

Britta Knapp

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wider den Linguizismus

Wie kann es gelingen, Schule so zu gestalten, dass jede Erstsprache als Ressource erlebt wird?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a661>

Ausgehend vom Konzept des Linguizismus – also der Diskriminierung aufgrund von Sprache – erfolgt eine linguizismuskritische Beleuchtung des österreichischen Bildungssystems. Trotz bildungspolitischer Maßnahmen tragen schulische Normvorstellungen, insbesondere die einseitige Orientierung an monolingualen Standards, zur Marginalisierung mehrsprachiger Schüler*innen bei. Statistiken zeigen Benachteiligungen von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch – etwa bei Übergangsempfehlungen, Bildungsstandards und Schulabbrüchen. Neo-Linguizismus äußert sich in Sprachgeboten und beinhaltet Vorurteile, die über den Stereotype-Threat-Effekt Leistungsnachteile verstärken. Mit Verweis auf İnci Dirim wird herausgearbeitet, dass sprachliche Vielfalt als gesellschaftliche Normalität und pädagogisches Potenzial zu begreifen ist. Der Beitrag plädiert für einen Perspektivenwechsel: weg von Defizitzuschreibungen, hin zur Anerkennung von Multilingualität als Ressource. Als zentrale Entwicklungsfelder werden Sichtbarmachung und Wertschätzung aller Erstsprachen, sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen, Lehrkräftebildung sowie angepasste bildungspolitische Rahmenbedingungen identifiziert.

Neo-Linguizismus, Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit

„Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“
İnci Dirim, 2010

Rassismus wird in Alltag und Medien häufig thematisiert. Der Wortgraph in Abb.1 aus dem Deutschen Nachrichten-Korpus der Universität Leipzig veranschaulicht die Wörter, die statistisch auffällig mit dem Wort „Rassismus“ gemeinsam in Nachrichtentexten von 2025 aufgetreten sind.

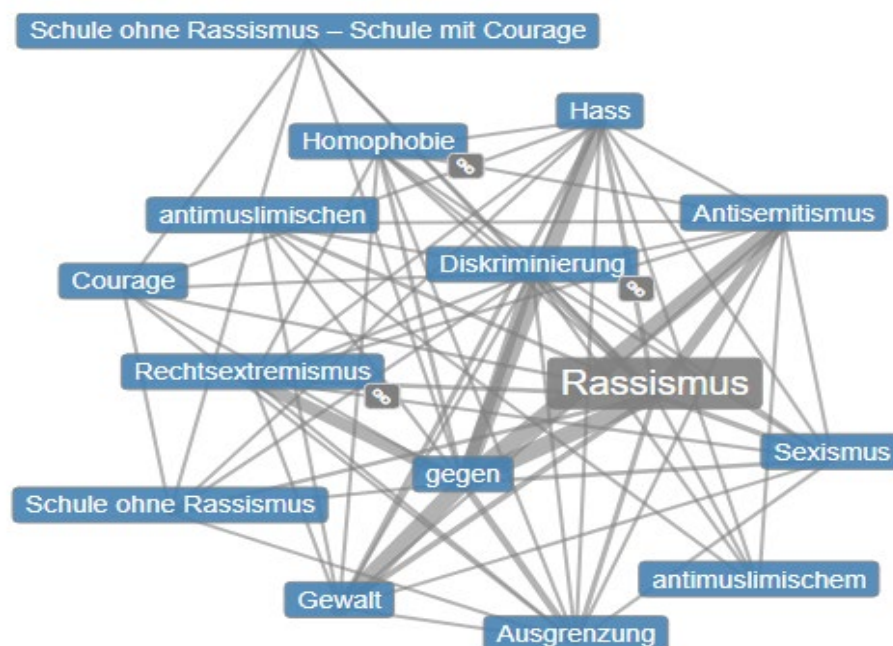


Abb. 1: Wortgraph zum Begriff „Rassismus“, Darstellung signifikanter Kookkurrenzen. | Quelle: Leipzig Corpora Collection

Es fällt auf, dass der Begriff Linguizismus hier nicht aufscheint:

„... zu verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache [...] verwenden, zum Ausdruck kommt.“ (Dirim, 2010, S. 91)

Wird diese Abwertung gegenüber „Anders-Sprecher*innen“ deshalb nicht öffentlich diskutiert, weil sie nicht vorkommt, oder gilt es, erst ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, um sie wahrzunehmen? Welche Nachteile ergeben sich daraus für die betroffenen Sprecher*innen? Inwiefern ist Schule in Österreich von Linguizismus betroffen? In diesem Artikel wird auf die Situation von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen. Eine linguizismuskritische Auseinandersetzung, die auch Sprecher*innen verschiedener Varietäten und Dialekte der deutschen Sprache miteinbezieht, muss aus Platzgründen an anderer Stelle geschehen.

Ausgangslage

In der offiziellen österreichischen Bildungspolitik ist das Angebot von ersprachlichem Unterricht vorgesehen und sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen wird als didaktischer Grundsatz im Lehrplan gefordert. Dadurch und durch (neuerdings schulautonom gestaltete) Deutschfördermaßnahmen soll gewährleistet werden, dass Schüler*innen

aller Erstsprachen ihr Recht auf Bildung ermöglicht wird. Folgende Statistik zeigt den Anteil an Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulsystem:

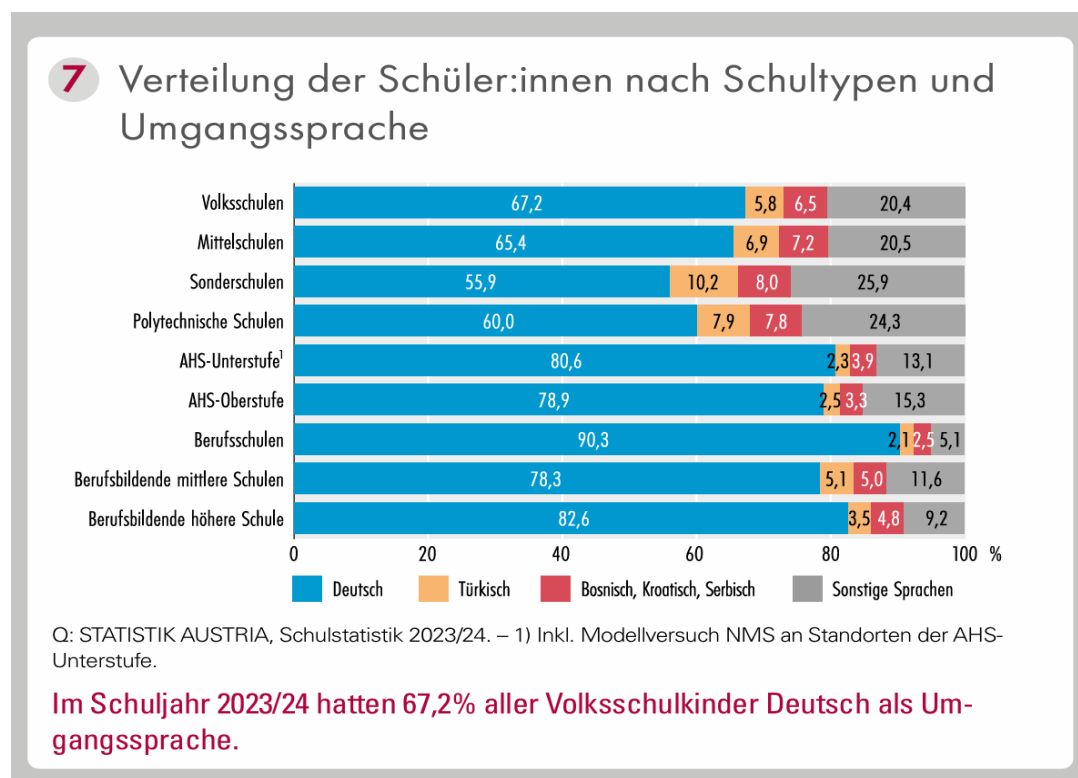


Abb. 2: Anteil von Schüler*innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch nach Schularten | Quelle: STATISTIK AUSTRIA (2025). Bildung in Zahlen 2023/2024, <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf>, S. 25

Die Zahlen zeigen, dass wir de facto in einer mehrsprachigen Gesellschaft leben. Im Gegensatz dazu prägt in der pädagogischen Praxis der monolinguale Habitus der multilingualen Schule den Umgang mit der Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2008). Einsprachigkeit mit Deutsch als Erstsprache wird als Normalfall betrachtet und Mehrsprachigkeit mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft als „Problemfall“.

Zuschreibungen

Bjegač (2020, S. 74 ff.) widmet ein ganzes Kapitel der monolingual- und defizitorientierten Perspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen und zeigt auf, wie sehr diese Sichtweise in der Diskussion über Bildungsbenachteiligung immer noch vorherrscht. Insbesondere in der Interpretation der PISA-Ergebnisse werden Kinder mit Migrationshintergrund laut Sitter (2016, S. 183, S. 319) pauschal als „förderbedürftige Wesen“ stigmatisiert, „weil sie sich mit ihren sprachlichen (In-)Kompetenzen nicht in die (bildungs-)kulturelle

Ordnung sowie diesbezüglichen Selbstverständlichkeiten einfügen lassen“. Auf diese Weise wird im Diskurs eine Gruppe „sprachlich Anderer“ konstruiert, denen sprachliche Defizite zugeschrieben werden. Sprung (2008) spricht in diesem Zusammenhang von „Othering“:

„Durch Unterscheidungspraktiken werden Fremdheit und Andersheit, nicht zuletzt in pädagogischen Prozessen, aktiv hergestellt und bestätigt, selbst wenn derartigen Aktivitäten meist eine wohlwollende Absicht zugrunde liegt. [...] Gerade in der interkulturellen Pädagogik forderte man ab den 1970er Jahren die Wertschätzung von Differenz ein. Die Anerkennung des/der Anderen ist zwar einerseits ein wichtiges pädagogisches Prinzip, führt andererseits jedoch dazu, dass damit MigrantInnen in ihrer "Andersheit" eingeschlossen werden. Der Pädagoge Paul Mecheril spricht von der Konstruktion sogenannter Migrations-Anderer.“

Wenn mangelnder Bildungserfolg auf Sprachprobleme zurückgeführt wird, wird laut Stošić (2017) der Begriff „Sprache“ mit „deutscher Sprache“ gleichgesetzt. Die Erstsprachen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zählen in unserem Bildungssystem nicht. Fließend Dari zu sprechen, beispielsweise, wird nicht als Ressource gesehen, sondern vielmehr als Hindernis. Niedrig (2015) beschreibt diese Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Kommunikationsbarriere, die dem Ideal der Perfektionierung in der bildungssprachlichen Zielsprache Deutsch entgegensteht, und stellt sie der aufwertenden Sichtweise von Fremdsprachenkenntnissen als anerkannte Qualifikation gegenüber.

Zweisprachiges Aufwachsen wird nur dann positiv bewertet, wenn diese Erstsprache eine Fremdsprache ist, die im österreichischen Bildungssystem unterrichtet wird, wie beispielsweise Englisch, Französisch oder Spanisch. Diese Sprachen werden von der EU-Politik gefördert und bieten im Bildungskontext einen Wettbewerbsvorteil (Tajmel & Hägi-Mead, 2017):

„Damit einher geht zudem häufig ein tradiertes Sprachprestigedenken. Das bedeutet, dass einige Sprachen und entsprechend auch die Kompetenzen in diesen Sprachen höheres Ansehen genießen als andere. Als positive Ressource werden aus dieser Perspektive heraus mehrsprachige Kompetenzen vor allem dann bewertet, wenn es sich um Kompetenzen in internationalen Sprachen, insbesondere den gängigen Schulfremdsprachen handelt (vgl. Tajmel & Hägi-Mead 2017, 12).“ (Gantefort & Maahs, 2020, S. 5)

Diese unterschiedliche Bewertung von Erstsprachen und die damit einhergehende Abwertung von Sprechern*innen bestimmter Erstsprachen ist eine verbreitete Form von Neo-Linguizismus.

Neo-Linguizismus

„Der Neo-Linguizismus ist subtil, [...] er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken.“ (Dirim, 2010, S. 96)

Das heißt, dass einerseits das Selbstverständnis demokratischer Staaten offenen Rassismus und damit auch Linguizismus in der Gesetzgebung nicht zulässt, andererseits neo-linguizistische Haltungen von handelnden Personen dennoch wirksam werden.

Weitere Beispiele für Neo-Linguizismus nach Mecheril (2004) sind Sprachgebote statt Sprachverbote (z.B.: „In der Schule sprechen wir alle Deutsch.“ statt „In der Schule darf nicht Türkisch gesprochen werden.“). Außerdem wird mit dem Nutzen für die Unterdrückten argumentiert („Es ist für die Schüler*innen besser, in der Pause nur Deutsch zu sprechen.“). Dietrich & Abele (1998) erwähnen auch einen Einfluss des Faktors Erstsprache bei der Übergangsempfehlung von der Primarstufe in die Sekundarstufe. „DaZ-Kindern“ wird von Lehrkräften weniger oft das Gymnasium als weitere Schullaufbahn empfohlen als Kindern mit deutscher Erstsprache, auch wenn diese vergleichbare oder gar schlechtere Schulleistungen aufweisen. Diese Beobachtung bezieht sich auf Deutschland, lässt sich aber auf Österreich übertragen.

Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn – Primarstufe und Sekundarstufe I

Die aktuelle Statistik in Abb.2 zeigt, dass in Mittelschulen 34,6 % der Schüler*innen nicht Deutsch als Erstsprache haben, während der Anteil in der AHS-Unterstufe nur bei 19,4% liegt. Ausgehend davon, dass Kinder aller Erstsprachen vergleichbares intellektuelles Potenzial mitbringen, kann dafür nur der Umgang mit Kindern anderer sprachlicher Herkunft als Deutsch in unserem Schulsystem verantwortlich gemacht werden.

Die Mehrsprachigkeit dieser Kinder wirkt sich in unserer Bildungslandschaft bereits im Volksschulalter hinderlich auf die weitere Bildungskarriere aus. In unserem Schulsystem gelingt es noch nicht genügend, diese Mehrsprachigkeit derart als Ressource nutzbar zu machen, dass sie positiv oder zumindest nicht mehr nachteilig zur Wirkung kommt:

„Lehrkräfte und Schulleitungen bewegen sich demnach in einem Spannungsfeld zwischen der zunehmend multilingualen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernbedürfnissen und -ausgangslagen [...] und einer im Allgemeinen fortbestehenden Einsprachigkeitsideologie, die ihre Wurzeln im historisch gewachsenen Ideal nationalstaatlicher Einsprachigkeit hat (vgl. Roth 2006).“ (Gantefort & Maahs, 2020, S. 5)

Bemerkenswert ist, dass nach Erling et al. (2021) Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft auch im Fremdsprachenunterricht Englisch schlechtere Ergebnisse zeigen. Die Überprüfung der Bildungsstandards Englisch in der achten Schulstufe bestätigt diese Ergebnisse in den Bereichen Lesen, Hören und Schreiben in den APS sowie Lesen und Hören in den AHS (BIFIE, 2020). Nur im Bereich Schreiben in den AHS erreichen Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mehr Punkte als Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache. Alle Ergebnisse sind schon um den Einfluss von sozio-ökonomischen Faktoren bereinigt, der oft mit einer anderen Erstsprache als Deutsch korreliert. Sie lassen sich auch keinesfalls mit den Deutsch-Kompetenzen begründen. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren diese offensichtliche Chancen-Ungleichheit verursachen können.

Stereotype Threat-Effekt

In diesem Zusammenhang bietet der Stereotype Threat-Effekt eine mögliche Erklärung: Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nehmen die (oft gar nicht bewusste)

neo-linguistische Haltung von Lehrpersonen wahr und fühlen sich durch abwertend wirk-
same Vorurteile in ihrem Selbstbild verunsichert und bedroht. Das wirkt sich in Folge negativ
auf ihre Leistungsperformanz aus (Mocevic & Gniewosz, 2025).

Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe II

Das oben gezeichnete Bild setzt sich bei Betrachtung der Schulabbrecher*innenquote in der
Sekundarstufe II fort, wie in folgender Statistik zur AHS-Oberstufe ersichtlich wird:

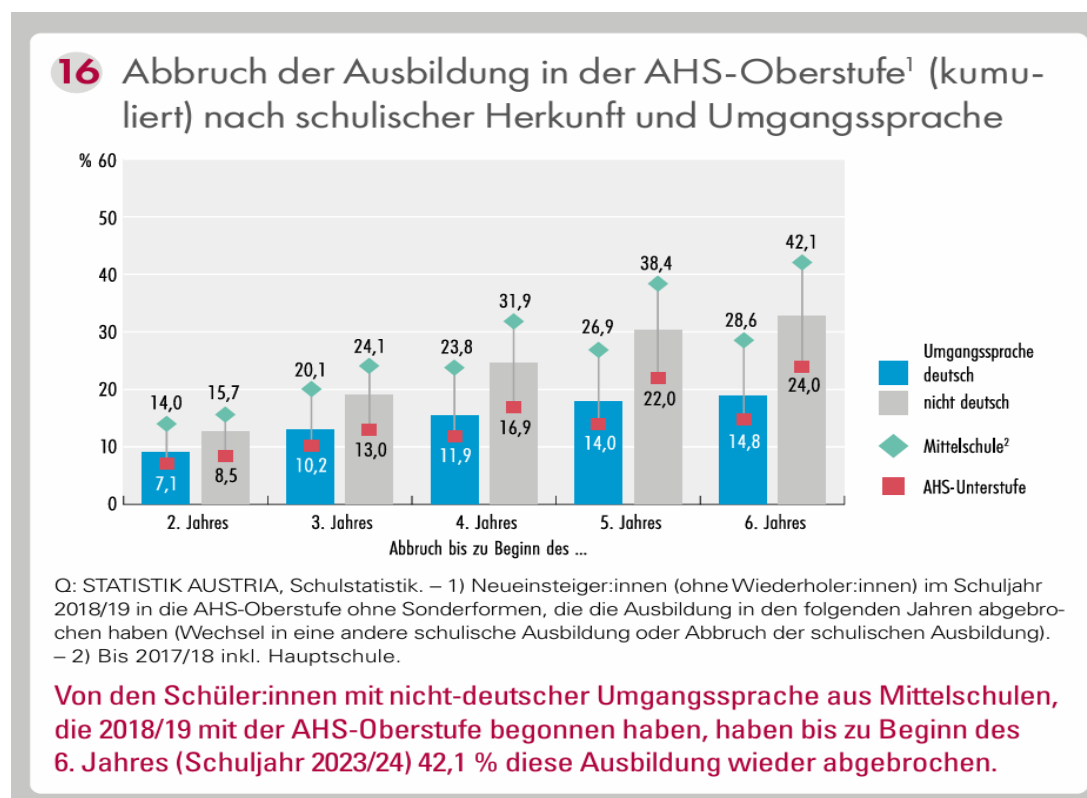


Abb. 3: Schulabbruch AHS-Oberstufe nach Umgangssprache | Quelle: STATISTIK AUSTRIA (2025). Bildung in Zahlen 2023/2024, <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf>, S. 57

In den BHS sind die Zahlen der Schulabbrecher*innen noch höher. Von den Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache aus Mittelschulen, die 2018/19 mit der BHS begonnen haben, haben bis zu Beginn des 6. Jahres (Schuljahr 2023/24) sogar 51,8 % diese Ausbildung wieder abgebrochen.

Während Lehrpersonen in den APS sich in jedem Fall auf die eine oder andere Weise der multilingualen Realität stellen müssen, weil sie im Aufnahmeverfahren weniger Selektionsmöglichkeiten haben, finden sich in der Sekundarstufe II noch häufiger neo-linguistische Haltungen wie zum Beispiel:

„Wenn die zu uns kommen (wollen), müssen sie ja schon Deutsch können und die Sprache beherrschen.“

„Wenn die nicht ordentlich Deutsch können, wozu wollen / müssen sie dann die Matura machen?“

„Wir wollen uns ja nicht das Schild umhängen: ‚Wir sind die Schule für die, die nicht ordentlich Deutsch können.‘ - selbst wenn wir ihnen eine Chance geben.“

Die von Dirim und Mecheril (2010, S. 121-149) mit Bezug auf das deutsche Schulsystem ausführlich behandelte „Schlechterstellung Migrationsanderer“ findet vergleichbar auch in Österreich statt. Vielleicht gilt es, den Blickwinkel zu verändern – weg von den gern zitierten sprachlichen Defiziten der „sprachlich Anderen“ hin zu den Defiziten, die unser Schulwesen im Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Herkunftsn aufweist (Gomolla & Radtke, 2007). Diese zu erkennen und zu verändern, zeigt mögliches Entwicklungspotential auf und weist einen Weg zu Lösungsansätzen, die hier nur kurz umrissen werden können:

Schritte zu mehr Bildungsgerechtigkeit

Wahrnehmen und Anerkennen der multilingualen Realität als Regel, nicht als Ausnahme

Ein Blick in die administrativen Systeme der Schule, die schüler*innenbezogene Daten verwalten, zeigt, wie viele Erstsprachen in der jeweiligen Schule vorkommen und zu welchem Anteil. Für die Schulgemeinschaft wird das aber erst sichtbar, wenn diese Sprachen sich auch zeigen dürfen.

Sichtbarmachen und Wertschätzen aller Erstsprachen im Schulalltag

Die Erstsprachen der Schüler*innen können beispielsweise in mehrsprachigen Beschilderungen im Schulgebäude sichtbar gemacht werden. Auch in der Gestaltung der Klassenräume ist es erwünscht, dass Materialien und von Schüler*innen erstellte Plakate o.ä. Sprachvielfalt widerspiegeln. Werden im Unterricht bestimmte Ausdrücke und Strukturen aus den verschiedenen Herkunftssprachen verglichen, fördert das die metasprachliche Kompetenz aller Schüler*innen. In der Schulbibliothek zeigt das Vorhandensein von Lektüre in den Erstsprachen der Schüler*innen Offenheit für die sprachliche Vielfalt.

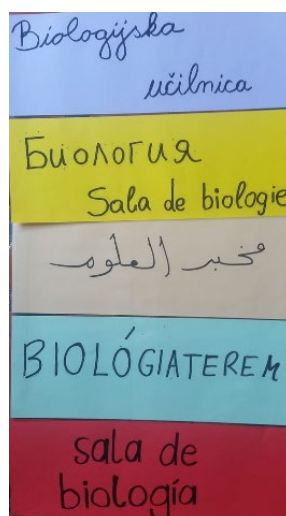


Abb. 4: mehrsprachige Beschilderung des Biologiesaals | Quelle: eigene Fotografie

Mehrsprachigkeit als Ressource für Kinder aller Erstsprachen leben

Das Europäische Kerncurriculum für inklusive Förderung der Bildungssprache „beruht auf dem Wissen um die Bedeutung aller einer Schülerin oder einem Schüler verfügbaren Sprachen als Mittel und Filter des Lernens in jeder neuen Sprache“ (Brandenburger et al., 2010, S. 17). In einem inklusiven bildungssprachlichen Unterricht nehmen Lehrkräfte nach Möglichkeit Bezug auf alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen. Sprachliche Bildung zielt darauf ab, alle Schüler*innen – unabhängig von ihrer Erstsprache – auf eine mehrsprachige Welt vorzubereiten. Es geht

... nicht ausschließlich darum, verschiedene Sprachen als Verständigungsbrücken zur Kommunikation mit Deutschlernerinnen und -lernern zu verwenden oder Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Mehrsprachigkeit zu befördern – ohne Frage ist dies ebenfalls eine wichtige Aufgabe, stellt Mehrsprachigkeit doch einen Schatz dar, den es zu pflegen, und ein Potenzial, dass es zu vermehren gilt – sondern es geht auch darum, ALLE Schülerinnen und Schüler auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft vorzubereiten, in der Mehrsprachigkeit die Regel und nicht die Ausnahme ist (vgl. Luchtenberg 2009: 280 f.). (Ricart Brede, 2014)

Das “Curriculum Mehrsprachigkeit” (Krumm & Reich, 2011, 2013) liefert dazu zahlreiche wertvolle Impulse für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II und stellt dabei jeweils die Bezüge zu den österreichischen Lehrplänen her.

Vorgesehene Inhalte des Lehrplans in die Praxis implementieren

Im „intended curriculum“ sind viele Maßnahmen bereits vorgesehen, die aber noch dabei sind, ihren Weg in das „taught curriculum“ zu finden. Dazu gehören:

Sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen als didaktisches Prinzip

Die Prinzipien der durchgängigen sprachlichen Bildung bzw. des bildungssprachförderlichen Unterrichts betreffen alle Schulstufen (Petersen & Tajmel, 2015).

„Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist von besonderer Bedeutung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler in Sprachaneignungsprozessen der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern.“ (BMB, 2023)

Interkulturelle Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip leben

Insbesondere seien folgende Punkte herausgegriffen:

- soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen, zu analysieren und ihre Bedeutung zu erkennen
- einen gelassenen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen, Klischees zu identifizieren und darauf zu reagieren
- gesellschaftliche Entwicklungen in der migrationsgeprägten und individualisierten Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, Meinungen zu bilden und Standpunkte zu vertreten
- wechselnden Zugehörigkeiten und mehrfachen Identitäten in der eigenen und in anderen Biographien nachzuspüren
(BMB, aktualisiert 2017)

Ausbildung von Lehrpersonen

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich vermitteln in der Aus- und Fortbildung bereits einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit. Ein Blick ins Curriculum zeigt die Beschäftigung mit Verfahren zur Sprachdiagnostik sowie sprachlicher Förderung. An der Universität Wien findet in Masterarbeiten vermehrte Auseinandersetzung mit Linguizismus statt (Buchsteiner, 2023; Rosenwirth, 2025; Schwegel, 2016). „Damit wird [...] die Einübung eines Blicks bedeutsam, der nicht die Mängel der ‚Migrantenkinder‘ ins Auge fasst, sondern in der Lage ist, das ‚dissonante‘ Zusammenspiel von Disponiertheit und Vorgaben des schulischen Kontextes zu erkennen.“ (Mecheril 2012, S. 25) Eine intensivierte Forschung und Lehre der Didaktik inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts ist anzustreben, besonders auch in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II. All das braucht seine Zeit, bis es in den Klassenzimmern ankommt, vieles ist auf dem Weg. (Brandenburger et al., 2010, S. 17).

Erweiterung der bildungspolitischen vorgegebenen Rahmenbedingungen

Der kanadische Erziehungswissenschaftler Jim Cummins machte schon 1979 darauf aufmerksam, dass mehrsprachige Kinder gute Kompetenzen für die mündliche Alltagskommunikation in der Zweitsprache relativ schnell erwerben, normalerweise innerhalb von zwei Jahren. Im Gegensatz dazu benötigt der Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten zur Bewältigung von kontextreduzierten, kognitiv anspruchsvollen Kommunikationssituationen, wie sie im

Bildungswesen üblich sind, mehrere Jahre. Das führt zu einer Überforderung im Umgang mit der konzeptionell schriftlichen Bildungssprache, die im Alltag nicht gelernt werden kann und deren grammatikalische Strukturen deutlich komplexer sind als die der Alltagssprache. Diese bildungssprachlichen Kompetenzen werden aber in der Schule oft vorausgesetzt und nicht explizit vermittelt.

Dirim forderte bereits 2010 (S. 144) schullaufbahnübergreifende Unterstützung im Deutschen als Zweitsprache über einen Zeitraum von mindestens sechs Jahren, während im österreichischen Schulsystem Schüler*innen längstens zwei Jahre im Status „außerordentlich“ geführt werden können und danach als „ordentliche Schüler*innen“ zumeist keine (bildungs)sprachliche Förderung mehr erhalten und die gleichen Leistungen erbringen sollen wie Schüler*innen mit deutscher Erstsprache. Aus rechtlicher Sicht hat eine Lehrperson zwar Möglichkeiten, den Sprachstand ordentlicher Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in die Leistungsbeurteilung miteinzubeziehen, es gibt jedoch keine Verpflichtung dazu (Trimmel, 2017).

Schließlich ist eine Aufwertung von Erstsprachen durch Aufnahme in den Lehrplan als lebende Fremdsprache anzudenken. Eine weitere Möglichkeit wäre, einen Unterrichtsgegenstand für Sprachbewusstsein zu etablieren, in dem es um die analytische, metasprachliche Auseinandersetzung mit sprachlichen Mustern, Merkmalen und Eigenschaften im Vergleich verschiedener Sprachen geht (Hopf, 2005).

Fazit

Zusammenfassend wird deutlich, dass Linguizismus kein Randphänomen, sondern eine strukturell wirksame Dimension schulischer Ungleichheit ist. Solange andere Erstsprachen als Deutsch implizit als Abweichung von einer nationalsprachlichen Norm betrachtet werden, bleiben Benachteiligungen bestehen – selbst bei wohlmeinenden Intentionen. Eine gerechte Schule erfordert daher einen konsequenten Perspektivenwechsel: weg von defizitorientierten Zuschreibungen, hin zu einer systematischen Anerkennung und Nutzung aller sprachlichen Ressourcen in Unterricht wie Schulalltag. Mehrsprachigkeit, die als Normalität verstanden und institutionell verankert wird, bekommt die Möglichkeit, „vom Störfall zum Glücksfall“ zu werden (Tracy, 2014). Auf diese Art und Weise kann Schule in einer pluralen Gesellschaft ihren Bildungsauftrag für alle verwirklichen.

Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (1st ed.). Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830983897>

Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich.

BMB. (Zugriff am 14.2.2026), https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html

BMB (2017). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17*. BMB. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=283_info6_1617.pdf

BMB. (2017). (Zugriff am 15.2.2026), <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>

BMB. (2023). (Zugriff am 15.2.2026), *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 03.08.2023* (bka.gv.at)

Brandenburger, A., Bainski C., Hochherz W., Prof. Dr. Roth, H. (2010). *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland (EUCIM-TE) (National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany)*. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>

Buchsteiner S. (2023). *Das Gebot des Schweigens: (Neo-)Linguizismus im Schulkontext*. Masterarbeit Universität Wien. Doi: [10.25365/thesis.74283](https://doi.org/10.25365/thesis.74283)

Bundesinstitut BIFIE (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht* (S. 78). <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsforschung/forschungsdatenbibliothek/daten-der-bildungsstandardueberpruefungen/fdb-standardueberpruefung-englisch-8-schulstufe-2019>

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism* 1979 (19), S. 121-129.

Cummins, J. (2008). Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (= Jahrbuch Grundschulforschung, Band 12). VS, S. 45-55.

Dean, I. (2020). (Neo-)Linguizismus im Schulkontext. In: *Bildung – Heterogenität – Sprache*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30856-8_3

Dietrich I. & Abele T. (1998). Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen mit Schule in Deutschland. In Oomen-Welke I. (Hrsg. 1998). „... ich kann da nix! Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach Verlag.

Dirim, İ. (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 P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann.

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril P., M. Castro Varela, İ. Dirim., A. Kalpaka & C. Melter, *BACHELOR / MASTER: Migrationspädagogik*. Beltz, S. 141-149.

Dirim İ. & Pokitsch D. (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“ In: M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.). (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (1st ed.). Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830983897>

- Erling E., Foltz A. & Wiener M. (2021). Differences in English teachers' beliefs and practices and inequity in Austrian English language education: could plurilingual pedagogies help close the gap? *International Journal of Multilingualism*, 2021(18:4), S. 570-585.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1913170>
- Gantefort, C. & Maahs, I. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*; Stiftung Mercator. proDaZ, Universität Duisburg-Essen.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd ed.). Waxmann.
- Gomolla M. & Radtke F. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2., durchges. u. erw. Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (51), S. 236-251.
- Knappik, M., & Thoma, N. (2015). Linguizismus: Naturalisierte Ausschlüsse aus Bildungsordnungen. In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, S. 89-148.
- Knappik, M., & Ayten, A. C. (2022). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni, & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (2. Aufl., S. 207-240). Springer (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse).
- Krumm H. & Reich H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Leipzig Corpora Collection*. German news corpus based on material from 2025. Leipzig Corpora Collection. Dataset. https://corpora.uni-leipzig.de?corpusId=deu_news_2025
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2010). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann.
- Mecheril, P. (2012). Migration und Pädagogik. In W. Marxer & M. Russo (Hrsg.). *Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt*. Edition Weltordnung – Religion – Gewalt (Band 11). innsbruck university press.
<https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/274981>
- Mocevic H. & Gniewosz B. (2025). Stereotype Threat and a Multiple Identity Intervention Among First- and Second-Generation Students of Migrant Descent. In: *Journal of Community Psychology*, 2025(54,1). <https://doi.org/10.1002/jcop.70065>
- Niedrig, H. (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In M. Knappik & N. Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 69-86). transcript.
- Oomen-Welke I. (1998). „... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach Verlag.
- Petersen I. & Tajmel T. (2015): Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel im Fachunterricht. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg): *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch* (S. 841-111). Wochenschau Verlag.

Reich H. & Krumm H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.

Ricart Brede, J. (2014). *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa Universität Flensburg.

Rosenwirth N. (2025). *Austrian teachers' perspectives on multilingual education policy and practice*. Masterarbeit Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.78108>

Schwegel P. (2016). *Sprachverbote - Institutioneller Linguizismus an österreichischen Schulen*. Masterarbeit Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.44221>

Sitter, M. (2016). *PISAs fremde Kinder: Eine diskursanalytische Studie*. Springer VS.

Sprung, A. (2008, aktualisiert 2013) „*Kritische Diskurse: Kulturverständnis, Othering, Repräsentation*“. (Zugriff am 15.2.2026), https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/kritische_diskurse.php

STATISTIK AUSTRIA (2025). [Bildung in Zahlen 2023/2024](#)

Stošić, P. (2017): *Kinder mit Migrationshintergrund: Zur Medialisierung eines Bildungsproblems*. Springer VS.

Tajmel T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.

Tracy, R. (2014): „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“ In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer VS.

Trimmel K. (2017). *Ohne Fleiß kein Preis. Sprachliche Heterogenität und faire Leistungsbeurteilung im selben Klassenzimmer*. Diplomarbeit Universität Wien. Doi: [10.25365/thesis.46196](https://doi.org/10.25365/thesis.46196)

Autorin

Britta Knapp, Mag.^a phil.

Linguistin, Sozialpädagogin, seit 2024 Lehrende an der PH NÖ. Schwerpunkte: Sprachliche Bildung, Spracherwerb, Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Praxisbegleitung. Davor fünfzehn Jahre im Schuldienst als Quereinsteigerin (AHS, NMS), davor in der Erwachsenenbildung (DaZ, Kommunikation, Englisch) und im sozialpädagogischen Berufsfeld tätig.

Kontakt: britta.knapp@ph-noe.ac.at