



# Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Linguizismuskritische  
(Zweitsprach-)Didaktik**

**4/2025**

## Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Sabine Guldenschuh, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

**Editorial..... 1**

Kevin Niehaus

**„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – *Unsicherheit* als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion..... 9**

Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz

**„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt ..... 29**

**“Well, I don't know if that's just me.” The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence ..... 47**

Tatjana Atanasoska

**Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium..... 65**

Denise Büttner

**Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung..... 85**

Erkan Gürsoy

**(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken ..... 106**

Anja Kaschek

**„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgeben“ – Eltern im Kontext von Flucht\*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen ..... 125**

Lisa Höfler

**„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs ..... 147**

Rainer Hawlik

**Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens..... 166**

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

**Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse..... 185**

Mona Schwitzer

**Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022 ..... 205**

**Rainer Hawlik**

Affiliation: Pädagogische Hochschule Wien, Österreich

E-Mail: [rainer.hawlik@phwien.ac.at](mailto:rainer.hawlik@phwien.ac.at)

## **Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens**

### **Abstract Deutsch**

Aus der Perspektive der pädagogischen Theorie werden im folgenden Beitrag Fragen der Organisation und Gestaltung des Sprachenunterrichts im österreichischen Schulwesen diskutiert. Mittels linguizismuskritischer Analyse werden Formen dieses Unterrichts und ihre pädagogische Ausgestaltung im konkreten Fall von Erstsprachenunterricht, Deutschunterricht und des im Sinne der Durchgängigen Sprachenbildung eingeführten Begriffs der Bildungssprache für den (Sach-)Fachunterricht beleuchtet, reflektiert und kritisiert. Den Abschluss bildet ein Versuch, diese pädagogischen Sachverhalte zu transzendieren, d.h. sie im Ausblick auf ihre unverwirklichten Möglichkeiten hin in den Blick zu nehmen.

**Schlagwörter:** *Pädagogik, Deutscherwerb, Erstsprachenunterricht, Bildungssprache, Spracherwerb und Differenz*

### **Abstract Englisch**

From the perspective of educational theory, the following article discusses questions of the organisation and design of language teaching in the Austrian school system. With the help of linguistic-critical analysis, forms of this teaching and its pedagogical design in the specific case of first language teaching, German teaching and the concept of educational language introduced for (subject) teaching in the sense of universal language education are examined, reflected upon and criticised. It concludes with an attempt to transcend these pedagogical issues, i.e. to look at their unrealised possibilities.

**Keywords:** *Pedagogy, German language acquisition, Mother Tongue Tuition, Bildungssprache, language acquisition and difference*

## 1. Einführung

„Die Schule ist nur bedingt eine *pädagogische* Institution“, schreibt Roland Reichenbach (2025, S. 116) und führt dazu weiter aus: „Sie wird von gesellschaftlichen Kräften geprägt und erfüllt gesamtgesellschaftlich bedeutsame Funktionen, die dem pädagogischen teilweise sogar widersprechen (z.B. der Selektion), ohne dass die Widersprüche aufgelöst werden können“ (ebd., S. 116). Unauflösbar sind in ihr Widersprüche zwischen Bildungsfunktion und Eingliederungsfunktion, zwischen Sozialisationsfunktion und Ausbildungsfunktion (Fend, 1980; Reichenbach & Bühler, 2017) und schließlich auf individueller Ebene der Einzelnen zwischen Freiheit und Zwang: Kinder werden zu Schüler:innen erzogen. Sie werden einerseits in umfassende soziale Bezüge des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens eingefügt (Integrationsfunktion), während sie andererseits nach jahrelanger Beschulung aus allen sekundären Sozialisationszwängen, die auf Anpassung drängen, befreit werden (Fuchs, 2019, S. 118). Ob diese aufklärerische Vorstellung von Befreiung zur erlangten Freiheit des Individuums durch schulische Bildung für den Einzelnen tatsächlich beabsichtigt ist, wurde schon gegen Ende der Industriellen Revolution bezweifelt:

„Die Menschen sollen zu den Zwecken der Zeit abgerichtet werden, um so zeitig als möglich mit Hand anzulegen; sie sollen in der Fabrik der allgemeinen Utilität arbeiten, bevor sie reif sind, ja damit sie gar nicht mehr reif werden – weil dies ein Luxus wäre, der dem Arbeitsmarkt eine Menge von Kraft entziehen würde.“ (Nietzsche, 1872/1980, S. 299)

Dafür, dass es zur schulischen Reifeprüfung in Österreich nur Etablierte schaffen und andere so zeitig wie möglich am Arbeitsmarkt in verschiedenen Sektoren die Hand anlegen, sorgt das sozial selektive und segregierende Schulsystem als Ort der Reproduktion sozialer Klassen. Staatliche Schulbildung war trotz Humboldt seit dem 19. Jahrhundert als „Distinktionsmerkmal eines aufstrebenden (...) Bürgertums zu werten“ (Borst, 2013, S. 3). Die Schule verdankt ihren Erfolg der „Sozioidee“ (Bourdieu, 1978/1993), die ausgehend von der herrschenden sozialen Klasse zur Rechtfertigung der von ihnen beherrschten sozialen Ordnung dient (Gros, 2019): Wenn wir allen Schüler:innen die gleichen Startbedingungen einräumen, zählen nur mehr die Unterschiede der Einzelnen in Begabung und Leistung. Dieses der Mittelschicht äußerst eigene Verständnis von Meritokratie, dass unterschiedliche Ausgangslagen ignoriert und sich selbst als unangefochtenen Maßstab (und gleichsam Nabel der Welt) nimmt, nennt Bourdieu (1978/1993, S. 252) drastisch einen „Rassismus der Intelligenz“.

Besonders im schulischen Sprachenunterricht zeigt sich, dass – dem antiken Ideal der kultivierten Sprache verpflichtet – jemand als gebildet gilt, der „sich im Medium der Sprache als dem Medium des Geistes und des menschlichen Miteinanders frei zu bewegen“ zu verstehen weiß (Groothoff zit. n. Fuchs, 2019, S. 54). Die Kultiviertheit im Beherrschungsgrad der Sprachen ist entscheidend, Bildung wird als intra-personales Verhältnis gefasst, es gibt nur Selbstbildung (Pongratz, 2010, S. 26). Bei der institutionellen Zielsprache Deutsch hängt der Beherrschungsgrad vom inkorporierten, also scheinbar natürlichen, angeborenen Kapital ab. Schule funktioniert aber nur, wenn die Prädispositionen der eingeschulten Kinder mit ihr übereinkommen: Kulturelles Kapital und guter Wille in Bezug auf die Schulabschlüsse (Bourdieu, 1978/1993, S. 254). Wer als Kind Erziehungsberechtigte hat, die das so sehen und ihren Kindern in ihrer Erziehung vermitteln, kann sich als privilegiert bezeichnen (Reichenbach, 2025). Wer aber als angehendes Schulkind dafür nicht prädisponiert ist, wird als „unbegabt“ (Bourdieu, 1978/1993, S. 254) wahrgenommen. Die Lehren mancher Pädagog:innen stehen eben in „schreiender Dissonanz“ (Bernfeld, 1925/1973, S. 40) zu ihrer Umwelt.

„Vergesst die Eltern. Bestraft werden immer die Kinder“ (Erkurt, 2020, S. 131) – ist diese kritische Analyse tatsächlich ein legitim scheinendes Credo einer öffentlichen Institution in Österreich, wenn soziale Herkunft und Affinität zur Schulbildung mit Begabung gleichgesetzt wird? Es ist aus pädagogischer Sicht erstens letztklassig, Kinder implizit für ihre Lebensumstände zu bestrafen und zweitens eine Ungeheuerlichkeit, wenn sich die herrschende Klasse dergestalt selbst befugt fühlt, die Normen zu setzen und mit Strategien der Herablassung operiert. Es geschieht ohne jegliches Interesse an einer egalitären Bestrebung, Ungleiches auszugleichen. Zeitgleich wird ein Grunddilemma der modernen Schule sichtbar: „Sie verhindern, was sie sollen, weil sie von Schülern als widersinnig erfahren werden. Sie transportieren die Werte der jeweiligen Dominanzkultur und schließen damit unter der Hand diejenigen aus, denen diese Kultur fremd ist“ (Pongratz, 2010, S. 46). Stefan Hopmann (2023) stellt in Aussicht, dass andere Länder v.a. im skandinavischen Raum die Situation für ihre Schüler:innen förderlicher gestalten. Für ihn liegt das zentrale Problem in Österreich vielmehr in ihrer Ausgestaltung: „In der Schule wird nicht gelernt, was es für die Schule braucht. Das Pensum ist im Vergleich dreimal so hoch wie woanders und die Mitarbeit des umgebenden sozialen Systems wird vorausgesetzt“

(ebd.). Heritokratisch vererbte kulturelle Kapitalien sorgen für eine strukturelle Ungerechtigkeit in der Schule bzw. des Bildungswesens. Dies ist allgemein bekannt und empirisch umfangreich belegt. Dennoch bleibt es erstaunlich, wie dies von der breiten Bevölkerung so dauerhaft toleriert wird (Reichenbach, 2025, S. 48). Es muss sich wohl um das Schicksal meist nicht-wahlberechtigter Personen und ihrer Kinder handeln, denn die darüber aufgeklärte Mittelschicht scheint dabei mitzuspielen. Reichenbach nennt sie in Anlehnung an Liu (2023) die *Bildungsklasse* und versteht darunter Erziehungsberechtigte aus der Mittelschicht als Treiber:innen des sich progressiv gebenden Kapitalismus und seiner Leistungsideologie. Erziehungsberechtigte der *Bildungsklasse* schrecken nicht davor zurück, Lehrer:innen und Schulleiter:innen eines vorgeblich meritokratischen Schulsystems einzuschüchtern, weil sie schlichtweg alles tun werden, damit Bildung vererbbar bleibt, weil es doch letztlich – wie für alle Erziehungsberechtigten – nur um eine Sache geht: ihr eigenes Kind in dieser Schule. Die *Bildungsklasse* aber tarnt sich mit Moral und verrät Solidarität, indem sie „lieber über Vorurteile als über Gleichheit, über Rassismus als über Kapitalismus und über Sichtbarkeit als über Ausbeutung“ spricht (ebd., S. 26). Sie spricht gerne über Toleranz, die aber kaum politische oder wirtschaftliche Bedeutung hat. Sie liebt Diversity und fragt sich dennoch zu selten, „was genau der Unterschied zwischen einer positiven Ungleichheit [ist], die sich als Diversität feiert, und einer negativen, in der manche Menschen unverdient bessergestellt sind als andere?“ (Bartmann, 2025, S. 91). Und beim Blick in den Spiegel verteidigt sie felsenfest das Credo, dass Leistung sich (endlich wieder) auszahlen muss, übersieht aber dabei geflissentlich die eigene privilegierte Startposition im sozialen Raum, auf deren Verortung als Basis sie starten, um Leistungen zu erbringen. Meritokratie erhöht die soziale Mobilität schließlich auch nicht (Sandel, 2020), aber Umverteilungsmaßnahmen werden von ihr kritisch beäugt, während bevorzugt eine gängige Missinterpretation von Chancengleichheit gelebt wird: „Bei der Entscheidung zwischen Klassenkampf (für mehr Chancengleichheit) und Expansion (mehr Chancen für alle) fällt die Wahl regelmäßig auf Letzteres“ (El-Mafaalani, 2020, S. 125). Bei mehr Chancen für alle werden aber erwerbstätige Wahlberechtigte mit österreichischem Pass auffallend öfter bevorteilt als andere Erziehungsberechtigte von (schulpflichtigen) Kindern, die auf die gedachte Unterstützung eigentlich angewiesen wären.

In dieser Sphäre der *Bildungsklasse* weiß doxa (als Raum selbstverständlicher, nicht hinterfragter Überzeugungen und Praktiken innerhalb einer Gesellschaft) von heute auch, welche Weltsprachen die *richtigen* Sprachen sind, die es zu kultivieren gilt und hat sie sorgfältig für den Fremdsprachenunterricht von Primarstufe bis Ende Sekundarstufe II im Bildungssystem verankert: In Österreich handelt es sich meist um Englisch, Französisch und Spanisch. Eher selten sind es Sprachen, die tatsächlich tagtäglich in Österreich und besonders von schulpflichtigen Kindern in der breiten Öffentlichkeit neben Deutsch auch gesprochen werden: Türkisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Montenegrinisch (Gouma, 2020). Sie kommen als abgewertete Sprachen (Dirim, 2010) schulisch kaum als Pflichtgegenstände vor, während Prestigesprachen zur Norm erhoben werden. Im Sinne einer pädagogischen Begriffsanalyse werden im Folgenden die Spannungen und Widerstände einzelner Begriffe in ihrer unharmonischen Beziehung im österreichischen Schulwesen zueinander entfaltet (Pongratz, 2010, S. 19).

## 2. Erstsprachenunterricht

Erstsprachenunterricht bzw. Muttersprachlicher Unterricht (Österreich), Herkunftssprachenunterricht (einzelne dt. Bundesländer) und Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (Schweiz) ist eine schulische Maßnahme, die es in Mittel- und Westeuropa seit den 1970er-Jahren gibt. Schon die Bezeichnungen für diesen Sprachenunterricht sind vielsagend. Implizit vermittelt wird an die Schüler:innen: Eure Heimat ist woanders, deine Kultur ist anders, eure Mutter spricht anders und Deutsch kommt bei dir nicht an erster Stelle. Es ist in Österreich schulrechtlich aber im Grunde genommen simpel ein Sprachenunterricht, der gegenwärtig als nicht beurteilte, unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis vier Stunden weitestgehend im Pflichtschulwesen verankert ist. Nach Ablöse der sogenannten Ausländerpädagogik, bei der schulpflichtige Kinder mit ihren Sprachen kamen und hierorts sporadisch in ihren Sprachen (zusätzlich) unterrichtet wurden, ist diese Form des Unterrichts, die 1992 in Österreich in das Regelschulwesen übernommen wurde, der Vorstellung einer Interkulturellen Pädagogik verpflichtet. Seit Unterrichtseinführung stehen Schüler:innen und ihre dafür vorgesehenen Sprachenlehrer:innen zwischen kontingent verstandenen Kulturen. In einer von Interkultureller Pädagogik geprägten Vorstellungswelt ist dieser Unterricht nicht einmal Fremd-Sprachenunterricht, sondern es handelt sich um ein Zugeständnis an Kinder, die als Schüler:innenklientel –

aus sogenannten anderen Kulturen kommend – wahrgenommen wird. Vom Menschenrecht auf die eigene Sprache ist nicht die Rede (Krumm, 2020). Es wurde mit diesem Unterricht schulpädagogisch eine Maßnahme eingeführt, die zwischen Welten vermittelt, aber vor allem geprägt ist von dem Anspruch, dass die eigene Kultur samt institutioneller Zielsprache Deutsch unangefochten die Dominanzkultur (Rommelspacher, 1995) darstellt.

In diesem Sinne wurde dieser Unterricht in Österreich in Zusammenhang mit der Schwellenniveau-Hypothese (Cummins, 1982) in das österreichische Regelschulwesen implementiert (Weichselbaum, Gouma & Dirim, 2024, S. 29). Damals noch mit dem Begriff Muttersprachlicher Zusatzunterricht eingeführt, diente er seither als Vehikel für die institutionelle Zielsprache, die zeitgleich als seine Legitimation fungiert: Wenn du einmal ausreichend deine Muttersprache beherrschst, lernst du auch schneller Deutsch. Selbst wenn diese Sprachaneignungsthese von Cummins in dieser Form selbst von ihm 1991 widerrufen wurde und es auch mehrmals belegt wurde, dass Zweitsprachaneignung einen komplexen Prozess darstellt, der keine einfachen Vorläuferfähigkeiten in der Erstsprache braucht (Lindner, 2022; Tunç, 2012; Gogolin, 1988), hält sich diese Vorstellung in Österreich hartnäckig. Das bezeugt implizit auch die 2023 erfolgte Umbenennung des Muttersprachlichen Unterrichts in Erstsprachenunterricht, was als neue Bezeichnung den Shift zur Outputsteuerung im Schulbildungswesen vollendet: Schüler:innen *performen* seit PISA 2000 (Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiß 2002). Nicht mehr die Primärsozialisation durch die Mutter (respektive Herkunft, Heimat, heimatliche Kultur) ist bei diesem Unterricht mehr im Blickfeld, sondern welche Sprache zuerst kommt und mit ihr die Frage: Beherrschst du sie nun (ausreichend gut, um auch Deutsch zu lernen)? Dass Kinder und Jugendliche in zweiter und dritter Generation mit Sprachen aus der Türkei und der ehemaligen SFR Jugoslawien sprachenfluid mit Deutsch und ihren gesprochenen Sprachen im Dialekt-Standard-Kontinuum aufwachsen und hier eigentlich keine Serialität in der Sprachenaneignung wahrzunehmen ist, wird durch den Begriff Erstsprachenunterricht nicht vermittelt. Bewusst nicht? Ist es notwendig, bei der Beherrschung von Sprachen eine Rangordnung einzuführen und was würde den mehrsprachigen Schüler:innen damit pädagogisch sinnstiftend signalisiert werden?

### 3. Deutschunterricht

Deutsch kommt zuerst. Außer für jene, die eine andere Erstsprache haben. Das sind in der Bundeshauptstadt Wien bei der Einschulung in die Primarstufe gegenwärtig an die 60 Prozent (Statistik Austria, 2024). Deutsch kommt zuerst? Das Beharren auf dem Prinzip der Einsprachigkeit wirkt wie eine Legitimation für die Ausgrenzung und Abwertung anderer Sprachen (Dirim, 2010). Es ist also kein Wunder, dass in den neuen Curricula für die Lehrer:innenbildung in Österreich ab 2025/26 ausgerechnet Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsgegenstand in der Lehrer:innenbildung auf Geheiß des Bildungsministeriums prominenter denn je gesetzt wird. Wie Nodari erörtert, wird traditionsgemäß

„zwischen Lernenden des Deutschen als Erstsprache (= Muttersprache), als Zweitsprache und als Fremdsprache unterschieden. Danach richten sich auch die entsprechenden Teilbereiche der Deutschdidaktik aus. Lassen sich die Zielgruppen wirklich so eindeutig definieren, wie die entsprechenden Didaktiken es suggerieren?“ (Nodari, 2009, S. 11)

Deutschdidaktik darf aus schulpädagogischer Sicht meines Erachtens nicht als eine Legitimierung zur „VerÄnderung“ (Reuter, 2002) von Schüler:innen instrumentalisiert werden. Es sollte (hoch-)schulisch *eine* Deutschdidaktik gelten, die allen Schüler:innen gerecht werden will. Es entsteht außerdem der Eindruck, als würde eine Deutschdidaktik, die für Kinder aufbereitet wird, die nicht nur mit Deutsch aufgewachsen sind, Kinder mit alleiniger Erstsprache Deutsch langweilen, unterfordern, bedrohen etc. – die schulische Defizitorientierung auf mehrsprachige Schüler:innen und sprachliche Voreingenommenheit (Kinzler, 2021) sind hier im Umkehrschluss unübersehbar. Woher kommt diese Vorstellung, dass DaZ-Unterricht für Kinder, die nur mit Deutsch aufgewachsen sind, schädlich ist? Als wäre ein strukturierter, bewusst zeigender (Prange, 2005) Deutschunterricht, der nicht auf die Eigenverantwortung der Schüler:innen setzt (Stichwort: Selbstorganisation) ein Unterricht zweiten Ranges. Was aber ist falsch an einem Unterricht, der geheime sprachliche Codes bewusst offenlegt, Sprachstrukturen durch Scaffolding begleitet, Text- und Erzählgenres bewusst strukturiert aufschlüsselt und repetitiv übt und übt? Ist das nicht ein Unterricht, der im Falle des Gelingens eine intensive Sprachbetrachtung für alle Schüler:innen ermöglicht? Ist es pädagogisch verwerflich zu versuchen, im Deutschunterricht einer Institution öffentlicher Hand bei aller Individualisation und Berücksichtigung der Lernentwicklung der Einzelnen möglichst alle Schüler:innen zu erreichen? Oder geht gar in der westlichen Welt das Gespenst um, dass dann die wahlberechtigte *Bildungsklasse* ihre Kinder bei einer solchen Deutschdidaktik auf Privatschulen schickt und die

öffentliche Pflichtschule als für die Wähler:innenschaft *nutzlose Schule* (!?) verendet? – „Liebe Bildungsklasse, möchte man diese Eltern trösten“, schreibt Reichenbach (2025, S. 91), „[e]uer Kind wird es auch ganz gut in der Staatsschule schaffen, ihr oder sein Erfolg ist praktisch gesichert, denn unsere Pädagogik richtet sich in Wirklichkeit ja gar nicht nach den Bedürfnissen der Leistungsschwächeren, sondern just nach den Kindern, wie Sie eines haben!“

#### 4. Bildungssprache als Distinktionsstrategie

Zu den verheißungsvollen Begriffen im Sprachenunterricht zählt jener der Bildungssprache. Das FörMig-Team (2004–2009) der Universität Hamburg rund um Ingrid Gogolin und Ursula Neumann hat die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch „als zentralen Ausschnitt sprachlicher Kompetenz“ (Gogolin, 2009, S. 263) für die Makroebenen von Erziehungssystemen in amtlich deutschsprachigen Ländern regelrecht entdeckt. Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen von M. A. K. Halliday (1985; functional grammar als Alltagssprache, academic language als Bildungssprache), Basil Bernstein (1964; restringierter und elaborierter Code) und Jürgen Habermas (1978) erkennt FörMig, dass Bildungssprache „tendenziell die Merkmale formeller, monologischer schriftförmiger Kommunikation [aufweist], während Alltagssprachgebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation aufweist“ (Gogolin, 2009, S. 270). Die Thematisierung der Bedeutung des expliziten Lehrens sprachlicher Codes ist hohes Verdienst von FörMig. Es galt – um ungleiche Startbedingungen mehrsprachiger Schüler:innen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen auszugleichen – der Bedeutung von Sprache(n), die v.a. den Fachunterricht der Sekundarstufe I und II durchdringt (durchdringen), mit dem Konzept der Durchgängigen Sprachenbildung zu begegnen.

Es gilt fortan auch in Österreich gemeinhin als „Aufgabe der Schule, die Lernenden ungeachtet ihrer Herkunftssprachen beim Erwerb der Bildungssprache Deutsch zu begleiten, um ihnen Bildungs- und Berufschancen sowie eine vollwertige Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (Nekula, 2018). Die Aneignung von Bildungssprache ist „die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen [...] und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Ar-

beitsmarkt“ (BMBWF, 2025). Die Sprachentwicklung der Schüler:innen liegt für das Bildungsministerium ganz im Sinne der Durchgängigen Sprachenbildung in der Verantwortung aller Lehrpersonen an einem Schulstandort. Die ministeriellen Maßnahmen zu ihrer Detektion reichen von Instrumenten der Sprachstandsbeobachtung und -diagnose (USB DaZ, USB Plus) zu sehr sinnvollen Initiativen staatsnaher Institutionen wie ÖSZ, BIMM und EFSZ, die Lehrkräfte und in weiterer Folge Kinder und Jugendliche von Elementarstufe bis Sekundarstufe II erreichen möchten. Wie zu Sprachsensiblen Unterricht festgestellt wird, gilt es „nach dem Erwerb von alltagssprachlicher Kompetenz im außerordentlichen Status [...] im Weiteren verstärkt die Bildungssprache und Fachsprachen aufzubauen, die ein höheres Abstraktionsniveau sowohl im Wortschatz als auch Satzbau verlangen“ (BMBWF, 2025). Es zeigt sich deutlich, dass im Sprachaneignungsprozess die Bildungssprache erst zeitlich nach dem Aufbau von alltagssprachlicher Kompetenz stattfinden kann: „Der Weg von der Alltagssprache bis zur Bildungs- und Fachsprache bedarf einer kontinuierlichen Begleitung“ (BMBWF, 2018). Umso verblüffender ist es, wenn das BMBWF gleichzeitig entscheidet, Bildungssprache ausgerechnet zu Unterrichtsmaßnahmen der Deutschförderklasse (BMBWF, 2025) zu machen, in die nur Kinder und Jugendliche mit anderer L1 als Deutsch mit einer maximalen Verweildauer von 24 Monaten beschult werden; zumeist nach Eingangsfeststellung A0 laut GERS. Mit MIKA-D, dem Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, als Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache – wird gemäß Selektionsdiagnostik ebenfalls das Vorhandensein von Bildungssprache gemessen, um über die weiteren Beschulungsmaßnahmen zu entscheiden. Dieser Anspruch an (mehrsprachige) Schüler:innen verwundert. Besonders in der Primarstufe, in der Sachfachunterricht nicht als Fachunterricht wie in der Sekundarstufe gehandhabt wird. Er widerspricht Vorstellungen von Aneignungsdauern bezüglich BICS und CALP (Cummins, 1999) und ferner wird der Begriff Bildungssprache Deutsch mit einer derartigen Sicherheit gehandhabt, als wäre doxisch klar, was damit gemeint ist und wie er sich von Fachsprache abgrenzt.

Marion Döll analysiert, dass sich in Österreich in den letzten Jahren sukzessiv ein sprachassimilativer Habitus entwickelt hat, bei dem auf Makroebene der Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen als Voraussetzung für Bildung lanciert wird, der auf Mesoebene gestützte Submersion (additive, parallele Förderung) erbringen soll,

womit auf Mikroebene des Unterrichts die Quadratur des Kreises erreicht werden soll: die Verantwortung für die Ermöglichung des laut Spracherwerbsforschung fallweise Unmöglichen (Döll, 2019). Es soll sogar in Österreich schon vorgekommen sein, dass Kindern bereits bei Schuleintritt die Bildungssprache Deutsch abverlangt wurde, wie selbst die OECD feststellt (Nusche, Radinger, Busemeyer & Theisens, 2016).

Retrospektiv auf das Programm FörMig blickend, konstatiert Gogolin ganz deutlich doxa hinsichtlich des Begriffs Bildungssprache und seiner Einführung in Erziehungssysteme amtlich deutschsprachiger Länder:

„Noch bevor über seine Bedeutung im wissenschaftlichen Sprachgebrauch Klarheit hergestellt wurde, ist [der Begriff] in Dokumente der unterschiedlichsten Art eingewandert – vom politischen Statement bis zur wissenschaftlichen Sekundärquelle. So wurde er allzu rasch zu einem *common sense*-Begriff – einem Terminus also, der (weil er sich scheinbar von selbst versteht) keiner weiteren Erklärung bedarf.“ (Gogolin, 2009, S. 264)

Die Sprache der Bildung verdankt ihren überzeitlichen Charakter der Durchsetzung eines normativ wirkenden Sprachgebrauchs, weil „der herrschende Sprachgebrauch ein Kunstprodukt ist, über dessen Erhalt nicht so eifersüchtig gewacht werden würde, wenn es nicht selber Erhaltungsfunktionen hätte (oder, genauer gesagt, Funktionen der Legitimierung durch Distinktion)“ (Bourdieu, 1975/2017, S. 53). Bildungssprache Deutsch zeugt von einem sehr hohen Beherrschungsgrad der Sprache. Sie ist bei genauerer Betrachtung der elitäre elaborierte sprachliche Code (Bernstein, 1964) schlechthin. Sie ist Code jener Sprache, die „der effektivste Teil des kulturellen Erbes [ist], weil sie qua Syntax ein System übertragbarer Geisteshaltungen liefert, die ihrerseits mit Werten verknüpft sind, die die ganze Erfahrung bestimmen“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 42). Fungiert Bildungssprache als sprachlicher Code in Schullehrbüchern nicht eher als Voraussetzung denn als explizit gelehrter Gegenstand des Unterrichtens?

Bildungssprache wird zu einem Distinktionsmerkmal einer bildungsbürgerlichen Schicht, weil verschleiert und doch normativ bestimmt wird, welches Sprachregister als nicht hinterfragbar gilt. Erfolg in der Schule wird mit der Fähigkeit zur Beherrschung der Bildungssprache Deutsch verknüpft, auch wenn es sich dabei um „kein klar definierbares und verortbares sprachliches Register mit bestimmten Merkmalen handelt“ (Bickes, 2019, S. 499). Das Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen wird hier assimilatatorisch an die sprachliche Norm geknüpft (Fereidooni, 2019).

Soziale Mobilität durch die Beherrschung von Bildungssprache Deutsch in Aussicht zu stellen (wie oben: Nekula, 2018), ist als ein ministerielles Bildungsversprechen zu werten,

das Ungleichheitsverhältnisse verschleiert, da die Aufhebung der Bildungsungleichheit nur mehr zu einer Frage des rechten Sprachgebrauchs wird. Plötzlich „reduziert sich der Klassenkampf um die Aneignung eines Bildungssystems und die Festlegung der Kriterien für den Schulerfolg auf ein Problem, dessen Behebung eine rein technische oder, wenn man so will, technokratische Angelegenheit wäre“ (Bourdieu, 1975/2017, S. 22). Der Klassenkampf findet statt, aber nicht von unten nach oben, sondern von oben nach unten. Bildungssprache Deutsch als Distinktionsstrategie einer Mittelschichtsinstitution weist Schüler:innen ihren Platz zu – Allokation durch Segregation. Für mehrsprachige Schüler:innen, die nicht bilingual in privilegierten Verhältnissen aufwachsen, verhindert es u.a. bei der in Österreich gängigen Selektion in der vierten Schulstufe die Transition in bestimmte Schularten (z.B. AHS) und zeitigt die bereits bekannten Kompositionseffekte im Bildungsgang der Einzelnen. Es zeigt sich im schultheoretischen Kontext, „dass der Schule als gesellschaftlichem Ort und als Ort der Gestaltung von Gesellschaftlichkeit bestimmte Diskriminierungsmechanismen eingeschrieben sind“ (Karakaşoğlu & Mecheril, 2019, S. 112).

Kritik an der Bildungssprache Deutsch als Distinktionsstrategie unterminiert nicht die Bedeutung dieses sprachlichen Registers für die Schulpädagogik und auch nicht das Ansinnen im Zuge einer Outputsteuerung zu überprüfen, ob gelehrte Inhalte bei den Schüler:innen ankommen und ob sie sich diese sprachlichen Register tatsächlich aneignen. Verwerflich ist der Standesdünkel, der scheinbar Schule macht: Es wird mit der Beherrschung von Bildungssprache doxisch ein Bildungsstandard als Messlatte hochgehalten, an der jene Schüler:innen, denen während und nach der österreichischen Primarstufe nicht die Zeit und Unterstützung zuteil wird, sich die relevanten Kapitalien anzueignen, notgedrungen scheitern müssen. Wenn Bildungssprache Deutsch dergestalt tatsächlich als Distinktionsstrategie einer Mittelschichtsinstitution zur Vermessung der Leistungsfähigkeit angewandt wird, ist sie im wahrsten Sinne des Wortes „Sprache der Distanz“ (Koch & Oesterreicher, 1985). Sie entfremdet uns voneinander.

## 5. Ausblick

Sprachenunterricht im österreichischen Schulwesen lässt sich neu arrangieren. Die Schulautonomie lässt in Österreich in Sekundarstufe I und II den Schulleitungen sehr viele

Freiheiten, um Schule neu zu gestalten. Es ist pädagogisch nicht zielführend, formal zwischen Deutschunterricht, Erstsprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht in der ersten lebenden Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht in einer *nicht lebenden* Sprache etc. zu unterscheiden. Sprachenunterricht bleibt Sprachenunterricht, selbst wenn schulrechtlich zwischen Pflichtgegenständen, einer unverbindlichen Übung und einem Freifach unterschieden wird: Sprachenunterricht Deutsch, Sprachenunterricht Englisch, Sprachenunterricht Französisch, Sprachenunterricht Latein, Sprachenunterricht Türkisch. Auf Basis der Rechtsgrundlage (§ 8a SchOG; § 12 Abs. 1 bis 5 SchUG; ETZVO) ist ein Freigegegenstand bzw. eine unverbindliche Übung zu führen, wenn sich bei sogenannten Fremdsprachen mindestens 12 Schüler:innen dafür anmelden.

Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen in den Sprachen anerkannter Minderheiten<sup>1</sup> dürfen sogar bereits für mindestens acht Schüler:innen, ab der neunten Schulstufe für mindestens fünf Schüler:innen stattfinden, so die betreffenden Schüler:innen der entsprechenden Volksgruppe angehören. Ein Freigegegenstand, der für den Erwerb einer Berechtigung im Sinne der Universitätsberechtigungsverordnung erforderlich ist, kann an Schulstandorten geführt werden, wenn sich mindestens zehn Schüler:innen zu diesem Freigegegenstand angemeldet haben (vgl. ÖPU, 2025). Wird die Mindestschüler:innenzahl in einer Klasse (in einem Jahrgang) nicht erreicht, können sogar Schüler:innen mehrerer Klassen (Jahrgänge) einer oder mehrerer Schulen zur Erreichung der Mindestschüler:innenzahl zusammengefasst werden. Einer Matura in der Sekundarstufe II in einem Freigegegenstand bzw. einer unverbindlichen Übung z.B. im Sprachenunterricht jeglicher Migrationssprache steht rechtlich nichts im Weg. Als Schulversuch wird Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als zweite lebende Fremdsprache ab der neunten Schulstufe am BORG Henriettenplatz in Wien angeboten. Binnendifferenzierung in den ersten drei Jahren und

<sup>1</sup> Burgenlandkroatisch, Romanes, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch sind gemäß Art. 8 Abs. 2 B-VG die verfassungsrechtlich geschützten Sprachen der autochthonen Minderheiten in Österreich nach dem Volksgruppengesetz von 1976. Darüber hinaus ist die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als Sprache einer nicht ethnischen Minderheit seit 1. September 2005 eine anerkannte Minderheitensprache mit Verfassungsrang (Art. 8 Abs. 3 B-VG). Große Migrationssprachen Österreichs wie Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch, Ukrainisch, Albanisch etc. fallen nicht unter diese Minderheitenschutzgesetzgebung. Sprachenpolitik funktioniert hier gegenüber Schüler:innen die im Erstsprachenunterricht nicht die *richtigen* Sprachen sprechen als ein Instrument der Machtausübung mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung: Volksgruppen die in den Gebieten Österreichs ihre Sprache sprechen, wird rechtlich bilingualer Unterricht zugestanden. 31173 österreichischen Schüler:innen, die im Schuljahr 2018/19 den Erstsprachenunterricht besuchten, nicht (vgl. Gouma, 2020).

möglichst gemeinsame Führung im letzten Schuljahr sollen eine Reifeprüfung auf dem Niveau B1+/B2 und B2+/C1 (nach GERS) ermöglichen.

Sprachenunterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und in anderen großen Migrationssprachen Österreichs muss per definitionem allen Schüler:innen offenstehen. Nicht nur für jene, die ohnehin ein Menschenrecht auf ihre Sprachen haben. Die österreichische Schultüte im Sinne eines aufgeklärten Schulwesens gut daran, sich zu entwickeln: Mehrsprachige Schüler:innen wachsen mit ihren Sprachen im Dialekt-Standard-Kontinuum sprachfluid auf und Schüler:innen, die nur mit Deutsch als Erstsprache eingeschult werden, sprechen im Vergleich zu ihren Nachbarländern in Österreich nur selten mehr als eine lebende Fremdsprache am Ende der Sekundarstufe I. Wenn es um den Erwerb von zwei Fremdsprachen oder mehr geht, nimmt Österreich im Vergleich zu all seinen EU-Nachbarstaaten den vorletzten Platz ein (mit 7,6 Prozent der Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I). Selbst in Deutschland als ebenfalls amtlich deutschsprachiges Land liegt der Wert bei 36,3 Prozent (WKO, 2021). An Lehrer:innenmangel leiden wir diesbezüglich nicht; es gibt die Erstsprachenunterrichtslehrer:innen in Österreich und mit ESU-KompP (BIMM, 2023) auch eine ministerielle Vorstellung davon, was Lehrer:innen bereits heute für Sprachenunterricht Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch, Ukrainisch, Albanisch etc. beherrschen sollen.

Was ferner den Unterricht in der Zielsprache Deutsch und seinen Spielarten mit ihrer Bildungssprache betrifft, handelt es sich im Grunde genommen um nicht weniger als ein grundlegendes Schlüsselproblem als Teil der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und ihrer Umwelt (Klafki, 1991). Eine Unterrichtsgestaltung in der Deutschdidaktik, die zeigt und sprachliche Codes wie Bildungssprache sichtbar macht, Lernziele klar formuliert, anstrebt und thematisiert, wendet sich nicht explizit gegen kulturell und materiell privilegiert aufwachsende Schüler:innen: „Es geht nicht darum, die Erben zu enterben, sondern darum, allen das zu geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24).

Steht es ferner mehrsprachigen Schüler:innen in einer sprachensensiblen Schule frei, in all ihren (starken) Sprachen für ihre schulischen Aufgaben zu recherchieren, können sie sich Inhalte besser erschließen, durchdenken und festhalten (Yıldırım, 2020). Es geht im Sinne der Solidarität um eine Pädagogik, die in Bezug auf Ungleichheiten „um all die Unterschiede weiß und die den Willen hat, diese zu verringern“ – Unterricht bedeutet, bei

Schüler:innen nichts als bekannt vorauszusetzen, sondern stets so vorzugehen, „als müsse man allen alles unterrichten“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24).

Solidarität (Klafki, 1991) bedeutet in diesem Zusammenhang für die *Bildungsklasse* das Bewusstwerden einer Mitverantwortlichkeit für die herrschenden Zustände im Bildungswesen auf Makroebene. Catherine Liu erkennt, dass sie (wie im Übrigen: ich auch) selbst Teil dieser Spielart einer sozialen Klasse ist, die sie attackiert:

„Mir gefällt nicht, was ich von meiner Klasse sehe, und ich bin entschlossen für die Vergesellschaftung jener Dinge zu kämpfen, die [sie] pachten will: Tugend, Zähigkeit, Ausdauer, Gelehrsamkeit, Fachwissen, Prestige und Vergnügen sowie kulturelles und tatsächliches Kapital. Die sich verändernden Konturen einer Klasse zu definieren, der man selbst teilweise angehört, bedeutet, sich auf den schwierigen Prozess politischer Selbstkritik einzulassen, der mit einer entblößenden und brutalen Rekonzeptionalisierung und Historisierung der eigenen Werte, Empfindungen und Affekte beginnt.“ (Liu, 2023, S. 30)

Nun gilt es, sich anstatt für sozialen Aktivismus für politischen Wandel zu organisieren, damit Bildungspolitik in Österreich abgekoppelt vom tagespolitischen Geschehen vorantreibt. Das öffentliche Schulsystem und die allgemeinbildende Pflichtschule muss geschützt und unterstützt werden und sich ihrer Bedeutung als gesamtgesellschaftlicher Institution bewusst werden. Ideal wäre es, wenn unter der Führung des Bundespräsidenten das Bildungsministerium, die Bildungsdirektionen, die Gewerkschaften, tertiäre Bildungsstätten der Lehrer:innenbildung und fachkundige Expert:innen auf Augenhöhe gemeinsam mit einem Ziel vor Augen sukzessive und immer wieder (zwischen-)evaluierend über Jahrzehnte hinweg an einer Neustrukturierung des österreichischen Bildungssystems arbeiten würden, wie es beispielsweise in skandinavischen Ländern (wie z.B. Finnland) lange Zeit üblich war (Rautiainen & Kostiainen, 2018). Es wäre uns zu wünschen, damit die schreienden Dissonanzen auch im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens verhallen.

## Literatur

Bartmann, Christoph (2025). Die Macht des Unterschieds. *Philosophie Magazin*, 3, 91.

- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bickes, Hans (2019). Romantische Anmerkungen zur Bildungssprache. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S. 493–507). Wiesbaden: VS Verlag.
- BIMM (2023). ESUKompP. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf> [20.01.2025].
- Bernfeld, Siegfried (1925/1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66, 55–69. doi: 10.1525/aa.1964.66.suppl\_3.02a00030
- BMBWF (2018). *Lehrplan für Deutschförderklassen in Primar- und Sekundarstufe*. Verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2018\\_II\\_230/BGBLA\\_2018\\_II\\_230.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf) [20.01.2025].
- BMBWF (2025). *Bildungssprache Deutsch*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> [20.01.2025].
- Borst, Eva (2013). *Schule 2.0. Über den Bildungsbegriff*. Verfügbar unter: [https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2014/11/Borst\\_Berlin\\_Die\\_Gruenen.pdf](https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2014/11/Borst_Berlin_Die_Gruenen.pdf) [11.03.2025].
- Bourdieu, Pierre (1966/2001). Die konservative Schule. In Pierre Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 25–52). Hamburg: VSA
- Bourdieu, Pierre (1975/2017). Der Fetisch Sprache. In Pierre Bourdieu, *Sprache* (S. 7–72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1978/1993). Der Rassismus der Intelligenz. In Pierre Bourdieu, *Soziologische Fragen* (S. 252–256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cummins, Jim (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf> [20.01.2025].

- Cummins, Jim (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In James Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Cummins, Jim (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In Ellen Bialystok (Hrsg.), *Language processing in bilingual children* (S. 70–98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirim, Inci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Inci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Döll, Marion (2019). *Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. OEFEB-Kongress 2019* (S. 1–16). Linz: PH OÖ.
- El-Mafaalani, Aladin (2020). *Mythos Bildung*. Köln: Kiwi Verlag.
- Erkurt, Melisa (2020). *Generation Haram*. Wien: Zsolnay.
- Fereidooni, Karim (2019). *Was ist gutes Deutsch? Sprache als Machtinstrument in der Gesellschaft (Interview)*. Verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/was-ist-gutes-deutsch/> [22.01.2025].
- Fend, Helmut (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fuchs, Brigitta (2019). *Geschichte des pädagogischen Denkens*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, Ingrid (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 263–280). Münster: Waxmann.
- Gouma, Assimina (2020). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Verfügbar unter: [https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/Info5-2020.pdf](https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/Info5-2020.pdf) [22.01.2025].

- Gros, Lucas (2019). *Praxeologie der Politik: Die politische Theorie Pierre Bourdieus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, Jürgen (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur* 32, 327–342.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to functional grammar*. Routledge: New York.
- Hopmann, Stefan (2023). *Raus aus den Bildungs-Missverständnissen* (Interview). Verfügbar unter: <https://www.art-science-krems.at/2023/04/20/bildungsgerechtigkeit/> [22.01.2025].
- Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (2019). *Pädagogik neu denken!* Weinheim: Beltz.
- Kinzler, Katherine (2021). *How You Say It*. New York: Harper Collins.
- Klafki, Wolfgang (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020). *Recht auf Sprachen. Sprachenrechte sind Menschenrechte. Vortrag gehalten am 10.12.2020 im Rahmen einer Tagung zur Menschenrechtsbildung der Pädagogischen Hochschule Wien*. Verfügbar unter: [https://www.youtube.com/watch?v=7x\\_v6njL0Lg&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=7x_v6njL0Lg&t=2s) [17.01.2025].
- Lindner, Jessica (2022). *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Sprachliche Diversität im ersten Grundschuljahr – eine empirische Longitudinalstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Liu, Catherine (2023). *Die Tugendpächter. Wie sich eine neue Klasse mit Moral tarnt und Solidarität verrät*. Frankfurt am Main: Westend.
- Nekula, Kurt (2018). *Vorwort zu USB DaZ*. Verfügbar unter: [ubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=565](https://ubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=565) [20.01.2025].
- Nietzsche, Friedrich (1872/1980). Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In Friedrich Nietzsche, *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. München: DTV.
- Nodari, Claudio (2009). Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Muttersprache – Perspektiven einer Deutschdidaktik. In Monica Clalüna & Barbara Etterich (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der*

- Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bern, 20. und 21. Juni 2008 (S. 11–24). Bern: Sondernummer Rundbrief AkDaF.
- Nusche, Deborah; Radinger, Thomas; Busemeyer, Marius R. & Theisens, Henno (2016). *OECD reviews of school resources: Austria 2016*. Paris: OECD Publishing.
- ÖPU (2025). Freifächer (Freigegegenstände und unverbindliche Übungen). Verfügbar unter: <https://www.oepu.at/index.php/infos-a-z/554-freigegegenstaendeunverbueb> [21.01.2025].
- Pongratz, Peter (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rautiainen, Mikael & Kostiaainen, Emma (2018). School in Finland. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 236–243). Münster: Waxmann.
- Reichenbach, Roland (2025). *Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland & Patrick Bühler (Hrsg.). (2017). *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reuter, Julia (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript
- Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur*. Berlin: Orlando.
- Sandel, Michael (2020). *Vom Ende des Gemeinwohls*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Statistik Austria (2024). *Statistisches Jahrbuch: Migration & Integration*. Wien: Staatsverlag.
- Tunç, Seda (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Weichselbaum, Marie; Gouma, Assimina & Dirim, İnci (2024). „Wir sind immer Außenseiter“ – Spannungsverhältnisse im Berufsalltag von Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts. In Sabine Guldenschuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina, Gouma & İnci Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer VS.

WKO (2021). *Fremdsprachenerwerb im Sekundarbereich 2019*. Verfügbar unter: <https://www.wko.at/statistik/wgraf/2021-33-fremdsprachenerwerb-sekundar-2019.pdf> [20.01.2025].

Yıldırım, Filiz (2020). *Translation. Gute Sprachen, schlechte Sprachen: Türkisch in Deutschland*. Mainz: Universitätsbibliothek.

### **Kurzbiografie**

**Rainer Hawlik** ist Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkt Erstsprachenunterricht am Institut für Urban Diversity Education (I:UDE) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Er arbeitet zu Schulpädagogik und Schultheorie im Pflichtschulbereich und für Pädagog\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft.