprache/Umgangssprache nicht Deutsch“ hat bei allen Personengruppen zugenommen.
- Englisch ist weiterhin stark im Steigen begriffen.
- Die Kenntnisse der autochthonen und allochthonen Österreichischen Minderheitensprachen hat bei den Bediensteten zugenommen.
- Weiterhin sind viele „seltene“ Sprachen nur bei Präsenzdienern vorhanden.

6 Abschließende Bemerkungen und Zusammenfassung

Polizei und Militär haben die großen Vorteile einer möglichst hohen institutionellen Mehrsprachigkeit erkannt. Im BMI stehen dabei im Vordergrund der Überlegungen die „mehrsprachige Amtshandlung“ mit fremdsprachigen Menschen und die über die Sprachausbildung erlangte interkulturelle Kompetenz. Die Sprachkurse werden an der Sicherheitsakademie mit Gastlehrpersonal durchgeführt. Auch regionale Aspekte, zum Beispiel das Erlernen von Nachbarsprachen für die Grenzpolizei, spielen bei den Bestrebungen eine wesentliche Rolle. Über die Rekrutierung von Polizist*innen mit Migrationshintergrund wird die institutionelle Mehrsprachigkeit ebenfalls erweitert.

Das BMLV hingegen verfügt über einen voll ausgebauten Sprachendienst, dessen Aufgabenspektrum von Terminologearbeit über Sprachausbildung bis hin zur Sprachmittlung reicht. Es handelt sich daher unter anderem, auch mit dem Zweck der Abschirmung militärischer Inhalte, um den größten öffentlich-rechtlichen Sprachendienst in Österreich, aber auch um einen großen Arbeitgeber für Gastlehrer*innen und Translator*innen in ganz Österreich.

Die Sprachausbildung konzentriert sich im BMLV auf Soldat*innen, die für Auslandseinsätze in der Fachsprache in Englisch vorbereitet werden. Aber auch Französisch und Arabisch haben in der letzten Zeit, auch wegen der im arabischsprachigen bzw. frankophonen Raum gelegenen Missionen des ÖBH, an Bedeutung zugenommen (Segur-Cabanac 2010). Sehr fruchtbringend ist auch der Umstand, dass alle österreichischen Nachbarsprachen am SIB mit mindestens einer Lehrperson/Translator*in vertreten sind. Dadurch sind auch die Kontakte zu den benachbarten Partnerinstituten ständig gegeben und es können sehr oft militärdiplomatische und sprachdidaktische Vorteile daraus entstehen. Außerdem werden in diesen Sprachen regelmäßig Kurse/Weiterbildungen für fortgeschrittene Studierende durchgeführt.

Insgesamt kann zusammenfassend gesagt werden: Im Österreichischen Bundesheer wird, auch verglichen mit anderen Ländern, eine prinzipiell positive Mehrsprachigkeitspolitik betrieben. Englisch hat ganz einfach durch die entstandenen Interoperabilitätsnotwendigkeiten als *Lingua Franca* unangetastet seine berechnete dominante Stellung.

Schon bisher wurde vom BMLV der besondere Wert der Mehrsprachigkeit und der damit verbundenen interkulturellen Kompetenz des Personals im Ressort erkannt und gefördert. Allein die obligatorische Erlernung einer zweiten Fremdsprache am Bachelorstudiengang an der Militärakademie ist ein sehr gutes Indiz dafür. Auch die Deutschförderung und die institutionalisierte Sprachausbildung in den Nachbarsprachen am SIB sind Aushängeschilder einer vergleichsweise gelungenen Sprachenpolitik.

Stellen wir nun abschließend, wie eingangs angekündigt, die Aussagen in diesem Aufsatz den Forderungen aus der Klagenfurter Erklärung aus 2011 gegenüber (vor allem Punkte 6 – 8), so kann festgestellt werden, dass bei der Polizei (Sicherheitsakademie), aber in ganz besonderem Maße beim Bundesheer (SIB, Landesverteidigungsakademie), die Mehrsprachigkeit des Personals schon über viele Jahre gefördert wird. Diese oft in der Öffentlichkeit und im sprachwissenschaftlichen Diskurs unbekannte Tatsache hier darzustellen, ist ein großes Anliegen des Autors, dessen Leitsatz lautet: „Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit“.

Literatur

- BMI, Sicherheitsakademie; GZ.: BMI-SI1300/1200-SIAK-ZFB/2009. Wien, 08. Jänner 2010: *Fortbildung Sprachausbildung im BM.I Grundsatzregelung*.
- BMI, Sicherheitsakademie; BMI-SI1300/0500-SIAK-ZFB/2010. Wien, 27. Dezember 2010: *Fortbildung Sprachausbildung Vergabe von Sprachenabzeichen, Grundsatzregelung*.
- Christ, Herbert. 2004. Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. S. 30–38. Tübingen: Narr.
- de Cillia, Rudolf. 2010. Sprachenpolitik und europäische Mehrsprachigkeit – Tendenzen und Perspektiven. In Bruno Nestler, BMLVS (Hgg.), *Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit – Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009 aus der Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie*, Sonderpublikation 7/2010.
- de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva. (Hgg.). 2013. *Sprachenpolitik in Österreich – Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- ESIS: Jury Gutachten. 2008. *Europasiegel für innovative Sprachenprojekte – Durchführung 2008, Gesamtbeurteilung des Projekts „Sprachausbildung für die Polizei“*.
- Glück, Helmut, Krämer, Walter & Schöck, Eberhard. (Hgg.). 2015. *Kulturpreis Deutsche Sprache 2015, Ansprachen und Reden*. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache.
- Krumm, Hans Jürgen. 2005. Die Entwicklung einer österreichischen Sprachenpolitik im Kontext der europäischen Bildungs- und Sprachenprogramme. In Renate Faistauer, Isolde Cullin, Chantal Cali & Keith Chester (Hgg.), *Diplomatische Akademie Wien – Favorita Papers 04/2005: „Mehrsprachigkeit und Kommunikation in der Diplomatie“*, S. 17–34. Wien: Diplomatische Akademie.
- Leitner, Katharina, Österreichischer Integrationsfond. 2011. *Personen mit Migrationshintergrund in der Polizei: Ländervergleich Deutschland, Großbritannien, Niederlande, Österreich und Schweden*. n21_Dossier_Migrantinnen_in_der_Polizei.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Nestler, Bruno. 2012. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der Österreichischen Verteidigungspolitik. *Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie*, Sonderpublikation 2/2012, Wien.
- Nestler, Bruno & BMLVS (Hgg.). 2010. *Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit – Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009 aus der Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie*, Sonderpublikation 7/2010, S. 120–129. Wien: Landesverteidigungsakademie.
- Séguir Cabanac, Christian. 2010. Mehrsprachigkeit und Cultural Awareness als Voraussetzung für erfolgreiche Auslandseinsätze des Österreichischen Bundesheeres. In Nestler, Bruno & BMLVS (Hgg.), *Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit – Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009 aus der Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie*, Sonderpublikation 7/2010, S. 120–129. Wien.

Daniel Green

Gesetzliches und übergesetzliches Sprachenrecht in Österreich

1 Einführung

Der Titel dieses Beitrags ist eng an den bekannten Aufsatz Radbruchs, „Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht“ (1946), angelehnt, in dem er sich intensiv mit dem Spannungsfeld zwischen dem gesetzten Recht und der materiellen Gerechtigkeit beschäftigte. Ziel der nachfolgenden Abhandlung ist – basierend auf Radbruchs Überlegungen – einerseits die Bestandsaufnahme zeitgenössischer Problemstellungen an der Schnittstelle von Rechtspolitik und Sprachenrecht(en) in Österreich und andererseits die Vorstellung von Vorschlägen aus der Perspektive der Angewandten Rechtslinguistik. Es ist jedoch nicht die Intention dieses Beitrages, eine abschließende Betrachtung der vielseitigen Überschneidungen von Rechtsdogmatik und Rechtspolitik darzulegen, denn: Setzung und Durchsetzung des Sprachenrechts ist eine ‚politische‘ Angelegenheit. Ausgewählte Beispiele sollen vielmehr zeigen, dass Sprachenrecht als Teil der Rechtsordnung nicht mit einem konkreten durchsetzbaren Recht auf Teilhabe gleichgesetzt werden kann. *Sein* und *Sollen* sind also auch vor dem Hintergrund des Sprachenrechts stets zu trennen. Wie im Kontext der Sprachenfrage zur Diskussion steht, ob denn gesetztes Sprachenrecht auch Unrecht verkörpern könne, soll in diesem Beitrag auch die Frage nach der Existenz von übergesetzlichen Sprachenrechten reflektiert werden.

2 Sprachenrecht als gesetzliches oder übergesetzliches Recht?

Kann es ein über das gesetzte Recht hinausgehendes Sprachenrecht geben? Der Begründer der *Reinen Rechtslehre*, Hans Kelsen, bringt die spannungsgeladene Beziehung zwischen Rechtspositivismus und Naturrechtslehre auf den Punkt.

Anmerkung: Ich widme diesen Beitrag meinen Kolleg:innen am Institut für Englische Wirtschaftskommunikation an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU), insbesondere Professor Dr. Gerlinde Mautner und Professor Dr. Alexander Beer. Ich bin sehr dankbar für das wertvolle Feedback von Dr. Verena Krausneker, Dr. Benedikt Lutz, Laura Levstock, Franz R. Schmid und Antonia Klengel zur endgültigen Version dieses Beitrags.

Er schreibt in einem Diskussionsbeitrag der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer (VVDStRL 1927: 54):

Die Frage, die auf das Naturrecht zielt, ist die ewige Frage, was hinter dem positiven Recht steckt. Und wer die Antwort sucht, der findet, fürchte ich, nicht die absolute Wahrheit einer Metaphysik noch die absolute Gerechtigkeit eines Naturrechts. Wer den Schleier hebt und sein Auge nicht schließt, dem starrt das Gorgonenhaupt¹ der Macht entgegen.

Naturrecht und *positives Recht*, *absolute Wahrheit* und *absolute Gerechtigkeit*, gefolgt vom *Gorgonenhaupt der Macht* – das sind komplexe Konzepte, die im Kontext der Sprachenfrage nach wie vor relevant sind und Spannungsfelder erzeugen. Es gilt daher zu definieren, wovon die Rede ist, wenn der Begriff des Sprachenrechts fällt. In Anlehnung an Mayer, Kucsko-Stadlmayer und Stöger (2015: 3) lässt sich Sprachenrecht allgemein hin als Teil des positiven Rechts verstehen, also jedes „von Menschen für Menschen gesetzte, regelmäßig wirksame (effektive), organisierten Zwang androhende Regelungssystem.“ Die grundlegende Unterscheidung zwischen rechtspositivistischem und naturrechtllichem Denken zeigt sich in der Annahme oder Ablehnung von „transpositivem Recht“ (Mollnau 1987: 32). *Transpositives* oder *übergesetzliches* Recht wäre demnach als ein Recht zu verstehen, das aus einer bestimmten, als legitim betrachteten Geltungsquelle heraus gelten soll, eben unabhängig davon, ob es in einem Rechtssetzungsverfahren von Menschen erzeugt wurde. Das Problem der Rechtsgeltung hat damit eine faktische wie auch eine normative Seite (Llompарт 1993: 182), die auch in der Rechtsphilosophie Gegenstand reger Diskussionen waren und sind (siehe auch Mattutat 2016, Radbruch 1946).

Machttheorien der Rechtsgeltung würden Sprachenrecht dann als geltend betrachten, wenn eine bestimmte Autorität einen Befehl zur Befolgung ausspricht und dieser Befehl mit Zwangsgewalt durchgesetzt werden kann (Holzleithner 2020: 50). Wenn also jemand auf der Straße in Großwarasdorf/Veliki Borištof Burgenlandkroatisch spricht und der Souverän dies unter Strafe gestellt hat, wäre die Bestrafung mit der faktischen Machtposition des Gesetzgebers und die Befolgung der Sprachnorm durch die Rechtsunterworfenen mit der Furcht vor Bestrafung zu erklären (vgl. Elbe (2012) zur „Herrschaft der Norm“, siehe auch Mautner (2016) zum Machtbegriff).

Anerkennungstheorien würden vor allem darauf beruhen, ob die Rechtsunterworfenen die geltenden Sprachnormen innerhalb der Rechtsordnung anerkennen (Holzleithner 2020: 51).

Dabei ist nicht ausschlaggebend, weshalb die Anerkennung sprachdogmatischer Bestimmungen erfolgt, denn die Geltung einer Sprachnorm wird, ähnlich wie

1 Vgl. Medusenhaupt oder Gorgoneion, dessen Blick alles zu Stein erstarren lässt.

bei den Machttheorien, aus dem faktischen Sein abgeleitet, nämlich der Anerkennung der Sprachnormen. Wenn also jemand in Österreich Gebärdensprache bei Gericht verwenden möchte, ist die zentrale Frage, ob die ÖGS als Sprachnorm auch faktisch anerkannt wird (vgl. Krausneker in diesem Band, siehe auch Krausneker (2015) zu Ideologien und Einstellungen zu Gebärdensprachen). „Alle Macht“, schreibt Radbruch, „beruht auf der, willigen oder widerwilligen, Anerkennung der Machtunterworfenen“ (Radbruch 2003 [1932]: 80), und dies kann ethische Spannungsfelder in all seinen Extremen hervorrufen (zum Problem des Gehorsams im Kontext der Todesstrafe siehe beispielsweise Leisser et al. 2022).

Die Geltung von Sprachnormen wird mitunter auch aus Überlegungen heraus abgeleitet, die sich auf eine Ethik, bestimmte Werte oder allgemeine Rechtsideen berufen. Gewisse Sprachnormen würden beispielsweise dann nicht gelten, wenn sie grundlegenden Vorannahmen über die Funktion des Rechts widersprechen, also beispielsweise so unerträglich ungerecht erscheinen, da sie den Mindeststandards der Gerechtigkeit widersprechen (vgl. auch Holzleithner 2009), dass ihnen die Geltung abgesprochen werden muss (vgl. Radbruch 1946).

Die rein normative Begründung der Rechtsgeltung im Sinne der *Reinen Rechtslehre* Kelsens (1934) entspringt einer strikten Trennung von *Sein* und *Sollen*. Dies lässt sich an der öffentlich geführten Auseinandersetzung zur sogenannten Deutschpflicht an Schulen illustrieren, denn nur, weil einzelne Pädagog*innen in ihrem Wirkungsfeld derartige Regeln aufstellen mögen, bedeutet dies nicht, dass eine solche Sprachnorm im sprachenrechtlichen Sinne gilt. Sollte in einem Normerzeugungsverfahren andererseits eine solche Sprachnorm erzeugt werden, diese Sprachnorm also gelten, bedeutete dies jedoch ebenso wenig, dass sich alle Rechtsunterworfenen an die Sprachnorm halten (vgl. Rottleuthner und Rottleuthner-Lutter (2010) zum Begriff der Effektivität).

Ein Eckstein der rechtspositivistischen Schule ist die Ablehnung der Allmeingültigkeit von Werten, da sie davon ausgeht, dass Menschen eben nicht in der Lage sind, absolute Werte zu erkennen, sie also epistemologisch dingfest zu machen. Aus diesem Wertrelativismus speist sich auch die Ablehnung der Vorstellung, die höchsten Rechtsnormen ließen sich aus allgemeinen Werten ableiten bzw. – angewandt auf das Sprachenrecht – dass Sprachnormen mit (subjektiven) ethischen Konzepten übereinstimmen, z. B. das Konzept nach Sprachgerechtigkeit (sensu Hamacher 2018). Das heißt aber nicht, dass ein rechtspositivistisches Verständnis von Sprachenrecht Werte und ethische Grundprinzipien generell ablehnt, denn jede Entscheidungsfindung und jedes Judikat zu sprachenrechtlichen Problemstellungen basiert auf Werten, Wertungen und Wertentscheidungen. Es geht hier vielmehr um die Quelle bzw. Begründung der Rechtsgeltung, denn dies kann auch im Sprachenrecht zu divergenten Ergebnissen führen, was die Geltung und/oder Anwendbarkeit von Sprachnormen betrifft. Die Frage, ob das Sprachen-

recht oder die gesamte Rechtsordnung als geltend beschrieben werden kann, lässt sich nicht ohne Miteinbeziehung der tatsächlichen Gegebenheiten beantworten. Eine Rechtsordnung kann schließlich nur dann als geltend betrachtet werden, wenn sich dieser bestimmte Teil der Rechtsordnung einigermaßen etabliert hat und Sprachenrecht, Sprachenzwang und „Sprachenfreiheit“ (sensu Schmitt 2021) für Einzelfälle konkret bestimmbar werden.

Dem Sprachenrecht kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Art 19 StGG normiert die Unverletzlichkeit des Rechts auf Wahrung und Pflege von Nationalität und Sprache als zu den „allgemeinen Rechten des Staatsbürgers“ gehörig. Nicht umsonst umfassen die verfassungsgesetzlich geschützten Rechte der Minderheiten in Österreich also auch Sonderrechte des Gebrauchs der eigenen Sprache vor Behörden sowie im Bereich des Unterrichts- und Erziehungswesens bzw. des Kulturlebens. Sprachenrecht soll Sprachgerechtigkeit widerspiegeln, denn Sprachgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit hängen eng zusammen. Damit nähern wir uns nun auch der Frage nach der Existenz eines übergesetzlichen Sprachenrechts im Sinne der transtextuellen Ebene (sensu Spitzmüller und Warnke 2011), die über die in Sprache gegossene Normvorschrift hinausgeht.

Sprachenrechtliche Bestimmungen manifestieren sich einerseits in Rechtsvorschriften „zum Gebrauch, Schutz oder zur Verbreitung von Sprachen“ (Sprachenrecht im materiellen Sinn) sowie in Bestimmungen zu den verfahrensrechtlichen Rahmenbedingungen der Durchsetzung des materiellen Sprachenrechts (vgl. Luttermann und Luttermann 2020: 25). Sprachenrecht findet sich in verschiedenen Bereichen der Rechtsordnung, exemplarisch seien folgende angeführt:

- über die deutsche Sprache als Staatssprache der Republik Österreich in Art 8 Bundesverfassungs-Gesetz 1930,
- über den Nachweis von Deutschkenntnissen in § 21a Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2005,
- über die deutsche Sprache als Unterrichtssprache in § 16 Abs 1 Schulunterrichtsgesetz 1986,
- über die Verwendung der österreichischen Gebärdensprache in § 73a der Zivilprozessordnung 1895,
- über die Belehrung des Beschuldigten §§ 50, 56, 125, 126, 171 der Strafprozessordnung 1975.

Der Begriff des Sprachenrechts bedarf nach dieser exemplarischen Aufzählung der Präzisierung, denn Sprachnormen sind aus rechtstheoretischer Sicht den Rechtsnormen zuzuordnen, da alles, was das Recht berührt, zu Recht wird (vgl. Leisser 2017 zum kelsenschen Midasgriff des Rechts). Kurzum: Sprachnormen können von staatlicher Autorität gesetzt und mit staatlichem Zwang durchgesetzt werden und können daher als Rechts- oder Zwangsnormen angesehen werden. Damit ergibt

sich die Einbettung von Sprachnormen als Teil der Rechtsordnung in das Geflecht von Sprachnormerzeugungsnormen (z. B. über die Erlassung sprachenspezifischer Bestimmungen) und sprachlichen Zwangsnormvollzugsnormen (z. B. über die Vollziehung von Sprachnormen). Auch ist die Unterscheidung zwischen Sprachnormen und Sprachvorschriften hervorzuheben, denn während sich Sprachnormen im rechtslinguistischen Sinne auf generelle Regelungen zum Sprachgebrauch beziehen, meinen Sprachvorschriften konkrete Regelungen (z. B. zur Stellung einer bestimmten Varietät bzw. Minderheitensprache).

Sprachenrecht besteht jedoch nicht ausschließlich im Buchstaben des Gesetzes, sondern wird in einem weiteren Äußerungsgefüge erst in einer Gesellschaft diskursiv konstruiert. Entsprechend ist die diskurslinguistisch arbeitende Rechtslinguistik wie die Diskurslinguistik allgemein „im Spannungsfeld von Deskription, Präskription und Kritik“ (Reisigl und Warnke 2013: 7) verhaftet. In Wichters (1999) Werk findet sich beispielsweise die hierarchische Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärebene, um die Wirkungsmacht von Texten auf Diskurse zu beschreiben. Während einige Texte einen zentralen Einfluss auf die Konstitution des Diskurses hätten (Primärebene), würden andere Texte sich eben auf diese wirkungsmächtigeren Texte beziehen (Wichter 1999: 270; siehe auch Spitzmüller und Warnke 2011: 115). Gesetzesrecht zur Sprachverwendung ist damit nur ein, aber keineswegs der einzige Baustein des sprachenspezifischen Diskurses, der letztlich reguliert, wer sich wann, wo, wie und zu welchen Bedingungen über Geltung und Effektivität von Sprachnormen äußern kann (vgl. Leisser und Kager 2021 zum Strafverfahren). Positives Sprachenrecht als Summe gesetzlicher Bestimmungen, die die Anerkennung und den Gebrauch einer bestimmten Sprache regeln, sollte folglich im Kontext der „wirklichkeitskonstituierenden Kraft der Sprache in allen gesellschaftlichen Feldern“ (Felder 2018: 271) verstanden werden. Art 8 Abs 1 B-VG normiert die deutsche Sprache als „Staatssprache der Republik“. Die Herrschaft des Rechts in Österreich ist – wenn man von „den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte[n]“ (Art 8 B-VG) absieht, – die Herrschaft des Deutschen. Es ist die deutsche Sprache, in die bei Gericht gedolmetscht wird und Dokumente übersetzt und von der Abweichungen als Ausnahmen ‚geduldet‘ werden. Der Fall eines Burgenlandkroatisch Sprechenden aus dem Jahr 2017, der ein nur unzulänglich und teils in die falsche Zielsprache übersetztes Schriftstück, nämlich eine Anonymverfügung nach § 49a VStG zugestellt bekam, zeigte erhebliche Missstände in der Übersetzungspraxis der betroffenen Behörde auf (ORF.at 2017). Eine wesentliche Grundlage des partizipativen Staates ist die Möglichkeit und Fähigkeit der Rechtsunterworfenen, sich über die geltende Rechtsordnung austauschen bzw. auf eine verbindliche kodifizierte Fassung des Rechts blicken zu können.

Schmidt (2021: 69, meine kursiven Hervorhebungen) schreibt:

Die Staatsbürger müssen dieser Sprache entsprechend mächtig sein, um die niedergelegten Regelungen auch verstehen und befolgen zu können. Außerdem muss die bestehende Rechtsordnung durch staatliche Organe durchgesetzt werden können. Dieser Umstand erfordert, dass die Legislativ-, Exekutiv-, und Judikativorgane *einerseits untereinander* in einem bestimmten Sprachsystem kommunizieren und *andererseits mit den rechtsunterworfenen Bürgern*.

Es lassen sich in diesem Sinne zwei weitere Problemfelder in Österreich beschreiben, die nicht nur im Bereich der Minderheitensprachen Überlegungen eines übergesetzlichen Sprachenrechts bedeutend erscheinen lassen. Einerseits betrifft dies die Kommunikation der Legislativ-, Exekutiv-, und Judikativorgane untereinander, also das konkrete normgebundene Sprachsystem, das in Gesetzgebung, Verwaltung, Vollziehung und Gerichtsbarkeit Anwendung findet. Zum anderen geht es um die mehr oder weniger verständliche Kommunikation von Legislativ-, Exekutiv-, und Judikativorganen mit Rechtsunterworfenen. Diese beiden Problemfelder lassen sich nicht immer leicht voneinander abgrenzen und betreffen verschiedene Gruppen von Rechtsunterworfenen auf verschiedene Weise. Es bestehen mannigfaltige Überschneidungspunkte, die sich beispielsweise am groben Verfahrensablauf über einen Antrag auf internationalen Schutz nach § 17 AsylG 2005 zeigen lassen:

- Schritt 1: Schutzsuchende stellen einen Asylantrag bei einem Exekutivorgan, werden registriert, mittels Dolmetscher*in erstbefragt und daktyloskopisch erfasst (sogenannte „erkennungsdienstliche Behandlung“).
- Schritt 2: Es folgt die Prognose des Bundesamts für Fremdenwesen und Asyl (BFA) betreffend der Zuständigkeit Österreichs und die medizinische Untersuchung der Schutzsuchenden.
- Schritt 3: Bei Zuständigkeit Österreichs kommt es zur Unterbringung in einem Länderquartier bzw. im Fall von unbegleiteten Minderjährigen in einem UMF-Quartier bis zum Abschluss des Verfahrens. Währenddessen besteht Schul(-unterrichts-)pflicht für schulpflichtige Kinder, kein Zugang zum Arbeitsmarkt, aber die Möglichkeit zur Leistung von gemeinnütziger Arbeit.
- Schritt 4: Das Asylverfahren endet mit positiver oder negativer Entscheidung der Behörde. Beide Verfahrensergebnisse sind jedoch differenziert zu betrachten, denn eine positive Erledigung teilt sich typischerweise in die Gewährung von Asyl nach § 43 AsylG oder die Gewährung von subsidiärem Schutz nach § 48 AsylG. Eine negative Entscheidung kann im Instanzenzug mit Beschwerde an das Bundesverwaltungsgericht (BVwG) bzw. Revision an den Verwaltungsgerichtshof (VwGH) oder eine Beschwerde an den Verfas-

sungsgerichtshof (VfGH) bekämpft werden. Am Ende des negativ verlaufenden Asylverfahrens kann die Ausreisepflicht bzw. die Schubhaft der Schutzsuchenden stehen. Dies jedoch nur, wenn die Rückkehrentscheidung nicht im Sinne von § 55 AsylG iVm § 9 BFA-VG für auf Dauer unzulässig erklärt wird (sogenanntes ‚Bleiberecht‘).

Dieser nur kurze Abriss des Asylverfahrens bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für Kritik zum Verhältnis von *Sein* und *Sollen*, insbesondere zur Frage nach der Asylgerechtigkeit, die wiederum eng mit der Sprach- und Translationsgerechtigkeit im Verfahren zusammenhängt (vgl. Kager 2019). Prozesse der Textualisierung, Dekontextualisierung und Rekontextualisierung (vgl. Blommaert 2005) vor den Behörden haben schon in der Vergangenheit einen Blick ins Gorgonenhaupt der Macht offenbart, z.B im Kontext der „Sprachanalyse zur Feststellung der Herkunft“ von Migrant:innen (vgl. „Language Analysis for the Determination of Origin (LADO)“ in Wilson und Foulkes 2022: 218–219). Entsprechend ist das stärkste Argument für ein übergesetzliches Sprachenrecht zugleich die Aufforderung an den Staat, mit den Schwächsten so umzugehen, wie es einem aufgeklärten, demokratischen Rechtsstaat, vor allem aber der Menschenwürde entspricht. Absolute Wahrheit und absolute Gerechtigkeit sind als Werte zwar zweifelsohne höchst erstrebenswert, sie sind jedoch nicht unmittelbar justiziabel, denn während in einer Rechtsordnung beispielsweise der Tod durch den Strang als akzeptierte Rechtsfolge ebendiese Werte verkörpern soll, würde dies in anderen Teilen der Welt wohl nicht unberechtigt als Justizmord aufgefasst werden.

Übergesetzliches Sprachenrecht könnte die Grundlage für *subjektive* Rechte darstellen, also Rechte, die von Rechtsunterworfenen geltend gemacht und eingeklagt werden können. Dolmetscher*innen im Asylverfahren können in Österreich auf keine diesem hochsensiblen Anwendungskontext entsprechende Ausbildung und Vorbereitung zurückgreifen. Unterschiede in der Sprach-, Kultur-, und translatorischen Kompetenz der eingesetzten Dolmetscher*innen werfen Fragen der partizipativen Lücke im normativen Raum generell und im Asylverfahren im Speziellen auf. Die Sprachpraxis im Asylverfahren ist aufgrund der hohen menschenrechtlichen Anforderungen in der Vergangenheit mehrmals medial durch willkürlich anmutende Wertungen (z. B. „Weder Ihr Gang, Ihr Gehabe oder Ihre Bekleidung haben auch nur annähernd darauf hingedeutet, dass Sie homosexuell sind“, FM4 2018) der erkennenden Entscheider*innen negativ aufgefallen. Für das Asylverfahren ist nach § 18 AsylG 2005 die Ermittlungspflicht des BFA und des BVwG normiert:

in allen Stadien des Verfahrens von Amts wegen darauf hinzuwirken, dass die für die Entscheidung erheblichen Angaben gemacht oder lückenhafte Angaben über die zur Begründung des Antrages geltend gemachten Umstände vervollständigt, die Beweismittel für diese

Angaben bezeichnet oder die angebotenen Beweismittel ergänzt und überhaupt alle Aufschlüsse gegeben werden, welche zur Begründung des Antrages notwendig erscheinen.

Die Ermittlungspflicht der betroffenen Behörde ist hier in ein Spannungsverhältnis zu den Interessen des Schutzsuchenden gebettet. Zum einen kann „[a]uf die Kooperation mit den Behörden des Herkunftsstaates [...] nicht zurückgegriffen werden“, da es sich „dabei doch regelmäßig um jenen Staat [handelt], von dem der Asylwerber behauptet, verfolgt zu werden und dessen Schutz er nicht in Anspruch nehmen will“ (VwGH, Ra 2015/18/0100). Zum anderen wäre es unvertretbar, den „potentielle[n] Verfolgerstaat über das Schutzansuchen des Betroffenen“ zu informieren, „und zwar nicht zuletzt deshalb, um eine Gefährdung von im Herkunftsstaat verbliebenen Personen, die dem Asylwerber nahestehen oder mit seiner Flucht in Zusammenhang gebracht werden können, zu verhindern“ (VwGH, Ra 2021/19/0315). Es erscheint also unter diesen Gesichtspunkten keineswegs übertrieben, die Aussage von Schutzsuchenden nach wie vor als wichtigste Erkenntnisquelle im Asylverfahren zu bezeichnen. Ähnlich wie im Strafverfahren sind Glaubwürdigkeitsdiskurse als untergeordnete Wissensformationen von Objektivierungsdiskursen anzusehen, die die Verwirklichung von Asylgerechtigkeit zum Ziel haben.

Diskurse zur Asylgerechtigkeit lassen sich nicht nur am Sagbaren oder Unsagbaren zeigen, sondern ebenso an den „Grenzen und Einschränkungen“ (Spitzmüller und Warnke 2011: 63), die mitbedingen, was von Akteuren des Verfahrens gewusst, geglaubt, erinnert, vermutet, bewiesen und festgestellt werden kann. Diskursteilhabe und die Möglichkeit hierzu (sensu Spitzmüller und Warnke 2011) sind im Asylverfahren nach wie vor Zugangskontrollen unterworfen, die wiederum mit erheblichen partizipativen Einschränkungen insbesondere der Schutzsuchenden einhergehen können. Im Kontext vulnerabler Gruppen wie beispielsweise im Fall von asylsuchenden Minderjährigen mit besonderen Bedürfnissen trifft den Staat eine besondere Pflicht zur Beachtung menschenrechtlicher Prinzipien wie auch des Kindeswohles.

Der Buchstabe des Gesetzes selbst vermag die Unwägbarkeiten, die aus der verwaltungsrechtlichen Anwendung der geltenden Asylgesetzgebung oder der Minderheitenregelungen entspringen können, nicht bzw. nicht ausreichend abzuwenden. Es sind Menschen, die Recht setzen, Menschen, die Recht sprechen und Menschen, die Rechtsvorschriften vollziehen. Gesetztes Recht kann in konkreten sprachenrechtlichen Fällen im Wege der Auslegung auch zur Grundlage für Marginalisierung und Unrecht werden, weshalb sich die Frage stellt, unter welchen Bedingungen übergesetzliches Sprachenrecht eine bestimmte Zwangsnormvollzugsnorm verdrängen kann. Nach den Gräueln des Nationalsozialismus und der leidvollen Erfahrung, dass die Killerphrase *Gesetz ist Gesetz* ganze Scharen von Juristen zu willfährigen Handlangern einer mörderischen Diktatur werden ließ, ist die völlige Ausblendung ethischer Prinzipien bei der Rechtssetzung und der

Vollziehung schlichtweg nicht argumentierbar. Rechtssicherheit kann also nicht die einzige maßgebende Leitlinie in sprachenrechtlichen Konflikten sein, was sich in Radbruch's Position widerspiegelt.

Radbruch (1946: 105–108) postuliert:

Rechtssicherheit ist nicht der einzige und nicht der entscheidende Wert, den das Recht zu verwirklichen hat. Neben die Rechtssicherheit treten vielmehr zwei andere Werte: Zweckmäßigkeit und Gerechtigkeit. In der Rangordnung dieser Werte haben wir die Zweckmäßigkeit des Rechts für das Gemeinwohl an die letzte Stelle zu setzen. Keineswegs ist Recht alles das, „was dem Volke nützt“, sondern dem Volke nützt letzten Endes nur, was Recht ist, was Rechtssicherheit schafft und Gerechtigkeit erstrebt.

Im Hinblick auf die Rechtspolitik der vergangenen Jahre zeigen sich Versicherheitlichungsdiskurse, die seit dem Terroranschlag vom 2. November 2020 noch größere Wirkungs- und Legitimationsmacht entfalten. Zweckmäßigkeit und Rechtssicherheit werden also zunehmend als Garanten eines unbestimmten Sicherheitsbedürfnisses reproduziert. Die Rechtsordnung als Methode der Gefahrenabwehr soll eben dieses Sicherheitsbedürfnis dadurch befriedigen, dass die Gerechtigkeit mit allen Kräften durchgesetzt werde. Härtefälle aus dem Asyl- und Fremdenrecht, wie die Abschiebungen von Minderjährigen, sind Ausdruck einer wenig flexiblen *Law and Order Policy*, die das eingangs erwähnte Gorgonenhaupt der Macht wieder in den Fokus rücken lassen.

Gerechtigkeit und Rechtssicherheit stehen also stets im Konflikt miteinander, denn selbst wenn das positive Recht eine bestimmte rechtlich gebotene Maßnahme in einem konkreten Sachverhalt vorsieht, heißt das keineswegs, dass der Gerechtigkeit durch die Durchführung der Maßnahme immer gedient ist. Andererseits ist Rechtssicherheit zugleich die Grundlage für die Vorhersagbarkeit und Gleichförmigkeit staatlicher Entscheidungsfindung und verknüpft mit der Gewährleistung, dass die Beziehung zwischen Tatbestand und Rechtsfolge nicht willkürlich ist (zum Konzept der Willkür siehe Endicott 2014).

Radbruch (1946: 105–108) argumentiert:

Der Konflikt zwischen der Gerechtigkeit und der Rechtssicherheit dürfte dahin zu lösen sein, daß das positive, durch Satzung und Macht gesicherte Recht auch dann den Vorrang hat, wenn es inhaltlich ungerecht und unzweckmäßig ist, es sei denn, daß der Widerspruch des positiven Gesetzes zur Gerechtigkeit ein so unerträgliches Maß erreicht, daß das Gesetz als „unrichtiges Recht“ der Gerechtigkeit zu weichen hat.

Unerträgliches Maß an Unrecht wäre also nach Radbruch das zentrale Erkennungsmerkmal für den Vorrang des übergesetzlichen Rechts. Sprachen- und Minderheitenpolitik müssen jedoch nicht nur das zwingend vorgeschriebene Recht betreffen, sondern zeichnen sich auch im bürgerlichen Recht ab. Im bür-

gerlichen Recht herrscht im großen Maße Privatautonomie, also die Freiheit der Rechtsunterworfenen, Vertragsbeziehungen nach eigenem Willen eingehen oder ablehnen zu können.

Im Kontext der Minderheitenrechte lässt sich dies am Beispiel der Stellenausschreibungen des Oberwarter Arbeitsamts illustrieren, das bis Ende der 1980er Jahre das ‚Ersuchen‘ gestattete, „[b]itte keine Zigeuner [zu] vermitteln“ (BMUKK & Zentrum Polis 2010: 8). Die Erfahrungen aus der Vergangenheit geben Anlass zur Reflexion, wie das zwingend vorgeschriebene Recht des Gesetzgebers und das den Parteien größtenteils selbst überlassene Vertragsrecht zur Grundlage für Unrecht werden kann. Im Kontext von Wohnungsanzeigen kann sich dies in bedenklichen Formulierungen wie „Keine Ausländer“, „keine Moslems“, „keine Flüchtlinge“, „nur Inländer“ oder „nur EU-Bürger“ niederschlagen (Der Standard 2020). Ein Linzer Unternehmen suchte im Jahr 2019 eine Besetzung mit einer Person, die „wirklicher Österreicher“ oder eine „wirkliche Österreicherin“ ist und nicht nur eine Person, die die österreichische Staatsbürgerschaft innehat (Standard 2019; vgl. auch ZARA 2022: 30). Solcherlei ‚plumpe‘ Formen der Diskriminierung stellen jedoch nur die Spitze des Eisberges dar, denn es gibt subtilere Möglichkeiten, die antidiskriminierungsrechtlichen Bestimmungen zu umgehen. Übergesetzliche Sprachenrechte könnten also in Fällen zur Anwendung kommen, die ein derartiges Spannungsfeld zwischen dem gesetzten Recht und dem allgemeinen Anspruch der Gerechtigkeit entstehen lassen, dass die Befolgung des positiven Rechts nahezu unerträglich ungerecht erscheint, nämlich dort, „wo Gerechtigkeit nicht einmal erstrebt wird, wo die Gleichheit, die den Kern der Gerechtigkeit ausmacht, bei der Setzung positiven Rechts bewußt verleugnet wurde, da ist das Gesetz nicht etwa nur ‚unrichtiges Recht‘, vielmehr entbehrt es überhaupt der Rechtsnatur“ (vgl. Radbruch 1946: 107). Doch nicht nur der Gesetzgeber kann Regelungen schaffen, die in sich der Rechtsnatur entbehren, z. B. im Falle der Nürnberger Rassegesetze. Die Reichweite des dispositiven Rechts, also des Rechts, welches das Eingehen von Rechtsgeschäften in Abweichung vom Recht des Gesetzgebers ermöglicht, muss hier ebenso reflektiert werden. Dies betrifft die Frage nach dem Empowerment zur Teilhabe der Rechtsunterworfenen zum Staat bzw. zu anderen Vertragsparteien.

3 Ein Sprachenrecht, das der Politik folgt?

„Und deshalb möchte ich eine Debatte darüber führen und mich auch anlegen mit diesen Regelungen, das hinterfragen, denn ich glaube immer noch, dass der Grundsatz gilt, dass das Recht der Politik zu folgen hat und nicht die Politik dem

Recht“² (Kickl, ORF Report 22. Jänner 2019). Mit diesen Worten legte der damalige Innenminister Herbert Kickl (partezugehörig zur Freiheitlichen Partei Österreichs, FPÖ) sein Verständnis des rechtstaatlichen Grundprinzips im Asylverfahren dar. Eingangs sei klargestellt, dass die herbeigewünschte Selbstaufgabe der aus gutem Grunde gewährten verfassungsrechtlichen Prinzipien in vielerlei Hinsicht problematisch ist. Schon der NS-Staat verstand sich als „Nationalsozialistischer deutscher Rechtsstaat“ oder etwa als „deutsche[r] Rechtsstaat Adolf Hitlers“, also als Staat, in dem das Recht der Politik folgen musste. Auch Carl Schmitt (2004 [1922]: 9), der Kronjurist des Dritten Reiches, der eindeutig zum Giftschränk der deutschsprachigen Rechtsphilosophie und des Staatsrechts zu zählen ist (Holzleithner 2020: 18), sprach vom Souverän als denjenigen, der „über den Ausnahmezustand entscheidet“. Diese Beispiele aus der fernerer und näheren Vergangenheit bestärken eindrucksvoll die Ansicht, weshalb ein übergesetzliches Sprachenrecht als vernunftgeleitete übergesetzliche Richtschnur staatlichen Handelns argumentierbar ist. Die rechtslinguistische Betrachtung des Sprachenrechts kann auch die Analyse und Ordnung von semiotischen Praktiken (vgl. van Leeuwen 2005) miteinschließen; auch von jenen, die auf die Beseitigung der demokratischen Ordnung abzielen, beispielsweise durch die Äußerung bzw. das Zeigen des Hitlergrußes im öffentlichen Raum (vgl. Allert (2005) zum Hitlergruß). Es ist zu bedenken, dass in einem strikt rechtspositivistischen Verständnis bei Abschaffung des Verbotsgesetzes 1947 und ähnlicher Rechtsnormen die Zurschaustellung dieser Geste als nicht länger strafbar zu qualifizieren sein würde. Es ist auch Aufgabe des Sprachenrechts, unter Berücksichtigung der Meinungsfreiheit Ausnahmen von dem Gebrauch der Sprache oder (von) bestimmten anderen Zeichen(systemen) zu normieren.³ Unter diesem Gesichtspunkt sind Beibehaltung, Anwendung und Weiterentwicklung der Straftatbestände der Verhetzung (§ 283 StGB) und der §§ 3g und 3h Verbotsgesetz 1947 grundsätzlich zu bejahen.

2 „Nur eines muss man auch einmal dazu sagen: Was ist denn die größte Gefahr für den Rechtsstaat? Die größte Gefahr für den Rechtsstaat ist es, dass er missbraucht wird und quasi gegen sich selbst zur Anwendung gebracht wird. Dass man quasi über die eigenen Gesetze stolpert und handlungsunfähig ist und das ist die Situation, vor der wir jetzt stehen: Da brennt das Haus, dort liegt der Schlauch. Wir wissen genau, dass wir den Schlauch nehmen müssen, um das Feuer zu löschen, und dazwischen gibt es irgendwelche seltsamen rechtlichen Konstruktionen, teilweise viele, viele Jahre alt, aus ganz anderen Situationen heraus entstanden, und die hindern uns daran, das zu tun, was notwendig ist. *Und deshalb möchte ich eine Debatte darüber führen und mich auch anlegen mit diesen Regelungen, das hinterfragen. Denn ich glaube immer noch, dass der Grundsatz gilt, dass das Recht der Politik zu folgen hat und nicht die Politik dem Recht.*“ (Meine Hervorhebung).

3 Ein weiterer Konflikt, auf den in diesem Beitrag nicht eingehend eingegangen werden kann, ist der 2011 gelöste Ortstafelstreit, in dessen Mittelpunkt die Setzung und Durchsetzung eines Rechts auf sprachliche Repräsentation im öffentlichen Raum stand. Vgl. dazu Kubelka (2018).

Es stellt sich jedoch nach wie vor die Frage, welchen Prinzipien die Sprachenpolitik in Österreich folgen soll und wie verantwortungsvolle Sprachenpolitik konkret umsetzbar wäre.

Die 4-Fragen-Probe nach Herbert J. Taylor (vgl. Hickman 1978) gibt wesentliche Anhaltspunkte, wie übergesetzliches Sprachenrecht zur Lückenfüllung oder – im Extremfall – zur Verdrängung von positivem Sprachenrecht herangezogen werden könnte. Taylor, der diese Selbstprüfung des eigenen Denkens und Handelns eigentlich im Kontext einer Unternehmenssanierung entwickelte, stellt vier Fragen in den Mittelpunkt:

1. Ist es *wahr*?
2. Ist es *fair* für alle Beteiligten?
3. Wird es *Freundschaft* und *guten Willen* fördern?
4. Wird es dem *Wohle aller Beteiligten* dienen?

Wahrheit, Fairness, Freundschaft und guter Wille sowie das Wohl aller Beteiligten können als Pfeiler eines übergesetzlichen Wertekorrekтивов herangezogen werden, die das positive Recht ergänzen oder eben korrigieren, wo immer dies geboten erscheint. Ein solches Wertekorrekтив kann aber nicht nur bei der Schaffung von positivem Recht, sondern auch bei seiner Anwendung zum Zuge kommen. Wie viel Unrecht wäre der Menschheit erspart geblieben, wenn Jurist*innen in der Vergangenheit aufgestanden wären und bei Bestimmungen, die eindeutig der Menschenwürde widersprachen, ihre Mitwirkung verweigert hätten. In Anlehnung an Waldheims markanten Ausspruch in der ORF Pressestunde vom 9. März 1986 ließe sich das Problem der Pflichterfüllung von Jurist*innen gegenüber einer Diktatur wie folgt auf den Punkt bringen: „Ich habe in der Justiz nichts anderes getan als hunderttausende Kolleg:innen auch, nämlich meine Pflicht als Jurist:in erfüllt.“⁴ Der Blick auf vergangene oder bestehende totalitäre Systeme macht die Anwendung der 4-Fragen Probe jedoch zu einfach, denn eine Politik, die Marginalisierung und Ausgrenzung anstrebt, kann ihr ohnehin niemals gerecht werden.

⁴ Vgl. Waldheim im Original: „Ich habe im Krieg nichts anderes getan als hunderttausende Österreicher auch, nämlich meine Pflicht als Soldat erfüllt“, zitiert in Der Standard (2016); vgl. auch Neues Österreich (Hg.), „Pflichterfüllung. Ein Bericht über Kurt Waldheim“, Wien: o. J.

4 Sprachenrecht am Beispiel der Bildungspolitik

Ein zeitgemäßes und nuanciertes Problem, das auch in den vergangenen Jahren den schulpolitischen Diskurs bestimmt hat, ist die Diskussion zur sogenannten Deutschpflicht in Schulen. Zu betonen ist der Unterschied zwischen Unterrichts- und Schulsprache, zumal sich letztere auf alle Aspekte des schulischen Lebens erstreckt und erstere nur auf die Zeit des unmittelbaren Unterrichts. Ob direkt positiv-rechtlich verankert, durch Übernahme in die Schulordnung mittels Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung oder durch schulautonome Regelung in der Hausordnung mittels SGA-Beschluss, einer generellen Deutschpflicht kann nur kritisch entgegengesehen werden. Die Auferlegung der Verpflichtung, eine Sprache, gleich welche, zu sprechen, zu schreiben und zu denken, steht dem Wahrheitsgedanken zur Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt entgegen. Eine solche Regelung zielt ihrem *Telos* nach darauf ab, Gruppen von Schüler*innen vom Gebrauch einer anderen Sprache als der Deutschen abzuhalten. Telefonate mit den Eltern in einer Schulpause wären – im Extremfall – nicht länger möglich, da der Gebrauch ebenjener Sprache den gesetz-, schul-, oder hausordnungswidrigen Tatbestand erfüllen würde. Andere Sprachen als Ausdruck von kultureller Diversität achten zu wollen und zugleich ihren Gebrauch faktisch zu verbieten, ist – gemessen am Wahrheitsauftrag des Bildungssystems – ein Widerspruch in sich. Der Regelungsvorschlag entbehrt auch jeden Fairness- und Gerechtigkeitsgedanken. Während die Unterrichtssprache durchaus mit Mehrheitsentscheidung festgelegt werden kann, ist das Verbot der Verwendung anderer Sprachen, beispielsweise in der Pause oder am Schulhof, eine ungerechtfertigte und unsachliche Benachteiligung sprachlicher Minderheiten (vgl. auch Wiese et al. 2020). Sprach- und Sprechverbote bergen Konfliktpotential. Auch sollte mitbedacht werden, dass von Lehrer*innen, die die sprachliche und kulturelle Diversität von Schüler*innen nicht als Gewinn, sondern Problem betrachten, nicht erwartet werden kann, dass sie „die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht [...] beurteilen“ (§ 11 Abs 2 LBVO). Nur wer bereit ist, sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen ungeachtet ihrer sprachlichen oder kulturellen Sozialisation zu orientieren, kann sich auch den darauf aufbauenden Herausforderungen des Lehrberufs stellen.

Mehrsprachigkeit lässt sich so wenig wie Identität oder Kultur aus dem Schulleben ‚wegregulieren‘, denn gerade durch die sprachliche Vielseitigkeit des Schullebens wird die Grundlage für ein friedliches *Zusammenleben* geschaffen, die die Schule vermitteln soll (vgl. Wegner und Dirim (2016) zu Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit). Art 14 Abs 5a B-VG normiert: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule“. Zusammenleben kann nur, wer nicht ge-

geneinander lebt. Um aber zusammenleben zu können, ist die Voraussetzung, dass von Privilegierten keine Vorschriften erlassen werden, die im Kern nur auf die Ermächtigung der einen, vor allem aber auf die Entmachtung der anderen Gruppen abzielen. Sprachgerechtigkeit ist daher durchaus der verfassungsrechtlich verankerten Gerechtigkeitsidee des Rechtsstaats zuzurechnen. Die Marginalisierung sprachlicher Minderheiten durch eine Deutschpflicht läuft also nicht nur dem Fairness- und Gerechtigkeitsgedanken zuwider, sie ist damit schlichtweg unvereinbar.

Die hypothetische Annahme der Einführung einer solchen Deutschpflicht hält auch nicht dem anzustrebenden Wert der Freundschaft und des guten Willens unter den Völkern, d. h. allen Menschen, die in Österreich leben, stand. Das österreichische Schulsystem ist einerseits von der Praxisferne der befassten Jurist*innen und andererseits vom Bekehrungsgedanken mancher Pädagog*innen, die in der unreflektierten Sprachhegemonie des Deutschen ein Allheilmittel zur Integration sehen, durchzogen (vgl. Formizzi (2004) zum Problem der Sprachhegemonie). Das Gegenteil ist der Fall, denn es gibt keinen Grund, der deutschen Sprache eine unhinterfragt vorrangige Rolle zuzusprechen. In einem geeinten Europa und einer weniger geeinten Welt kann nur dann Freundschaft und guter Wille zu Handlungsmotiven werden, wenn Sprachnationalismen und Sprachhegemonien abgebaut und Brücken zwischen Sprecher*innen gebaut werden. Im Hinblick auf die Funktion des Englischen als Lingua Franca (Seidlhofer 2013) erscheint es noch naheliegender, dem Englischen aufgrund seiner faktischen Funktionalität einen noch größeren Raum im Schulalltag zu geben. Raum für sprachliche Vielfalt zu geben, aber nicht alte Sprachhegemonien durch neue zu ersetzen, scheint vor dem Hintergrund der europäischen Vielsprachigkeit durchaus sinnvoll.

Dient eine bestimmte Sprachnorm, also beispielsweise die Einführung einer Deutschpflicht an Schulen, dem Wohle aller Beteiligten? Diese Frage lässt sich klar verneinen. Aus den bereits dargelegten Gründen ist nicht davon auszugehen, dass sie den unmittelbar beteiligten Akteur*innen, d. h. Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen bzw. der gesamten Gesellschaft gleichsam zum Wohle dient. Vielmehr ist wahrscheinlich, dass die sogenannte Deutschpflicht Gräben im Zusammenleben aufreißen würde, die sich nur schwer zuschütten ließen. Das Kindeswohl steht an erster Stelle, und so ist es undenkbar, dass Lehrer*innen Schüler*innen bei der Verwendung einer bestimmten Sprache, die vom Deutschen abweicht, maßregeln oder sanktionieren.

Das Kindeswohl, das nach Art 3 Abs 1 UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)⁵ auch bei Ausübung des Lehrberufs an erster Stelle zu stehen hat, würde durch eine Deutschpflicht unzulässiger Weise beschnitten werden.⁶ Es ist weder zweckmäßig, noch gerecht, noch für seine Entwicklung förderlich, einem Kind den Gebrauch der Erstsprache in Pause und Schulhof zu verbieten. Zudem kann es bei Schulen mit rigiden Auslegungen einer solchen Bestimmung möglicherweise auch zu traumatischen Erfahrungen von Schüler*innen kommen. Selbst, wenn eine Norm des positiven Rechts eine solche Regelung vorsehen würde, sollte es im Ermessen der Schulleitung bzw. der einzelnen Lehrer*innen liegen, sich der Regelung zu widersetzen.

5 Schlussbetrachtungen

Die Frage des übergesetzlichen Sprachenrechts ist für manche nur von rechtsphilosophischem Wert, nicht aber von Relevanz für die Sprachenpolitik in Österreich. Der vorliegende Beitrag hat versucht, darzulegen, weshalb es subjektiv wahrnehmbare Sprachenrechte in Österreich braucht und warum das positive, durch Macht und Satzung gesicherte Sprachenrecht sich nicht selbst legitimieren kann. Die Deutschpflicht in Schulen ist ein markantes Beispiel, um die Problematik eines *Might-is-right*-Ansatzes im Bildungssystem zu illustrieren. Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptanz für die Vielfältigkeit des Menschseins lässt sich nicht abschließend in Gesetzen und Verordnungen regeln. Eine wesentliche Voraussetzung, um diese Vielfältigkeit der Humanität akzeptieren zu können, ist die Werterhaltung, das Trennende zu überwinden, die sich in der Gesellschaft reproduzierenden Gegensätze konsequent abzubauen und die Menschheit durch Verständnis *füreinander* und Verständigung *miteinander* zu einem großen Ganzen werden zu lassen. Weder Sprachenpolitik noch Sprachenrecht können als von den Menschen innewohnenden Prinzipien der Freiheit, Gleichheit, Humanität und Rechtsstaatlichkeit losgelöst betrachtet werden. Sprachenrecht, das im Gesetzgebungsverfahren Gültigkeit erlangt, *gilt*. Es gilt auch, wenn es nach subjektiv-ethischen Gesichtspunkten ungerecht erscheint. Es braucht daher die „Freiheit

5 Für eine rechtsdogmatische Darstellung zu Kinderrechten und den Begriff des Kindeswohls in der österreichischen Rechtsordnung vgl. den Bericht der unabhängigen Kommission für den Schutz der Kinderrechte und des Kindeswohls im Asyl- und Fremdenrecht.

6 „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleich viel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (Art 3 Abs 1 UN-KRK).

der Feder“ (sensu Kant in Schneider 1970: 215) einerseits und das Widerstandsrecht (Finchett-Maddock 2016) der Rechtsunterworfenen andererseits, um der Gerechtigkeit dort zum Durchbruch zu verhelfen, wo das positive Sprachenrecht dies nicht gewährleisten kann.

Abkürzungen

Abs	Absatz
Art	Artikel
AsylG 2005	Asylgesetz 2005
B-VG 1930	Bundes-Verfassungsgesetz Stammfassung: BGBl. Nr. 1/1930
LBVO 1974	Leistungsbeurteilungsverordnung 1974
NAG 2005	Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2005.
SCHUG 1986	Schulunterrichtsgesetz 1986
SGA	Schlussgemeinschaftsausschuss
StGB 1974	Strafgesetzbuch 1974
StPO 1975	Strafprozessordnung 1975
UN-KRK 1990	UN-Kinderrechtskonvention 1990
VerbotsG 1947	Verbotsgesetz 1947
VStG 1991	Verwaltungsstrafgesetz 1991
ZPO 1895	Zivilprozessordnung 1895

Literatur

- Allert, Tilman. 2005. *Der deutsche Gruß: Geschichte einer unheilvollen Geste*. Frankfurt: Eichborn.
- Blommaert, Jan. 2005. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundesministerium für Justiz. 2021. *Bericht der unabhängigen Kommission für den Schutz der Kinderrechte und des Kindeswohls im Asyl- und Fremdenrecht*. [Online] Verfügbar unter: [https://www.bmj.gv.at/dam/jcr:0a8466e4-c24a-4fd2-bfbc-c8b11facba2f/Bericht%20der%20Kindeswohlkommission_13.%20Juli%202021%20\(Langfassung\).pdf](https://www.bmj.gv.at/dam/jcr:0a8466e4-c24a-4fd2-bfbc-c8b11facba2f/Bericht%20der%20Kindeswohlkommission_13.%20Juli%202021%20(Langfassung).pdf) (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMUKK & Zentrum Polis. Politik lernen in der Schule. (Hgg.), 2010. Soziale Ausgrenzung. Fokus: Roma in Österreich. *Polis aktuell Nr.5/2010*, aktualisiert im Juli 2013. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c0a0a500-2475-49e6-97bc-f26b05c6c31c/14096_25450.pdf (Abruf am 02. März 2024).
- Der Standard. 2019. *Linzer Firma bot Job nur für ‚wirkliche Österreicher‘*. [Online] Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000107365428/linzer-firma-bot-job-nur-fuer-wirkliche-oesterreicher> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Elbe, Ingo. 2012. Die ‚Herrschaft der Norm‘ zwischen Geltung und Gewalt. Eigentum, Recht und Staat in der reinen Rechtslehre Hans Kelsens. In Ingo Elbe, Sven Ellmers & Jan Eufinge (Hgg.), *Anonyme Herrschaft: zur Struktur moderner Machtverhältnisse*, S. 157–220. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Endicott, Timothy A.O. 2014. Arbitrariness. *Canadian Journal of Law and Jurisprudence*, 2014/Oxford Legal Studies Research Paper 2/2014. [Online] Verfügbar unter: <https://ssrn.com/abstract=2378858> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Felder, Ekkehard. 2018. Die Sprachlichkeit des Rechts: Semiose als Erklärungsmodell einer Werteaffinen und anpassungsfähigen Rechtsprechung. In Arnulf Deppermann, & Silke Reineke (Hgg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. S. 269–294. Berlin: De Gruyter.
- Finchett-Maddock, Lucy. 2016. *Protest, property and the commons: performances of law and resistance*. New York: Routledge.
- FM4. 2018. *Nicht schwul genug?*. [Online] Verfügbar unter: <https://fm4.orf.at/stories/2930501/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Formizzi, Giordano. 2004. Die Weltkommunikation: Einsprachig? In Rudolf Keck, Margitta Rudolph & David Whybra (Hgg.), *Schule in der Fremde – Fremde in der Schule: Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration*. S. 123–132. Münster: Lit.
- Hamacher, Werner. 2018. *Sprachgerechtigkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Hickman, Roy D. 1978. *Herbert J. Taylor – a tribute*. The Rotarian 7. 47.
- Holzleithner, Elisabeth. 2009. *Gerechtigkeit*. Wien: Facultas.
- Holzleithner, Elisabeth. 2020. *Rechtsphilosophie: Einführung in die Rechtswissenschaften und ihre Methoden*. Wien: Facultas.
- Kager, Klara. 2019. *Negotiating vagueness in the asylum interview: an ELF perspective*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Kelsen, Hans. 1927. Diskussionsbeitrag. *Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer* 3. S. 53–55.
- Kelsen, Hans. 1934. *Reine Rechtslehre: Einleitung in die rechtswissenschaftliche Problematik*. Wien: Deuticke.
- Krausneker, Verena. 2015. Ideologies and Attitudes towards Sign Languages. An approximation. *Sign Language Studies* 15(4). S. 411–431.
- Kubelka, Julia K. 2018. Der Kärntner Ortstafelstreit. Ein Blick auf gesellschaftliche Machtverhältnisse in Kärnten. *Klagenfurter Geographische Schriften* 31. S. 1–63.
- Leisser, Daniel, Bray, Katje Hernandez Anaruth & Nasr, Doha. 2022. Exploring the discursive construction of obedience: an analysis of application letters for the position of executioner in Hitler's Germany. *International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique* 35. S. 687–722.
- Leisser, Daniel & Kager, Klara. 2021. Die partizipative Lücke im österreichischen Mandatsverfahren Handlungswissen und Einstellungen bei Akteuren der Strafverfolgung. In Toke Hoffmeister, Markus Hundt & Saskia Naths (Hgg.), *Laien, Wissen, Sprache Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven*, S. 569–591. Berlin: De Gruyter.
- Leisser, Daniel. 2017. *Adjectival vagueness in Legal Language: the case of the Austrian Civil Code*. Diplomarbeit. Universität Wien: Wien.
- Llompарт, José. 1993. *Dichotomisierung in der Theorie und Philosophie des Rechts*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luttermann, Claus & Luttermann, Karin. 2020. *Sprachenrecht für die europäische Union*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Mattutat, Liza. 2016. Das Problem der Unbestimmtheit des Rechts: Konsequenzen für die theoretische und die praktische Rechtskritik. *Kritische Justiz* 49(4). S. 496–508.
- Mautner, Gerlinde. 2016. *Discourse and management: critical perspectives through the language lens*. London: Palgrave Macmillan.
- Mayer, Heinz, Kucsko-Stadlmayer, Gabriele & Stöger, Karl. 2015. *Grundriss des österreichischen Bundesverfassungsrechts*. Wien: Manz.

- Mollnau, Karl A. (Hg.). 1987. *Materialismus und Idealismus im Rechtsdenken: Geschichte und Gegenwart*. Referate des Symposiums der DDR-Sektion der Internationalen Vereinigung für Rechts- und Sozialphilosophie (IVR) in Weimar (2. und 3. April 1986). Wiesbaden: F. Steiner.
- Neues Österreich. (Hg.), o. J. *Pflichterfüllung. Ein Bericht über Kurt Waldheim*. Wien: Löcker.
- ORF.at. 2017. *Amтssprache Kroatisch: Fall sorgt für Aufregung*. Verfügbar unter: <https://volksgruppen.orf.at/v2/sloveni/meldungen/stories/2865566/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Radbruch, Gustav. 1946. *Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht*. Süddeutsche Juristenzeitung 1. S. 105–108.
- Radbruch, Gustav. 2003 (1932). Rechtsphilosophie. In Ralf Dreier & Stanley L. Paulson (Hgg.), *Gustav Radbruch – Rechtsphilosophie: Studienausgabe*. S. 1–192. Heidelberg: C.F. Müller.
- Rauscher, Hans & Pumberger, Sebastian. 2016. *Ich habe im Krieg nichts anderes getan als meine Pflicht erfüllt*. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000031874110/ich-habe-im-krieg-nichts-anderes-getan-als-meine-pflicht> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Reisigl, Martin & Warnke, Ingo H. 2013. Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription, Präskription und Kritik: eine Einleitung. In Ulrike Hanna Meinhof, Martin Reisigl & Ingo H. Warnke (Hgg.), *Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik*, S. 7–36. Berlin: Akademie Verlag.
- Rottleuthner, Hubert & Rottleuthner-Lutter, Margret. 2010. Effektivität von Recht: Der Beitrag der Rechtssoziologie. In Gerhard Wagner (Hg.), *Kraft Gesetz: Beiträge zur rechtssoziologischen Effektivitätsforschung*. S. 13–34. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmitt, Carl. 2004 (1922). *Politische Theologie: Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität*. 8. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schmidt, Nico. 2021. *Das Grundrecht der Sprachenfreiheit: Zugleich ein Beitrag zu den Innominatfreiheiten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schneider, Peter. 1970. *Recht und Macht: Gedanken zum modernen Verfassungsstaat*. Mainz: Hase & Koehler.
- Seidlhofer, Barbara. 2013. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Spitzmüller, Jürgen & Warnke, Ingo H.. 2011. *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Van Leeuwen, Teun. 2005. *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.
- Wegner, Anke & Dirim, Inci (Hgg.). 2016. *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wichter, Sigurd. 1999. Gespräch, Diskurs und Stereotypie. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 27. S. 261–284.
- Wiese, Heike, Tracy, Rosemarie & Senemma, Anke. 2020. *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Wilson, Kim & Foulkes, Paul. 2022. Borders, Variation and Identity: Language Analysis for the Determination of Origin (LADO). In Dominic Watt & Carmen Llamas (Hg.), *Language, Borders and Identity*. S. 218–229. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit. 2022. *Rassismus Report 2021*. https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2021.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Zoidl, Franziska. 2020. „Wenn “keine Muslime” als Mieter erwünscht sind“. <https://www.derstandard.at/story/2000113659405/wenn-keine-muslime-als-mieter-erwuenscht-sind> (Abruf am 27. Februar 2024).

Zitierte Normtexte

Asylgesetz 2005

BFA-Verfahrensgesetz 2012

Bundesverfassungs-Gesetz 1930

Kickl, Herbert. 2019. ORF Report vom 22. Jänner 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=UglXe68O7AM> (Abruf am 27. Februar 2024).

Leistungsbeurteilungsverordnung 1974

Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2005.

Österreichischer Verwaltungsgerichtshof, Ra 2015/18/0100

Österreichischer Verwaltungsgerichtshof, Ra 2021/19/0315

Schulunterrichtsgesetz 1986

Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder 1867

Strafgesetzbuch 1974

Strafprozessordnung 1975

UN-Kinderrechtskonvention 1990

Verbotsgesetz 1947

Verwaltungsstrafgesetz 1991

Zivilprozessordnung 1895

Sachregister

- Albanisch 124, 129, 131, 388
Allgemeinbildende höheren Schulen (AHS)
 14, 37, 50, 66, 88–89, 100, 102, 121–126,
 128, 132, 195, 197, 199–200, 203, 207–213,
 221–222, 405
allochthone Minderheiten(sprachen)
 387–388, 394
Alphabetisierung 121, 125, 149–152, 155–156,
 159, 163–164, 166–169
Amtssprache 10–11, 28, 34, 378, 380, 384–386,
 392–393
– Amtssprachenregelung 11, 32–33, 36, 96
Analphabet*innen 164
Arabisch 129, 131, 286–289, 507, 509–510, 514
Arbeiterkammer 305, 316
Arbeitsmigration 336
Artikel 7 Staatsvertrag 6, 10, 32–34, 84, 384
Aufenthaltsrecht 27, 313
Aus- und Weiterbildung 14, 51, 54, 157, 159, 162,
 221, 224, 244, 312
Ausbildungsbetrieb 255, 259, 265, 270
Auslandseinsätze 506, 509–510, 514
Auslandssprachenpolitik 7, 13, 26, 30, 40
außerordentliche Schüler*innen 136–138,
 142–143
Austriazismus 31–33, 36, 85–86, 92
autochthon 9, 31, 36, 99, 384, 387
– autochthone Minderheiten(sprachen) 6, 8–9,
 10, 12, 18, 21, 31–33, 104, 384, 386, 389,
 393–394, 405, 409–410

BAfEP 182, 184–189
BAKIP 184–185
Basisbildung 149–153, 155–169, 304, 306, 310,
 312–313, 315–317
Bericht der Republik Österreich zur
 Europäischen Charta der Regional- oder
 Minderheitensprachen 6, 96, 100
Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) 195,
 197–199, 203, 210, 213–215
Berufsbildende mittlere Schulen (BMS) 153, 222
Berufsschule 211, 253–256, 258–265, 270–271,
 273–274
berufsweltliche Mehrsprachigkeit 274–275

BESK 181
– BESK DaZ 181–184, 189
BFI 305, 310
BildDok 117, 122
Bildungschancen 315
Bildungsdirektionen 89–90, 108–109
Bildungspolitik 49, 59, 135, 141, 186, 189,
 222, 529
BildungsRahmenPlan für elementare
 Bildungseinrichtungen 174
Bildungssprachenpolitik 5, 7, 11, 38–39, 42
Bildungsstandards 203–204, 213, 216
– Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) 176,
 204, 216
bilingual 11, 86, 100–102, 110, 404
– bilingualer Unterricht 11, 86, 90, 101, 406
bimodal-bilingual 35, 86, 404
Binnen-I 422, 451, 453, 455–456, 465–467
BKS 284, 286–287
Bosnisch 88–89, 102, 108, 124–125, 129, 131,
 284, 286
Braille 49–50, 417, 425–429
Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium
 für Slowenen 89
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
 und Forschung (BMBWF) 136, 174
Bundesverfassung 5, 9, 26, 34, 92, 384, 389, 520
Burgenland 10–11, 31, 33, 84, 89–93, 95, 97, 100,
 102–106, 108, 110, 482–483, 486–492
– Burgenlandkroatisch 8, 31, 33, 88, 96,
 100–103, 105, 108, 346–347, 420, 482, 492,
 489, 518
Bürgernahe Sprache 323–324

Capito 325–326, 336
Charta der Regional- oder
 Minderheitensprachen 85, 96, 100, 108
CLARIN 364, 365, 372
Community Medien 53, 343, 351, 353
Curriculum Mehrsprachigkeit 178, 238, 293

Deaf Studies 51, 409
Deutsch 3, 5, 8–12, 25–32, 35–37, 40–42, 51–53,
 57–76, 119–126, 174–175

- Deutsch als Zweitsprache (DaZ) 35, 40, 49,
135–136, 138, 156, 163–164, 176, 222–223,
225–226, 229–240, 243, 308, 312
- Deutscher Sprachrat 3, 322
- Deutschförderklasse 28, 37, 48, 135–137,
139–144, 175, 183, 199, 222–223, 240, 244
- Deutschförderkurs 37, 119, 136–137, 240
- Deutschförderung 28, 37, 135–136, 138–140,
142–143, 173–174, 176, 178–179, 198–199,
222, 510–511
- DGLFLF (délégation générale à la langue
française et aux langues de France) 3
- Diagnoseinstrument 182
- Digital Humanities 61–62, 365, 368, 370,
372–373
- Dolmetschausbildung 87, 103, 109, 286,
395, 409
- Dolmetschdienst 50, 388, 395, 403, 408
- Dolmetschen 35–36, 50, 109, 286, 377, 379, 382,
385, 387–389, 391–392, 405–409, 506, 509
- Domäne 25, 35, 419–420, 429
- Duale Berufsausbildung 273
- Elementarbildung 39, 173, 178, 185, 188
- Elementarpädagog:innen 51, 176, 185, 188
- Elementarpädagogik 100, 177–179, 181,
184–186, 188
- Englisch 8, 17, 38, 52–53, 195–196, 199, 201–217,
268, 274, 282, 283–290, 295–297, 299,
306–308, 325, 512–514
- Enquête zur Sprachenpolitik 3, 25, 42, 47
- Erst-/Familiensprache 49–50, 118, 122, 223
- Erste lebende Fremdsprache 16, 202, 212
- Erstsprache 11–12, 36–37, 50–51, 53, 118–120,
122, 125–126, 174–176, 196–199,
263–264, 272
- Erstsprachenunterricht 37, 223, 244, 263,
274–275, 405
- Erwachsenenbildung 52, 154, 156, 158–164,
303–306, 311–314, 317
- Ethnisch 8, 12, 47, 93, 384, 389–390, 419, 423
- Europäische Charta für Regional- oder
Minderheitensprachen 34
- Europäische Union 200–201
- Europarat 38, 40, 48, 98, 195, 199–202, 298
- Exklusion 377, 379–381, 392–393
- explizite Sprachenpolitik 25, 283, 479
- extracurriculares Sprachenlernen 291
- Fachdidaktikzentrum 108
- Fachhochschule 52, 281–281
- Farsi 93, 131, 388
- Feminisierung 450
- Feministische Sprachpolitik 449–450, 458,
467–469
- Fluchtmigration 36
- Forschungsinitiative 57, 60
- Fortbildung 41, 51, 53, 62, 69, 74, 103, 239, 244
- Französisch 38–39, 203–210, 212–215, 286–287,
298, 307–308, 506–510, 513–514
- Frauenbewegung, dritte 451
- Freigegegenstand 37, 123, 128, 132, 207, 211,
213, 263
- Fremdsprache 9, 38–41, 50, 52, 131–132, 195,
198–217, 262–263, 287–290, 477, 500–501,
505, 512–514
- Fremdsprachenunterricht 7, 26, 38–39, 129,
131, 205–206, 216, 262, 281, 298, 311
- fremdsprachig 26, 274, 283–284, 299, 502, 513
- Gebärdensprache/n 8–9, 49–51, 84–86, 109, 389,
392, 401–404, 406–407, 409–411, 428, 519
- Gebärdensprachlinguistik 51, 409
- Gebärdensprachpädagogik 35, 51, 109, 406
- gehörlos 35, 50–51, 109, 389–395, 404,
406–409, 411
- Gehörlosenpädagogik 51, 404
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
GER 27–28, 39, 325, 485
- Gender 6, 21–22, 421–423, 450–457, 461, 463,
465–468
- Gender-Gap 421
- Gender-Mainstreaming 456, 461
- Gendersensitive Schreibung 421–423
- Genderstern 421, 452, 456–457, 466–467
- Generalklausel 458–462
- generisches Maskulinum 6, 422, 450, 459
- Gesamtssprachenkonzept 42, 49–50
- Geschlecht 421–423, 449–452, 455–467
- geschlechtergerecht 47, 51–53, 95, 422,
454–456, 460–466
- Geschlechterkonzeptualisierung 452

- Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. 3, 61, 331
 Gesetzliche Regelung 12, 26, 35, 322
 Gymnasium Oberwart 11, 33, 89, 102

 hate speech 343, 347–348

 Ideologie 5, 253, 378, 433–434, 438
 Im Alltag gebrauchte Sprache 197, 211
 implizite Sprachenpolitik 479–480
 individuelle Kompetenzmessung PLUS
 (iKMPLUS) 204
 Initiative Erwachsenenbildung 151, 154, 156,
 159–161, 163–164, 167, 304, 306, 312
 Inklusion 87, 95, 233, 239, 377, 380–384, 387,
 389–390, 392–393
 Integrationsgesetz 28, 156, 163
 Integrationsvereinbarung 10–11, 27, 48, 163,
 305–306, 310, 313
 Interkulturelle Kompetenz 231, 499, 502, 511, 513
 Interkulturelles Lernen 12, 36–37
 Italienisch 3, 8, 38–39, 203–205, 207–210, 212,
 214–215, 286–287, 290, 293, 308–308,
 485–486

 Jensch 87

 Kärnten 11, 31–34, 84, 90–92, 97, 100–103,
 105–110
 – Kärntner Heimatdienst KHD 27, 33
 – Kärntner Slowen*innen 31, 107, 110, 347, 493
 Klagenfurter Erklärung 3, 25, 42, 47, 76, 135,
 139, 499, 514
 Klersprache 327
 Komenský-Schulen 11, 90, 94, 100–101
 Kommunikation, interne 284, 486, 489
 Kommunikation, externe 284
 Kompetenzorientierung 199–200, 202–204, 206,
 208, 216
 Konfitürenrichtlinie 30
 Konsument:innenrecht 26, 92
 Konsumentenpolitik 26, 92
 Korpuslinguistik, -isch 60–61, 464, 466
 Korpusplanung 30, 362
 Kroatisch 8, 10–11, 33–34, 88–89, 93–94,
 102–103, 108, 124–125, 129, 131, 205, 208,
 346–347, 384–386, 482–483, 489–491
 Kursleiter:in 303, 312

 Laissez-Faire-Politik 7, 25, 42
 Landesverteidigungsakademie 386, 371,
 502, 507
 Language Education Policy Profile (LEPP) 38,
 195, 202
 Lebende Fremdsprache 16, 50, 106–107, 109,
 131–132, 198, 202–203, 205–208, 211–214,
 261–263
 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit 36
 Legistische Richtlinien 329–330
 Lehramtsstudium 102, 128, 224, 226, 232,
 235–238, 293
 – Lehramtsstudium Deutsch 236
 Lehrer*innenbildung 108, 128–131, 202, 225
 Lehrlingsausbildung 253–254, 265, 267, 272
 Lehrplan 35, 50–51, 60, 66, 69–70, 74–75,
 98–99, 109, 119–128, 136–137, 186–189,
 201–202, 208–214, 222–223, 259, 261–263,
 306, 404–405
 Leichte Sprache 47, 321, 324–325,
 336–337, 453
 Lernergebnisorientierung 151, 166, 216
 Literacies 106, 162
 Literalisierung und Basisbildung 52

 Makedonisch 124
 Mazedonisch 8, 36
 Medienrecht 26
 Mehrschriftigkeit 53
 Mehrsprachigkeit, innere, äußere,
 fremdsprachliche 36–37, 48–53, 65,
 70–71, 135, 139–140, 175, 177–180,
 187–189, 196–200, 214, 225, 243, 253–254,
 274–275, 281–284, 292–294, 296–298, 303,
 315–317, 343–344, 348–350, 352–353,
 477–478, 488–489, 499–501, 503–505, 512,
 513–514, 529
 Mehrsprachigkeit im Baugewerbe 484
 Mehrsprachigkeit in internationalen
 Konzernen 485–487
 Mehrsprachigkeit in KMU 488–492
 Mehrsprachigkeitsangebote 11, 39, 50, 87–88,
 100–104, 122–123, 128, 204–205, 208–211,
 225, 226–236, 238–244, 281–284, 286–294,
 298, 404
 Mehrsprachigkeitsforschung 51, 65, 353
 Migration, Arbeits- 336, 487

- Migration, Flucht- 36, 118, 129, 164, 269, 271, 273, 307–308, 312, 351, 524
- Migrations- und Integrationspolitik 5, 135
- Migrationshintergrund 117, 176, 196, 266–267, 310, 403, 505, 513
- MIKA-D 37, 91, 136, 143–144, 181, 183–184
- Militär 499, 504–509, 511–514
- Minderheit 5–6, 8–12, 27, 31–34, 83–85, 88, 98, 106, 108, 317, 345, 348, 381, 384–389, 394, 405, 424, 483–490, 492, 520, 529–530
- Minderheitenmedien 86, 346, 349–353
- Minderheitenschulgesetz 9–10, 32–34, 84, 86, 89, 96, 109–10
- Minderheitenschulwesen 11, 33, 90, 94–96, 98, 100, 102, 104–105, 107–108, 198
- Minderheitenschutz 9, 12, 32–34, 49, 83–85, 91–93, 99, 106, 343, 382, 423, 525
- Minderheitensprache 4, 6, 8–9, 35–36, 51, 84, 86, 92, 96–97, 99–100, 104–106, 108, 198, 111, 201, 202, 205, 337, 346, 348, 385–386, 392–393, 405, 409–410, 420, 424, 477–478, 483, 491, 493, 513, 521–522
- Minderheitensprachenpolitik 7, 11, 25, 32–34, 36, 49, 90, 98, 525
- Muttersprache 32, 83, 117, 120–122, 127
- muttersprachlicher Unterricht 95, 117, 131
- Namensschreibung 421
- Nationaler Aktionsplan Behinderung 403, 406, 411
- neue Minderheiten 12, 35
- NGO 178, 310, 314–316
- Numerisch, numerisches Prinzip 10, 31, 33
- OeAD 41
- ÖGS 8–9, 11, 50–51, 85, 286, 346, 389, 401
- Orthographie. *Siehe* Rechtschreibung
- Ortstafelregelung 11, 34
- Ortstafelsturm 5, 11, 27, 32
- Österreichische Gebärdensprache 8–9, 11, 50–51, 85, 286, 346, 389, 401
- österreichisches Deutsch 13, 25, 28–29, 31, 57–63, 65–70, 73–76
- österreichisches Deutsch im internationalen Kontext
- Österreichisches Sprachdiplom ÖSD 40–41, 72, 304, 309
- Österreichisches Sprachenkomitee ÖSKO 25, 38, 48, 73, 195
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) 39, 72, 199, 203, 206, 216, 243, 502
- Österreichisches Wörterbuch (ÖWB) 51, 67, 419
- Pädagogische Hochschule 224–230, 240–243
- Persisch 8
- Pflichtgegenstand 37, 132, 186, 206–208, 263
- philologische Fächer 286
- PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences) 151–153
- Plain Language 326–328
- Plain Writing Act 321–322
- pluriareal 14, 65, 67–69
- Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz 217
- plurizentrisch 14, 41, 62, 64–65, 67–70, 72–74, 362
- Policy 4, 98, 104, 344, 362, 469
- Politics 4–5, 469
- Politikwissenschaft 4–5, 499
- Polity 4
- Polizei 499–504, 513–515
- Polnisch 8, 36, 87, 131, 208, 286–287, 489, 507
- Polytechnische Schulen 124
- Primarstufe 88, 91, 101, 136–137, 181, 185, 222, 224–231, 240–242, 293
- Professionalisierung (Basisbildung) 156, 158, 161–162, 221–222, 242, 244
- Protokoll Nr. 10 10, 25, 29–30, 373
- Publikationsentwicklungen 67–71, 310, 334, 352, 363
- Qualitätsentwicklung (Basisbildung) 156–158, 213, 215–217
- Qualitätssicherung 89–90, 130, 136, 158, 162, 298, 305, 388, 508
- Quotenregelung 26
- Rahmenlehrpläne 121, 263
- Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten 6, 93, 423, 440
- Raum, öffentlicher 436
- Rechts- und Verwaltungssprache 52
- Rechtschreibung 61, 71, 415, 417, 419, 420, 421, 422, 455, 457, 460

- rechtslinguistisch 21, 521, 527
 Rechtsnorm 519–520, 527, 332
 Rechtspopulismus 27
 Rechtssprache 322, 326–327, 329, 331, 373
 Redaktionsstab beim Deutschen Bundestag 3
 Reifeprüfung 89, 132, 155, 195, 199–200, 203
 258–259
 Répertoires 140, 343, 349–350, 353
 RIS (Rechtsinformationssystem) 9–10, 12, 27, 30,
 34, 206, 333
 Roma 33, 84–85, 93–95, 103, 108, 370, 486
 Romani/Romanes 8, 84, 93–95, 9–100, 103, 208,
 346, 370, 384
 Rumänisch 8, 36, 131, 285–286, 293 388, 488
 Russisch 8, 207–209, 212, 214–215, 286–287,
 289–290, 367, 388, 485, 488, 490–491,
 506–507

 Schrifterwerb 428
 Schriftpolitik 19, 47, 415–419, 421, 423, 425, 427,
 429–430, 433–434
 Schriftsprache 154, 163, 451
 Schulautonomie 99, 107, 202, 208
 Schule und Bildung 149
 Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als
 Deutsch 117
 Schulreife 37, 91, 138, 143, 178–179, 183
 Schulschrift 430
 Schulsprachenpolitik 38, 196, 199
 Schulunterrichtsgesetz SCHUG 204, 405, 532
 Sekundarstufe 65–66, 70, 73–74, 76, 102,
 107–108, 121, 138, 203–210, 215–216, 221,
 224, 231, 233, 237, 240–242
 Semiotic Landscapes 435
 Serbisch 8, 36, 50, 88, 102, 108, 125, 129, 131,
 208, 286, 367, 482, 488, 507
 Serbokroatisch 36, 492–493
 Sicherheitsakademie 499, 501, 505, 513–514
 Sinti 11, 33, 84, 94, 384
 Slowakisch 33, 85, 89–90, 99–100, 103, 129, 205,
 208, 287, 346, 482, 488, 507
 Slowenisch 8, 10–11, 27, 31–34, 84, 88–89, 92,
 94, 96, 99–103, 105–108, 205, 208, 286–287,
 290, 293, 346–347, 386, 393, 425, 482–483,
 492–493, 507
 Sonderschulen 95, 124, 225

 Spanisch 39, 203–204, 207–210, 212–215, 283,
 286–287, 293, 307–308, 491, 507
 Sprachausbildung 52, 297, 500–502, 504–506,
 509, 511, 513–514
 Sprachbedarf 20, 283, 478–479, 482–483
 Sprachdaten 357, 359–361, 364, 370–371, 373
 Sprachdiagnostik 181, 186
 Sprachenangebot 128, 201, 205, 209–210,
 215, 217
 Sprachenmanagement 253–254, 264,
 269–270, 274
 Sprachenpolitik 3–7 11–13, 21, 25–26, 30–31, 36,
 38–42, 47–50, 53, 55, 57, 73, 75–76,
 173–174, 195–196, 199–201, 216, 253–254,
 281, 283, 296–297, 303, 311, 316–317,
 343–345, 347, 353, 357, 363, 378–379, 434,
 477, 478–489, 494–495, 499–501, 505, 509,
 528, 531
 – Sprachenpolitik in Unternehmen 477–495
 Sprachenrecht, Gesetzliches und
 Übergesetzliches 517–632
 Sprachentausch 132
 Sprachenzentren 17, 52, 284, 291–292, 294, 297
 Sprachfächer 274, 283–287, 291, 295
 Sprachfibeln 509–510
 Sprachförderung 28, 39–40, 135, 138, 140, 144,
 174–180, 182, 185, 187–189, 235, 271–272
 Sprachgerechtigkeit 520, 530
 Sprachideologie 5, 348, 438
 Sprachinstitut des Bundesheeres 371, 499, 502,
 505–506
 Sprachkorpora 52, 74
 Sprachkurs 40, 52, 103, 271, 289–293, 295,
 307–309, 316–317, 349, 488, 510, 511
 Sprachlehr- und Sprachlernforschung 52
 sprachliche Diversität 180, 221, 226, 229, 230,
 233–234
 Sprachmittlung 503, 506–507, 509, 514
 Sprachnationalismus 25, 27
 Sprachpolitik 4, 6–7, 337, 362, 421, 449–450,
 457–458, 467–469
 Sprachpraxis 344, 450, 477, 479, 481, 483,
 494, 523
 Sprachressourcen 360–361, 364–366,
 371–372, 512
 Sprachstandsdiagnostik 51

- Sprachstandsfeststellung 37, 40, 90–91, 174, 176
 Staatsbürgerschaft 18, 26–27, 117–118,
 122, 196, 257, 260, 272, 394, 526
 – Staatsbürgerschaftsrecht 10–11, 27, 42
 Staatssprache 5, 9, 21, 25–28, 136, 392, 420,
 520–521
 Staatsvertrag 6, 10, 25, 27, 32–34, 83–84, 348
 Standarddeutsch 57, 58, 60–61, 66, 68–70
 standardisierte kompetenzorientierte
 Reifeprüfung (SRP) 89
 standardisierte kompetenzorientierte Reife- und
 Diplomprüfung (SRDP) 195, 199–200,
 203–204, 214
 Standardisierung 53, 162, 195, 200, 202–204,
 216, 420
 Standardvarietät 41, 65–66, 68, 72
 Statistik Austria 7–8, 36, 118, 173, 182,
 196–197, 206–207, 209, 211–212, 214–215,
 221–222
 Statusplanung 30, 362
 Studien mit fakultativem
 Fremdsprachenanteil 285, 291–292
 Studien mit verpflichtendem
 Fremdsprachenanteil 285, 287–290
 Südtirolpaket 32

 taub 401, 403–411
 Terminologie 53, 322–323, 337, 357–368,
 372–373, 503, 506, 508
 Terminologiedatenbank 54, 359, 363, 366–368
 Terminologienormung 360–361
 Terminologiepolitik 31, 42, 47, 362, 372–373
 territorial 10, 83–84, 96, 425
 Territorialprinzip 83
 tertiärer Bildungsbereich 102
 Textkorpora 360, 368
 Translationspolitik 49–50, 377–379, 387,
 392, 394–395
 Translationsstudium 87, 103, 109, 285–286,
 395, 409
 Transnationalität 343, 349–350
 Tschechisch 8, 33, 85, 89–90, 94, 99–100,
 103, 205, 207, 286–287, 346, 384,
 482, 507
 Typographie 416, 418, 431–434

 Übersetzen 127, 323, 328, 331, 335, 359–360,
 363–366, 368, 370–371, 373, 377–380,
 385–386, 481–482, 487–488, 506–509
 Übersetzungsausbildung 286
 Umgangssprache, nicht-deutsche 8, 118, 173,
 197, 221, 272–273
 Ungarisch 8, 11, 33–34, 84, 88–89, 93–94,
 100–104, 105–106, 108, 124, 205, 208,
 286–287, 346, 385–386, 388, 393, 483,
 486–493, 507
 UNHCR 310
 Universität 281–295, 297–299
 UN-Konvention über die Rechte von Menschen
 mit Behinderungen 51, 322, 403, 427–428
 Unterrichtssprache 9, 12, 28, 37, 48, 84, 86,
 99–101, 107, 109, 132, 139, 174, 179, 199–201,
 262, 283, 295, 402, 405, 520, 529
 Unverbindliche Übung 37, 104, 123–124, 132
 Usability 321, 327, 334

 Variantenwörterbuch (VWB) 30, 61
 Varietät 28, 41, 58–59, 65–66, 68 70–72, 75, 270,
 274–275, 284, 322–323, 420–421, 480
 Verfassungsgerichtshof, -entscheide 33–34, 85
 Verteidigungspolitik 500
 Verwaltungsgerichtshof (VwGH) 332, 422,
 457, 522
 Volksgruppe 11, 14, 33, 83, 85, 87, 91–92, 94,
 385, 389, 486, 489, 492
 – Volksgruppengesetz 10, 11, 33–34, 83, 85, 99
 – Volksgruppensprache 10, 31, 87, 91, 93, 97,
 100, 106, 208, 346–347, 384–385
 Volkshochschule 94, 103, 305–308, 310, 312,
 314–316
 Volkszählung 7, 8, 31–32, 197
 Vorschule 39, 50, 101, 143

 Weiterbildung 50, 51, 75, 130–131, 159, 166, 184,
 186–187, 221, 224, 239–240, 242–244,
 298–299, 312, 514
 Werteprüfungen 28, 528
 WIFI 305, 310
 Wissenschaftspolitik 5, 378

Zentrale Sprachdienste in der

Bundeskanzlei 3

Zusatzcurricula 17, 290

Zweigenderung 452

Zweite lebende Fremdsprache 50, 198, 208,
211–214

Zweite Republik 26

Zweitsprache 8, 35, 40, 49, 72, 135–136, 138–141,
143, 156, 159, 163–164, 174–176, 181, 183,
199, 222–223, 230–231, 234–235, 240–243,
266, 306–308, 312

