



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mehrsprachigkeitsförderung an österreichischen Universtä-
ten im Kontext von (inter-)nationaler Sprach:enpolitik:
Eine sprach:enpolitische Erhebung“

verfasst von / submitted by

Laura Bürger, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

A 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt meiner Betreuerin, Eva Vetter, die mir in allen Belangen stets zur Seite stand und mir eine umfassende, unterstützende und motivierende Betreuung geboten hat. Aber auch Rudi de Cillia und den Kolleg:innen aus dem Privatissimum möchte ich herzlich für ihren umfangreichen Input und die motivierenden Einheiten danken. Ich danke außerdem Martin Stegu und Barbara Seidlhofer für die motivierende und als sehr positiv erlebte Möglichkeit, mit ihnen zusammenzuarbeiten und einen Teil dieser Daten zu erheben und zu besprechen.

Meine Erhebungen wären allerdings auch nicht möglich gewesen durch die umfassende Unterstützung meiner Freund:innen und unsere zahlreichen Schreibtreffen; ein herzliches Dankeschön an dieser Stelle besonders an Ruth, Klara, Ksenija, Lisa, Alex und Gerhard.

Last but not least verdanke ich alles meinen Eltern, Bruder und Großeltern: Ohne euch könnte ich jetzt nicht hier stehen und diese Arbeit einreichen; ohne eure finanzielle, aber besonders auch emotionale Unterstützung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Mein größter Dank gilt hier meiner Mutter, die sich dieser Arbeit, wie schon viele zuvor, sprachlich angenommen hat.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
2 Ausgangslage	11
2.1 Mehrsprachige Gesellschaft	11
2.2 Mehrsprachige Universitäten	14
2.3 Forderungen für Mehrsprachigkeit	16
2.3.1 Ansätze des ‚multilingual turns‘	16
2.3.2 Europäische Ziele	17
2.4 Bestehende Kenntnisse bei Studierenden	18
2.5 Schlussfolgerungen	19
3 Mehrsprachigkeit	19
3.1 Individuelle Mehrsprachigkeit	22
3.2 Fremdsprachlich, lebensweltlich und innersprachlich	24
3.2.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	24
3.2.1.1 Allochthon und autochthon	25
3.2.1.2 Rechtliche Perspektive	28
3.2.1.3 Österreichische Gebärdensprache	31
3.2.1.4 Zusammenfassung	32
3.2.2 Fremdsprachliche Sprachen	32
3.2.2.1 Ausländische Studierende	34
3.2.2.2 Erasmus	34
3.2.2.3 Zusammenfassung	35
3.2.3 Innersprachliche Mehrsprachigkeit	35
3.2.3.1 Zusammenfassung	36
4 Rolle der Sprachen an der Hochschule	36
4.1 Sprachliche Hierarchien	36
4.2 Die ‚Englishization‘ der Hochschulen	39
5 Studienbeschreibung	41
5.1 Fragestellungen aus dem Theorieteil	41
5.2 Sprachlernbedingungen nach Winkler (2012)	42
5.3 Einordnung der Studie	43
5.4 Entwurf eines ersten Analysemodells	44
6 Sprach:enpolitische Einordnung	48
6.1 Begriffsdefinitionen	48
6.1.1 Zusammenfassung	50

6.2 Bestehende Studien zur Sprach:enpolitik an der Universität	50
6.2.1 Schlussfolgerungen	53
6.2.2 Eingliederung in das Analysemodell	53
6.3 Eingebettetheit von Sprach:enpolitik	55
6.3.1 Sprach:enpolitische (Makro-)Akteure in Österreich	56
6.3.2 Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie	58
7 Empirischer Teil A	60
7.1 Europäische Union: Kurzer historischer Abriss	60
7.2 Europarat	62
7.3 Österreich	63
7.4 Analyseergebnisse	64
7.4.1 Ergebnisse <i>recommendations</i> der Europäischen Union	65
7.4.1.1 COM(2017) 673 final	65
7.4.1.2 OJ 2019 C 189	67
7.4.1.3 Zusammenfassung	69
7.4.2 CM/Rec(2022)1	70
7.4.3 Republik Österreich (2020)	72
7.5 Fazit	75
7.6 Eingliederung der Empirischen Ergebnisse A in das Analyseraster für Empirische Erhebung B	76
8 Empirische Analyse B	85
8.1 Angebotserhebung nach der Differenzierung nach Hufeisen (2007)	86
8.1.1 Unterrichtssprache	86
8.1.2 Sprachen als Gegenstand des Studiums	88
8.1.3 Sprachenunterricht im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich nicht-philologischer Studienrichtungen	98
8.1.4 Sprachunterricht als freiwillige Ergänzung zum Studium	103
8.1.4.1 Kostenlose Angebote	103
8.1.4.2 Angebote im Rahmen der Sprachenzentren	119
8.1.5 Sprachenunterricht im Rahmen von Austausch- und Mobilitätsprogrammen	123
8.2 Sprachlernbedingungen	126
8.2.1 Vorausgesetzte Deutschkenntnisse	126
8.2.1.1 Vorstudienlehrgänge	127
8.2.2 Latein und/oder Griechisch	128
8.2.2.1 Latein - Vorbereitungskurse	130
8.2.3 Einzelsprachliche vorgeschriebene Sprachkenntnisse	131

8.2.4 Sprachenunterricht im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich nicht-philologischer Studienrichtungen Voraussetzungen	140
8.2.5 Sprachunterricht als freiwillige Ergänzung zum Studium Voraussetzungen	141
8.2.6 Faktoren nach den Sprachenzentren	141
8.3 Sprach:enpolitisches Statement (<i>language policy</i>)	144
9 Diskussion	145
9.1 Zusammenfassung und Vergleich zu Winkler (2012)	145
9.1.2 Sprachlernbedingungen	148
9.2 Weitere im Theorieteil identifizierte Aspekte	152
9.3 Vergleich sprach:enpolitische Faktoren	157
9.4 Fazit und Zusammenfassung	159
10 Ausblick	160
11 Quellenverzeichnis	162
Abstract	176
Zusammenfassung	177

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der Studierenden aus dem Ausland in europäischen Staaten 2019 (Statistik Austria 2021b: 51).....	15
Abbildung 2: Ordentliche Studierende an Universitäten nach Herkunftskontinenten und Staatengruppen (BMBWF 2021).	16
Abbildung 3: Muttersprachliche Lehrer/innen, Schüler/innen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2018/19 (Assimina Gouma 2019: 13).....	26
Abbildung 4: Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/2020 (Statistik Austria 2021). Sprachen in der Tabelle (von links nach rechts): Englisch – Französisch – Italienisch – Spanisch – Russisch – andere lebende Fremdsprache – Latein – Altgriechisch (Statistik Austria 2021).	33
Abbildung 5: Abbildung aus Darquennes et al. (2020: 19), Markierung durch LB	43

1 Einleitung

„Mehrsprachigkeit“ und „Internationalisierung“ prägen unsere heutige Zeit: Bestehende Quellen zum Bildungsbereich fordern hier eine bessere Anerkennung dieser mehrsprachigen Realität (z.B. Gogolin & Duarte 2017; Vertovec 2007). Forschung und Studien, die sich mit einem angemessenen Umgang/Nutzung dieser Mehrsprachigkeit im Bildungssystem widmen, beziehen sich größtenteils auf die Sekundarstufe; so kann etwa im Zuge des *multilingual turn* ein verstärkter Mehrsprachigkeitsfokus in der Forschung verzeichnet werden (vgl. z.B. Conteh & Meier 2014; May 2014). Der tertiäre Bildungsbereich kann dabei als ein Bereich bezeichnet werden, dessen mehrsprachige Realität besonders in den letzten Jahren Beachtung erfahren hat (Darquennes et al. 2020). Eine Vielzahl an Studien widmet sich hier dem Englischen hinsichtlich dem Einbezug in den hochschulischen Alltag als Unterrichtssprache (EMI) (z.B. Lin & Lei 2021); mit den Einstellungen von Lehrenden und Studierenden, v.a. Lehramtsstudierenden, gegenüber Mehrsprachigkeit (siehe z.B. Dannerer 2017, Vázquez et al. 2019, Schroeder 2020 für allgemeine Universitätsangehörige; Wagner & Hu 2020; Schroeder & Fischer 2020; Petosi & Karras 2020 für Lehramtsstudierende); oder aber auch mit gegenläufigen Tendenzen von Universitäten gegenüber einem grundsätzlich oft identifizierten Fokus „Nationalsprache + Englisch“ (vgl. Bull 2012; Kuteeva 2020).

Während in vielen Studien hier eine tendenzielle „Englishization“ der Hochschule diagnostiziert wurde (vgl. Källkvist & Hult 2020), können konkrete, diversifizierte Sprachlernmöglichkeiten für Studierende als eine mögliche Reaktion auf die mehrsprachige Gesellschaft und -Studierendenschaft betrachtet werden: Mit den konkreten Sprachlernmöglichkeiten für Studierende beschäftigt sich dabei kaum eine Studie (Ausnahme: Winkler 2012; siehe Abschnitt 5.2, 5.4); und das, obwohl die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit und ein Nutzen und Ausbauen bestehender Sprachkenntnisse im Rahmen von EU-Bestrebungen seit Jahren als essentiell betrachtet wird. Als besonders bezeichnend können hier EU-Ziele genannt werden, in denen die Beherrschung von mindestens zweier „community languages“ gefordert wird (1995 erstmals als M+2 genannt, 2002 als sogenanntes „Barcelona-Ziel“ festgesetzt, vgl. COM 95(590), European Council 2002).

Während diese Forderung bereits seit Jahrzehnten besteht, kann allerdings von keiner bereits bestehenden Erfüllung dessen im österreichischen Bildungskontext ausgegangen werden: So lassen sich zwar kaum offizielle Erhebungen über die Sprachkenntnisse von Studierenden festmachen (Ausnahme: Dannerer 2017 im Rahmen des VAMUS-Projektes, in dem sie geringe Sprachkenntnisse, fundierte jedoch primär in Deutsch und Englisch feststellt), bestehende Daten zum Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe (vgl. Statistik Austria 2021) (verpflichtend ist in allen Schultypen nur eine Fremdsprache zu lernen) lassen jedoch auf ein Nicht-Erreichen des Ziels schließen - gerade das lässt auf ein entsprechendes Aufholen im Hochschulbereich hoffen (vgl. auch Winkler 2012: xii spricht hier auch von „auffrischungswürdige[n] Sprachkenntnissen“ an der Hochschule).

Winklers Erhebung (2012), die sich 2012 erstmals den Sprachlernmöglichkeiten an österreichischen Universitäten widmet, identifiziert hier gravierende Unterschiede in den Sprachlernmöglichkeiten an unterschiedlichen österreichischen Universitäten; zudem lassen sich, parallel zu anderen sprach:enpolitischen Studien zum Bildungskontext (vgl. Kuteeva 2020; Lindström 2012; Källkvist & Hult 2020), gewisse Hierarchien zwischen klassischerweise als ‚Schulfremdsprachen‘ gelernten Sprachen und anderen Sprachen hinsichtlich Abbildung im Lehramtskatalog, aber auch in den Niveaus und den Kosten feststellen. Bestehende Studien identifizieren hier auch (u.a.) ein teilweise vorhandenes Minderwertigkeitsgefühl hinsichtlich lebensweltlicher Kenntnisse bei Studierenden (Dannerer (2017) spricht hier von ‚hidden languages‘ an der Universität und auch Kuteeva (2020) identifiziert Studierende, die lebensweltliche Sprachkenntnisse an der Universität eher ungenutzt lassen). Gerade im Sinne der an der Schule gelernten Sprachen (Statistik Austria 2021) und dem reichen Sprachenschatz, der sich durch die internationale Studierendenschaft ergibt (vgl. BMBWF 2021), ist aber eine entsprechende Sprachenvielfalt an der Hochschule, bzw. auch eine Anerkennung und Förderung dieser wünschenswert (Källkvist & Hult 2020; Maseko 2014; Risager 2012).

Zu ähnlichen Schlüssen kommen hier auch bestehende sprach:enpolitische Studien und Forderungen zum österreichischen Hochschulkontext, die sich neben einer entsprechenden sprachlichen Vielfalt vor allem auch angemessene *Bedingungen* für das studentische Sprachenlernen wünschen (Winkler 2012; Stegu et al. 2013; vgl. auch Purkathofer 2017). Während Winkler hier (2012) bereits erste Bewertungen hinsichtlich einiger Faktoren vornimmt, kann das bestehende sprach:enpolitische Angebot ebenso wie seine (makro-)politische Einbettung als sich stetig verändernd bezeichnet werden; zugleich sind aber die Forderungen hinsichtlich einer verstärkt zu fördernden/unterstützenden Sprachenvielfalt noch immer aktuell (vgl. Statistik Austria 2021); und auch Winklers Annahme kann hier hinsichtlich bestehender Forschung zum Hochschulkontext noch immer als aktuell bewertet werden: „Gerade über den universitären Fremdsprachenunterricht liegen nur begrenzt systematisierte Daten vor“ (Winkler 2012: xiv). Dies soll also zum Anlass genommen werden, die heutigen bestehenden Bedingungen erneut zu erheben und in Zusammenhang zu aktuellen politischen Empfehlungen zu setzen. Es soll herausgefunden werden:

Inwiefern können Studierende österreichischer Universitäten ihre individuelle Mehrsprachigkeit weiter entwickeln?

Inwiefern steht das in Übereinstimmung mit (inter-)nationalen policy Dokumenten und Expert:innenempfehlungen?

Inwiefern lässt sich hier eine Verbesserung oder Verschlechterung in den Möglichkeiten und Bedingungen zu vor zehn Jahren feststellen bzw. inwiefern sind die von Winkler (2012) formulierten Forderungen noch aktuell?

Dies soll anhand einer umfassenden Erhebung des Sprachlernangebotes an österreichischen Universitäten geschehen. Im Sinne der Vergleichbarkeit zu Winkler wurden hier die Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt (absteigende Reihenfolge, vgl. BMBWF 2021 die sich alle dadurch auszeichnen, dass sie keinen spezifischen Fokus (wie z.B. Technische Universität) mit sich bringen und somit philologische als auch naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche Studiengänge aufweisen) ausgewählt. Parallel zu Winkler wird hier ihr Katalog an günstigen Sprachlernbedingungen betrachtet und hinsichtlich bestehender Theorie und Studien zum Hochschulkontext um einige Faktoren ergänzt. Zusätzlich zu Winkler sollen hier die aktuellen Auffassungen bestehender (inter-)nationaler Empfehlungen hinsichtlich der universitären Bildung und dem Sprachenlernen erhoben werden und in Zusammenhang zum eigenen Analyseraster gebracht werden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass eine entsprechende Abbildung in *policy papers* die Relevanz des Themas stärkt und eine entsprechende Umsetzung auf Universitätsebene vorantreiben sollte.

In einem ersten Schritt wird hier versucht, anhand bestehender Theorie und Studien ein Analyseraster zu entwickeln, das konkrete Fragen hinsichtlich Mehrsprachigkeitsförderung und dessen Bedingungen formuliert. Dieses wird dann mit aktuellen (inter-)nationalen *policy papers* verglichen (Schlagwortanalyse) und ergänzt. In einem letzten Schritt wird dann das konkrete Sprachlernangebot erhoben; dies soll mittels Curricula- und Lehrveranstaltungserhebung durch die Online-Webseiten der betreffenden Universitäten bzw. auch schriftlichen Anfragen an Rektorate und Sprachenzentren erfolgen. Auch wenn das Lehrveranstaltungsangebot als keine konkrete ‚Praxis‘ im Sinne des ‚Tuns‘ bewertet werden kann, stellt sie eine praktische Interpretation der (gesetzlichen) Empfehlungen dar; es soll in dem Sinne ein sprach:enpolitischer *language policy vs. language practice* bzw. *de jure* und *de facto* Status-Vergleich vorgenommen werden; auf der anderen Seite kann konkret untersucht werden, inwiefern Sprachlernmöglichkeiten dem EU-Ziel entsprechen und inwiefern individuelle Mehrsprachigkeit ausgebaut bzw. neu gelernt werden kann, und inwiefern diese Möglichkeiten auch günstigen Bedingungen folgen, d.h. für Studierende realistischerweise nutzbar sind. Auch wenn hier auch wieder keine konkreten Erfahrungs- oder Beobachtungswerte einfließen (zu ethnographischen Beobachtungen siehe z.B. Vázquez et al. 2019 für den EMI Kontext, Kuteeva 2020 oder Källkvist & Hult 2020 bzgl. Erfahrungswerte von Studierenden), können durch Beispiele bestimmter Curricula ganz praktisch Möglichkeiten ‚durchgerechnet‘ werden. Im Hinblick auf bestehende Studien, die vor allem im Hinblick auf Unterrichtssprache (*Medium of Instruction*) und der generellen Ausrichtung der Universitäten einen Englischfokus (‚Anglicisation‘; ‚Englishization‘) feststellen, wird für die vorliegende Universität dahingehend auch ein Fokus darauf erwartet.

Andere Studien, die sich mit Mehrsprachigkeit und tertiärer Bildung beschäftigen, führen dies in sehr vielen Fällen im Sinne der Lehrer:innenbildung und im Hinblick auf eine angemessene Vorbereitung auf die mehrsprachige Gesellschaft durch. Bestehende Studien stellen hier unterschiedliche *Einstellungen* der Studierenden gegenüber Mehrsprachigkeit fest, im Hinblick auf die Lehrer:innenbildung werden hier aber immer vermehrt konkrete Ausbildungsmodule beschrieben; für den vorliegenden Kontext soll im Hinblick auf konkrete

Ausbildungsmodule in der Lehrer:innenbildung auf bestehende Studien verwiesen werden (die hier eine grundsätzliche Abdeckung, aber teilweise mangelnde Verbindlichkeit bestehende Angebote feststellen: siehe Purkathofer 2017; Hackl 2017); im Hinblick auf die vorliegende Studie werden hier vor allem die angebotenen Lehramtssprachen und ihre Passung auf die mehrsprachige Gesellschaft als relevant betrachtet. Im Sinne bestehender Kritiken (Netzwerk Sprachenrechte 2014) und grundsätzliche Unterschiede hinsichtlich der Repräsentation von typischerweise als ‚Schulfremdsprachen‘ gelernten Fächern und anderen Sprachen an der Hochschule wird dies auch für den vorliegenden Kontext erwartet. In einem letzten Schritt sollen hier bestehende Kritikpunkte durch Winkler (2012) neu bewertet werden.

In einem ersten Schritt soll nun zunächst zum Thema hingeleitet werden bzw. die sprachliche Ausgangssituation für Gesellschaft und Hochschulkontext geklärt werden, bevor theoretische Begrifflichkeiten und eine Spezifikation der Forschungsfragen folgen. In einem letzten Schritt werden dann europäische und österreichische *policy papers* anhand einer Schlagwortanalyse im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und tertiärer Bildung untersucht und mit den zuvor entwickelten Kriterien für eine angemessene Mehrsprachigkeitsförderung und -bildung für die tertiäre Bildung verglichen. In einem letzten Schritt sollen dann das konkrete Angebot erhoben und mit dem Kriterienraster verglichen werden; zuletzt folgt der Vergleich und eine Abstimmung mit dem von Winkler erhobenen Material und eine sprach:enpolitische Einschätzung der Sprachlernmöglichkeiten für Studierende im Kontext von (inter-)nationalen recommendations, Expert:innenhinweisen für Sprachlern*bedingungen* sowie einer theoretischen Diskussion der Ergebnisse.

In einem ersten Schritt also zur Ausgangslage.

2 Ausgangslage

2.1 Mehrsprachige Gesellschaft

„Mehrsprachigkeit prägt seit jeher das Zusammenleben der Menschen, Gesellschaft im Ganzen auf vielfältige Weise, und **doch bleibt die Anerkennung von und der konstruktive, ressourcenorientierte Umgang mit Mehrsprachigkeit** [Herv. durch LB], letztlich die Fortentwicklung einer chancen- und bildungsgerechten Gesellschaft, nach wie vor eine uneingelöste Forderung.“ (Wegner & Vetter 2014: 9)

Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Heterogenität prägen die heutige Realität. So spricht Vertovec bereits 2007 von einer sich immer weiter diversifizierenden Diversität. Er geht davon aus, dass es nicht mehr reichen würde, Diversität nur mehr im Hinblick auf Ethnizität und Herkunftsland der Menschen zu verstehen; es müssten weitere Variablen wie diverse Gender- und Altersgruppen, unterschiedliche Arbeitsmarkterfahrungen, Immigrationsstatus und die damit einhergehenden unterschiedlichen Rechte und Restriktionen, Muster der räumlichen Verteilung, Reaktionen von Bewohner:innen und öffentlichen Dienstleistungen in lokalen Gebieten berücksichtigt werden. All diese Faktoren müssten in einem komplexen

Zusammenspiel verstanden werden, die Migrant:innen und größere soziale und ökonomische Beziehungen ihrer Wohnorte prägen würden und als *super-diversity* bezeichnet werden könnten (Vertovec 2007: 1025).

Vertovec (2007: 1027) beschreibt hier für die Immigrationsbewegungen nach Großbritannien zwischen 1950 und 1970 das Aufkommen von multikulturellen politischen Praktiken, die die Förderung von Respekt und Toleranz für kollektive Identitäten zum Ziel hatten. Dies sei damals durchgeführt worden durch unterstützende Vereine, Veränderungen in öffentlichen Serviceeinrichtungen (wie Gesundheit, Gericht, Bildung), Berücksichtigung von Diversität am Arbeitsplatz oder Verstärkung von positiven Bildern in den Medien. All diese hätten zum Ziel gehabt, kulturell-basierte Unterschiede in Werten, sozialen Praktiken und eben auch Sprache in die Gesellschaft einzugliedern; die meisten dieser Ziele und Praktiken würden dabei bis heute bestehen (vgl. Vertovec 2007: 1027).

Die „neue“ Migration, die er für das Aufkommen der *super-diversity* verantwortlich macht, schreibt er vor allem der Zeit seit den 1990er Jahren zu, in denen er in Bezug auf Migration „a marked rise in net immigration and a diversification of countries of origin“ (Vertovec 2007: 1028) festmacht.

Diese neuen bzw. *super-diversen* gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Muster sind nach Vertovec (2007) durch multiple Dimensionen der Differenzierungen geprägt; Während die Faktoren der Diversität nicht neu wären, wären für sie „the emergence of their scale, historical and policy-produced multiple configuration and mutual conditioning that now calls for conceptual distinction“ (Vertovec 2007: 1026) bezeichnend. *Super-diversity* könne dabei als „summary term“ (Vertovec 2007: 1026) verstanden werden.

Ein Merkmal dieser Diversität ist hier auch die *Mehrsprachigkeit*: Er beschreibt hier „new ethnicities characterised by multilingualism“ (Vertovec 2007: 1046) als neues Forschungsfeld und Realität der Superdiversität, die durch Institutionen der Gesellschaft ebenfalls behandelt werden müssten. Dabei seien auch noch angemessenere oder bessere Modelle zum Umgang mit dieser Mehrsprachigkeit nötig: „The growth of multilingualism has been recognized and engaged in various ways by both social scientists and policy-makers, although the latter have often arguably failed to respond in positive or adequate ways“ (Vertovec 2007: 1032). „School districts, health services and local authorities are among those institutions which have to meet the challenges of growing linguistic complexity“ (Vertovec 2007: 1033).

Um den neuen Bedingungen und Herausforderungen der Super-Diversität angemessen entsprechen zu können, müsse nach Vertovec mehr Forschung und Wissen zu der neuen Diversität gesammelt werden; wichtig sei es auch, dass Politikschaffende die Pluralität an Zuschreibungen/Zugehörigkeiten respektieren und die Dimensionen und Dynamiken von Super-Diversität anerkennen: „Ultimately, however, policy responses to diversification rest on political will and vision“ (Vertovec 2007: 1050).

Auch Gogolin & Duarte (2017: 376) gehen von einer gestiegenen und veränderten Migration im 21. Jahrhundert aus: Während die Menschheitsgeschichte und vor allem Europa immer

wieder durch größere Migrationsbewegungen geprägt waren, wären im späten 20. Jahrhundert neue Dynamiken und „rapidly shifting migration patterns“ (Gogolin & Duarte 2017: 376) hinzugekommen. Dies würde zu sich schnell veränderten Populationen und Veränderungen in der kulturellen, sozialen und sprachlichen Beschaffenheit von Gesellschaften führen (vgl. Gogolin & Duarte 2017: 376).

Vor allem in den 1970er Jahren wäre das Bildungssystem in Europa durch großflächigere Migration durch Arbeitskräfterekrutierung und Familienzusammenführung konfrontiert gewesen; das Sozialsystem, Gesundheits- und Bildungssystem wären hier durch die Diversifizierung der Gesellschaft immer mehr in einer herausfordernden Situation gewesen (Gogolin & Duarte 2017: 377).

Die Phase der 1990er Jahre und der Zeit des Kalten Krieges beschreiben Gogolin & Duarte (2017: 377) als eine der „diversification of diversity“ (Martiniello 2004, zit.n. Gogolin & Duarte 2017: 377; vgl. Vertovec 2007): Die Gründe, Ziele und Kanäle der Migration sowie auch die Herkunftsländer der Migrant:innen wurden hier nach Gogolin & Duarte (2017: 377) immer diverser; „Migrants today are socially more stratified, generally more mobile, possess a greater variety of legal statuses and of religious orientations, and stay more deeply connected with their areas of origin than three decades ago“ (Gogolin & Duarte 2017: 377).

Dies stehe im Gegensatz zu konventionellen dichotomischen bzw. auch homogenisierenden Auffassungen von Migrant:innen als Gleichsetzungen mit ‚ihrer‘ Kultur oder ‚ihrer‘ Nation, die als entgegengesetzt ‚der Kultur‘ im Zielland gesehen wurde (deutschsprachiger Raum) oder der Gleichsetzung bestimmter Migrant:innengruppen mit ‚ihrer‘ Ethnie und sozialen Klasse, die ebenfalls als abgegrenzt von ‚der Ethnie‘ im Zielland gesehen wurde (Großbritannien und skandinavischer Raum) (vgl. Gogolin & Duarte 2017: 377).

Im Laufe der Jahre seien nun aber diese Verständnisweisen nach Gogolin & Duarte (2017: 377) kritisiert worden und ein Wegbewegen von einer Konzeptionalisierung von Migration als unidirektional hin zu einer dynamischen Verständnisweise von Migration fand statt. Vor allem aber auch die immer stärkeren transnationalen Verbindungen der Personen in den Zielländern durch vereinfachte Transport- und Kommunikationsmittel würden zu einer verstärkten Diversität (und nicht nur Anpassung) führen: „In this perspective, growing diversity rather than homogeneity constitutes the future sociocultural reality“ (Gogolin & Duarte 2017: 378).

Gogolin & Duarte (2017) sehen aber die Forschung zur neuen Diversität als sehr gering an; sie verweisen hier auch kurz auf Vertovecs (2007) Konzept der *super-diversity*, dessen theoretische und empirische Fundiertheit bzw. Konzeptualisierung sie aber auch noch nicht als abgeschlossen ansehen, das Konzept aber als ein nützliches Metapher bezeichnen, mit dem die dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen als Folge der Migrationsbewegungen beschrieben werden könnten; grundsätzlich werde aber noch mehr Forschung zu den sprachlichen und bildungspolitischen Entwicklungen, die sich durch super-diverse Konstellation ergeben würden benötigt (vgl. Gogolin & Duarte 2017: 378).

Gogolin & Duarte (2017: 378-379) führen die geringe Beschäftigung mit dieser Heterogenität teilweise auf das noch immer weit verbreitete Verständnis von homogenen Nationalstaaten mit geteilter Sprache, Kultur und Geschichte zurück; diese Verständnisweise sei noch immer stark vertreten in konventionellen Betrachtungen von Sprachen und Gesellschaften, sei aber in Anbetracht der neuen *super-diversity* zu hinterfragen: „The concept of languages as bounded entities has become questionable, and new approaches to capture the dynamics, instability, and unpredictability of the particular social and linguistic conditions in a globalized world are necessary“ (Gogolin & Duarte 2017: 380). Sie plädieren hier für eine vom *super-diversity*-Ansatz inspirierten Verständnisweise, die von der sprachlichen Diversität als Normalfall ausgeht.

Gogolin & Duarte (2017) und zehn Jahre zuvor Vertovec (2007) gehen also von einer veränderten bzw. gestiegenen Migration seit den (späten) 1990er Jahren aus, die zu einer enormen Steigerung von Diversität führte, auf die u.a. das Bildungssystem angemessen reagieren müsse: dazu zähle ich auch das tertiäre Bildungssystem (vgl. hier auch Darquennes et al. 2020: 7; Haberland & Mortensen 2012: 1; Risager 2012: 129).

2.2 Mehrsprachige Universitäten

Universitäten und generell Institutionen der tertiären Bildung sind „de facto multilingual“ (Risager 2012: 111). Unter tertiären Bildungsinstitutionen/einrichtungen können dabei jene Institutionen verstanden werden, „deren überwiegende gesetzliche oder statutarische Aufgaben in der Durchführung tertiärer Bildungsprogramme im Sinn der International Standards Classification of Education (ISCED) der UNCESCO besteht“ (Republik Österreich 2022):

Angelehnt an die ISCED-Klassifikation wird dem Qualitätssicherungsrahmengesetz folgende Unterscheidung von tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich zugrunde gelegt:

- Tertiäre hochschulische Bildungseinrichtungen: öffentliche Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten, Pädagogische Hochschulen;
- Tertiäre nicht-hochschulische Bildungseinrichtungen: z. B. Akademien des Gesundheitswesens, Kollegs, Meister- und Werkmeisterausbildung, Lehrgänge universitären Charakters etc. (In diesem Bereich sind auch die Zertifikatslehrgänge einzuordnen).

Eine anerkannte tertiäre hochschulische Bildungseinrichtung im Sinne des QSG, des PUZ-G bzw. des FHStG hat die inhaltliche Definition nach § 51 Abs. 2 Z 1 UG zu erfüllen. (Republik Österreich 2022)

Der tertiäre Bereich kann hier als ein relevanter Untersuchungsbereich bezeichnet werden, der schon seit der Gründungszeit erster Universitäten durch Heterogenität bzw. eine ‚internationale Ausrichtung‘ gekennzeichnet verstanden werden kann (vgl. auch Liddicoat 2016: 231): Auch rezentere Quellen sprechen von einer (parallel zu der oben beschriebenen Diversifizierung der Gesellschaft zunehmenden *Internationalisierung* der Studierendenschaft (vgl. OECD (2021: 237)).

So stellt Statistik Austria in ihrem Statistischen Jahrbuch zu Migration und Integration (2021b; finanziert durch den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds und dem Bundeskanzleramt) fest, dass die Anzahl und der Anteil ausländischer Studierender an österreichischen Hochschulen in den letzten zehn Jahren um vierzig Prozent gestiegen sei; und auch im europäischen Vergleich befindet sich Österreich neben dem Vereinigten Königreich (GB) und der Schweiz an der Spitze der Staaten mit dem höchsten Anteil an ausländischen (d.h. in der Definition, Anteil der Studierenden im Tertiärbereich, die die Sekundarstufe im Ausland abgeschlossen haben, Statistik Austria 2021b: 51) Studierenden:

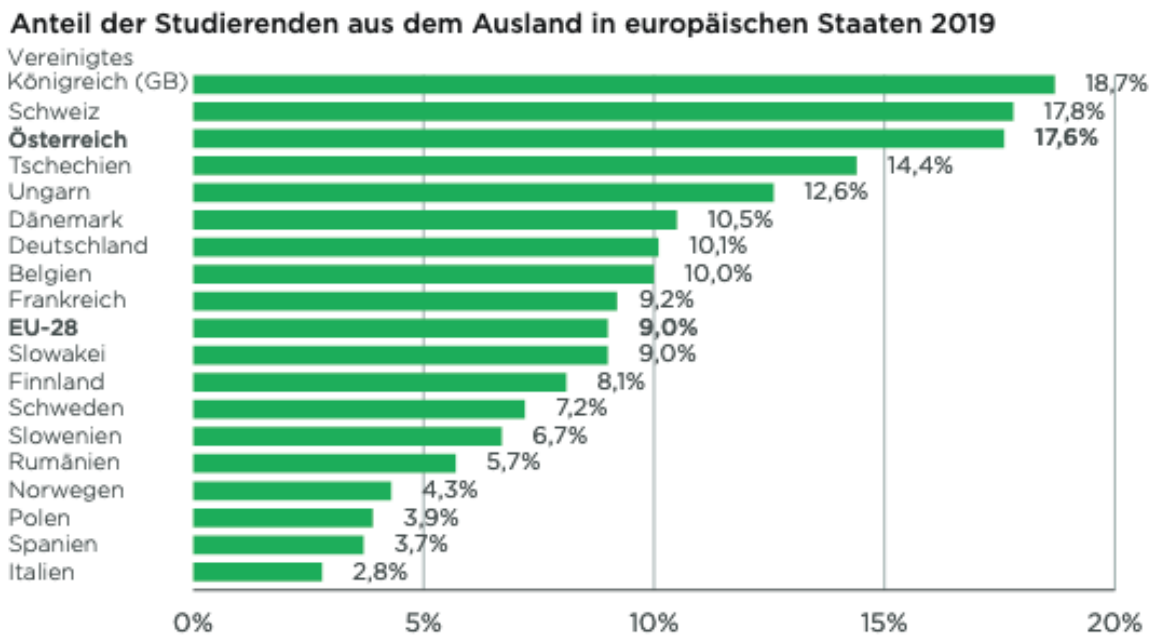


Abbildung 1: Anteil der Studierenden aus dem Ausland in europäischen Staaten 2019 (Statistik Austria 2021b: 51)

So studieren an österreichischen Universitäten 20,9% Studierende aus weiteren EU-Ländern, von ‚Drittstaaten‘ innerhalb Europas finden sich 4% der Studierenden; aber auch Studierende aus Drittstaaten außerhalb Europas/von anderen Kontinenten studieren an österreichischen Universitäten, auch wenn die Anteile vergleichsweise gering sind (BMBWF 2021).

Tabelle 2.6
Ordentliche Studierende an Universitäten nach Herkunftskontinenten und Staatengruppen

Anmerkung: Ab dem WS 2016 erfolgt die zähltechnische Abbildung der Studierenden auf Basis des Verteilungsschlüssels gemäß § 22 Abs. 2 UHSBV (siehe Glossar *Studienzählung*).

Quelle: Datenmeldungen der Universitäten auf Basis UHSBV zum jeweiligen Stichtag
 Datenprüfung und -aufbereitung: BMBWF, Abt. IV/10

Wintersemester 2020 (Stichtag: 28.02.2021)	Ordentliche Studierende			Frauen-/Männeranteile	
	Frauen	Männer	Gesamt	Frauen	Männer
Afrika	331	627	958	34,6%	65,4%
Amerika	777	749	1.526	50,9%	49,1%
Asien	3.157	2.788	5.945	53,1%	46,9%
Australien und Ozeanien	24	32	56	42,9%	57,1%
Europa	140.252	119.301	259.553	54,0%	46,0%
Österreich	101.675	88.550	190.225	53,4%	46,6%
EU	30.716	25.598	56.314	54,5%	45,5%
Drittstaaten	7.861	5.153	13.014	60,4%	39,6%
Keine Angabe	77	125	202	38,1%	61,9%
Insgesamt	144.618	123.622	268.240	53,9%	46,1%

Detailauswertungen dieser Tabelle in Bezug auf die Merkmale

- Semester
 - Universität-Ausrichtung (Universitäten der Wissenschaften, Universitäten der Künste)
 - Bundesland Universität
 - Universität
- sind interaktiv unter <https://unidata.gv.at/auswertungen/iatb/2021/tab2.6> abrufbar.

Abbildung 2: Ordentliche Studierende an Universitäten nach Herkunftskontinenten und Staatengruppen (BMBWF 2021).

Auch wenn aufgrund einer Staatsbürgerschaft nicht zwingend auf bestimmte Sprachkenntnisse geschlossen werden kann, kann aufgrund der Heterogenität der Länder und ihren offiziell anerkannten und unofficial verwendeten Sprachen (in der europäischen Union finden sich z.B. 24 offizielle Amtssprachen (European Union: Sprachen) von einem reichen Sprachenschatz an österreichischen Universitäten ausgegangen werden. Zu diesem Schluss kommen auch einige wenige Befragungen, die sich mit den sprachlichen Kompetenzen von Universitätsangehörigen beschäftigen: So spricht etwa Schroedler (2020) von mehr als 280 verschiedenen Sprachen, die durch Studierende an der Universität Hamburg mitgebracht werden würden; 24% der Studierenden gaben hier an, zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen zu sein. Dannerer (2017) erhob hier für die Universität Salzburg 15% der Studierenden, die eine andere Erstsprache als Deutsch angaben und Studierende sprachen von im Durchschnitt um die vier Sprachen, die von ihnen beherrscht werden würden.

2.3 Forderungen für Mehrsprachigkeit

2.3.1 Ansätze des ‚multilingual turns‘

Dieser große Sprachenschatz sollte im Bildungssystem nun angemessen genutzt werden:

„[...] general institutional culture should reflect and embrace the linguistic and cultural diversity“ (Maseko 2014: 36; vgl. auch Darquennes et al. 2020: 7).

Diese Forderung vertreten auch im Kontext des *multilingual turn* entwickelte Ansätze (vgl. Conteh & Meier 2014; May 2014): Als eine bildungspolitische Reaktion auf die ‚super-diverse‘ Realität (Gogolin & Duarte 2017; Vertovec 2007) plädieren sie für die Nutzung und Vertiefung diverser sprachlicher Kenntnisse: Es gehe dabei darum, „empowering all learners and teachers as legitimate participants, **recognizing and building on their diverse (linguistic) knowledge** [Herv. durch LB] through various types of multilingual socialization in educational

settings“ (Conteh & Meier 2014: 5); Mehrsprachigkeit wird dabei als Ausgangslage, aber auch als Ziel des Bildungssystems verstanden (vgl. Krumm & Reich 2011: 3). In den Ansätzen wird außerdem davon ausgegangen, dass Lernende auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire und vorangegangene Lernerfahrungen zurückgreifen würden, um Wissen zu konstruieren und dass das Anerkennen aller mitgebrachten sprachlicher Varietäten auch die (mehrsprachige) Identität von Lernenden schätzen würde, was wichtige Auswirkungen auf den Lernerfolg haben könne (vgl. Conteh & Meier 2014: 293). Insgesamt werden jedoch *alle* Lernende als *potential multilinguals* verstanden, denen es möglich ist, Sprachbewusstheit und Kompetenzen in weiteren Sprachen zu entwickeln: „that we all have at least some awareness and knowledge of other languages, and can be expected to master more than one language in our lifetimes“ (Conteh & Meier 2014: 294).

Während hier nicht auf die Nutzung mehrsprachiger Ansätze im Universitätskontext (z.B. Sennema 2020) und auf die verschiedenen Vorgehensweisen zur Inklusion von Mehrsprachigkeit in den Unterricht eingegangen werden kann (z.B. Translanguaging, Durchgängige Sprachbildung, für eine gute Übersicht siehe hier Gogolin 2020) sollen hier Grundannahmen übernommen werden, die die Mehrsprachigkeit im Bildungskontext anerkennen: Studierende sollen als ‚potential multilinguals‘ betrachtet werden, deren Sprachkenntnisse an der Universität im Sinne des ‚lebenslangen‘ Sprachenlernens gefördert werden sollen (vgl. auch Schroedler 2020: 261).

2.3.2 Europäische Ziele

Die Forderung nach der Sprachenförderung und dem Sprachenlernen findet sich auch seit Jahrzehnten in der mehrsprachigkeitsbefürwortenden Politik der Europäischen Union (in weiter Folge EU) und des Europarates. Als besonders bezeichnend können hier die *Presidency Conclusions* von 1995 bezeichnet werden (COM 95(590): *Mehrsprachigkeit* wird darin als „part and parcel“ (COM 95(590): 47) europäischer Identität bezeichnet, die die Kapazitäten hätte, den kulturellen und intellektuellen Horizont von Menschen zu erweitern. Kompetenzen in mehreren Sprachen werden auch als Schlüssel gesehen, andere Menschen kennenzulernen und sich ‚europäisch‘ zu fühlen (COM 95(590): 47); zudem sei es eine wichtige Voraussetzung, um die Vorteile des gesamten europäischen Arbeitsraumes nutzen zu können. „Proficiency in several community languages has become a precondition if citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free single Market“ (COM 95(590): 47). Die EU fordert daher “[...] to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age“ (COM 95(590): 19); (Fremd-)Sprachenlernen solle daher auf pre-school Ebene begonnen werden und im Laufe der Schul- und Berufsausbildung weiter verfolgt werden; dazu kann also auch die Hochschule gezählt werden (vgl. COM 95(590): 47).

Diese Forderung wurde 2002 im sogenannten ‚Barcelona-Ziel‘ noch einmal erneuert:

IV. Fourth general objective (European Council 2002: 47): „It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility. In

line with the resolution of the Council of Education Ministers of 31 March 1995, it is becoming necessary for everyone, irrespective of training and education routes chosen, to be able to acquire and keep up their ability to communicate in *at least two Community languages in addition to their mother tongue* [Herv. durch LB]. The Commission regrets the fact that the importance of this commitment was reduced, the Member States limiting its effect by using the words "if possible".

Die europäische Kommission fordert also von europäischen Bürger:innen ganz klar das Beherrschen von zwei weiteren Sprachen *zusätzlich* zu ihrer ‚mother tongue.‘ Als Gründe werden dabei etwa das Nutzen des Arbeitsmarktes, des Bildungsraumes, und einer grundlegenden ‚europäischen Identität‘ gesehen (d.h. verbesserter europäischer Zusammenhalt). Dabei wird dieses als notwendig für *alle* Menschen bzgl. im Laufe aller Bildungsinstitutionen gesehen; dazu kann also auch die tertiäre Bildung gezählt werden.

Doch auch in aktuellen Empfehlungen zum Sprachenlernen der Europäischen Union und des Europarates wird verstärkt auf eine Förderung des Sprachenlernens und eine Verbreiterung der sprachlichen Vielfalt dahingehend eingegangen; diese fokussieren dabei im Gegensatz zu älteren Forderungen stark auf den *outcome* dieses Sprachenlernens (vgl. z.B. OJ 2019 C 189, in dem davon gesprochen wird, die Sprache(n) effektiv für professionelle, soziale oder Bildungszwecke zu nutzen; vgl. auch COM(2017) 673 final & CM/Rec(2022)1). Auf diese soll in der sprach:enpolitischen Einbettung unten näher eingegangen werden (siehe Kapitel 6 und 7).

2.4 Bestehende Kenntnisse bei Studierenden

Für Österreich lassen aber bestehende Statistiken auf ein Nicht-Erreichen des ‚Barcelona‘/L1+2-Ziels (European Council 2002) am Ende der sekundären Bildung schließen: Während für die Matura keine umfassenden Daten zu abgelegten Sprachen vorliegen, lassen sich Statistiken zu gelernten Fremdsprachen in der Schule finden; So werden in der AHS-Oberstufe von 1,8% der Schüler:innen eine Fremdsprache, von 67,5% zwei Fremdsprachen, von 28,1% 3 Fremdsprachen und von 2,5% sogar vier Fremdsprachen gelernt.

Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20 (Tabelle nach Statistik Austria 2021)					
0	1	2	3	4	5
0,1	1,8	67,5	28,1	2,5	0,0

In der AHS-Oberstufe werden also von zwei Drittel der Schüler:innen zwei Fremdsprachen gelernt (zu denen allerdings auch Latein und Altgriechisch zählen); während dies zwar einen erheblichen Anteil ausmacht, bedeutet das noch immer für 33% der Schüler:innen keinen Unterricht in einer zweiten Fremdsprache. Zugleich sind gelernte Fremdsprachen an der Schule auch sehr unterschiedlich je nach besuchter Schulform (vgl. Abschnitt 3.2.2): So wer-

den etwa an technischen höheren Schulen nur von 12,6% der Schüler:innen zwei Fremdsprachen gelernt. In der Standardisierten Reifeprüfung selbst ist auch nur eine lebende Fremdsprache verpflichtend zu absolvieren (vgl. BMBWF 2022). Somit ist es zum einen sehr unterschiedlich, wie viele (und in welchem Ausmaß) Fremdsprachen in der Oberstufe gelernt werden; auf der anderen Seite ist es durchaus als notwendig zu erachten, nach der Oberstufe vorhandene Sprachkenntnisse weiterzuverfolgen (vgl. Winkler 2012: xii, vgl. Kapitel 1).

2.5 Schlussfolgerungen

Wie bereits bei Schroedler (2020: 261-262) formuliert, soll nun herausgefunden werden, inwiefern "sich die Universität als Institution der Bildung der Aufgabe der Investition in Mehrsprachigkeit stellt". Während einige Aspekte als ‚angemessene Reaktion auf die mehrsprachige Gesellschaft‘ (vgl. Vertovec 2007; Gogolin & Duarte 2017; Abschnitt 2.1) bewertet werden können, wie etwa der Einbezug verschiedener Sprachen als Unterrichtssprache (vgl. Stegu et al. 2013), der Einbezug von Mehrsprachigkeit auf Repräsentationsebene (z.B. Webseiten-Auftritt der Universitäten, vgl. Vázquez et al. 2019; vgl. Risager 2012; Källkvist & Hulst 2020), oder aber der konkrete Einbezug sprachlicher Kenntnisse in Lehrveranstaltungen (vgl. Sennema 2020), kann dazu auch die Repräsentation von *Mehrsprachigkeit* durch bestimmte Kurse und sprachliches Lernangebot an Universitäten verstanden werden (vgl. Risager 2012; Stegu et al. 2013; Winkler 2012). Nachdem dabei auch gute Sprachlernbedingungen und eine Passung an (inter-)nationale Expert:innenmeinungen und politische Empfehlungen eine Rolle spielen, soll in einem ersten Schritt auf theoretische Begriffsbildungen eingegangen werden.

3 Mehrsprachigkeit

Es wurde nun bereits häufig von der *Mehrsprachigkeitsförderung* für Studierende und den ‚potential multilinguals‘ gesprochen; zugleich konnte auch die Gesellschaft selbst bzw. tertiäre Bildungsinstitutionen als *mehrsprachig* identifiziert werden. Die oben beschriebene mehrsprachige Gesellschaft als gesellschaftlicher *Zustand* kann in der Theorie vom mehrsprachigen Repertoire von Einzelpersonen unterschieden werden, also eine Differenzierung zwischen *Mehrsprachigkeit* auf *individueller* und *gesellschaftlicher* Ebene unterschieden werden (de Cillia 2010; Ahrenholz 2020; Hu 2016): Während die *gesellschaftliche* oder *kollektive* Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrere Sprachen in einer politischen Einheit bzw. einem Staat beschreibt (und somit ein gesellschaftliches Phänomen darstellt), wird unter individueller Mehrsprachigkeit die Tatsache beschrieben, dass ein Individuum Kenntnisse über (mehr als zwei) Sprachen verfügt (vgl. Hu 2016: 12; de Cillia 2010: 247). Eine Konzeptualisierung, die das versucht zu erfassen, ist die Unterscheidung zwischen *pluri-* und *multilingualism* des Europarates gemäß dem *Companion Volume* des GERS¹ (Council of Europe

¹2001 wurde der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (kurz GERS oder CEFR in Englisch) publiziert, in dem gemeinsame europäische Kompetenzstandards mit Deskriptoren formuliert wurden. 2018

2020). *multilingualism* beschreibt hier das gesellschaftliche und individuelle Nebeneinander mehrerer Sprachen: So kann etwa auf der Ebene der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit auch die *institutionelle* Mehrsprachigkeit als Konzept genannt werden, das die sprachliche Vielfalt auf institutioneller Ebene (wie z.B. der Hochschule) beschreibt. *plurilingualism* nach dem GERS (Council of Europe 2020: 30) bezeichnet das sprachliche Repertoire und die Kompetenzen von Sprecher:innen und Lerner:innen, die als eine „uneven and changing“ (Council of Europe 2020: 30) Kompetenz verstanden wird. „Changing“, da es sich dabei um im Laufe des Lebens sich immer wieder verändernden Kompetenzen handelt; Unter „uneven“ wird verstanden, dass die sprachlichen Ressourcen der Sprechenden Person in unterschiedlichen Varietäten oder Sprachen sehr unterschiedlich sein können. Es wird davon ausgegangen, dass plurilinguale Individuen *eine* sprachliche Kompetenz haben. "However, the fundamental point is that plurilinguals have a single, interrelated, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks" (Council of Europe 2020: 30) Ansätze wie jener des Europarates gehen also von einer grundsätzlich *mehrsprachigen* Gesellschaft aus, in der (potentiell) *plurilinguale* Individuen leben.

In Verbindung mit dieser Definition ist auch kurz die vielfach in der Forschung diskutierte Frage nach der *Abgrenzbarkeit* einzelner Sprachen kurz zu erwähnen: Dirim (2015: 28) lehnt hier die Begriffe der *Mehr- und Zweisprachigkeit* ab und wendet sich dem Konzept der *Sprachigkeit* zu. Das Konzept der *Sprachigkeit* wird auch bei Busch (2017) verwendet: Busch wendet sich hier auch der Verständnisweise von der Abgrenzbarkeit der Sprachen ab und versteht das sprachliche Repertoire als ein Ganzes, in dem alle zur Verfügung stehenden kommunikativen Mittel vorhanden sind. Nach Busch (2017: 20-21) ermöglicht es das Konzept daher, Sprachen nicht mehr als klar voneinander abgrenzbare, in sich geschlossene Systeme zu sehen; so etwa auch die oben angeführte Plurilingualismus-Definition. Unter Mehrsprachigkeit sei dabei *nicht* das Aneinanderreihen von Einzelsprachen gemeint, sondern ein heteroglosses „Konglomerat“ (Busch 2017: 10). Auch García (2009: 34, vgl. oben) spricht hier von Bilingualismus als „not simply seen as two separate monolingual codes - a vision that goes beyond „one plus one equals two“ (García 2009: 34) und auch Dorostkar, auf den das Konzept der *Sprachigkeit* zurückgeht versteht dieses als „alle Formen von Sprachfähigkeit, Sprachverfügbarkeit, Sprachverbreitung und Sprachverwendung“ (Dorostkar 2014: 53).

Im Hinblick auf die Debatte über die *Abgrenzbarkeit* von Sprachen ist hier auch oft die Unterscheidung zwischen *heteroglossic* und *monoglossic* in Verwendung: García (2009: 40) versteht *monoglosse* Ideologien als sprachliche Ideologien, die Sprachen zweisprachig aufwachsender als voneinander abgegrenzt und autonome Systeme verstehen. Dazu im Gegensatz würden *heteroglosse* Ideologien der Zweisprachigkeit stehen, die verschiedene multiple Sprachpraktiken in Wechselbeziehung sehen würden (vgl. Bakhtin 1981; García 2009: 40). Wichtig dabei ist, dass ein Zustand mehrsprachig, aber zugleich monogloss, und zugleich einsprachig, aber auch heterogloss sein kann. Vor allem im Hinblick auf die Hochschule wird

(„preliminary version“ (Council of Europe 2020: 4) und 2020 wurde dieser dann aktualisiert bzw. durch weitere Beschreibungen im *Companion Volume* ergänzt (siehe Council of Europe 2020).

hier oft eine *monoglosse* Situation identifiziert (z.B. monoglossisch verstandene National-
sprache + monoglossisch verstandenes Englisch, vgl. Dannerer 2015; vgl. Kapitel 4). Wäh-
rend das Verständnis von wenigen Kompetenzen und Sprachmischphänomen als valide Fä-
higkeiten ein wichtiger Punkt ist, ist gerade für die Analyse des Sprachangebots in Bildungs-
kontexten auch relevant, dass Sprachen auch als klar abgrenzbare Einheiten verstanden
werden, denen bestimmte Kompetenzen zugeschrieben werden können, die beherrscht
werden müssen, um die Sprache „zu können“ (vgl. etwa im GERS, Council of Europe 2001;
vgl. Kapitel 6). Dies wird voraussichtlich auch auf den Großteil der Sprachkursangebote zu-
treffen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass dies *eine* Sichtweise auf das Phänomen
ist und dieses eben auch anders verstanden werden kann².

Ein weiterer Aspekt, der sich aus der oben beschriebenen *plurilingualism*-Definition ablesen
lässt, ist der Aspekt der sich immer verändernden mehrsprachigen Kompetenz: Blommaert
(2012), Gumperz (1964), aber auch Conteh & Meier (2014) beschreiben hier ebenfalls *dyna-
mische* und sich im Laufe des Lebens ständig verändernde (Conteh & Meier 2014) sprachli-
che *Repertoires* und auch Busch (2021: 46) spricht von einem dynamischen Mehrsprachig-
keitsverständnis, nach dem Mehrsprachigkeit nicht als statisch, sondern als „sich dynamisch
verändernd“ (Busch 2021: 46) zu verstehen ist. Es ist also, (auch im Sinne des lebenslangen
Lernens nach der EU) durchaus relevant, dass das mehrsprachige Repertoire im Laufe des
Lebens immer verändert werden kann und somit auch Sprachenlernen im Rahmen der Uni-
versität maßgeblich ist.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, *ab wann* von ‚echter‘ Mehrsprachigkeit
zu sprechen ist: Leonard Bloomfield (1933: 56) geht z.B. von einem Bilingualismus aus, wenn
„native like control of two languages“ gegeben ist (und vertritt somit eine sehr enge Ver-
ständnisweise), auf der anderen Seite des Spektrums würde ich Einar Haugen einordnen
(1969: 6, ebenfalls zit.n. Busch 2021: 44), für den Zweisprachigkeit ab dem Punkt beginnt, an
dem Sprecher:innen „vollständige und sinnvolle Äußerungen“ (Busch 2021: 44) in einer an-
deren Sprache formulieren können; vgl. auch Hu (2016), die von einem *subjektorientierten*
Sprachkonzept schreibt, bei dem auch Sprachmischungsphänomen und Teilkompetenzen als
Sprachkompetenzen beschrieben werden können (wie etwa die Fähigkeit, kommunikative
und interkulturelle Situationen konstruktiv bewältigen zu können, anstelle von der gleich-
wertigen Kompetenz in beiden Sprachen auszugehen).³

Im Hinblick auf verschiedene, vor allem auch neuerer Ziele Europas (vgl. COM 95(590); aber
auch OJ 2019 C 189, CM/Rec(2022)1), nach denen Sprachkenntnisse für bestimmte *Zwecke*
und *Ziele* (*outcome*) erreicht werden sollen, ist somit auch die Frage nach dem *Ausmaß* an
bzw. dem *Niveau* der Kompetenzen relevant. Die EU spricht hier von Sprachkenntnissen zur

²So existieren u.a. auch Angebote oder Ansätze, die versuchen, Sprachen vernetzt und nicht als klar abge-
grenzt zu vermitteln (vgl. z.B. Translanguaging, Ganteford 2020; vgl. ausgewählte Ansätze in Gogolin et al.
2020): Es soll hier auch untersucht werden, inwiefern sich diese Verständnisweise auch in Angeboten ablesen
lässt.

³Für Übersicht dazu siehe z.B. Busch 2021: 44; Dorostkar 2014: 20, 52; Hu 2016.

Nutzung des europäischen Bildungs- und Arbeitsraums: Diesbezüglich können höhere Kompetenzen, verstanden werden (vgl. z.B. etwa auf dem B1-GERS-Niveau, Council of Europe 2001). Wenn es aber etwa darum geht, in neue sprachliche und kulturelle Denkweisen ‚hineinzuschnuppern‘ um ein Bewusstsein zu bekommen und neue Sprachlernerfahrungen zu machen, sind auch rudimentäre Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen von Relevanz.

Für die vorliegende Arbeit kann also von einer *multilingualen* Gesellschaft mit *plurilingualen* Individuen ausgegangen werden, in der zum einen erste Sprachlernerfahrungen und rudimentäre Kenntnisse, zum anderen aber auch das Erreichen höherer Sprachniveaus zur ‚Nutzung‘ dieser von Relevanz sind. Unter *Mehrsprachigkeitsförderung* wird somit das Erlernen von mindestens einer weiteren Sprache (neben der Bildungssprache), auf rudimentärem aber auch fortgeschrittenem Niveau betrachtet; die Ergebnisse sollen hier differenziert werden. Grundsätzlich wird aber jede weitere Sprachlernerfahrung als wertvoll erachtet; im Sinne bestehender Praktiken im Bildungssystem wird aber von abgrenzbaren Sprachen ausgegangen. Neben dem *Ausmaß* an Sprachkenntnissen ist hier aber auf jeden Fall auch die Frage danach, *welche* Sprachkenntnisse erlernt werden können von Bedeutung (vgl. Winkler 2012: 39).

3.1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Auf der Ebene der *individuellen* Mehrsprachigkeit bedeutet Sprache nicht gleich Sprache: So sind im (österreichischen) Bildungssystem auf der Ebene der *individuellen* Mehrsprachigkeit bestimmte Sprachen/Sprachlichkeiten stärker vertreten bzw. mit mehr Rechten ausgestattet als andere. Englisch wird dabei bereits 2000 (Edmondson & House 2011[2000]: 63) als die „mit Abstand wichtigste internationale Verkehrssprache“, und als das „weltweit zumeist“ als „konveniente[s] Verständigungsmittel“ (Edmondson & House 2011: 63) bezeichnet, das in Gegensatz zu anderen Sprachen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verstärkt gewählt und gefördert werden würde (vgl. Edmondson & House 2011: 63).

Fleck (2013: 17) spricht hier etwa von einer „fast pathologischen Abwehr anderer Sprachen“ in gesellschaftlichen und politischen Kontexten, was teilweise starke Auswirkungen auf das Bildungswesen hätte: Sie geht hier auch davon aus, dass der lebensweltlichen (siehe unten) Mehrsprachigkeit allgemein und den je vorhandenen Familiensprachen (vgl. Abschnitt 3.2, 4) „bis heute ein relativ geringer Stellenwert beigemessen“ (Wegner & Vetter 2014: 9) werde.

Bestehende Studien zum Universitätskontext stellen hier unterschiedliche *Wertungen* durch Studierende und Lehrende hinsichtlich verschiedener Sprachkenntnisse fest (Dannerer 2017; Schroedler 2020; Källkvist & Hult 2020); dabei nehmen oft ‚schulisch erworbene‘ Sprachen gegenüber als ‚Minderheitensprachen‘ verstandene Sprachen eine Vormachtstellung ein (vgl. Abschnitt 4). In bestehenden Studien werden hier unterschiedliche Begrifflichkeiten für unterschiedliche ‚Sprachgruppen‘ verwendet, deren Definition nicht immer ganz klar ist; so spricht die Europäische Union in ihrer oben zitierten Forderung etwa von *community languages* und von *foreign languages*; Winkler spricht in ihrer Einleitung vor allem von der Ver-

kümmern, ‚fremdsprachlicher‘ Kenntnisse. Verschiedene Studien verwenden hier unterschiedliche Bezeichnungen, um unterschiedliche Sprachgruppen zu beschreiben: Eine Auswahl an verwendeten Begrifflichkeiten (in zufällig zum Themenbereich ausgewählten Studien) sei in der nachfolgenden Tabelle nachzulesen:

Dirim & Mecheril (2017)	/	Migrationssprachen; weiter differenziert in ‚Sprachen der ehemaligen Donaunomarchie‘, wie z.B. BKS (Dirim & Mecheril 2017: 451), und andere, wie z.B. Türkisch	Anerkannte Minderheitensprachen
Rösch (2021)	Schulfremdsprachen	Migrationssprachen; „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ (2021: 13)	Amtssprachen
Wegner & Vetter (2014)	„tradierte Schulfremdsprachen“ (2014: 11)	„Familiensprachen von Kindern“ (2014: 11)	
Haller & Wojnesitz (2014)	„die in der Schule vermittelten Fremdsprachen“ (Haller & Wojnesitz 2014: 173)	„verschiedene Herkunftssprachen“ (Haller & Wojnesitz 2014: 173)	
Putjata & Koster (2021)	“European languages” (Putjata & Koster 2021: 1); “foreign languages” (Putjata & Koster 2021: 1)	“migration-induced multilingualism” (Putjata & Koster 2021:1); “family languages of non-Western migrants” (Putjata & Koster 2021: 1)	
Dannerer (2017)	“Klassische Schulfremdsprachen” (Dannerer 2017: 69)	“Typische Migrationssprachen” (Dannerer 2017: 69)	
Klinge (2021)		Migrant minorities	Traditional minorities

Auf den ersten Blick wird hier vor allem im Hinblick zwischen dem Erwerbs- bzw. Verwendungskontext differenziert: ‚Klassische‘, in der Schule vermittelte *Fremdsprachen* werden abgegrenzt von Sprachen, die mit im Gebrauchskontext *Familie* und vor allem auch in Zusammenhang von *Migration* erworben werden. Dannerer (2017: 65) verwendet hier etwa auch den Begriff der ‚Herkunftssprachen‘, um den *sozialen* Aspekt (= Gebrauchskontext) im Gegensatz zur strikten Rangordnung des Erwerbs (Erst-, Zweitsprache...) zu betonen: So kann sich etwa ‚Erstsprache‘ auf jede Sprache beziehen und betont somit nicht die durch die Bezeichnung bestrebte Sichtbarmachung der sozialen und rechtlichen Unterschiede der Sprachen. Auf diesen zentralen Unterschied soll nun im Folgenden näher eingegangen werden.

3.2 Fremdsprachlich, lebensweltlich und innersprachlich

In der vorliegenden Studie wird versucht, diese in der Literatur (und Praxis) bestehende Trennung durch de Cillias (2010) Konzept der *fremdsprachlichen*, *lebensweltlichen* und *innersprachlichen* Mehrsprachigkeit zu beschreiben. De Cillia schreibt hier den einzelnen ‚Mehrsprachigkeiten‘ Unterschiede im Hinblick auf ihre Entstehung, ihre Stellung in den Curricula, aber eben auch ihrer gesellschaftlichen Bewertung (und der Form der sprachlichen Bildung) zu (de Cillia 2013: 5; vgl. 4.1).

Die *fremdsprachliche* Mehrsprachigkeit beschreibt dabei Mehrsprachigkeit, die sich aus klassischerweise als ‚Fremdsprachen‘ verstandenen Sprachen ergibt; Mit der *lebensweltlichen* Mehrsprachigkeit bezeichnet de Cillia (2010: 248-249; vgl. Gogolin 2008 [1994]) die mehrsprachige Situation, die sich durch sprachlich geschützte (autochthone) und ‚neue‘ Minderheiten ergibt. Stölting (2015: 52) beschreibt hier ebenfalls als zentralen Unterschied zur fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit die unterschiedlichen Erwerbs- und Gebrauchsumstände der Sprachen. Die *innersprachliche* Mehrsprachigkeit beschreibt Varietäten (z.B. plurizentrisch bedingt) einer Sprache und geht auf Wandruszka (1979) zurück (Busch 2021: 45; de Cillia 2010: 247). Nach diesem Verständnis könne, zählt man Varietäten und Dialekte einer Sprache hinzu, jeder Mensch als mehrsprachig bezeichnet werden (vgl. Busch 2021: 19; Dorostkar 2014: 52; Hu 2016: 11). Im Sinne der oben formulierten Forderungen können hier alle drei Formen als Förderungswürdig betrachtet werden; im Folgenden daher eine genauere Aufschlüsselung der Begrifflichkeiten.

3.2.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Sprachen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (im tatsächlichen Gebrauch stehend) gehören im Gegensatz zu der ‚Staatssprache‘ Deutsch in Österreich meist einer *Minderheitensprache* an. In der Literatur fänden sich hier nach Vetter unterschiedliche Benennungsversuche: So würden sich hier etwa Begrifflichkeiten wie autochthone weniger verwendete (*less-used*) Sprachen (Mercator-Network 2013), Sprachen nationaler Minderheiten (Council of Europe 1995), nicht-dominante Sprachen oder Regional- und Minderheitensprachen (Council of Europe 1992) finden (Vetter 2019: 531).

3.2.1.1 Allochthon und autochthon

In Österreich (aber auch im europäischen Kontext) wird dabei im Hinblick auf Minderheiten meist zwischen *allochthonen* und *autochthonen* Minderheiten differenziert. Letztere können dabei als aus dem neuzeitlich entstandenen nationalstaatlichem Ideal *eine Sprache-eine Nation* entstanden verstanden werden:

Vorwiegend wird autochthone Mehrsprachigkeit gegenwärtig in Europa als Verwendung zumindest einer solchen Sprache definiert, die historisch in einem bestimmten Gebiet oder von einer bestimmten Gruppe benutzt wird und die sich von der (den) offiziellen Mehrheitssprache(n) eines Staates oder einer Region unterscheidet. (Vetter 2019: 531)

Der Staat Österreich (Bundskanzleramt 2022) stellt zu autochthonen *Volkgruppen* Folgendes fest:

Gemäß § 1 Absatz 2 Volksgruppengesetz sind unter Volksgruppen "die in Teilen des Bundesgebietes wohnhaften und beheimateten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum" zu verstehen.

Als österreichische Staatsbürger haben Volksgruppenangehörige dieselben Rechte wie jeder andere österreichische Staatsbürger. (Bundskanzleramt 2022)

Demnach befinden sich in Österreich sechs *autochthone* Volksgruppen, die kroatische, die slowakische, die slowenische, die tschechische und die ungarische Volksgruppe sowie die Volksgruppe der Roma (Bundskanzleramt 2022).

Allochthone Minderheiten können dabei als ‚neue‘ Minderheiten verstanden werden (d.h. nicht „historisch gewachsen“, siehe oben), wobei dabei offen bleibt, ab welchem Zeitpunkt hier von ‚neuen‘ Minderheiten gesprochen werden soll (Vetter 2019: 531). Von offizieller Seite finden sich hier in Österreich keine Definitionsversuche, die eine genauere Beschreibung oder Abgrenzung allochthoner Minderheiten vornehmen (vgl. Bundskanzleramt 2022).

In Österreich können hier zur *allochthonen* Mehrsprachigkeit auf jeden Fall jene Sprachen gezählt werden, die im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts verfolgt werden; auch wenn sich durch ihr Vorhandensein im Angebot des muttersprachlichen Unterrichts nicht unbedingt ihr Vorhandensein in der Gesellschaft abbildet (so sind etwa keine Vorgaben oder Absicherungen hinsichtlich des Zustandekommens des muttersprachlichen Unterrichts, etwa nach Sprecher:innenzahl, vorhanden, siehe rechtliche Bedingungen in Abschnitt 3.2.1.2). Es lassen sich aber doch erste Eindrücke davon schaffen, welche Sprachen in der Schule verwendet werden.

Aktuelle Zahlen zum muttersprachlichen Unterricht in Österreich (Stichwort *allochthone* Minderheiten im Kontext von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit) finden sich etwa für das Schuljahr 2018/19 (Gouma 2019):

Tabelle 6b: Muttersprachliche Lehrer/innen, Schüler/innen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2018/19: Prozentuierung über Sprachen (senkrecht)

	Lehrer/innen	Unterrichtsstunden			Schüler/innen
		Kurs	Team	gesamt	
Albanisch	5,3 %	7,8 %	2,5 %	4,7 %	5,3 %
Arabisch	7,7 %	9,2 %	8,2 %	8,6 %	10,0 %
BKS	29,2 %	23,0 %	41,0 %	33,4 %	28,5 %
Bulgarisch	1,0 %	1,4 %		0,6 %	0,9 %
Chinesisch	1,2 %	1,5 %	0,0 %	0,6 %	0,9 %
Dari	0,2 %	0,5 %		0,2 %	0,2 %
Französisch	0,5 %	0,2 %		0,1 %	0,1 %
Igbo	0,2 %	0,1 %		0,0 %	0,0 %
Italienisch	0,5 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,1 %
Kurdisch/Kurmanci	0,5 %	0,1 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %
Nepali	0,2 %	0,1 %		0,0 %	0,0 %
Pashto	0,2 %	0,7 %		0,3 %	0,3 %
Persisch	1,4 %	3,1 %	0,3 %	1,4 %	1,6 %
Polnisch	2,2 %	3,3 %	0,1 %	1,4 %	2,4 %
Portugiesisch	1,0 %	0,9 %		0,4 %	0,5 %
Romanes	1,0 %		1,8 %	1,1 %	0,6 %
Rumänisch	1,2 %	2,0 %	0,5 %	1,1 %	1,3 %
Russisch	1,7 %	3,0 %		1,3 %	1,8 %
Slowakisch	0,7 %	0,9 %		0,4 %	1,0 %
Slowenisch	1,0 %	0,3 %		0,1 %	0,2 %
Somali	0,5 %	0,1 %	0,4 %	0,3 %	0,2 %
Spanisch	1,4 %	1,2 %	0,1 %	0,6 %	0,9 %
Tschechisch	1,0 %	0,5 %		0,2 %	0,2 %
Tschetschenisch	1,4 %	1,9 %	0,5 %	1,1 %	1,3 %
Türkisch	35,6 %	36,5 %	44,4 %	41,1 %	40,5 %
Ungarisch	3,3 %	1,5 %	0,2 %	0,7 %	1,0 %
gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Abbildung 3: Muttersprachliche Lehrer/innen, Schüler/innen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2018/19 (Assimina Gouma 2019: 13)

Ordnet man diese Sprachen nach den angegebenen Sprecher:innenzahlen (Prozentsätze), ergibt sich nachfolgende Tabelle (Tabelle nach Gouma 2019: 13):

Im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts besuchte Sprachen	Prozent der Schüler:innen im muttersprachlichen Unterricht
Türkisch	40,5%
BKS ⁴	28,5%
Arabisch	10%

⁴ Bosnisch-Kroatisch-Serbisch.

Albanisch	5,3%
Polnisch	2,4%
Russisch Persisch Tschetschenisch & Rumänisch Slowakisch	1-1,8% (in dem Ausmaß liegen die Prozentpunkte; Sprachen nach Sprecher:innenzahlen sortiert).
Bulgarisch, Chinesisch & Spanisch Romanes Portugiesisch Pashto Dari, Slowenisch, Somali, Tschechisch Französisch, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci	0,1-0,9%
Igbo & Nepali	0% (in absoluten Zahlen aber schon von Kindern be- sucht) ((Assimina Gouma 2019; Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 5/2020, S.12)

Von diesen Sprachen zählen folgende zu den *autochthonen* (= offiziell anerkannten) Minderheitensprachen in Österreich:

Romanes (0,6%), Slowakisch (1%), Slowenisch (0,2%), Tschechisch (0,2%), Ungarisch (1%)

(Prozentzahlen immer Anteile des gesamten muttersprachlichen Unterrichts, nicht der gesamten Schüler:innen in Ö). Diese Zahlen sind mit Vorbehalt zu betrachten, da einige dieser Sprachen in den sogenannten Minderheiten-Schulgesetzen (siehe unten) im Rahmen ganzer Schulprogramme verfolgt werden, und der muttersprachliche Unterricht somit nur mehr jene Kinder abbildet, die keine Minderheitssprachigen Schulen besuchen können. Die am meisten besuchten Sprachen hinsichtlich des zustandegekommenen muttersprachlichen Unterrichts sind demnach Türkisch, BKS; Arabisch, Albanisch und Polnisch (vgl. Gouma 2019: 13).

Dieselbe ‚sprachliche Vormachtstellung‘ lässt sich auch an den im aktuellsten Bildungsbericht angegebenen gesprochenen Sprachen in der Volksschule ablesen: In Österreich geben somit 31% der Volksschüler:innen an, eine andere Erstsprache als Deutsch zu sprechen, 7% davon geben hier Deutsch und andere Sprache(n) an (BMBWF 2021b). Von den Kindern, die nur ‚andere Sprachen‘ angaben, sprechen 23% Türkisch, 26% BKS, und 50% ‚andere Sprachen‘.

Autochthone Minderheiten sind also explizit definiert, während sich allochthone Minderheiten nur durch andere Statistiken erschließen lassen. Ein ähnliches Ungleichgewicht lässt sich auch in der rechtlichen Absicherung der unterschiedlichen Sprachen festmachen.

3.2.1.2 Rechtliche Perspektive

Betrachtet man die unterschiedlichen Sprachgruppen aus einer rechtlichen Perspektive, sind besonders an *autochthone* Minderheiten bestimmte Rechte geknüpft: So sind etwa durch europäische sprachpolitische Dokumente wie der Charta (Council of Europe 1992) oder dem Rahmenübereinkommen (Council of Europe 1995) autochthone Minderheiten mit territorialem Bezug geschützt; eingewanderte Minderheiten würden von diesen Richtlinien gar nicht, nicht-territoriale (z.B. Jiddisch, Romani..) nur teilweise erfasst (Vetter 2019: 531-532).

Die Rechte, die *autochthonen* Minderheiten zustehen, betreffen hier z.B. das Recht auf Schulbildung oder das Recht zur Nutzung der eigenen Sprache in der Kommunikation mit Ämtern (vgl. auch wieder Bundeskanzleramt-Quelle). Wie oben festgehalten, gelten für in Österreich offiziell anerkannte autochthone Minderheiten(sprachen) dieselben Rechte wie für österreichische Staatsbürger:innen. Die rechtliche Grundlage findet sich in einer Vielzahl von Verträgen: Das Bundeskanzleramt (2022) unterscheidet zwischen Verträgen bzw. Gesetzen auf *Verfassungsrechtslage* und gesetzlichen Grundlagen auf einer *einfachgesetzlichen* Grundlage.

Zu ersteren zählen

- Artikel 8 des Bundes-Verfassungsgesetzes
- der Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye
- Artikel 7 des Staatsvertrages von Wien

Auf einer *einfachgesetzlichen* Grundlage regeln

- das Volksgruppengesetz
- das Bundesgesetzblatt zur Änderung des Volksgruppengesetzes
- das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland
- das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten

die Rechte der Volksgruppen. Als weitere Punkte werden vom Bundeskanzleramt (2022) noch die *Verordnung aufgrund des Volksgruppengesetzes* und die *Verordnung der Bundesregierung über die Volksgruppenbeiräte* genannt.

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit sind hier vor allem die *Minderheiten-Schulgesetze*, vorhanden für das Burgenland und Kärnten relevant: Sie regeln das Recht auf Unterricht in den dort (territorial bezogenen) anerkannten Minderheitensprachen.

- Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland (BGBl. Nr. 641/1994)
- Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten (BGBl. Nr. 101/1959)

Im **Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten** finden sich zum einen Ausführungen zum Unterricht selbst und den Rechten von Schüler:innen im Hinblick auf slowenischsprachigen Unterricht; aber auch Informationen zur Ausbildung von Lehrer:innen für slowenischsprachige oder deutsch- und slowenischsprachige Schulen.

Bzgl. dem Recht auf Unterricht heißt es darin:

§7. Das Recht, die slowenische Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen oder als Pflichtgegenstand zu erlernen, **ist jedem Schüler in dem gemäß § 10 Abs. 1 dieses Bundesgesetzes umschriebenen Gebiet in den gemäß § 10 Abs. 1 dieses Bundesgesetzes festzulegenden Schulen zu gewähren, sofern dies der Wille des gesetzlichen Vertreters ist** [Herv. durch LB]. Ein Schüler [*sic*] kann nur mit Willen seines gesetzlichen Vertreters verhalten werden, die slowenische Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen oder als Pflichtgegenstand zu erlernen. (BGBl. Nr. 101/1959, Abs. 8)

Slowenisch als Unterrichtssprache oder Pflichtgegenstand ist also in einem in diesem Gesetz definierten bestimmten *Gebiet* und in *bestimmten Schulen* nur mit Einwilligung der gesetzlichen Vertretung der Schüler:innen zu gewähren. Grundsätzlich stehe dies aber auch nicht im Gegensatz, Deutsch zu unterrichten oder zu erlernen, sondern werde auch in einem gewissen Ausmaß vorgeschrieben. Schüler:innen bzw. ihre gesetzlichen Vertreter:innen/Erziehungsberechtigten könnten hier slowenisch- oder zweisprachige Schulen wählen, oder aber deutschsprachige Schulen besuchen und bei bestehendem Angebot Slowenisch als (erste) lebende Fremdsprache wählen (BGBl. Nr. 101/1959, §21, Abs. 2).

Hinsichtlich der Lehrer:innenbildung steht dazu, dass Lehrer:innen, die in slowenisch- oder zweisprachigen Schulen arbeiten möchten, ein „ergänzender Unterricht in slowenischer Sprache in einem durch den Lehrplan näher zu bestimmenden Ausmaß“ (BGBl. Nr. 101/1959, §21, Abs. 1) zu erteilen ist. So könnten auch Lehrer:innen, die bestehende Lehrbefugnisse hätten, zusätzliche für den Slowenischunterricht erwerben (vgl. z.B. Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule (PH) Kärnten, siehe PH Kärnten 2022). Grundsätzlich benötigt es für entsprechenden sprachlichen (und nicht nur *fachsprachlichen* Unterricht) auch entsprechend ausgebildete Lehrer:innen.

Im **Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland** wird hier im Hinblick auf sprachlichen Unterricht parallel zum Slowenischen in Kärnten festgehalten:

§ 1. (Verfassungsbestimmung) (1) Das Recht, im Burgenland die kroatische oder ungarische Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen oder als Pflichtgegenstand zu erlernen, ist in den gemäß § 6, § 10 und § 12 Abs. 1 dieses Bundesgesetzes festzulegenden Schulen österreichischen Staatsbürgern der kroatischen und ungarischen Volksgruppe zu gewähren. (2) Ein Schüler kann gegen den Willen seiner Erziehungsberechtigten nicht verhalten werden, die kroatische oder ungarische Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen. (BGBl. Nr. 641/1994)

Hier findet sich wieder, parallel zur Kärntner Situation, die Gewährung des Kroatischen und des Ungarischen als Unterrichtssprache oder Pflichtgegenstand in bestimmten gesetzlich

festgelegten Schulen. Außerdem findet sich wieder der Hinweis, dass dies nicht ohne die Einwilligung der Erziehungsberechtigten geschehen kann. Im Gegensatz zum Kärntner Gesetzestext ist hier die Rede von ‚österreichischen Staatsbürgern der kroatischen und ungarischen Volksgruppe‘, während im Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten von ‚jedem Schüler‘ die Rede ist.

Da es in der vorliegenden Arbeit aber um (Lehramts-)Studierende gehen soll, ist vor allem auch relevant, was im Hinblick auf deren (Aus-)Bildung formuliert wird: Unter Abschnitt 5 finden sich hier Ausführungen zu Pädagogischen Hochschulen und zur Elementarpädagogik (BGBl. Nr. 641/1994), §13).

(2) Zur Heranbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Volksschulen gemäß §3 und für Mittelschulen gemäß § 8 sind an einer Pädagogischen Hochschule im Burgenland je ein zusätzliches Studienangebot in kroatischer und ungarischer Sprache und ein entsprechendes **zusätzliches Angebot im Bereich der pädagogisch-praktischen Studien einzurichten, dass den Anforderungen für die Erteilung des Unterrichtes in kroatischer bzw. ungarischer oder in deutscher und kroatischer bzw. deutscher und ungarischer Unterrichtssprache sowie für die Erteilung des Sprachunterrichtes in Kroatisch oder Ungarisch an allgemeinbildenden Pflichtschulen Rechnung getragen werden kann.**

(3) Die Teilnahme am zusätzlichen Angebot gemäß Abs. 1 und 2 bedarf einer Anmeldung. Hiebei [sic] sind angemessene Kenntnisse in Kroatisch bzw. Ungarisch nachzuweisen. (BGBl. Nr. 641/1994)

Analog zum Slowenischen findet sich hier außerdem der Anspruch, die genannten Sprachen auch als wählbare Fremdsprachen anzubieten:

(2) Im Sinne des Abs. 1 ist an Schularten (Formen, Fachrichtungen), an denen eine lebende Fremdsprache Pflichtgegenstand ist und nicht eine bestimmte Fremdsprache im Hinblick auf das Ausbildungsziel verlangt wird, **Kroatisch und Ungarisch wahlweise zu den anderen Fremdsprachen anzubieten.** Dies gilt sinngemäß für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ in der Grundschule.

(3) Im Sinne des Abs. 1 sind an Mittelschulen, an Sonderschulen, an Polytechnischen Schulen, an mittleren und höheren Schulen sowie an den Akademien **Kroatisch, Ungarisch und Romanes als Freigegegenstände anzubieten.** (BGBl. Nr. 641/1994, 6. Abschnitt, §14).

Im Hinblick auf Unterrichtsgegenstände sind hier also Kroatisch und Ungarisch als Wahlpflichtfremdsprachen anzubieten, sofern keine bestimmten Fremdsprachen Teil der verpflichtenden Fremdsprachenausbildung sind. An Schulen ohne verpflichtendes (Fremd-)Sprachenangebot sind Kroatisch, Ungarisch und Romanes als Freigegegenstände anzubieten. Auch dafür benötigt es wieder ausgebildete Lehrer:innen.

Hinsichtlich *allochthoner* Sprachen/Mehrsprachigkeit findet sich in Österreich keine Regelung bzgl. des Unterrichts, die diese Begrifflichkeit (i.e. allochthon) explizit verwendet: Im Rahmen von Regelungen zum *muttersprachlichen Unterricht* findet sich folgende Formulierung:

Die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts ist grundsätzlich **in jeder Sprache** möglich, sofern Bedarf angemeldet wird und **die personellen und stellenplanmäßigen Ressourcen gegeben sind** [Herv.

durch LB]. Sollte die Einführung einer neuen Sprache in Ihrem Bundesland geplant sein, wird ersucht, mit dem Referat für Migration und Schule im BMBWF Kontakt aufzunehmen. (BMBWF 2014)

Das bedeutet, dass im österreichischen Schulwesen neben den offiziell anerkannten autochthonen Minderheitensprachen jegliche andere Sprache, sofern deren Bedarf angemeldet wird und genügend personelle Ressourcen vorhanden sind, als *unverbindliche Übung* oder *Freigegegenstand* (siehe Punkt 4.a, BMBWF 2014) angeboten werden kann. Damit verbunden sind somit grundlegende rechtliche Unterschiede hinsichtlich der Verankerung des Unterrichts im verpflichtenden sprachlichen Angebot (vgl. auch Dirim & Mecheril 2017: 449). Gerade im Hinblick auf tatsächlich bestehender lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an Schulen (BMBWF 2021b) und auch der bestehenden Mehrsprachigkeit an Hochschulen (vgl. Schroedler 2020; Dannerer 2017) erscheint auch eine Förderung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an Hochschulen relevant.

3.2.1.3 Österreichische Gebärdensprache

Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) wird dabei weder im Hinblick auf allochthone noch auf autochthone Minderheitensprachen in offiziellen Regelungen explizit genannt. Grundsätzlich kann die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache als eigenständige Sprache 2005 (vgl. BGBl Nr. 81/2005; Art. 8 Abs. 3 BV-G) als "Erreichen" eines "hart erkämpften Ziels" (Krausnecker 2013: 127) beschrieben werden. Während zu Beginn mangelnde bzw. unzureichende Umsetzungen hinsichtlich tatsächlich bestehender Rechte kritisiert wurden (vgl. Mannsberger & Mühlberger 2019), zeichne sich laut Zelger (2013: 25) langsam ein Wechsel in eine positivere Richtung bzw. Stärkung der Gebärdensprache ab (z.B. etwa auch durch die nicht defizitorientierte Bezeichnung *gebärdensprachig*). So liegt auch seit 2018 ein Sprachlehrplan vor, in dem die Gebärdensprache als ‚Fremdsprache‘ neben dem Unterricht verfolgt werden kann. Bis zum Schuljahr 2023/24 soll nun ein neuer ÖGS-Lehrplan erlassen werden, in dem die Gebärdensprache in andere Schulfächer kompetenzorientiert eingebunden wird und alle Schüler:innen miteinbezieht (ÖGLB 2021).

Dem gegenüber stehen jedoch Forderungen aus der Praxis: Während die Rechte auf (Aus-)Bildung und Gleichbehandlung in Bildungsfragen u.a. im Behindertengleichstellungsgesetz festgelegt sind (BGBl. Nr. 82/2005), verzeichnet Krausnecker (2013) etwa in ihrer 2013 veröffentlichten Einschätzung zur Lage der Gebärdensprache in Österreich entscheidende Mängel. Als positiv seien das Dolmetschstudium ÖGS an der Universität Graz und das Erweiterungscurriculum ÖGS I und II an der Universität Wien zu vermerken seien, findet sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch immer keine Professur, kein Institut und kein Studium zur Österreichischen Gebärdensprache/Deaf Studies. Grundsätzlich wäre dies aber sehr wünschenswert (vgl. Krausnecker 2013: 134-135).

An Universitäten finden sich in vielen Fällen Dolmetschservices, die (meist am Beginn des Semesters) beantragt werden können: Dabei sind z.B. an der Universität Wien Dolmetschart (Schriftlich oder gebärdend) und das *Ausmaß* anzugeben (vgl. Universität Wien 2022: Barrierefreie Lehre). Eine Einzelfall-Studie, die sich mit dem persönlichen Erleben dieser Services

beschäftigt, bewertet hier dieses Angebot aus Betroffenen­sicht als positiv. Wenn manchmal keine Dolmetschung vorhanden sei; würden Studienkolleg:innen aushelfen. Hervorzuheben ist auch das GESTU-Programm (Gehörlos und Schwerhörig erfolgreich Studieren), das entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten für Gehörlose und schwerhörige Studierende bietet (vgl. TU 2022).

In Österreich kann hier allerdings auch ein personeller Mangel festgestellt werden: So kommen 2013 auf die gesamte österreichische Bevölkerung hundert ÖGS-Dolmetscher:innen. Während dies im Vergleich zu 2003, der Gründung Gebärdensprachdolmetscher:innenverbands eine Verdoppelung darstellt (Krausnecker 2013: 133), ist es noch immer nur ein Bruchteil des Angebotes in Vergleichsländern, z.B. Schweden, dar (laut Krausnecker (2013: 133) kommen hier auf eine vergleichbare Einwohner:innenzahl 2013 um die 600 Gebärdensprachdolmetscher:innen).

Im Sinne dieses geringen Bestands an Dolmetscher:innen, aber auch dem Bedarf an ausgebildeten Lehrer:innen, genauso wie den Möglichkeiten für Studierende, die im Rahmen der Schulausbildung nicht die Möglichkeiten/das Recht hatten, Gebärdensprache zu erlernen (vgl. auch den Erlebnisbericht einer Studierenden, die Gebärdensprache erst im Laufe ihres Universitätsstudium erlernte bei Mannsberger & Mühlberger 2019: 65), erscheint es sinnvoll, gebärdensprachliche Studiengänge und Lehrveranstaltungen zu erhöhen.

3.2.1.4 Zusammenfassung

Ich schließe mich der Unterscheidung zwischen *allochthone* und *autochthone* Mehrsprachigkeit bzw. Sprachen an, um unterschiedliche (historisch gewachsene) Rechte zu differenzieren: So geht auch de Cillia (2013: 6) vor: Er ordnet der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit auch autochthone Minderheiten, „Zuwanderungsminderheiten“, Gebärdensprachminderheiten und auch, „zum Teil“, die lingua franca Englisch zu. Insgesamt sollen also *allochthone* wie *autochthone* Minderheiten beide der *lebensweltlichen* Mehrsprachigkeit zugeordnet werden. Bzgl. der *zeitlichen* Einordnung wird versucht diese zu umgehen, indem die Sprachgruppen vor allem hinsichtlich ihrer rechtlichen Absicherung gegenüber eines Unterrichts differenziert werden sollen.

3.2.2 Fremdsprachliche Sprachen

Fremdsprachliche Sprachen umfassen, laut Definition oben (de Cillia 2010: 249), v.a. Sprachen, die (fremdsprachlich) *in der Schule* gelernt werden: Auch diese können im Hinblick auf den tertiären Sprachunterricht als relevant betrachtet werden, da sie Grundlagen für Studierende darstellen, auf der aufgebaut werden kann (oder, bei fehlendem Schulunterricht, eben nicht) (vgl. Winkler 2012).

An österreichischen Schulen werden hier laut Statistik Austria (2021) aktuell ‚Fremdsprachen‘ in folgendem Ausmaß gelernt:

	in %								
Schultypen insgesamt ³⁾	100,0	97,9	6,6	4,7	4,8	0,7	1,4	5,1	0,1
Allgemein bildende Pflichtschulen insg.	100,0	98,3	0,6	1,1	0,4	0,2	1,9	0,0	-
Volksschulen	100,0	99,7	0,2	0,4	0,2	0,3	2,5	-	-
Mittelschulen	100,0	99,8	1,0	2,4	0,7	0,1	1,0	0,0	-
Sonderschulen	100,0	47,7	0,3	0,1	0,2	0,0	0,6	-	-
Polytechnische Schulen	100,0	99,7	3,3	1,4	0,3	-	0,2	-	-
AHS insgesamt	100,0	99,8	19,9	8,9	12,3	1,0	0,8	26,2	0,3
AHS-Unterstufe	100,0	99,8	9,0	2,5	2,7	0,3	0,7	7,9	-
AHS-Oberstufe	100,0	99,8	34,5	17,3	25,1	2,0	1,0	50,7	0,8
Sonst. allgemein bild. (Statut-)Schulen	100,0	96,4	9,7	4,9	9,2	14,6	2,9	1,1	0,0
Berufsschulen insgesamt	100,0	99,1	2,0	1,2	-	-	-	-	-
Gewerbl. und kaufm. Berufsschulen	100,0	99,1	2,0	1,2	-	-	-	-	-
Land- und forstw. Berufsschulen	100,0	94,5	-	-	-	-	-	-	-
Berufsbildende mittlere Schulen insges.	100,0	93,6	0,4	0,4	0,1	0,0	0,2	0,0	-
Techn. gewerbl. mittlere Schulen	100,0	82,7	0,1	0,8	0,0	0,0	0,5	-	-
Kaufmännische mittlere Schulen	100,0	100,0	-	0,3	0,1	0,0	0,1	0,0	-
Wirtschaftsberuf. mittlere Schulen	100,0	99,8	0,7	-	0,5	0,1	0,2	-	-
Sozialberufliche mittlere Schulen	100,0	100,0	-	0,1	-	-	-	-	-
Land- und forstw. mittlere Schulen	100,0	97,1	0,8	0,2	0,1	-	-	-	-
Mittl. Schulen für päd. Assistenzber.	100,0	100,0	-	-	-	-	2,8	-	-
Sonstige berufsbild. (Statut-)Schulen	100,0	35,1	1,8	3,5	-	-	9,1	-	-
Berufsbildende höhere Schulen insges.	100,0	97,0	15,8	17,3	16,7	1,5	1,4	0,1	-
Techn. gewerbl. höhere Schulen	100,0	97,6	6,2	5,5	4,2	0,5	0,7	0,0	-
Kaufmännische höhere Schulen	100,0	99,7	25,2	32,9	29,7	3,2	3,0	0,3	-
Wirtschaftsberuf. höhere Schulen	100,0	99,7	35,1	32,5	36,4	1,6	1,5	0,2	-
Land- und forstw. höhere Schulen	100,0	100,0	4,4	10,5	15,6	3,8	0,6	-	-
Bildungsanst. f. Elementarpädagogik	100,0	81,6	-	1,1	0,2	-	0,7	-	-
Bildungsanstalten f. Sozialpädagogik	100,0	71,1	-	-	-	-	-	-	-

Abbildung 4: Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/2020 (Statistik Austria 2021). Sprachen in der Tabelle (von links nach rechts): Englisch – Französisch – Italienisch – Spanisch – Russisch – andere lebende Fremdsprache – Latein – Altgriechisch (Statistik Austria 2021).

Während Englisch in den meisten Schultypen von nahezu hundert Prozent der Schüler:innen gelernt wird (Ausnahmen Bildungsanstalten für Elementar- und Sozialpädagogik, 71-81%; vgl. zweite Spalte von links), finden sich im Hinblick auf andere („lebende“) Fremdsprachen unterschiedliche Befunde: Während Französisch wird in der AHS, in wirtschaftsberuflichen und kaufmännischen höheren Schulen ähnlich verbreitet gelernt wird, während es an technisch gewerblich höheren und land- und forstwirtschaftlich höheren Schulen kaum vertreten (6,2 und 4,4 %) ist.

Für Italienisch findet sich an der AHS im Gegensatz zu kaufmännisch und wirtschaftsberuflich höheren Schulen ein geringerer Prozentsatz; 17,3 % zu 32,9 und 32,5%. Land- und forstwirtschaftliche Schulen haben hier interessanterweise höhere Zahlen als für Französisch (10,5% zu 4,4%) und auch in der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik finden sich in dieser Sprache höhere Zahlen, wenn auch nur minimal (1,1% statt 0%). Technisch-gewerbliche Schulen umfassen eine ähnlich geringe Auslastung (5,5%).

Für Spanisch findet sich, ähnlich wie bei Französisch, ein höherer Prozentsatz bei den kaufmännisch und wirtschaftsberuflich höheren Schulen (29,7 und 36,4%). Für die Bildungsanstalt für Elementarpädagogik findet sich hier ein minimaler Anteil (0,2%), für die land- und forstwirtschaftlichen Schulen stellt es den höchsten Prozentsatz neben Englisch dar (15,6%). Die Bildungsanstalten für Sozialpädagogik weisen keinen weiteren Fremdsprachenunterricht neben Englisch (71,1%) auf. Dies deckt sich auch mit der aktuellen (Schul-)gesetzlichen Lage (BMBWF 2022; vgl. 2.4), nach der im Rahmen der Reifeprüfung zumindest eine lebende Fremdsprache verpflichtend zu absolvieren ist.

Latein wird von der Hälfte der Schüler:innen in der AHS-Oberstufe und von ein paar wenigen in anderen Schulformen gelernt; Altgriechisch findet sich nur an der AHS-Oberstufe.

Insgesamt ist also festzuhalten, dass an österreichischen (höher bildenden) Schulen Fremdsprachen je nach Schultyp in sehr unterschiedlichem Ausmaß gelernt werden. Dies hat zur Folge, dass Schüler:innen bzw. Absolvent:innen mit sehr unterschiedlichen Sprachkenntnissen die Universitätsreife erreichen: Die allgemeine Universitätsreife ist dabei im Universitätsgesetz (BGBl. Nr. 120/2002) so festgehalten (Ausschnitt):

§ 64. (1) Die allgemeine Universitätsreife ist durch eine der folgenden Urkunden nachzuweisen:

1. ein österreichisches Reifeprüfungszeugnis, ein österreichisches Reife- und Diplomprüfungszeugnis oder ein österreichisches Zeugnis über die Berufsreifepfung, sowie diesen durch völkerrechtliche Vereinbarung gleichwertige Zeugnisse,

Das bedeutet, dass alle Schulabgänger:innen unabhängig vom abgeschlossenen Schultyp ein Universitätsstudium beginnen können. Aus den vorangegangenen Statistiken lassen sich zum einen ungleiche Startbedingungen schlussfolgern, um etwa sprachlastige Studiengänge ohne Vorbereitungskurse studieren zu können; zum anderen bedeutet das aber auch unterschiedliche Sprachkenntnisse, die entsprechend in der Hochschulbildung gefördert und ausgebaut werden sollten (vgl. Winkler 2012, vgl. Abschnitt 5.2).

3.2.2.1 Ausländische Studierende

Neben fachsprachlichen Kursen/Kursen zur ‚*Wissenschaftssprache*‘ (siehe Abschnitt 3.2.3) sollten bei Studierenden ohne Deutschkenntnisse bzw. mit für die Studienzulassung unzureichende Deutschkenntnisse entsprechende kostengünstige Deutschkurse bzw. Vorbereitungskurse angeboten werden (vgl. Winkler 2012: 40); aktuelle geforderte Niveaus finden sich hierzu im empirischen Teil.

3.2.2.2 Erasmus

Für Erasmus/internationale Austauschprogramme sind entsprechende Vorbereitungskurse und Zertifikate für Studierende von Relevanz (Winkler 2012: 40). Das seit 1987 (Europäische Kommission 2022) bestehende Austauschprogramm *Erasmus* wird dabei vom österreichischen Auslandsdienst als „wesentlicher Eckstein, um Internationalität an Österreichs Hochschulen zu leben“ (OEAD 2020: 34) bezeichnet.

Für das Austauschprogramm, das hier etwa im Jahr 2019 von mehr als zehntausend Studierenden (und Forschenden) in Anspruch genommen wurde (OEAD 2020: 34), sind hier laut Universität Wien je nach Zielland mindestens Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 nachzuweisen. Studierende, die nach Österreich kommen, müssen in der Regel keine Deutschkenntnisse vor/nachweisen; für sie sind jedoch auch im Sinne des kulturellen und sprachlichen Austausches, den Erasmus verspricht, entsprechende Sprachkurse anzubieten (vgl. Abschnitt 5.2).

3.2.2.3 Zusammenfassung

An österreichischen Schulen ist im Rahmen der Reifeprüfung mindestens eine lebende Fremdsprache verpflichtend abzuschließen (BMBWF 2022; vgl. Abschnitt 2.4); zusätzlich dazu können in Österreich u.a. die Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Latein erlernt werden. Relevant im Hinblick auf fremdsprachliche Mehrsprachigkeit können hier auch, parallel zu Winkler (2012) Sprachkurse für Studierende ohne deutschsprachige Reifeprüfung und Erasmus- bzw. Austauschstudierende betrachtet werden.

3.2.3 Innersprachliche Mehrsprachigkeit

Unter der *innersprachlichen Mehrsprachigkeit* sind wie bereits erwähnt Varietäten einer Sprache zu verstehen (vgl. de Cillia 2010: 247). Hier seien nach Preece (2011: 139) im Hinblick auf den Hochschulbereich auch verstärkt plurizentrische gegenüber monozentrische Sichtweisen auf sprachliche Vielfalt zu fordern. Während hier nicht auf jede innersprachliche Mehrsprachigkeit (z.B. ‚erlaubte‘ Varietäten in Sprachfächern) eingegangen werden kann, soll hier exemplarisch die ‚Wissenschaftssprache‘ als eine Form der innersprachlichen Mehrsprachigkeit, die von allen Studierenden im Laufe ihres Studiums benötigt wird, betrachtet werden.

Hinführend dazu ist zunächst die sogenannte ‚Bildungssprache‘ zu besprechen: Sie kann als ein spezifisches *Register* einzelner Sprachen verstanden werden (vgl. Lange 2020: 53). Während es hinsichtlich dieses Begriffes verschiedene Diskussionen und Streitpunkte gibt und auch die Verständnisweise des Begriffs als nicht einheitlich bewertet werden kann (Lange 2020: 53), liege den unterschiedlichen Begrifflichkeiten bzw. Konzeptualisierungen nach Lange (2020: 53) allerdings „die Motivation zugrunde, eine Komponente zu erfassen, die zum erfolgreichen Lernen in Bildungsinstitutionen beiträgt und Kinder und Jugendliche zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt“ (Lange 2020: 53). Als verbindende Komponente der sogenannten ‚Bildungssprache‘ könnten nun laut Lange (2020: 55, nach Heppt 2016) z.B. bestimmte diskursive, grammatische und lexikalische Merkmale bezeichnet werden, die die sogenannte ‚Bildungssprache‘ als Register von der ‚Alltagssprache‘ unterscheiden.

Davon abgegrenzt oder sich teilweise überschneidend (Lange 2020: 55) kann nun die ‚Wissenschaftssprache‘ verstanden werden, die ähnlich wie Auffassungen zur ‚Bildungssprache‘ für alle Lernenden bzw. in diesem Fall Studierenden relevant sein kann:

Bildungssprache ermöglicht Schüler/innen, am Unterricht teilhaben zu können und sich Wissen anzueignen (Gogolin 2013, S 11) Mit einem solchen Verständnis bezieht sich die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft nicht nur auf mehrsprachige Schüler/innen, sondern ein Unterricht, der Bildungssprache explizit einbezieht, kommt allen Schüler/innen zugute. Für alle, die sich in ihren Handlungsfeldern mit Bildung und Kommunikation beschäftigen, ist das heterogene Konzept der Bildungssprache eine Aufforderung, sich mit den verbundenen Wertungen auseinanderzusetzen und eine eigene Position zu finden. (Lange 2020: 57)

Neben einigen Konzepten, die versuchen, die Bildungssprache von der Alltagssprache abzugrenzen, kann für den Hochschulbereich das Konzept der ‚alltäglichen Wissenschaftssprache‘ nach Ehlich (1999) erwähnt werden (vgl. auch Krumm & Reich 2011): Auch er identifiziert hier, ähnlich zur Bildungssprache oben, fachsprachliche Elemente (auf der lexikalischen Ebene) als bezeichnend für die ‚Wissenschaftssprache‘; zugleich macht er aber auch auf Aspekte des Zusammenspiels, z.B. auf semantischer und syntaktischer Ebene, die er als ‚alltägliche Wissenschaftssprache‘ bezeichnet, aufmerksam.

Ähnlich wie die ‚Bildungssprache‘ kann die Wissenschaftssprache hier als eine Art von Sprache/Register verstanden werden, die im Laufe des Universitätsstudiums erworben werden muss: Während dies, laut Ehlich (1999: 6), zumeist ‚von selbst‘, “wenn auch manchmal mit sehr viel Lernaufwand” von den Studierenden gelernt wird, stellt es doch auch ein sprachliches Register dar, dass von ‚ausländischen‘ und ‚deutschsprachigen‘ Studierenden mit eben, gewissem Aufwand erworben werden muss; auch hier könnten entsprechende Unterstützungsangebote, wie etwa das von Winkler erhobene Modul *Wissenschaftliches Schreiben* an der Universität Klagenfurt unterstützend wirken.

Weitere Aspekte, die hier im Hinblick auf innersprachliche Mehrsprachigkeit untersucht werden könnten, sind ‚klassische‘ Aspekte wie der Einbezug und die Verfolgung dialektaler/bestimmter Varietäten im Rahmen der Universität. Studien, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, finden sich etwa im Rahmen des VAMUS-Projektes an der Universität Salzburg (VAMUS 2022) oder etwa das aktuell laufende Dissertationsprojekt Lisa Krammers am Germanistik-Institut der Universität Wien, das sich mit Einstellungen zu unterschiedlichen Varietäten in der universitären Lehre beschäftigt (Universität Wien 2022: Laufende Dissertationsprojekte).

3.2.3.1 Zusammenfassung

Im Hinblick auf *innersprachliche* Mehrsprachigkeit können also verschiedene Aspekte hinsichtlich Varietäten zusammengefasst werden; als ein Aspekt kann hier auch das spezifische *Register* der Bildungs- oder Wissenschaftssprache bewertet werden.

4 Rolle der Sprachen an der Hochschule

4.1 Sprachliche Hierarchien

Im Sinne der oben beschriebenen schulisch gelernten Sprachen lassen sich hier deutliche Unterschiede zwischen ‚klassischen Schulfremdsprachen‘ (Putjata & Koster 2021: 1) und lebensweltlich gelernten Sprachen festmachen: So werden klassischerweise als ‚Schulfremdsprachen‘ verstandene Sprachen verpflichtend im Rahmen der Schulbildung gelernt, sie sind aber auch im Rahmen der Reifeprüfung als ‚lebende Fremdsprache‘ verpflichtend vorgeschrieben; lebensweltlich autochthone Sprachen sind hier nur bestimmten territorialen Gebieten zugeordnet bzw. im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts fakultativ verfolgbar. Dies kann nun u.a. als Ausdruck bestimmter ‚Hierarchien‘ bzw. wahrgenommener/zugeschriebener

‚Wichtigkeiten‘ bzw. ‚Wertigkeiten‘ von Sprachen interpretiert werden: Die rechtlichen Bedingungen und die schulische Praxis „strongly favor[] the top language of the global language hierarchy“ (Risager 2012: 112).

Sprachliche Hierarchien können dabei als “socially constructed phenomena ranking languages based on artificial values and prestige attributed by individuals’ ideologies within the linguistic market of symbolic power” (Bourdieu 1991; Kroskrity 2000; Becker & Knoll 2021: 2) bzw. als Beispiel einer sprachlichen Ideologie/eine Ausdrucksform ihrer (vgl. Busch 2021) oder zumindest als mit ihr verknüpft verstanden werden: “Language hierarchies and ideologies are inextricably intertwined” (Becker & Knoll 2021: 2). (Die Hierarchien zwischen als lebensweltlich und fremdsprachlich verstandenen Sprachen bzw. auch zwischen ‚Minderheiten‘- und ‚Mehrheitssprachen‘ können dabei u.a. auch als Ausdruck von *linguistic imperialism* gewertet werden, Quelle Seminararbeit Vetter). *Language ideologies* können dabei nach Philips (2015: 557) folgendermaßen verstanden werden: „The term „language ideologies“ refers to people’s ideas about language and speech. Such ideologies concern both what language is like and what it should be like” (Philips 2015: 557); Ideologie würde hier außerdem den diskursiven Zugang regeln und bestimmen, was für bestimmte Akteure sagbar ist bzw. ob ihnen Zugang zum Diskurs gewährt wird (vgl. Philips 2015). Sprachideologisch gesehen geht es also immer darum, wie Menschen über Sprache denken und um gesellschaftlich geteiltes Wissen über oder Annahmen zu Sprache; diese könnten dann wieder sprach:enpolitische Entscheidungen prägen oder von sprach:enpolitischen Entscheidungen geprägt werden (vgl. Busch 2021: 86).

Gängige *language ideologies* sind u.a. das Verständnis von “eine Sprache - eine Nation”, das etwa auch bei der Etablierung sprachlicher ‚Minderheiten‘ (vgl. Vetter 2019; vgl. Abschnitt 3.2.1) eine Rolle gespielt hat: Wird für einen Staat Einsprachigkeit angenommen, sind dabei alle weiteren Sprachen als ‚Störfaktoren‘ zu verstehen, denen ‚Sonderstatus‘ zugesprochen werden muss. Bestehende Studien zur Hochschule identifizieren hier im Hinblick auf fremdsprachliche vs. lebensweltliche Mehrsprachigkeit bzw. ‚Mehrheits‘- und ‚Minderheitensprachen‘ unterschiedliche Bewertungen und (Relevanz-) Zuschreibungen: Diese können hier ebenfalls als Ausdruck sprachlicher Hierarchien bzw. Ideologien gewertet werden (vgl. Busch 2021; Becker & Knoll 2021: 2).

Källkvist & Hult (2020) untersuchen die Rolle unterschiedlicher Sprachen bzw. die Aushandlung ihrer Wichtigkeit an einer schwedischen Universität. Sie erforschen dabei ethnographisch-diskursanalytisch den Prozess des Entwickelns einer offiziellen *language policy* (siehe unten) für die Universität. Besonderen Fokus legen sie dabei auf ‚andere‘ Sprachen neben Englisch und dem Schwedischen (primäre ‚Unterrichtssprache‘) (Källkvist & Hult 2020: 58). Im Zuge der Formulierung der *language policy* wurden hier disziplinspezifisch unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche Wertigkeiten bzw. Relevanzen zugesprochen. Während hier für die Forschung hauptsächlich Englisch und andere ‚europäische Sprachen‘ vor allem im

Kontext von Forschungsförderung als relevant betrachtet werden, werden ‚immigrant languages‘ (Källkvist & Hult 2020) dementsprechend nur für die Anwerbung einer breiteren Studierendenschicht, nicht aber für Lehr- oder Forschungszwecke als maßgeblich betrachtet.

Kuteeva (2020) evaluiert Fragebögen für Studierende, die sich auf die Bewertung und Nutzung des Englischen an der Hochschule im Hinblick auf andere Sprachen beziehen. Dabei stellte sie eine Hierarchie in der Nutzung bzw. auch der Bewertung der Nützlichkeit bestimmter Sprachen fest: Nach Schwedisch („National“- oder primär verwendete Unterrichtssprache) als meiste genannte Sprache, würden ‚major European languages‘ folgen, die an schwedischen Schulen gelehrt werden (Französisch und Deutsch), dann andere skandinavischen Sprachen. „The rest of other languages, including minority and immigrant tongues—some of which may be major world languages—appear at the bottom of the hierarchy. In fact, the invisibility of the latter languages in the comments by both students and staff is striking, particularly considering the fact that many of the student participants in the survey have those languages as their L1s“ (sie spricht hier von ca. 30%)“ (Kuteeva 2020: 50).

Dies kann dahingehend als kritisch bewertet werden, da Studierende dadurch nicht auf ihr volles sprachliches Repertoire zurückgreifen würden und Bewertungen hinsichtlich ihrer ‚Sprachigkeiten‘ vornehmen (vgl. eben Ideologies; vgl. Kuteeva 2020: 50). Dies deckt sich auch mit Dannerers (2017) und Schroedlers (2020) Befragungen: Während an der Universität Hamburg ca. 24% der befragten Studierenden angaben, zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen zu sein (Schroedler 2020: 262), wurden bei Sprachen, in denen sich ‚bewegt‘ werden könne, primär ‚klassische Schulfremdsprachen‘ genannt. Und auch an der Universität Salzburg bewerten Studierende ihre lebensweltlichen Sprachkenntnisse als nicht relevant für den Unialltag bzw. wünschen sich auch keine dementsprechende Förderung dieser (Dannerer 2017).

Dies steht interessanterweise aber auch im Gegensatz zu wahrgenommen ‚Nützlichkeiten‘ bzw. einem identifizierten Bedarf bei Angestellten der Universitäten: So benannten Befragte einen Bedarf an klassischerweise als ‚lebensweltlich‘ verstandene Sprachen v.a. für den medizinischen Bereich, der in der Praxis oft etwa durch Reinigungspersonal abgedeckt werden würde, die dafür nicht ausgebildet bzw. auch nicht zuständig sind (vgl. Schroedler 2020: 261; vgl. Dannerer 2017). Lehrende bemängeln hier allerdings die fehlenden Kapazitäten, Sprachkenntnisse in ihren Kursen zu fördern (siehe Dannerer 2017): Dies verlangt wieder nach günstigen *Bedingungen*, Sprachen an der Hochschule zu lernen: Wie etwa eine gute Eingliederung und Anrechenbarkeit im Studium (vgl. Winkler 2012; Stegu et al. 2013).

Neben den Einstellungen zu bzw. Bewertungen von bestimmten Sprachen ist aber auch die konkrete *Repräsentation* bestimmter Sprachen auf Universitätsebene von Relevanz: So berichtet Lindström (2012) an der von ihm untersuchten Universität von einem grundsätzlichen Bekenntnis zur Minderheitensprache, das sich aber durch geringe Kenntnisse bei Mitarbeiter:innen und ein geringes Kursangebot für Studierende nicht gut verfolgen lasse. Für den schulischen und den hochschulischen Kontext ist hier in Österreich besonders das *Türkische* zu besprechen: Während dieses, wie oben bereits erwähnt, vor allem im Hinblick auf den

„muttersprachlichen Unterricht“ als eine der am stärksten vertretenen *lebensweltlich allochthonen* Sprachen bewertet werden kann, wurde dieses bereits bei Winkler (2012) (im Gegensatz zu BKS) als eine nicht lernbare Sprache im Kontext des Lehramtsstudiums identifiziert. Dies steht im Gegensatz zu BKS, aber auch zu Entwicklungen in Deutschland: Hier ist das Fach bereits seit Jahren als Matura- und somit auch als Lehramtsfach wählbar.

Begründungen für diese Nicht-Repräsentation werden hier breit medial diskutiert (vgl. Schule mehrsprachig 2021; Suchbegriff “Türkisch” und “Lehramt” in der APA-Datenbank, APA 2022); Während Krumm bereits 1980 provokant fragt, „Türkisch als 1. Fremdsprache?“, seien seither jegliche Debatten zur Einführung des Türkischen als Maturafach höchst emotional und negativ ausgefallen (Dirim & Mecheril 2017: 450-451).

Gerade im Hinblick auf die Schulsprachstatistik und die gesetzlichen Ausführungen, nach denen bestimmte („muttersprachliche“) Fächer nur unterrichtet werden, wenn ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, ist es relevant, ein der mehrsprachigen Realität entsprechendes Lehramts-Sprachenangebot anzubieten (vgl. Maseko 2014; Stegu et al. 2013; Winkler 2012).

Ein großer Bestandteil der Forschung, die sich mit der Repräsentation einzelner Sprachen auf Universitätsebene beschäftigt, identifiziert den bereits vor Jahren erkannten (Edmondson & House 2011) Englischfokus in Gesellschaft und Hochschule.

4.2 Die ‚Englishization‘ der Hochschulen

„With the increasing dominance of English in higher education follows a threat to multilingualism [...] leading to tension between language dominance and language diversity“ (Källkvist & Hult 2020: 57).

Während Universitäten, wie bereits oben beschrieben, als „de facto multilingual“ (Risager 2012: 111; vgl. auch Darquennes et al. 2020: 7; Haberland & Mortensen 2012: 1) und als seit ihrer Gründung ‚internationalisiert‘ ausgerichtet zu verstehen sind (Liddicoat 2016: 235), bedeute diese ‚Internationalisierung‘ in vielen Fällen nicht die nach Liddicoat (2016: 235) verstandene ‚Öffnung zur Welt hin‘ im Sinne eines stärkeren Einbezugs aller Sprachen, sondern eine einseitige Fokussierung auf Englisch.

Die sogenannte ‚Englishization‘ (Kuteeva et al. 2020: 2; Haberland & Mortensen 2012: 1: ‚Anglicization‘; vgl. auch Lindström 2012) äußere sich hier oft im Sinne einer Zweisprachigkeit, die die ‚Nationalsprache‘ und Englisch umfasse; „with only peripheral roles for other languages in many institutions, or to a monolingual, monocultural form of internationalization in universities in many English-speaking countries“ (Liddicoat 2016: 235). Insgesamt spricht Liddicoat (2016: 235) hier von einer Internationalisierung als „reduced to a form of bilingualism (in a national language and English) [Klammer durch LB].“

Als Gründe für die Wahl des Englischen wird meist ‚Internationalisierung‘ genannt (Liddicoat 2016: 233); oder etwa der Usus Englisch in einem bestimmten Feld (vgl. Källkvist & Hult 2020) oder für die Anwerbung ausländischer Studierende zu nutzen (die hier als mit Englisch

anzuwerben verstanden werden) (Jenkins & Mauranen 2019b; Kuteeva 2020). Diese *zusätzliche* Verwendung des Englischen in einem bestimmten Bereich würde dann zu einer weiteren Normalisierung des verstärkten Englischgebrauches (in diesem Feld, an dieser Universität) führen (und etwa auch die Annahme stärken, dass Studierende aus dem Ausland nur durch englisch- und nicht mehrsprachige Angebote beworben werden könnten; Liddicoat 2016: 233).

Verbunden mit der verstärkten Internationalisierung bzw. dem Fokus auf das Englische sei oft auch der Anspruch, in der globalen Marktwirtschaft bestehen zu wollen: Schon Fairclough (1993) hatte festgestellt, dass Institutionen der höheren Bildung dazu tendieren würden, „to operate (under government pressure) as if they were ordinary businesses competing to sell their products to consumers“ (Fairclough 1993: 143, zit.n. Darquennes et al. 2020). Das Verkaufen von ‚Bildungsprodukten‘ kann hier natürlich verstärkt auf Universitäten umgelegt werden, die von privaten Fördergeldern abhängig sind (Fairclough 1993: 143, zit.n. Darquennes et al. 2020). Für staatlich geförderte Hochschulen, wie das etwa in Österreich oder Skandinavien (vgl. z.B. Kuteeva et al. 2020) der Fall ist, könnte dies vor allem für das Anwerben internationaler Studierender zutreffen (siehe oben), deren Akquise weiterführende Förderungen bzw. Studiengebühren mit sich bringe und oft in der Verstärkung des englischsprachigen Angebots interpretiert wird (vgl. auch Kuteeva 2020: 2).

Auch Risager (2012) spricht hier von einem „globalist“ oder „neoliberalist“ (Risager 2012: 112) Trend, Englisch zusätzlich oder exklusiv anzubieten, um im globalen Bildungsmarkt mithalten zu können; dies zeichne sich vor allem in Master- und Doktoratsprogrammen ab. Diese Entwicklung „strongly favors the top language of the global language hierarchy“ (Risager 2012: 112, siehe Abschnitt 4.1). Edmondson & House (2011: 66) nennen den Fremdsprachenunterricht und seine Kommerzialisierung auf tertiärer Ebene auch eine (2011) „aktuelle sprachenpolitische Tendenz“, die auf den Fremdsprachenbedarf und die Vermittlung von Fremdsprachen einen Einfluss haben könnte.

Während hier zwar Ausnahmen bestehen (vor allem in Gebieten mit mehreren offiziell anerkannten Sprachen, vgl. Bull 2012; Darquennes et al. 2020: 8-10; Haberland & Mortensen 2012; Kuteeva 2020), stellt die überwiegende Verwendung des Englischen den Regelfall dar. Dies bezieht sich zum einen auf die Beschränkung des Englischen als Unterrichtsfach/gelernte Sprache an der Hochschule (vgl. Liddicoat 2016: 233), ein großer Teil der Debatte beschäftigt sich jedoch mit dem Englischen als Unterrichtssprache (siehe z.B. Jenkins & Mauranen 2019a).

Die Fokussierung auf das Englische klammere allerdings oft vorhandene sprachliche Ressourcen aus (Risager 2012: 112); „When one chooses a language in practice, one simultaneously excludes all other languages, especially the language(s) that compete with it in the context in question“ (Risager 2012: 115). Als Anlass für die Wahl bestimmter als hierarchisch höher empfundener Sprachen können (neben den oben angeführten rechtlichen Bedingungen) oft ideologische Gründe liegen. In der vorliegenden Arbeit soll daher herausgefunden werden, welche Sprachen in welchem Ausmaß gefördert werden bzw. erlernbar sind, sowohl

im Zuge eines Sprachkurses als auch auf auf der Ebene der Unterrichtssprache (vgl. Stegu et al. 2013; Winkler 2012).

5 Studienbeschreibung

5.1 Fragestellungen aus dem Theorieteil

In der vorliegenden Arbeit sollen nun daher Möglichkeiten für Studierende, ihre individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Dabei soll, inspiriert durch die rechtlichen und ideologischen Unterscheidungen in den oben angeführten Studien, zwischen ‚Schulfremdsprachen‘ und ‚anderen Sprachen‘ unterschieden werden. Diese Kategorien bilden einerseits in gewisser Weise die angeführte Teilung in fremdsprachliche-lebensweltliche-innersprachliche Mehrsprachigkeit ab, auf der anderen Seite nehmen sie keine emischen Kategorisierungen vorweg: Die am häufigsten gelernten Schulfremdsprachen sind (siehe Abschnitt 3.2.2) statistisch festgehalten und werden noch einmal zusätzlich in ‚Lebende‘ Schulfremdsprachen und ‚Klassische Sprachen‘ (Altgriechisch, Latein) geteilt. Lebensweltliche genutzte Sprachen liegen für den universitären Kontext nicht in statischen Zahlen vor; zudem zeigt die Entscheidung, wie schwierig es ist, klare Trennungen vorzunehmen. Auf eine entsprechende Abbildung/Passung des universitären Angebots hinsichtlich in der Schule genutzter Sprachen (muttersprachlicher Unterricht) und eventuellerweise an die Universität mitgebrachter Sprachen (siehe auch lebensweltlich autochthon/allochthon, Abschnitt 3.2.1) wird in der Diskussion der Ergebnisse dann nochmal genauer eingegangen.

Die innersprachliche Mehrsprachigkeit soll in der vorliegenden Arbeit wie bereits oben erwähnt vor allem im Hinblick auf die ‚Wissenschaftssprache‘ erhoben werden, aber auch das Vorkommen fachsprachlicher Inhalte auf Wahlfachebene soll berücksichtigt werden (siehe Abschnitt 3.2.3).

Neben der grundsätzlichen Repräsentation ist auch die Art bzw. des Ausmaßes dieser relevant (vgl. Forderungen der EU (European Council 2002) hinsichtlich Nutzung der Sprachen für den Bildungs- und Arbeitsraum; vgl. Abschnitt 2.3.2): Dieses Ausmaß soll durch unterschiedliche Arten des Sprachunterrichts erhoben werden: Mit Winkler (2012: 4-5, nach Hufeisen 2007⁵) wird hier neben der *Medium of Instruction* (vgl. 4.2) zwischen Sprachen *als Gegenstand des Studiums* (umfasst die „tiefere Auseinandersetzung“ (Winkler 2012: 4) mit der Sprache), *Fremdsprachenunterricht im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich nicht-philologischer*

⁵ Hufeisen (2007: 93-94) unterscheidet hier im Original zwischen „Fremdsprachenunterricht als obligatorischer Teil von Studiengängen“ (Hufeisen 2007: 93), „Fremdsprachenunterricht im Wahlpflichtbereich nichtphilologischer Studiengänge“ (Hufeisen 2007: 93), „Fremdsprachenunterricht für Hörer [sic] aller Fachbereiche“ (Hufeisen 2007: 94), „Fremdsprachenunterricht im Rahmen von Austausch- und Mobilitätsprogrammen“ (Hufeisen 2007: 94), „Fremdsprachenunterricht im Rahmen von Auslandsorientierten Studiengängen“ (Hufeisen 2007: 94), und „Deutsch als Fremdsprache im studienvorbereitenden und studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht“ (Hufeisen 2007: 94). Im Folgenden sollen im Sinne der Vergleichbarkeit Winklers (2012: 4-5) Benennungen übernommen werden und die Kategorie ‚Fremdsprachenunterricht im Rahmen von Auslandsorientierten Studiengängen‘ dem ‚Fremdsprachenunterricht im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich nicht-philologischer Studienrichtungen‘ zugeordnet werden.

Studienrichtungen (laut Winkler (2012: 5) “traditionellerweise sozial-, rechts- oder wirtschaftswissenschaftliche Studien mit einem bestimmten Pensum in Englisch und in bestimmten Fällen einer zweiten Fremdsprache, zumeist mit deutlich fachsprachlicher Ausrichtung”, *Fremdsprachenunterricht als freiwillige Ergänzung zum Studium* und *Fremdsprachenunterricht im Rahmen von Austausch- und Mobilitätsprogrammen* differenziert. Da in der bestehenden Arbeit jedoch ,alle’ Sprachen und nicht nur typischerweise als ,Fremdsprachen’ betitelte Sprachen untersucht werden sollen, wird außerdem die Begrifflichkeit ,Sprachenunterricht’ anstelle von ,Fremdsprachenunterricht verwendet.

In der vorliegenden Arbeit soll sich auch an bestehenden *Expert:innenforderungen* zum Sprachenlernen orientiert werden: Für den österreichischen Kontext sind hier noch immer die seit Jahren bestehenden Forderungen des Wissenschaftlichen Beirats des Sprachenzentrums der Universität Wien (2004), das Wiener Manifest zur europäischen Sprachenpolitik (2003), der Wiener Appell für eine mehrsprachige Universität (2010) sowie Stegu et al. (2013) als aktuell zu nennen. In ihnen finden sich neben Forderungen für die grundlegende Stärkung der Mehrsprachigkeit auch konkrete *Bedingungen*, die das Sprachenlernen und die sprachliche Situation für Studierende und Universitätsangehörige verbessern sollen.

Diese Bedingungen hat Winkler (2012) in ihrem Analysemodell zusammengefasst: Aus diesem sollen daher folgende Fragestellungen im Hinblick auf *Studierende* inkludiert/angewandt werden:

5.2 Sprachlernbedingungen nach Winkler (2012)

Aus *Expert:innenforderungen* (vgl. Wissenschaftlicher Beirat 2004) und Modellen gelungener Praxis (vgl. Winkler 2012: 35-38) formuliert Winkler ein Analyseraster zur Erhebung und Bewertung des hochschulischen (Fremd-)Sprachenlernens:

Sie (2012: 39-41) benennt dabei in ihrem Analyseraster sechs thematische Bereiche:

- Organisationsform und curriculare Einbettung
- Fremdsprachenvermittlung im Detail
- internationale Austauschprogramme
- zusätzliche Serviceleistungen
- Qualitätssicherung des universitären Sprachenunterrichts
- Forschung und Vernetzung

Unter dem Punkt der *Fremdsprachenvermittlung im Detail* (Fragenkomplex Nr. 2, Winkler 2012: 39-40) werden neben der Frage *welche* Sprachen unterrichtet werden (vgl. Risager 2012; vgl. Darquennes et al. 2020; vgl. Abschnitt-Kapitel/Punkt 4) Fragen nach der *Art* von Sprachkursen (Intensiv- oder Vorbereitungskurse, vgl. auch oben), nach der *Ausrichtung* von

Sprachkursen (allgemein- oder fachsprachlich), oder, ob offizielle Sprachnachweise erworben werden können (Zertifikate) oder Ergänzungs- oder Zulassungsprüfungen abgenommen werden gestellt; *Organisationsform* und *curriculare Einbettung* umfasst Fragen nach der Zielgruppe, der universitären Einbettung des potentiell vorhandenen Sprachenzentrums sowie zur Preisgestaltung und Anrechenbarkeit für das Regelstudium; unter *zusätzlichen Serviceleistungen* finden sich vorwiegend Fragen, die Lehrende bzw. Universitätsbedienstete, nicht aber Studierende betreffen (z.B. Fragen nach einem Übersetzungsdienst für Universitätsbedienstete), genauso unter dem Punkt *Forschung und Vernetzung*, der etwa Fragen nach der wissenschaftlichen Dokumentation umfasst. Unter einem eigenen Punkt fragt Winkler (2012: 41) außerdem nach dem Vorhandensein eines offiziellen sprach:enpolitischen *statements* der Universität (vgl. Abschnitt 6.2); der Punkt *Qualitätssicherung* beschreibt Faktoren, die die Qualität der Sprachkurse an Sprachenzentren bewerten sollen (vgl. Winkler 2012: 40). Ein letzter Punkt behandelt Fragen, die die Bedingungen ausländischer Studierende betreffen (Winkler 2012: 40).

5.3 Einordnung der Studie

Die vorliegende Arbeit soll sich Studierenden und ihren Möglichkeiten widmen. Darquennes et al. (2020) entwerfen hier ein Modell, das untersuchbare Aspekte im Hinblick auf Hochschule und Sprache:n im Überblick darstellt.

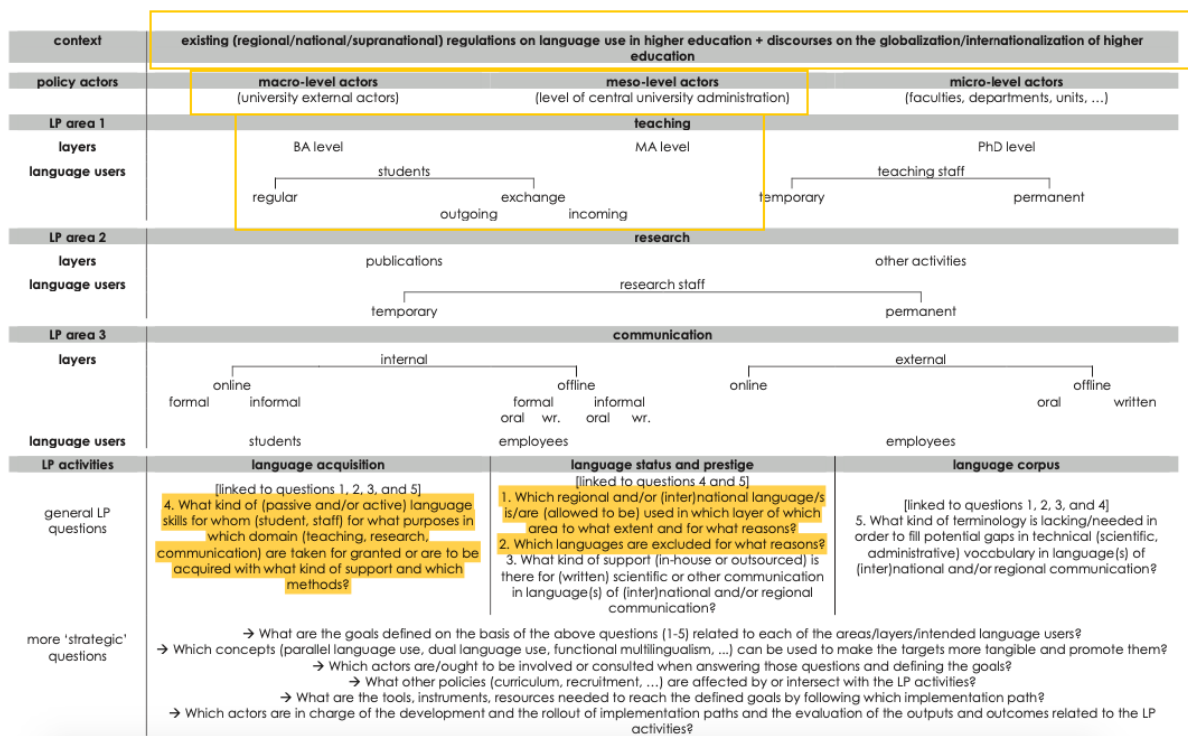


Abbildung 5: Abbildung aus Darquennes et al. (2020: 19), Markierung durch LB

Auf der Ebene der *Lehre* (neben *Forschung* und *Kommunikation*) gehen die Autor:innen im Hinblick auf die (*intended*) *language users* von einem Prinzip der minimalen Differenzierung

aus (Darquennes et al. 2020: 21) und unterschieden zwischen *Studierenden* und *Lehrenden*; die Lehrenden werden dabei in Master- und Doktoratslevel eingeordnet und in *temporary* und *permanent teaching staff* eingeteilt (Darquennes et al. 2020: 19). *Studierende* sind in Bachelor- und Masterlevel angeordnet, es wird zwischen *regular* und *exchange students* differenziert; letztere dann zusätzlich noch einmal nach *incoming* und *outgoing*. Für den vorliegenden Kontext liegt der Fokus auf Studierende. Sie werden als Fortführung ihrer Sprachkenntnisse bzw. als zukünftige Erfüller:innen des L1+2-Ziels (Council of Europe 2002) gesehen; auch wenn im Sinne des ‚lebenslangen Lernens‘ der ‚potential multilinguals‘ von einem Ziel ausgegangen werden könnte, das auch für Lehrende und ‚höhere Studierende‘ gilt, soll sich diese Arbeit aus Platzgründen auf Studierende auf Bachelorebene beschränken.

Darquennes et al. (2020) nehmen hier an, dass die Forschung zu Mehrsprachigkeit an der Hochschule am häufigsten Studierende in den Blick nimmt (Darquennes et al. 2020). In der Arbeit von Winkler (2012) werden zudem konkrete Sprachlernmöglichkeiten und -bedingungen untersucht. Dies erweist sich für die vorliegende Studie als besonders anschlussfähig, geht es doch darum, die diachrone Entwicklung in Österreich aufzuzeigen und Expert:innenforderungen zum österreichischen Kontext zu inkludieren (vgl. Winkler 2012). Relevante, bei Darquennes et al. (2020) erwähnte Fragen werden in Klammer hinzugefügt⁶.

5.4 Entwurf eines ersten Analysemodells

Für den vorliegenden Kontext sollen daher folgende Fragen nach Winkler inkludiert werden (diese beziehen sich auf die Möglichkeiten für *Studierende*):

Aus dem Block *Fremdsprachenvermittlung* werden vor allem die Fragen 2a) „Welche Sprachen werden unterrichtet?“, ein Teil der Frage 2c) „Gibt es Kurse zur Erreichung bestimmter vorgeschriebener Sprachniveaus?“ und die Frage nach den Zertifikaten der Sprachkurse/Sprachenzentren (Frage 2e) übernommen (Winkler 2012: 39), da diese unmittelbar die Möglichkeiten für *Studierende* betreffen.

- Welche Sprachen werden unterrichtet? (Frage 2a, Winkler 2012: 39), Darquennes (2020: 19): *Which regional and/or (inter)national language/s is/are (allowed to be) [Klammer durch LB] used in which layer of which area to what extent [and for what reasons]?*
- Werden verschiedene Kurstypen angeboten, z.B. [...] studienvorbereitende Kurse, die dem Erreichen von ev. erforderlichen Einstiegsniveau dienen? (Frage 2c, Winkler 2012: 39), Darquennes et al. (2020: 19, Klammer durch LB): *What kind of (passive and/or active) [Klammer durch LB] language skills for whom (student, staff) for what purposes (in which domain (teaching, research, communication)) [Klammer durch LB] are taken for granted or are to be acquired with what kind of support and which methods?*

⁶ Die bei Darquennes (2020: 19) formulierten Fragen beschäftigen sich zum einen mit dem Sprachgebrauch in unterschiedlichen Bereichen der Universität, zum anderen mit der administrativen und wissenschaftlichen Kommunikation durch Angestellte der Universität. Diese sind für die vorliegende Arbeit nicht vordergründig, da hier vor allem die konkreten Möglichkeiten für Studierende abgedeckt werden sollen, die mit Winkler (2012) verglichen werden können. Auch die konkreten *Gründe* für die bestimmte (Nicht-)Repräsentation (Darquennes et al. 2020: 19) können hier nur angenommen werden.

- Können Zertifikate zum Nachweis von Sprachkompetenzen erworben werden? (Frage 2e, Winkler 2012: 39)

Aus dem Fragenkomplex zur *Organisationsform* und *curricularen Einbettung* sollen die beiden letzten Fragen c) “Sind die Sprachkurse kostenpflichtig?” und d) “Sind die Sprachkurse für das Regelstudium anrechenbar?” in den Fragenkatalog aufgenommen werden:

- Sind die Sprachkurse kostenpflichtig? (Punkt 1c, Winkler 2012: 39)
- Sind die Sprachkurse auf das Regelstudium anrechenbar? (Punkt 1d, Winkler 2012: 39)

Bezüglich den bei Winkler (2012) beschriebenen *zusätzlichen Serviceleistungen* (Punkt 4, Winkler 2012: 40) und dem Punkt *Forschung und Vernetzung* (Winkler 2012: 40-41) werden keine Fragen inkludiert, da diese nur die Lehrenden bzw. Mitarbeitenden der Universität betreffen.

Die Frage nach dem expliziten sprach:enpolitischen Statement deckt sich mit den Ausführungen in Abschnitt 6.2 und soll daher ebenfalls inkludiert werden (Winkler 2012: 41; vgl. oben):

- Und, gibt es eine explizite Stellungnahme zur universitären Sprachenpolitik [...]? (Punkt 7, Winkler 2012: 41)

Aus dem Themenkomplex *internationale Austauschprogramme* sollen folgende Fragen nach auslandsaufenthaltsspezifischen Sprachkursen übernommen werden.

- Outgoing: Gibt es spezifische Vorbereitungskurse für Austauschprogramme? (Punkt 3a, Winkler 2012: 40)
- Incoming: Gibt es studienvorbereitende und -begleitende DaF-Kurse? (Punkt 3b, Winkler 2012: 40)

Parallel zur tatsächlichen Angebotsebene sind auch weitere konkrete *Bedingungen*, wie die Anrechenbarkeit und die Kosten für Studierende relevant. Wie bei Winkler (2012) beschrieben, können diese Faktoren auch entscheidend für die Nutzbarkeit des Angebotes für Studierende sein. So stellen etwa nicht anrechenbare Studienleistungen einen erheblichen ‚Mehraufwand‘ (Stegu et al. 2013, siehe unten) für Studierende dar und ‚kosten‘ somit implizit, als dass etwa mehr Zeit zum Studieren aufgewandt wird und weniger Zeit für Erwerbstätigkeit neben dem Studium bleibt bzw. auch die Studienleistung im ‚regulären‘/Hauptstudium darunter leidet, was wiederum Chancen auf Beihilfen verschlechtert (vgl. stipendium.at 2022).

Fremdsprachenkurse als freiwillige Ergänzung zum Studium waren laut Winkler (2012: 5) früher kostenlos für Studierende und Mitarbeitende nutzbar und oft stark frequentiert; bereits vor zehn Jahren sei man daher dazu übergegangen, Sprachkurse gegen Gebühren und in kleineren Gruppen an Sprachenzentren anzubieten. Gerade dahingehend hat Winkler (2012) aber sehr heterogene Möglichkeiten je nach Universität festgestellt: Während es an manchen Standorten möglich war, Sprachkurse im Sinne des alten Modells kostenlos zu besuchen, muss an manchen Universitäten auf die Sprachenzentren zurückgegriffen werden, die

sich hier auch kostentechnisch stark unterscheiden. Gerade aufgrund zeitlicher und finanzieller Ressourcen ist dies kritisch zu beurteilen, wenn auch kleinere Gruppen begrüßenswert sind.

Ein weiterer Aspekt ist die Frage nach den nachzuweisenden *Sprachkenntnissen* zu Beginn des Studiums; neben Deutsch und Latein sind für manche Sprachfächer (Sprache als Gegenstand des Studiums) Sprachkenntnisse vorgeschrieben und nachzuweisen. Wie bereits zu Beginn formuliert, sind diese jedoch nicht bei allen Schulabsolvent:innen in gleicher Weise vorhanden; dementsprechend sind hier entsprechende (auch kostengünstige bzw. kostenlose) Vorbereitungskurse notwendig. Diese Forderungen finden sich hier parallel zu Winkler auch in Stegu et al.s Desideraten zum Sprachenlernen an der Hochschule und die Frage danach auch in Darquennes et al.s (2020) Modell zur Untersuchung zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an der Hochschule (vgl. Stegu et al. 2013; Winkler 2012; Darquennes et al. 2020).

In der vorliegenden Studie soll daher herausgefunden werden:

Angebot:

- In welchen Sprachen werden anderssprachige (außer Deutsch) Studiengänge angeboten? Werden Studiengänge in anderen Sprachen außer Deutsch angeboten (Ausnahme: ‚Sprachenfächer‘)? (Stegu et al. 2013)
- Welche Sprachen werden angeboten? (vgl. z.B. Winkler 2012)
 - Bis zu welchem Niveau können welche Sprachen gelernt werden? (vgl. COM 95(590); European Council 2002; vgl. Abschnitt 4)
 - Inwieweit können diese Sprachen in Studien mit ‚Sprachen als Gegenstand des Studiums‘ verfolgt werden, inwieweit stellen sie nur freiwillige Ergänzungen dar? (vgl. Hufeisen 2007; Winkler 2012)
- Erasmus Outgoing: Gibt es spezifische Vorbereitungskurse für Austauschprogramme?
- Erasmus Incoming: Gibt es studienvorbereitende und -begleitende DaF-Kurse? Ist eine adäquate Weiterbildung für Studierende in der deutschen Sprache vorhanden?

Zugänglichkeit/Bedingungen:

- Welche (sprachlichen) ‚Hürden‘/Voraussetzungen gibt es für Sprachenfächer? (und fremdsprachliche Studiengänge?) Inwiefern gibt es Vorbereitungskurse für geforderte Einstiegsniveaus? (Stegu et al. 2013; vgl. Abschnitt 2.4, 3.2.2)
- Inwiefern ist es für Studierende möglich, Sprachen ‚ohne Mehraufwand‘/unter guten Bedingungen zu lernen? (Winkler 2012; Stegu et al. 2013)
- Sind Sprachkurse für das Regelstudium anrechenbar? (Stegu et al. 2013)
- Inwiefern ist Sprachenlernen auch für Studierende nicht-philologischer Fächer möglich? (Stegu et al. 2013)

- Sind Sprachkurse kostenlos? (Stegu et al. 2013)
- Sind Sprachkurse mit einem offiziellen Zertifikat verbunden? (Winkler 2012; Stegu et al. 2013)

Interpretation/Diskussion

- Wie verhält sich das sprachliche Angebot zu in der Schule gelernten Sprachen, im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts verfolgten Sprachen und den autochthon anerkannten Sprachen? (vgl. Abschnitt 3.2)
- Inwieweit wird eine entsprechende sprachliche Vielfalt an Universitäten und tertiären Bildungsinstitutionen (nicht nur Englisch, v.a. im Hinblick auf Lehramtssprachen und Türkisch) (Stegu et al. 2013; Darquennes et al. 2020; siehe Abschnitt) sichergestellt?

Dies soll, parallel zu Winkler (2012), durch ein Erheben des Angebots an den fünf (österreichischen) Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt passieren: In ihrer fortlaufenden Nennung werden sie nun in absteigender Reihenfolge hinsichtlich Studierendenzahlen genannt (vgl. BMBWF 2021). Das Angebot wird dabei hinsichtlich des Ausmaßes wie bereits erwähnt nach Hufeisens (2007) Differenzierung erhoben: Lediglich Hufeisens (2007) Sprachlernart *Fremdsprachenunterricht im Rahmen von auslandsorientierten Studien* soll in der vorliegenden Studie ausgeklammert werden, da er die Untersuchung einzelner Studiengänge mit sich bringen und somit den Rahmen sprengen würde. Forderungen nach mehr Sprachkursen für Studierende, wie etwa auch für Deutsch, sollen aber nachgegangen werden. (= Deutschkurse für Studierende, die nicht im Vorstudienlehrgang studieren; parallel zu den oben bereits identifizierten *fachsprachlichen*/bzw. registerspezifischen Deutsch als Wissenschaftssprache-Kursen. Und auch vorbereitende Sprachkurse für Erasmus-Outgoings sollen berücksichtigt werden (vgl. 3.2.2.2; vgl. Winkler 2012).

Zur Beantwortung der Fragen wurden dabei zum einen die Webseiten der einzelnen Universitäten durchsucht, zum anderen wurden hinsichtlich sprachlicher Voraussetzungen Gesetzestexte zu Hilfe genommen bzw. eine schriftliche Anfrage bei der Obumdsstelle für Studierende verfasst; auch die Vizerektorate für Lehre wurden bzgl. fremdsprachlicher Studiengänge konsultiert.

Der vorliegende Fragenkatalog soll dabei auch gleichzeitig als Analyseraster für *gute Sprachlernbedingungen* gewertet werden; vor der Analyse des tatsächlichen Angebots soll dieser zusätzlich zu aktuellen (inter-)nationalen Empfehlungen zum Sprachenlernen politischer Akteure gegengelesen werden: *Ultimately, however, policy responses to diversification rest on political will and vision“* (Vertovec 2007: 1050; vgl. 2.1).

Zugleich soll auch Winklers letzter Punkt,

Und, gibt es eine explizite Stellungnahme zur universitären Sprachenpolitik [...]? (Punkt 7, Winkler 2012: 41)

näher beleuchtet werden (vgl. oben). Daher soll im nächsten Abschnitt noch auf die *Sprach:enpolitik* eingegangen werden, bevor der empirische Teil folgt.

6 Sprach:enpolitische Einordnung

6.1 Begriffsdefinitionen

Die Fragen nach der Förderung bestimmter Sprachen bzw. auch nach den entsprechenden Bedingungen dafür sind dabei immer *politische* (vgl. Edmondson & House 2011; Kaplan & Baldauf 1997: 4; Marten 2016; Vertovec 2007). „Ultimately, however, policy responses to diversification rest on political will and vision“ (Vertovec 2007: 1050; vgl. 2.1). Die geplante Arbeit kann somit in das Feld der Sprach:enpolitik eingeordnet werden. Doch was ist Sprach:enpolitik nun genau?

Das Forschungsfeld der Sprach:enpolitik kann als interdisziplinäres Feld beschrieben werden, in dem eine Vielzahl an thematischen Schwerpunkten, Terminologien und Theorien zu finden sind (vgl. Marten 2016: 15; Rindler Schjerve & Vetter 2012: 114); Edmondson & House (2011: 55) verstehen in ihrem Einführungswerk zur Sprachlehr-/lernforschung Sprachenpolitik als die „gezielte Förderung einer oder mehrerer Sprachen.“

Zu Fragen, die sie auf der Ebene der Fremdsprachenpolitik formulieren zählen etwa:

Wie wird von staatlicher oder anderer „offizieller“ Seite Einfluß [sic] auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen genommen? Welche Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen haben solche „Eingriffe“? Welche Veränderungen sind im Laufe historischer Abläufe in verschiedenen staatlichen, überstaatlichen und anderen Organisationsformen tatsächlich erzielt worden oder können in Zukunft erzielt werden? (Edmonson & House 2011: 55)

Im Hinblick auf die deutschsprachige Theoriebildung existieren die Begriffe der Sprachpolitik, Sprachenpolitik, zusammengefasst in der vorliegenden Arbeit als Sprach:enpolitik. Während sich *Sprachpolitik* als Begriff auf sprachpolitische Maßnahmen bezieht, die eine einzige Sprache betreffen, bezeichnet der Begriff *Sprachenpolitik* Aspekte, die das Verhältnis zwischen mehreren Sprachen beschreiben (vgl. Marten 2016: 16). Auch wenn diese Unterscheidung debattierbar ist (so geht etwa etwa Marten (2016: 16) im Hinblick auf diese Begrifflichkeiten von einer künstlichen Trennung aus, die normierte Trennung zwischen Sprachen nur verstärke⁷, vgl. Debatte zur Abgrenzbarkeit von Sprachen oben), soll in der vorliegenden Arbeit von dieser Trennung ausgegangen werden, um einzuordnen, dass die vorliegende Arbeit sich primär sprachpolitischen Maßnahmen, auf der Ebene der sprachlichen Voraussetzungen aber auch der Sprachpolitik widmet.⁸

⁷ „Eine Benennung sprach(en)politischen Handelns nur anhand der Frage, ob es sich um eine Sprache oder mehrere handelt, nimmt somit ein Ergebnis einer politischen Entscheidung bereits vorweg“ (Marten 2016: 16).

⁸ Eine Ausnahme stellen hier die sprachlichen Voraussetzungen für einzelne Sprachenfächer und die inner-sprachliche Mehrsprachigkeit dar; diese sind der sprachpolitischen Ebene zuzuordnen.

Zusätzlich ist zwischen theoretischer und tatsächlich praktizierter Sprach:enpolitik auf der einen Seite (*de jure* vs. *de facto*), aber auch zwischen *explizit* oder nur *implizit* betriebener Sprach:enpolitik auf der anderen Seite zu unterscheiden (Dorostkar 2014: 39). Im Sinne der impliziten/expliciten Sprach:enpolitik geht Dorostkar (2014: 39) für den österreichischen Kontext von einer eher impliziten Sprach:enpolitik aus; d.h. Sprach:enpolitik werde nicht explizit formuliert, ergebe sich aber implizit durch andere (Gesetzes-)Akte. Als häufige Ausnahmefälle nennt er hier die Schulsprach:enpolitik oder Reaktionen auf Sprachkonflikte, in denen sprach:enpolitische Richtlinien meist explizit formuliert werden (vgl. z.B. Debatte zur Deutschpflicht am Schulhof in Oberösterreich, Netzwerk Sprachenrechte 2021). Grundsätzlich würden allerdings aber auch im Falle der explizit formulierten Sprach:enpolitiken oft gegenläufige implizite sprach:enpolitische Aktivitäten und Folgemaßnahmen diese unterminieren bzw. nur einen *de jure* Status ausdrücken (und keinen *de facto* Status, vgl. 6.3.1) (vgl. Dorostkar 2014: 39; Lindström 2012).

Grundsätzlich ist auch zu differenzieren, ob die politisch gesetzten Maßnahmen das Sprachsystem oder den Status von Sprache:n betreffen: „Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass vor allem zwischen den beiden zuerst genannten Ebenen [theoretisch vs. tatsächlich praktizierter] oft eklatante Widersprüche klaffen“ (Dorostkar 2014: 39). In der Literatur wird hier zwischen *status*, *acquisition* und *corpus planning* unterschieden (vgl. z.B. Fortanet-Gómez 2013: 56). *Status planning* beschreibt dabei die Maßnahmen, die den Status von Sprachen betreffen, und somit etwa durch Ernennung zur Nationalsprache, offiziellen Sprache, oder vorgeschriebenen Status im Bildungsbereich an Prestige erhalten. Dies kann dabei auch Maßnahmen zum Spracherhalt oder zum Ausbau des Sprachgebrauchs beinhalten (Fortanet-Gómez 2013: 56). *Acquisition planning* bezeichnet die Tätigkeit, für die Förderung (oder Unterdrückung) bestimmter Sprachen bestimmte soziale Gruppen oder Kontexte zu bestimmen. *Corpus planning* beschreibt vor allem Maßnahmen zur internen Form einer Sprache, also z.B. Standardisierungsversuche (Fortanet-Gómez 2013: 56).

Zusätzlich beschreiben Rindler Schjerve & Vetter (2012: 115), auch bezogen auf die englischsprachige Begriffsbildung, die voneinander abgegrenzten Begriffe der 1) *language policy* (die tatsächliche *Durchführung* von sprachpolitischen, d.h. rechtlichen, staatlichen Maßnahmen), der 2) *language politics* (als ideologische und konzeptuelle Rahmungen von sprachpolitischen Maßnahmen) und des 3) *language planning* (als Aspekte der Förderung von Sprachen auf der Durchsetzungsebene) (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 115). Rindler Schjerve & Vetter (2012: 115) beschreiben die Unterscheidung zwischen *language planning* und *policy* als in Studien nicht immer klar abgegrenzt, oft würde auch *language policy* als umfassenderer Ausdruck verwendet werden; und auch Marten (2016: 15) spricht hier von der Schwierigkeit, dass sprachpolitische Ausdrücke mit unterschiedlichen Bedeutungen von manchen Autor:innen synonym verwendet werden würden.

6.1.1 Zusammenfassung

Das Thema der angemessenen Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung ist also ein *sprach:enpolitisches* Thema. In Bezug auf die vorliegende Arbeit könnten auf der Ebene des *language planning* die *recommendations* sprach:enpolitischer Akteure eingeordnet werden, das konkrete Angebot an der Universität würde ich der *language policy* zuordnen. Zugleich wird in der vorliegenden Arbeit auch *language policy* als konkrete sprach:enpolitische Leitlinien verstanden. Rindler Schjerve & Vetter (2012: 115) verstehen *language policy and planning* jedenfalls als „any activity that is explicitly or implicitly directed towards maintaining or transforming communicative practices in the interest of specific groups or of a polity.“ Im Hinblick auf die angesprochene Unterscheidung *status/acquisition/corpus planning* kann die Universität als Akteurin im Hinblick auf die vorliegende Arbeit vor allem den Bereichen des *status* und des *acquisition* *plannings* zugeordnet werden.

6.2 Bestehende Studien zur Sprach:enpolitik an der Universität

Sprach:enpolitik im tertiären Bildungsbereich bzw. auch der Umgang mit und das Management von sprachlicher Vielfalt an der Hochschule wird von Darquennes et al. (2020) als *transversal, vielschichtig, orientiert an einer Vielzahl von Zielen* und *mehrdimensional* beschrieben. *Transversal* bedeutet hier, dass Sprache:n an Universitäten in einer Vielzahl von Bereichen zur Anwendung kommen bzw. eine Vielzahl an Funktionen aufweisen können; so etwa als Unterrichtsfächer oder Unterrichtssprache (Grin 2010: 8-9; zit.n. Darquennes et al. 2020: 13). Weiters wird die Sprachenpolitik als *vielschichtig* beschrieben: So seien in jedem Bereich der Regulation unterschiedliche ‚Schichten‘ bzw. Ebenen identifizierbar, für die es jeweils wieder unterschiedliche bzw. extra Regelungen brauche: Als ein Beispiel wird hier etwa der Bereich der Lehre genannt, der wieder in die Bereiche Lehre auf Bachelor-, Master- oder Dokorniveau unterschieden werden könne (Darquennes et al. 2020: 13; vgl. 5.3). Sprachliches Management sei außerdem als *vielschichtig* zu bezeichnen, da eine Vielzahl an Akteuren innerhalb und außerhalb der Universität an der Implementation, dem Design, der Anpassung, der Interpretation und/oder der Evaluation von Regulationen involviert seien (vgl. 6.3). Eine weitere von Darquennes et al. (2020: 15) identifizierte Eigenschaft von Sprach:enpolitiken an Universitäten ist ihre *Orientiertheit an einer Vielzahl von Zielen*; diese seien sehr unterschiedlich je nach Sprecher:in, an die sie sich richten (z.B. Austauschstudierende für ein Semester oder internationale Studierende, die ihr gesamtes Studium in einem Land absolvieren). Als einen letzten Punkt beschreiben sie Sprach:enpolitik im tertiären Bildungsbereich als *mehrdimensional*: Sprach:enpolitik umfasse hier oft einen Mix an Aktivitäten und Bereichen, wie etwa den Erwerb, das Prestige, das Korpus einer bestimmter Sprache oder sprachlichen Varietät (Darquennes et al. 2020: 15).

Insgesamt ist Sprach:enpolitik im Hinblick auf Hochschulen also als sehr vielseitig zu beschreiben, was sich zum einen in einer Vielzahl an involvierten Akteuren und Stimmen (siehe unten), zum anderen in der Vielseitigkeit der bestehenden Forschungen dahingehend feststellen lässt.

Bestehende Studien beschäftigen sich etwa mit der Aushandlung bzw. Beschreibung der Wichtigkeit und Wertigkeiten unterschiedlicher Sprachen/Sprachen,arten/-klassifizierungen (siehe oben) im Kontext offizieller Sprach:enpolitik (Källkvist & Hult 2020; Kuteeva 2020), mit dem Verhältnis zwischen der offiziellen *language policy* einer Universität zu ihren tatsächlichen (sprachlichen) Praktiken (Lindström 2012; Maseko 2014), dem bewussten Entgegenwirken von Universitäten gegenüber der oft festgestellten ‚Englishization‘ des Hochschulraumes/der Hochschulen (z.B. Bull 2012, die Universitäten in Norwegen und den Färöischen Inseln beschreibt) oder beschreiben mehrsprachigkeitsorientierte Zugänge für die Hochschullehre (z.B. Risager 2012; Sennema 2020). Ein Großteil der Studien beschäftigt sich jedoch mit der Rolle des Englischen (und der ‚Nationalsprache(n)‘) an der Hochschule, vorwiegend im Kontext von EMI (vgl. 4.2; vgl. z.B. Jenkins & Mauranen 2019a; Lin & Lei 2021).

Aus diesen Untersuchungen ergibt sich zum einen eine unterschiedlichen Wertung bestimmter Sprachen im Gegensatz zu anderen (vgl. 4.1, 4.2) und auch die Zuschreibung von einzelnen ‚Zuständigkeiten‘ dieser in offiziellen sprach:enpolitischen Dokumenten (vgl. Kapitel 3, 4: z.B. ‚immigrant languages‘ zur Anwerbung und Informationsbereitstellung für eine breitere Zielgruppe von Studierenden, ‚europäische‘ Sprachen für Forschungsförderung und Englisch und ‚Nationalsprache‘ für den Unterricht, Källkvist & Hult 2020; Kuteeva 2020); zum anderen zeigen sie auch einen entsprechenden Gegensatz zwischen den in der *language policy* versprochenen Förderungen/Angeboten und den tatsächlich angebotenen Angeboten/praktizierten Praktiken (Lindström 2012) bzw. bestehende ‚lip services‘ (Maseko 2014: 34), denen keine konkrete Praxis folgen würde. Bestehende Studien in diesem Sprach:enpolitik-Kontext, die sich mit konkreten Praktiken bestehender Sprachen beschäftigen stellen unzureichende Sprachkurse (für ‚*nicht-majority languages*‘), unzureichende Kenntnisse bei englischsprachigen Diskussionen oder *minority language* Lehrunterlagen und mangelnde Umsetzung der Zwei-/Dreisprachigkeit in der Administration fest (Lindström 2012); Bull (2012) hingegen identifiziert das starke Identitätsbewusstsein als Motivation für (auch) ‚minderheitensprachlich‘ ausgerichtete Universitäten.

Im Hinblick auf die *sprach:enpolitische* Umsetzung finden Studien unterschiedliche Bedürfnisse je nach Sprecher:innengruppe bzw. auch ein unterschiedliches Empfinden der Umsetzung bestehender *policies* (Lindström 2012) heraus. Grundsätzlich sei hier auch noch einmal auf den mancherorts bestehenden Unterschied zwischen sprach:enpolitischen Forderungen auf *theoretischer* Ebene (*de jure*; vgl. ‚lip service‘ nach Maseko 2014) und der bestehenden Vorgehensweise in der *Praxis* (*de facto*) verwiesen (vgl. Lindström 2012; Maseko 2014; vgl. Punkt 6): In diesem Sinne gilt es auf jeden Fall zu klären, was offizielle Instanzen zum Sprachunterricht an der Hochschule fordern bzw. sich vornehmen, um dies in Bezug zum konkreten Angebot zu setzen (vgl. Kapitel 5, 7).

Trotz dieser nicht immer bestehenden Übereinstimmungen seien *offiziell formulierte Sprach:enpolitiken* von höchster Wichtigkeit: „Explicit policies signal at least the institution’s desire to create an environment where there are opportunities to use a minority language“

(Lindström 2012: 52, vgl. auch Winkler 2012), und: “Our comparative studies of other universities in the project show that there are no multilingual practices of importance without an officially formulated multilingual policies” (Lindström 2012: 52). Während hier eine klar formulierte *language policy* nicht zwingend die *language practice* beeinflussen muss, kommt auch Bull (2012) in der Studie einer ‚gegenläufigen‘ Universität, die sich aktiv ‚Minderheitensprachen‘ verschreibt und diese an der Hochschule nutzt zu dem Schluss, dass dies durch ein offizielles Bewusstsein und ein tatsächliches Bekenntnis für Mehrsprachigkeit begründet sei (Bull 2012: 55-73). Klinge (2021: 358) identifiziert bei bestehenden *language policies* das oben im Hinblick auf das Englische bereits identifizierte Balancieren zwischen ‚Nationalsprache‘ und Englisch; er plädiert für eine sinnvolle *language policy* auch das Vorschreiben bestimmter Sprachen, die an der Universität gelernt werden können.

Neben dieser offiziellen Formulierung, die nach Lindström in den zentralisiertesten und auch vor allem in offiziellen Institutionen passieren sollte, brauche es vor allem auch Instrumente, die eingesetzt würden, um diese offiziell formulierten Richtlinien *auch tatsächlich umzusetzen* (Lindström 2012: 52) und deren Umsetzung überprüfen (vgl. auch Darquennes et al. 2020; Maseko 2014: 34). Grundsätzlich sei es aber auch laut anderer Quellen unrealistisch, eine für eine gesamte Universität passende Sprachenpolitik formulieren zu können, da etwa für unterschiedliche Disziplinen unterschiedliche Sprachen Relevanz aufweisen (Källvist & Hult 2020: 78-79); diesem Umstand kann in der vorliegenden Untersuchung leider nicht Rechnung getragen werden, da nicht alle Fakultäten und Institute untersucht werden können. Ganz grundsätzlich führe aber auch die unterschiedliche Behandlung der sprach:enopolitischen Themenstellung auf Instituts- oder Fakultätsebene zu Schwierigkeiten innerhalb einer universitären Koordination, aufgrund einer Undurchsichtigkeit im Prozess und der zugrundeliegenden Bedarfsanalyse so wie teilweise sich widersprechende *language policies* im Rahmen einer Universität/Institution (Darquennes et al. 2020: 16).

Grundsätzlich sollten sprach:enopolitische Formulierungen nach Lindström (2012: 51; vgl. auch Maseko 2014: 36) auch mit der bestehenden soziolinguistischen Realität (und den Bedürfnissen der Studierenden) vereinbar sein: Eine erfolgreiche *language policy* wird bei Lindström als eine *policy* beschrieben, die sich mit der „observable sociolinguistic reality“ (Schiffman (1996: 54, 18) deckt und somit dem sprachlichen Umfeld auf lokaler, nationaler, regionaler und internationaler Ebene entspricht (vgl. Lindström 2012: 51; Maseko 2014: 36). Das ist jedoch nicht immer der Fall (vgl. Lindström 2012). Wie oben bereits erwähnt, können Sprach:enopolitiken auf tertiärer Ebene durch Sprachideologien und sprachliche Hierarchien beeinflusst werden: „Language hierarchies may be strong explicit or implicit factors in the development of language policies that define the frames for the distribution of the use of different languages“ (Risager 2012: 112). Wie oben bereits besprochen, soll also auf die Auslastung/das Vorhandensein bestimmter Sprachen geachtet werden und mit aktuellen Statistiken verglichen werden.

Was sich aus Risagers Zitat (2012: 112) ebenfalls herauslesen lässt und auch bereits oben im Kontext der Sprach:enopolitik besprochen wurde, ist die *implizite* Sprach:enopolitik. Auch diese

spielt im sprachlichen Angebot an der Hochschule eine Rolle und kann etwa zu ‚versehentlichen‘ Vernachlässigungen von Sprachkursen führen, in dem etwa aktiv Entscheidungen für andere Schwerpunkte getroffen werden, die dann weniger Platz für Sprache:n lassen (vgl. Stegu et al. 2013).

6.2.1 Schlussfolgerungen

Auch wenn sich keine der besprochenen Studien mit dem konkreten Sprachlehrangebot beschäftigt, können daraus interessante Schlüsse und Erkenntnisse für eine erfolgreiche Gestaltung der sprach:enpolitischen Lage an der Hochschule abgeleitet werden:

- Ist eine offiziell formulierte Sprach:enpolitik (*language policy*) vorhanden? Wird sie gesamtuniversitär oder für einzelne Institute formuliert (und überschneiden oder widersprechen sich diese)? (Darquennes et al. 2020: 16; Källkvist & Hult 2020: 78-79; Lindström 2012: 52)
- Deckt sich die Sprachenpolitik mit der ‚observable sociolinguistic reality‘? (Schiffman (1996: 54, 18) (vgl. Analyseraster oben: soll hier im Hinblick auf sprachliches Angebot vs. Statistiken oben erhoben werden)
- Finden sich ausreichend Instrumente/Stellen zur Umsetzung und Überprüfung einer vorhandenen *language policy*? (vgl. Darquennes et al. 2020; Lindström 2012: 51; Maseko 2014: 34)

6.2.2 Eingliederung in das Analysemodell

Im Hinblick auf die oben identifizierten sprach:enpolitischen Rahmenbedingungen und Forderungen für ein gelungenes sprach:enpolitisches Management an der Hochschule finden sich bei Winkler (2012) (‚Makroebene‘; vgl. Ausführungen in 5.4):

Gibt es ein gesamtösterreichisches Steuerungselement zur Hochschullehre/Sprachenlernen an der Universität? (Stegu et al. 2013)

Im Hinblick auf diesen Sprach:enpolitik-Teil werden nun folgende Fragestellungen inkludiert (Mesoebene, Universitätsebene):

Ist eine offiziell formulierte Sprach:enpolitik (*language policy*) vorhanden? (vgl. Lindström 2012; Stegu et al. 2013)

Wenn ja: Finden sich ausreichend Instrumente/Stellen zur Umsetzung und Überprüfung dieser? (Lindström 2012; Darquennes et al. 2020)

Deckt sich diese Sprach:enpolitik (*language policy*) mit der ‚observable sociolinguistic reality‘ (Schiffman (1996: 54)?

Ist sie für einen abgegrenzten Bereich formuliert oder ist sie für die gesamte Universität gültig? (Darquennes et al. 2020; Källkvist & Hult 2020)

Daraus ergibt sich folgendes Modell:

Sprachliches Angebot
Mesoebene (Universität)
In welchen Sprachen werden anderssprachige (außer Deutsch) Studiengänge angeboten? Werden Studiengänge in anderen Sprachen außer Deutsch angeboten (Ausnahme: ‚Sprachfächer‘)? (Stegu et al. 2013)
Angebot: Welche Sprachen werden in welchem Ausmaß angeboten (vgl. Darquennes et al. 2020; Hufeisen 2007; Stegu et al. 2013; Winkler 2012) Bis zu welchem Niveau können welche Sprachen gelernt werden? Inwiefern ist Sprachenlernen auch für Studierender nicht-philologischer Fächer möglich? Sind Sprachkurse kostenlos?
Möglichkeiten für ‚Internationale‘/mehrsprachige Studierende: Ist eine adäquate Weiterbildung für Studierende in der deutschen Sprache vorhanden? Erasmus Incoming: Gibt es studienvorbereitende und -begleitende DaF-Kurse? Erasmus Outgoing: Gibt es spezifische Vorbereitungskurse für Austauschprogramme?
Sprachlernbedingungen
Makroebene (national)
Zugänglichkeit: Welche sprachlichen Voraussetzungen finden sich auf nationaler Ebene für ein Universitätsstudium in Österreich?
Mesoebene (Universität)
Zugänglichkeit: Welche (sprachlichen) ‚Hürden‘/Voraussetzungen gibt es für Sprachenfächer? (und fremdsprachliche Studiengänge?) Was sind universitätsinterne Überlegungen zum Universitätszugang? Welche sprachlichen Kenntnisse werden vorausgesetzt? (vgl. Darquennes et al. 2020; Winkler 2012) Inwiefern gibt es Vorbereitungskurse für geforderte Einstiegsniveaus? (Stegu et al. 2013)
Bedingungen: Inwiefern ist es für Studierende möglich, Sprachen ‚ohne Mehraufwand‘/unter guten Bedingungen zu lernen? (Stegu et al. 2013; Winkler 2012) Sind Sprachkurse für das Regelstudium anrechenbar? Können offizielle Sprachzertifikate erworben werden?
Sprach:enpolitik
Makroebene (national)
Gibt es ein gesamtösterreichisches Steuerungselement zur Hochschullehre/Sprachenlernen an der Universität? (Stegu et al. 2013)
Mesobene (Universität)
Ist eine offiziell formulierte Sprach:enpolitik (<i>language policy</i>) vorhanden? (vgl. Lindström 2012; Stegu et al. 2013) Wenn ja: Finden sich ausreichend Instrumente/Stellen zur Umsetzung und Überprüfung dieser? (Darquennes et al. 2020; Lindström 2012)

Ist sie für einen abgegrenzten Bereich formuliert oder ist sie für die gesamte Universität gültig? (Källkvist & Hult 2020; Darquennes et al. 2020)

Interpretation/Abgleich mit sprachlicher Realität (Diskussion)

Deckt sich diese Sprach:enpolitik (*language policy*) mit der ‚observable sociolinguistic reality‘ (Schiffman (1996: 54)

Inwieweit wird eine entsprechende sprachliche Vielfalt an Universitäten und tertiären Bildungsinstitutionen (nicht nur Englisch, v.a. im Hinblick auf Lehramtssprachen und Türkisch) (Stegu et al. 2013; Darquennes et al. 2020) sichergestellt?

Wie verhält sich das sprachliche Angebot zu in der Schule gelernten Sprachen, im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts verfolgten Sprachen und den autochthon anerkannten Sprachen? (vgl. Abschnitt 3.2)

Bevor nun auf die tatsächliche Erhebung eingegangen wird, soll nun, wie bereits oben erwähnt, eine sprach:enpolitische Einbettung der Erhebung durchgeführt werden: Der identifizierte Fragenkatalog als Ausdruck ‚guter Bedingungen‘ für das Sprachenlernen für Studierende soll dabei mit aktuellen Empfehlungen politischer Akteure verglichen werden.

6.3 Eingebettetheit von Sprach:enpolitik

Ausschlaggebend ist hier, dass sich sprach:enpolitische Entscheidungen und Maßnahmen nie im luftleeren Raum befinden, sondern durch eine Vielzahl an Kontextfaktoren und -akteuren beeinflusst werden: “However, it is both important and necessary to see language policy, language planning and language planners in their larger sociopolitical context” (Kaplan & Baldauf 1997: 5). „The reality is that complex motives and approaches, and large populations, are involved in modern states, and language policy makers and planners have to date most often worked in such macro situations (Kaplan & Baldauf 1997: 4).

Und auch Edmondson & House (2011: 55) verstehen in ihrem Einführungswerk zur Sprachlehr-/lernforschung Sprachenpolitik als die „gezielte Förderung einer oder mehrerer Sprachen.“ Zu Fragen die sie auf der Ebene der Fremdsprachenpolitik formulieren zählen etwa:

Wie wird von staatlicher oder anderer „offizieller“ Seite Einfluß [sic] auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen genommen? Welche Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen haben solche „Eingriffe“? Welche Veränderungen sind im Laufe historischer Abläufe in verschiedenen staatlichen, überstaatlichen und anderen Organisationsformen tatsächlich erzielt worden oder können in Zukunft erzielt werden? (Edmonson & House 2011: 55)

In Darquennes et al.s (2020) formulierten Modell zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an der Hochschule werden hier als Kontextfaktoren *policy actors* auf der Mikro- (Fakultäten, Abteilungen, Einheiten), Meso- (zentrale Universitätsadministrationsebene) und Makroebene (externe Universitätsakteure) angeführt (Darquennes et al. 2020: 22). Insgesamt bewerten Darquennes et al. (2020: 22) die politischen Regulierungen/bzw. Kontextbedingungen als ein komplexes Web an Stimmen und *policy*-Texten auf Mikro- und Mesoebene. Wichtig sei dabei auch, dass nicht alle Bereiche dabei vergleichbar umfassend oder genau geregelt sein müssen. Was in der Lehre geregelt sein kann, muss es nicht in der Forschung sein. Was in einer

bestimmten Disziplin bestimmt ist, muss es nicht in einer anderen sein. Regulierungen könnten dabei auch vielfältig motiviert sein (z.B. vom Status oder dem Prestige bestimmter Sprachen) (vgl. 4.1) und könnten entscheidenden Einfluss auf das Sprachangebot an der Hochschule haben: „certain government policies do have a sometimes profound impact on language choice“ (Darquennes et al. 2020: 22). In diesem Sinne sollen neben dem konkreten Angebot auch aktuelle politische Empfehlungen für das Sprachenlernen an der Hochschule miteinfließen.

6.3.1 Sprach:enpolitische (Makro-)Akteure in Österreich

Als für den österreichischen Hochschulraum relevante Akteure mit sprach:enpolitischem Einfluss können hier zumindest die Europäische Union und der Europarat gesehen werden: Dorostkar definiert hier EU-Verordnungen im Hinblick auf Bildungspolitik als „Empfehlungscharakter ohne Chancen auf praktische Umsetzung“ (Dorostkar 2014: 39); im Sinne des Subsidiaritätsprinzips könnten hier auf europäischer Ebene nur Empfehlungen ausgesprochen werden (vgl. 7.2).

Grundsätzlich sind Gesetze und Empfehlungen aber relevante Dokumente diskurssteuerender Akteure (vgl. Busch 2021: 86, 93, 102-103), die ideologisch beeinflusst Sprach:enpolitik praktizieren (vgl. auch García 2009: 35). Ob diese dann eingehalten bzw. tatsächlich durchgeführt werden, ist wieder eine andere Frage (vgl. 6.1). Gerade deshalb sollen in der vorliegenden Arbeit bestehende Empfehlungen identifiziert und in Beziehung zum tatsächlichen Angebot gesetzt werden. Die vorliegende Arbeit kann somit dem Forschungsfeld der *language policy and planning research* zugeordnet werden⁹.

Rindler Schjerve & Vetter (2012: 115) beschreiben die Forschungsinteressen des Feldes wie folgt:

LPP [language policy and planning] research focuses on the relationship between language practices in terms of agreed rules concerning appropriate language use, on the effort to modify or influence these practices and on the beliefs or ideologies that derive from or that influence these practices. (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 115)

Die beteiligten Akteure können nach Kaplan & Baldauf (1997) eingeordnet werden: „Der Bildungssektor ist einer der bedeutendsten Bereiche der Sprachpolitik“ (Marten 2016: 35). „In every case in which any sort of official language policy activity has been undertaken, the education sector has been involved to some degree, often extensively“ (Kaplan & Baldauf 1997: 8). Laut Kaplan & Baldauf (1997: 9) müsse der Bildungssektor einige wichtige language policy and planning decisions fällen; dazu würden unter anderem zählen (Kaplan & Baldauf 1997: 8-9):

- Entscheidung darüber, welche Sprache(n) im Curriculum angeboten werden; unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nur bestimmte Stundenanzahlen zur Verfügung

⁹ bzw. auch der Mehrsprachigkeitsforschung, die sich hier auch den *Wirkungsweisen von Sprachideologien* widmet (Busch 2017: 7).

stehen; Abwägen der Dauer, Zeitstelle im Curriculum und „to determine what sort of proficiency is deemed to meet the needs of the society by the end of whatever instruction can be provided“ (Kaplan & Baldauf 1997: 8-9).

- Bedarf an Lehrkräften definieren; wer diese Aufgabe übernehmen darf; wie pre- und in-service Lehrer*innenbildung dafür aussieht;
- Identifizierung des ‚Schüler:innenanteils‘, der Sprachausbildung bekommen soll; (Strategien für community und parental Unterstützung)
- Entscheidung darüber, welche Methodologien und Materialien verwendet werden und wer diese Materialien anfertigt und verteilt (und wie)
- Bewertungsprozesse definieren und etablieren, die vor, im und nach dem Kurs eingesetzt werden sowie Lehrer:innen und das System bewerten („so that language instruction fits with societal need“ (Kaplan & Baldauf 1997: 9)
- finanzielle und physische Entscheidungen über Ressourcen, auch über Beibehaltung des language education systems over time.

Zu in der Sprach:enpolitik beteiligten Organisationen im Bereich der Bildung zählt Marten (2016: 35) hier etwa Kindergärten, Schulen, Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Diese Einrichtungen würden den Sprachgebrauch zum einen explizit beeinflussen, auf der anderen Seite aber auch durch ihr konkretes Angebot das Prestige von Sprachen bzw. Sprachstandards implizit festsetzen (vgl. 4.1): „Ein nicht unerheblicher Teil des Prestiges bestimmter Sprachformen hängt davon ab, ob diese Teil des normalen Schulcurriculums sind oder nicht“ (Marten 2016: 35-36; vgl. auch Edmonson & House 2011). Dabei würden diese Bildungsträger meist von staatlicher Seite geführt werden (Marten 2016: 36).

Neben dem Sektor der Bildungseinrichtungen beschreiben/nennen Kaplan & Baldauf (1997: 5-13) die zum größten Teil in der Forschung berücksichtigte Kategorie der „Regierung“: Das *language planning* der Regierung (das vor allem im späten 20. Jahrhundert von vielen Regierungsorganisationen absichtlich oder ‚gezwungenermaßen‘ betrieben worden sei) könne als das Planen mit dem „broadest cope“ (Kaplan & Baldauf 1997: 5) verstanden werden, da Regierungen hier anreizende oder hemmende Strukturen für das Durchsetzen von Sprachplänen beschließen könnten. Dies könne entweder durch explizite Organisationen/Stellen oder „im Rahmen der normalen Verwaltungsstrukturen“ (Marten 2016: 35) geschehen. Grundsätzlich bezeichnet Marten (2016: 35) die Regierungsorganisationen aber als „klassischste“ Akteure der Sprachenpolitik, die diese auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene beschließen/betreiben könnten (Marten 2016: 35).

Zu den anderen Kategorien zählen Kaplan & Baldauf (1997) *Quasi- und Nichtregierungsorganisationen* und *andere Organisationen* (vgl. Marten 2016: 36). Zu ersteren zählen Kaplan & Baldauf (1997, zit.n. Marten 2016: 36) andere staatlich finanzierte Organisationen wie Kulturinstitutionen, den Justizbereich, Krankenhäuser, aber auch Unternehmen und religiöse Institutionen. Bezeichnend sei hier vor allem, dass die Sprach:enpolitik hier meist implizit ab-

läuft bzw. meist keine explizite Formulierung vorliegt (Ausnahme eben z.B. Kulturinstitutionen, die etwa explizit für die Förderung von Sprache:n zuständig sind oder ‚in den letzten Jahren‘ entstandene Vereine zur Kommunikation und Begrifflichkeiten in bestimmten Bereichen, z.B. Wissenschaft oder Polizei, Kaplan & Baldauf 1997: 10); zudem könnten hier eben auch Sprachenpolitiken entgegengesetzt von ‚höher‘ liegenden oder verwandten Stellen bestehen (z.B. Stadt- vs. Bundeslandebene) (Kaplan & Baldauf 1997: 11-12). Zu *anderen Organisationen* zählen sie etwa private Organisationen/Firmen, die Empfehlungen oder Anforderungen an ihre Mitarbeitenden stellen; dies könne aber auch staatliche Vorgaben für den Gebrauch bestimmter Sprachen für bestimmte staatliche Vorgehensweisen beinhalten (z.B. Verfügbarkeit wichtiger Dokumente nur auf Englisch, oder aber auch erlaubte/verwendete Sprachen bei internationalen Sportveranstaltungen). Meist sei hier die Sprach:enpolitik aber auch implizit feststellbar; seien empfohlene/erwartete Sprachverwendungsweisen bei Mitarbeitenden an Kund:innenwünschen orientiert, könnten so nach Marten (2016: 36 bzw. Kaplan & Baldauf 1997) auch gut sprachliche Ideologien in der Gesellschaft gut abgelesen werden. Zusammengefasst sei die *language policy formulation* in dieser Kategorie von Akteuren meist „accidental outcome of the primary function of the body“ (Kaplan & Baldauf 1997: 12).

Die EU und der Europarat können somit als Akteure der *Regierung* eingeordnet werden. Hier scheint es neben einem kurzen historischen Abriss ihrer Politik im Sinne der stetigen Veränderung von politischen Rahmenbedingungen und Ausrichtungen (und dem sich immer verändernden Verhältnis zwischen sprach:enpolitischen Empfehlungen und der tatsächlichen Realität) sinnvoll, ihre Ausrichtung und *recommendations* in aktuellen Grundlagendokumenten zu durchleuchten.

6.3.2 Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Das sprachliche Angebot und die Bestrebungen universitärer Akteure können somit wesentlich determiniert von (inter-)nationalen Akteuren determiniert verstanden werden: „Language policies on the macro level determine language use in formal contexts and affect the perception of language legitimacy“ (Putjata & Koster 2021). Österreich ist ein europäisches Land und Teil der EU. Während nicht alle Bereiche des politischen Lebens/der Gesetzgebung von der Europäischen Union beeinflusst werden können (Bundeskanzleramt 2022b), und auch der betreffende Bildungsbereich dem EU-Einfluss ausgegliedert ist, positioniert sich Österreich immer wieder als europäisches Land. Europäische *recommendations* können hier also durchaus als ‚verfolgenswert‘ betrachtet werden.

Stegu et al. (2013) fordern hier eine Passung bestehender Angebote mit (inter-)nationalen Entwicklung im Hinblick auf das Sprachenlernen. Gerade hinsichtlich der Positionierung Österreichs als europäisches Land, das ebensolche Forderungen einhalten sollte, wäre im Sinne einer sprachpolitischen Passung die Analyse der Übereinstimmung dieser Forderungen mit aktuellem Angebot relevant.

Es soll also als Teil der in Folge genannten ‚Empirischen Analyse A‘ herausgefunden werden:

- Wie werden Mehrsprachigkeit („das Sprachenlernen“) und die mehrsprachige Gesellschaft in europäischen und österreichischen *policy*-Dokumenten dargestellt?
- Welches Verständnis davon und welche Zielvorstellungen davon werden darin formuliert?
- Welche Ziele für die mehrsprachige Gesellschaft und das (tertiäre) Bildungssystem und die Lehrer:innenbildung finden sich darin?

Im Hinblick auf das Analyseraster bedeutet das die Inklusion dieser Fragestellungen im sprach:enpolitischen Fragekatalog. Im Folgenden das vollständige Analyseraster, das diese Fragen bereits beinhaltet.

Sprachliches Angebot
Mesoebene (Universität)
In welchen Sprachen werden anderssprachige (außer Deutsch) Studiengänge angeboten? Werden Studiengänge in anderen Sprachen außer Deutsch angeboten (Ausnahme: ‚Sprachenfächer‘)? (Stegu et al. 2013)
Angebot: Welche Sprachen werden in welchem Ausmaß angeboten (vgl. z.B. Winkler 2012) (Stegu et al. 2013; Darquennes et al. 2020; vgl. Hufeisens Differenzierung 2007) Bis zu welchem Niveau können welche Sprachen gelernt werden? Inwiefern ist Sprachenlernen auch für Studierender nicht-philologischer Fächer möglich? Sind Sprachkurse kostenlos?
Möglichkeiten für ‚Internationale‘/mehrsprachige Studierende: Ist eine adäquate Weiterbildung für Studierende in der deutschen Sprache vorhanden? Erasmus Incoming: Gibt es studienvorbereitende und -begleitende DaF-Kurse? Erasmus Outgoing: Gibt es spezifische Vorbereitungskurse für Austauschprogramme?
Sprachlernbedingungen
Makroebene (national)
Zugänglichkeit: Welche sprachlichen Voraussetzungen finden sich auf nationaler Ebene für ein Universitätsstudium in Österreich?
Mesoebene (Universität)
Zugänglichkeit: Welche (sprachlichen) ‚Hürden‘/Voraussetzungen gibt es für Sprachenfächer? (und fremdsprachliche Studiengänge?) Was sind universitätsinterne Überlegungen zum Universitätszugang? Welche sprachlichen Kenntnisse werden vorausgesetzt? (vgl. Darquennes et al. 2020; Winkler 2012) Inwiefern gibt es Vorbereitungskurse für geforderte Einstiegsniveaus? (Stegu et al. 2013)
Bedingungen/Interpretation: Inwiefern ist es für Studierende möglich, Sprachen ‚ohne Mehraufwand‘/unter guten Bedingungen zu lernen? (Stegu et al. 2013; Winkler 2012) Sind Sprachkurse für das Regelstudium anrechenbar? Können offizielle Sprachzertifikate erworben werden?
Sprach:enpolitik

Makroebene (national)
Gibt es ein gesamtösterreichisches Steuerungselement zur Hochschullehre/Sprachenlernen an der Universität? (Stegu et al. 2013)
Ist die Sprach:enpolitik (der Meso- und Mikroebene) in Übereinstimmung mit internationalen Initiativen und Entwicklungen? Welche sprach:enpolitischen Forderungen für das Sprachenlernen, den Hochschulbereich und die Lehrer:innenbildung konkret stellen internationale Akteure aktuell? (= Empirische Analyse A)
Welche sprach:enpolitischen Forderungen für das Sprachenlernen, den Hochschulbereich und die Lehrer:innenbildung konkret stellen nationale Akteure aktuell? (Vergleich zur Makroebene) (= Empirische Analyse A)
Mesoebene (Universität)
Ist eine offiziell formulierte Sprachenpolitik vorhanden? (vgl. Lindström 2012; Stegu et al. 2013) Wenn ja: Finden sich ausreichend Instrumente/Stellen zur Umsetzung und Überprüfung dieser? (Darquennes et al. 2020; Lindström 2012) Ist sie für einen abgegrenzten Bereich formuliert oder ist sie für die gesamte Universität gültig? (Darquennes et al. 2020; Källkvist & Hult 2020)
Interpretation/Abgleich mit sprachlicher Realität (Diskussion)
Deckt sich diese Sprach:enpolitik (<i>language policy</i>) mit der ‚observable sociolinguistic reality‘ (Schiffman 1996: 54) Inwieweit wird eine entsprechende sprachliche Vielfalt an Universitäten und tertiären Bildungsinstitutionen (nicht nur Englisch, v.a. im Hinblick auf Lehramtssprachen und Türkisch) (Darquennes et al. 2020; Stegu et al. 2013) sichergestellt? Wie verhält sich das sprachliche Angebot zu in der Schule gelernten Sprachen, im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts verfolgten Sprachen und den autochthon anerkannten Sprachen? (vgl. Abschnitt 3.2)

Während hier zunächst in einem ersten Schritt über Ausrichtungen gegenüber Mehrsprachigkeit im Laufe der Zeit berichtet wird, soll in einem weiteren Schritt auf rezentere Annahmen eingegangen werden.

7 Empirischer Teil A

7.1 Europäische Union: Kurzer historischer Abriss

Die europäische Union (aber auch der Europarat, siehe unten) wurden in ihrer geschichtlichen, aber auch in ihrer aktuellen Politik(/Ausrichtung) immer wieder als sehr mehrsprachigkeitsfreundlich beschrieben: Während die EU ursprünglich als Projekt der wirtschaftlichen Zusammenarbeit gestartet war, wäre im Laufe der Zeit das Bewusstsein für die Signifikanz kultureller Dimensionen in der Vorantreibung einer kollektiven Identifizierung mit der EU und eines unification process gesehen worden (z.B. Bull 12-1973; Rindler Schjerve & Vetter 2012: 11): „Diversity was represented not only as consistent with unity but also as a crucial component of it“ (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 12); und auch Knechtelsdorfer (2013: 8) bezeichnet den ‚unity in diversity‘-Grundsatz als bezeichnend für die Geschichte der europäischen Sprachenpolitik.

Während hier zu Beginn *Mehrsprachigkeit* noch mit *kultureller Vielfalt* gleichgesetzt wurde, wurde den Sprachen Mitte der 1980er Jahre dann auch eine eigenständige Rolle zugeschrieben. So wurde etwa im *Report by the Committee on a People's Europe* (Bull Supp. 7-1985; Rindler Schjerve & Vetter 2012: 12) verstärkten Fremdsprachenkenntnissen Vorteile für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit attestiert: „greater foreign language competence will enable the Community's citizens to reap the benefits of competition of the internal market” (OJ 1989 L 239: 24–32; siehe Rindler Schjerve & Vetter 2012: 12); zugleich wurden Sprachen allerdings auch als Mittel zur Erreichung eines verbesserten Verständnisses und Solidarität untereinander bezeichnet, während kulturelles Reichtum und sprachliche Vielfalt bewahrt werden könnten (vgl. Rindler Schjerve & Vetter 2012: 12).

In den 1990er Jahren trat nach Rindler Schjerve & Vetter (2012) vor allem verstärkt das Bewusstsein auf, Diversität als essentiellen Bestandteil des Zusammenschlusses zu werten; kulturelle und auch sprachliche Vielfalt wurden als grundlegende Bestandteile der europäischen Identität verstanden. So wurde etwa 1992 in dem *Treaty of Maastricht* (OJ 1992 C 191) die Wichtigkeit von Sprachen unterstrichen. Zum einen wurde hier die Übersetzung aller *policy texts* gefordert, zum anderen sollten Sprachen der Mitgliedsstaaten unterrichtet werden, um eine ‚European dimension in education‘ zu erreichen: “Community action shall be aimed at developing the European dimension in education, particularly through the teaching and dissemination of the languages of the Member States” (OJ 1992 C 191: Article 126.2), In dem 1995 publizierten und oben bereits erwähnten *White Paper on Education and Training* schließlich wird *Mehrsprachigkeit* bzw. *multilingualism* folgendermaßen definiert: “Multilingualism is part and parcel of both European identity/citizenship and the learning society” (COM (95) 590: 47). Mehrsprachigkeit wird hier also zum ersten Mal in der Europäischen Union im Sinne des ‚M+2-Ziels‘ als eines der fünf Ziele im Hinblick auf eine ‚learning society‘ beschrieben. In der 2000 formulieren *Lisbon Declaration* (Lisbon Conclusions 2000) wird eine wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft gefordert; sozialer Zusammenhalt/Kohäsion solle gefördert und die Wirtschaft reformiert werden; dies solle v.a. durch Sprachenlernen geschehen (vgl. Knechtelsdorfer 2013). (Fremd-)Sprachenlernen wird dabei eine der Maßnahmen sein, die die Erschaffung einer wissensbasierten Gesellschaft ermöglichen: “a European Framework should define the new basic skills to be provided through **lifelong learning** [Herv. durch LB]: IT skills, **foreign languages** [Herv. durch LB], technological culture [...]” (Lisbon Conclusions 2000).

Weiters kann hier noch das *Europäische Jahr der Sprachen* (European Parliament 2002) angeführt werden, das *awareness* schaffen und das (Fremd-)Sprachenlernen in der europäischen Union weiter entwickeln wollte (vgl. Knechtelsdorfer 2013). Zu den fünf Zielen des europäischen Sprachenjahres zählten “to raise awareness of the EU's linguistic diversity and its value, support multilingualism, explain benefits of learning a language, encourage lifelong learning and compile information and strategies on language teaching and learning” (OJ 2000 L232: 3). 2002 wurde dann noch einmal das M+2-Ziel im Rahmen des ‚Barcelona-Ziels‘ (European Council 2002) noch einmal bestärkt.

Aktuell beschreibt die EU ihre Bestrebungen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit folgendermaßen (Katsarova 2022: 8-9):

- Sprachliche Vielfalt und Sprachenlernen vorantreiben (encourage and promote); Mehrsprachigkeit solle hier dabei helfen, Diskriminierung/Unterscheidungen zwischen Sprecher:innen von Sprachen mit hohen und niedrigen Sprecher:innenzahlen vorzubeugen
- Bürger:innen sollten EU-Informationen in ihren eigenen Sprachen zugänglich gemacht werden; zugleich ermöglichen Sprachen Partizipation in öffentlichen Debatten und Befragungen
- Vorantreiben einer mehrsprachigen Wirtschaft; um marktwirtschaftlich ‚effizient‘ zu sein und werden

Dies drückt sich auch in den aktuellen Zielen aus, die unten in der Analyse näher beleuchtet werden (vgl. Kapitel 7); sie zeichnen sich vor allem durch ihre *outcome*-Orientierung aus (d.h. ein verstärkter Fokus auf den Zielen des Sprachenlernens, vgl. Kapitel 2).

Insgesamt kann hier nicht in umfassender Form auf alle sprachenpolitischen Maßnahmen der EU eingegangen werden, die genannten *resolutions* seien hier exemplarisch genannt.

Die EU kann in ihrer Sprachenpolitik bzw. in ihren Empfehlungen für die nationalen Sprach:enpolitiken als sehr mehrsprachigkeitsfreundlich bewertet werden. Während hier neben kulturellen Zielen vor allem aber auch wirtschaftliche und bildungspolitische Gründe dahinterliegen (Arbeitsmarkt, Bildungsmarkt), können sie alle als für die Mehrsprachigkeit als förderlich bewertet werden. Wie bereits erwähnt, konnten EU-Ziele im Hinblick auf das Sprachenlernen bis jetzt noch nicht umfassend umgesetzt werden (vgl. Winkler 2012; vgl. Statistik Austria 2021); und auch die allgemeine ‚sprachenfreundliche Begeisterung‘ im Nachzug des Europäischen Jahres der Sprachen konnte nach dem Einrichten von universitären Sprachenzentren als wieder abgeflaut bezeichnet werden (vgl. Stegu et al. 2013).

7.2 Europarat

Wichtiger Akteur im Hinblick auf Empfehlungen zum Sprachenlernen und -nutzen ist auch der **Europarat**: Der Europarat kann seit seiner Entstehung als wichtige Förderinstitution von sprachlicher Vielfalt und auch des Sprachunterrichts gesehen werden: So zählen zu Errungenschaften des Europarates eine Abteilung für Sprachenpolitik (1957), das Europäische Fremdsprachenzentrum in Graz (1994) und der internationale Linguistik-Verband AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*) (vgl. Winkler 2012: 17; vgl. Council of Europe 2022; ECML 2022; AILA 2022). Aber auch der Schutz sprachlicher Minderheiten steht beim Europarat im Fokus: So veröffentlichte er 1992 die Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen, die durch 16 Länder ratifiziert wurde (Council of Europe 1992; Council of Europe 2022b); dabei stehe an erster Stelle die Förderung und der Schutz von

Minderheitensprachen. Die Handlungsmöglichkeiten des Europarates können allerdings als begrenzt beschrieben werden.

Der Europarat war auch ausschlaggebend für die LEPP (Language Education Policy Profiling)-Initiative, die 2006 bis 2008 für den österreichischen Kontext durchgeführt wurde und für verschiedene Länder in sprachpolitischen Länderprofilen endete (dieses lässt sich im Abschlussbericht 2009 nachlesen und betrifft den tertiären Sektor nicht) (siehe Council of Europe 2022c; vgl. Winkler 2012: 17; Stegu et al. 2013); 2001 erklärte der Europarat das Jahr auch zum ‚Sprachenjahr‘ (zusammen mit der EU, siehe Abschnitt 7.1) und setzte den 26. September als jährlich stattfindenden Tag der Sprachen fest (vgl. Winkler 2012: 17; siehe Council of Europe 2022d).

Der Europarat war zudem (mit-)verantwortlich bei der Entwicklung des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen (GERS); dieser wurde 2001 herausgegeben und 2018 und 2020 durch *Companion Volumes* ergänzt. In der ursprünglichen Version wurden dabei sechs Kompetenzstufen mit Deskriptoren formuliert; die Einstufung bzw. Vorgehensweise des Europarates bzw. GERS ist aktuell bereits in ganz Europa Standard und hat zu einer Vereinheitlichung und besseren Vergleichbarkeit des Sprachenunterrichts beigetragen (Edmondson & House 2011: 61; Council of Europe 2022e; Council of Europe 2001). Im 2020 erschienenen *Companion Volume* wurden dann ebenfalls wichtige Implikationen für den Sprachenunterricht und neue, dynamische (und holistische) Sprach- und Mehrsprachigkeit Verständnisse formuliert (vgl. Council of Europe 2020: 30).

Wie bereits erwähnt, ist die Rolle der EU bzw. des Europarates im Hinblick auf österreichische Bildungspolitik jedoch begrenzt: Sprach:enpolitisch können europäische Institutionen aufgrund des immer wieder betonten Subsidiaritätsprinzips als Maßnahmen mit *Empfehlungscharakter* beurteilt werden; dies ist etwa auch in bereits erwähnten *recommendations* ersichtlich, in denen etwa mit Abschwächungspartikeln wie ‚if possible‘ gearbeitet wird (siehe z.B. European Council 2002: 47). Grundsätzlich verortet sich Österreich aber doch immer wieder verstärkt als ‚europäisches Land‘ (vgl. z.B. Republik Österreich 2020: 124), in dessen Sinne es dann ja wäre, sich europäischen Grundsätzen zu verpflichten; die politische Verantwortung und Umsetzungspflicht liege dann aber auf nationaler Ebene: „Hence diversity is fostered and action is not forced upon the member states but it is the member states, on national or even local level, which have to take action“ (Knechtelsdorfer 2013: 8); gerade deshalb ist es auch relevant, welche Bestrebungen Österreich dahingehend verfolgt.

7.3 Österreich

Während sich auf europäischer Ebene nur *recommendations* festmachen lassen, regeln auf nationaler Ebene bestimmte Gesetze die Universitätsbildung und sprachbezogene Universitätsangebote. So wurden oben bereits die Minderheitenschulgesetze mit indirektem Bezug zur Hochschulbildung genannt, im Universitätsgesetz (BGBl. Nr. 120/2002) und der Universi-

tätsberechtigungsverordnung (BGBl. II Nr. 44/1998) finden sich hier noch Zusätze zur Unterrichtssprache bzw. sprachlich vorausgesetzten Kenntnissen, auf die weiter unten noch eingegangen werden soll.

Österreichische Gesetze können hier nach Kaplan & Baldauf (1997) ebenfalls der Kategorie *Regierung* und nach Darquennes et al. (2020) ebenfalls der Makroebene zugeordnet werden. Auf nationaler Ebene wurden bereits (neben den Bestimmungen zu autochthonen Minderheiten) zwei wichtige Gesetze auf der Ebene der Schulbildung erwähnt (siehe oben). Indem diese die angebotenen (Unterrichts-)Sprachen in der Sekundarstufe bestimmen, sollten sie auch das Lehramtssprachenangebot determinieren (vgl. Kaplan & Baldauf 1997).

Als Vergleichswert soll nun ebenfalls das österreichische Regierungsprogramm 2020-2024 untersucht werden.

7.4 Analyseergebnisse

Zunächst soll also herausgefunden werden: Welche Annahmen finden sich in internationalen Empfehlungen (EU, Europarat) und nationalen Regierungsvorhaben (Österreich)?

- .. in Bezug auf das Sprachenlernen
- .. in Bezug auf Mehrsprachigkeit/die mehrsprachige Gesellschaft
- .. die (Hochschul-)Bildung
- .. die Lehrer:innen(aus)bildung¹⁰

Dazu wurden nachfolgende aktuelle Dokumente/*policy papers* mithilfe passender Schlagworten untersucht.

Vorgehensweise	Untersuchte Dokumente
Schlagwortanalyse (language, education, multilingualism, plurilingualism)	<p>COM(2017) 673 final. Strengthening European Identity through Education and Culture: The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. <i>Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions empty.</i> https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN (Abruf 5. Dezember 2022).</p> <p>OJ 2019 C 189. Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. <i>Official Journal of the European Union</i> 5.6.2019. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02) (Abruf 4. Dezember 2022).</p> <p>CM/Rec(2022)1. Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. <i>Adopted by the Committee of Ministers on 2 February</i></p>

¹⁰ Gerade im Hinblick auf die Wichtigkeit der sprachlichen Vielfalt im Lehramtsstudium soll dieser Suchbegriff auch verwendet werden.

	2022 at the 1423rd meeting of the Ministers' Deputies). https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca (Abruf 4. Dezember 2022).
Schlagwortanalyse (Sprach-/sprach-, Mehrsprachigkeit, Bildung)	Republik Österreich 2020. Aus Verantwortung für Österreich: Regierungsprogramm 2020-2024. Wien: Bundeskanzleramt. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html (Abruf 5. Dezember 2022).

7.4.1 Ergebnisse *recommendations* der Europäischen Union

7.4.1.1 COM(2017) 673 final

In der 2017 erschienenen Publikation *Strengthening European Identity through Education and Culture: the European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017* (COM(2017) 673 final) findet sich ein eigener Punkt zum *Sprachenlernen*: In Menschen und ihre Bildung zu investieren, bedeute hier, Sprach:en zu lernen: „The European integration process calls for acquiring good language competences“ (COM(2017) 673 final: 7). Dabei wird beschrieben, dass das Erlernen zweier Fremdsprachen bis zum Schulabschluss in vielen europäischen Ländern verpflichtend ist, dies aber nicht in allen Mitgliedsstaaten so ist; „Almost half of EU citizens only speak and understand their mother tongue“ (COM(2017) 673 final: 7). Grundsätzlich wird hier vermerkt, dass bald eine neue *recommendation* für das Sprach:enlernen herausgebracht werden sollte, mit dem festgelegten Ziel, dass alle Schüler:innen, die die obere Sekundarstufe (*upper secondary education*) abschließen, ‚gute‘ Kenntnisse in zwei Sprachen zusätzlich zu ihrer ‚Muttersprache‘ erworben haben - dies stellt also eine Wiederholung des „Barcelona-Ziels“ (COM 95(590)) dar.

Grundsätzlich wird *Mehrsprachigkeit* als „one of the greatest assets“ („in terms of cultural diversity“) (COM(2017) 673 final: 7) und zur gleichen Zeit „one of the most substantial challenges“ (COM(2017) 673 final: 7) verstanden.

Bildung wird als ein grundsätzliches Ziel aller Mitgliedsstaaten und der europäischen Union verstanden; Bildung hätte dabei ökonomische und soziale Zwecke: Sie wird als Voraussetzung für Arbeit/Arbeitsplätze, Wirtschaftswachstum und sozialen Zusammenhalt gesehen (vgl. COM(2017) 673 final: 6).

Entsprechend dazu wird eine „improved“ *Bildung*, die auch „internationale Perspektiven“ vermittelt, ebenfalls mit einer angemessenen Lehrer:innenbildung verknüpft: „Teachers play the central role in the process of imparting skills, competences and knowledge as well as in fostering international perspectives early in a young person's life. The better the teacher, the better the outcome“ (COM(2017) 673 final: 7). Zugleich müssten mehr Lehrer:innen angeworben werden, da ein Großteil dieser in den nächsten Jahren in Pension gehen würde. „This would require offering them excellent training and attractive perspectives for their professional development and remuneration“ (COM(2017) 673 final: 8).

Bildung wird dabei als nützlich für Individuen und die gesamte ‚Öffentlichkeit‘ beschrieben (COM(2017) 673 final: 6). Bildung wird außerdem als die Voraussetzung für eine *active citizenship* genannt, die dabei helfen könnte “populism, xenophobia and violent radicalization [keine Herv. durch LB]” (COM(2017) 673 final: 3) zu vermeiden. Bildung wird dabei auch als hilfreich für die Wahrung der ‚europäischen Identität‘ verstanden, die u.a. aus geteilten Werten und einem Bewahren der Vielfalt bestehen würde.

Bildung ist gemäß der *Charter of Fundamental Rights of the European Union* außerdem ein Recht; wobei dieses nur greife, wenn die einzelnen Staaten europäische Gesetzgebung anwenden (vgl. COM(2017) 673 final: 6). Wichtig sei es aber grundsätzlich, *equal opportunities* für alle Lernenden zu schaffen und ihnen entsprechende Unterstützungsangebote zu liefern; weiters ginge es hier um ‚inclusive‘ Bildung (vgl. COM (2017) 673 final 3).

Grundsätzlich sei es laut dem vorliegenden Dokument wichtig, dass alle Bildungssysteme das Wissen und die Kompetenzen vermitteln, „that are deemed essential in today’s world” (COM(2017) 673 final: 6). Als ein zentraler Aspekt von ‚investing in people and their education‘ seien *language skills*: “A specific issue is the learning of languages [keine Herv. durch LB]” (COM(2017) 673 final: 7).

Im Hinblick auf Bildung wird im vorliegenden Dokument von einer Notwendigkeit für das *lifelong learning* ausgegangen; Grundsätzlich gehe es dabei darum, dass es in der heutigen Zeit nicht mehr ausreichen würde, eine Grundausbildung zu haben, sondern dass es immer notwendiger werde, sich lebenslang weiterzubilden. Aktuell sei der Anteil an Menschen, die an diesem *lifelong learning* teilnehmen eher gering und auch die Möglichkeiten dafür seien in den unterschiedlichen europäischen Ländern sehr unausgeglichen. Prinzipiell sei das lebenslange Lernen „a promising way to improve skills and knowledge capital in Europe“ (COM(2017) 673 final: 8). Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass es auch im Rahmen der Hochschulbildung notwendig ist, sich (sprachlich) weiterzubilden.

Zur *Hochschulbildung* finden sich in der Publikation von 2017 Forderungen für eine Stärkung der internationalen Kooperation: Es wird davon ausgegangen, dass es im ‚europäischen Projekt‘ immer um ein Überkommen von Grenzen ging. Dieser Markt sei heute eine Realität für Güter/Wirtschaft, nicht aber für Bildung und Kultur (COM(2017) 673 final: 4). Das Dokument fordert daher einen Ausbau und eine Verbesserung der Bedingungen für das Erasmus-Projekt, so wie eine Steigerung der Anerkennung internationaler/europäischer Abschlüsse in den einzelnen Ländern und eine optimierte Zusammenarbeit der einzelnen europäischen Universitäten. Als Endziel wird hier aber wieder ein verbesserter europäischer Arbeitsmarkt verstanden (vgl. COM(2017) 673 final: 4). Ziel soll es sein, eine European Education Area zu schaffen, die attraktive Bedingungen für Studierende und Forschende biete (vgl. COM(2017) 673 final: 5). Dafür sollten europäische Bildungsinstitutionen ‚Exzellenz‘ fördern und dafür sorgen, „that Europe remains an attractive place to study“ (COM(2017) 673 final: 4). Grundsätzlich werden die Möglichkeiten durch ERASMUS als gut (v.a. wieder für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt) und gut genutzt beschrieben, es wird aber Ausbaubedarf diagnostiziert

(mehr Menschen diesen Auslandsaustausch ermöglichen, außerhalb des Programmes grundsätzlich schwierig) (COM(2017) 673 final: 5).

7.4.1.2 OJ 2019 C 189

In der 2019 veröffentlichten *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* (OJ 2019 C 189) wird gleich zu Beginn auf die verstärkt diversifizierte Gesellschaft eingegangen, die bedingt durch mehr Kooperation, Ausbildung und Arbeit und somit auch Mobilität für Bildung in der EU, aber auch durch verstärkte Migration eine entsprechende Reaktion von Bildungssystemen/Institutionen auf diesen Umstand erfordere: „education and training systems need to reconsider the challenges in teaching and learning of languages and the opportunities provided by Europe’s linguistic diversity“ (OJ 2019 C 189: 15). Dabei wird die *sprachliche Vielfalt* und das *Sprachenlernen* ‚in‘ dieser mehrsprachigen Gesellschaft (*Mehrsprachigkeit* im Gegensatz zu *Plurilingualismus*) als ‚challenge‘ und als ‚opportunity‘ beschrieben (OJ 2019 C 189: 15).

Grundsätzlich wird Sprachenlernen und -unterricht und ein Ausbau dessen als eine *Verbesserung* der europäischen Dimension bzgl. Bildung und Training angesehen; damit verbunden sei nach der *recommendation* auch die Bildung einer europäischen Identität: Auch 2019 wird hier auf das *lifelong learning* eingegangen, zu dem die *Council Recommendation* auch die *literacy* und die *multilingual competence* zählen.

Im Hinblick auf (Sprache:n) Lernen findet sich etwa:

The *European Pillar of Social Rights* states as its first principle that everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labour market. Multilingual competence is one of the key competences that could foster employability, personal fulfilment, active citizenship, intercultural understanding and social inclusion“ (OJ 2019 C 189: 16).

Die Gesellschaft bzw. das *linguistic picture* in Europa (*multilingualism*) wird hier als bestehend aus „regional and minority languages“ und „the languages added by the immigrant or refugee populations“ (OJ 2019 C 189: 16) beschrieben. *Multilingualism* wird hier auch mit Job- und Ausbildungschancen in Verbindung gebracht und fehlende *multilingual competences* würden das Nutzen von europäischen (Bildungs-)Angeboten verhindern oder erschweren (OJ 2019 C 189: 16); aber auch, um den sozialen Zusammenhalt zu fördern und „ensuring full integration of immigrant children, students and adults“ (OJ 2019 C 189: 16) sei eine verbesserte *multilingual competence* relevant.

Im Hinblick darauf, *wann* Mehrsprachigkeit gefördert werden sollte, bezieht sich die *recommendation* auch vordergründig auf den schulischen Kontext: “While acknowledging that multilingual competence is acquired throughout life and opportunities should be made available at all stages in life, this Recommendation addresses in particular primary and secondary education and training, including where possible early childhood education and care and initial

vocational education and training” (OJ 2019 C 189: 17). Zugleich wird hier auch davon ausgegangen, dass diese in allen Stadien des Lebens gefördert werden sollte. Es wird außerdem auf den Umstand aufmerksam gemacht, dass alle Mitgliedsstaaten „have acknowledged the need to enhance multilingualism and develop multilingual competence in the Union“ (OJ 2019 C 189: 17).

Am Ende des Dokuments finden sich dann konkrete *Empfehlungen*: Grundsätzlich wird hier noch einmal auf die *Rolle* der Europäischen Union eingegangen, die hier abgeschwächt wird: “In accordance with national and European legislation, available resources and national circumstances, and in close cooperation with all relevant stakeholders” (OJ 2019 C 189: 17).

Im Hinblick auf „language“ findet sich:

- Explore ways to help all young people to acquire before the end of upper secondary education and training — in addition to the languages of schooling — where possible, **a competence level in at least one other European language which allows them to use the language effectively for social, learning and professional purposes, and to encourage the acquisition of an additional (third) language to a level which allows them to interact with a degree of fluency** [Herv. durch LB]. (OJ 2019 C 189: 17)
- Apply comprehensive approaches to improve teaching and learning of languages at national, regional, local or school level as appropriate. (OJ 2019 C 189: 17)

Bezüglich “language” werden hier in den *recommendations* noch einige Aspekte genannt (OJ 2019 C 189: 18): In diesen Absätzen finden sich Überlegungen, Sprachkompetenzen in den ‚languages of schooling‘ zu stärken und Lehrer:innen besser darauf vorzubereiten: “by supporting teachers in addressing the use of specific language in their respective subject areas, including raising the *awareness* of different language registers and specific vocabulary”(OJ 2019 C 189: 18). Sprachliche Bildung sollte bestmöglich zwischen den unterschiedlichen Schul(stufen) fortgeführt werden (OJ 2019 C 189: 18); dies könnte man mit Winkler auch für den Übergang Schule-Universität annehmen. Außerdem findet sich hier der Punkt, die sprachlichen Ressourcen und die ‚sprachliche Diversität‘ der Lerner:innen wertzuschätzen und als eine Lernressource zu nutzen (OJ 2019 C 189: 18). In dem Sinne auch eine formale Anerkennung dieser Sprachkenntnisse:

considering opportunities to assess and validate language competences that are not part of the curriculum, but result from informal learning (for example in the case of learners of migrant, refugee or bilingual backgrounds) or from attending a formal school system of another country where the learner has lived previously, for instance through expanding the range of languages that can be added to learners' school leaving qualifications; (OJ 2019 C 189: 18)

Grundsätzlich werden noch eigene Punkte für die Lehrer:innenbildung formuliert: Darin wird hier die Entwicklung einer ‚*language awareness*‘ gefordert, die durch diese Punkte erreicht werden soll (OJ 2019 C 189: 18); gleichzeitig erfolgt eine Abschwächung durch „investing, where appropriate“ (OJ 2019 C 189: 18):

- Zum einen sollte ein breites sprachliches Angebot an der Schule sichergestellt werden (Sprachlehrer:innen sollten in der Grund- und Fortbildung ihre Kompetenzen erweitern und möglichst viele (potentielle) Lehrer:innen angeworben werden, um ein sprachlich vielfältiges Angebot zu gewährleisten) (OJ 2019 C 189: 18)
- u.a. auch durch einen verstärkten Einsatz von eTwinning (Internet-Plattform zur Vernetzung von Lehrer:innen), eine Netzwerkbildung zur Verbesserung der learning experience von Schüler:innen, aber auch zur Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz von Schüler:innen und Lehrer:innen (OJ 2019 C 189: 18)
- zum anderen sollten Lehrer:innen entsprechend auf sprachliche Vielfalt vorbereitet werden (Aus- und Fortbildung) (OJ 2019 C 189: 18)
- zudem wird für verstärkt internationale/Mobilitätsprogramme für (angehende) Lehrer:innen plädiert (OJ 2019 C 189: 18)
- außerdem eine ‚voluntary cooperation‘ (OJ 2019 C 189: 18) zwischen Institutionen der Lehrer:innenbildung und -fortbildung und das Vorantreiben von kollaborativem Unterrichten zwischen Sprachlehrer:innen und Lehrer:innen anderer Fächer gefordert.

Die Kommission beschreibt außerdem einige Aspekte, die sie fördern will, und zwar die Entwicklung von ‚multilingual tools and resources‘ (OJ 2019 C 189: 19) in Kooperation mit den Mitgliedsstaaten; mehr Anbindung von Sprachenlehren und -bewerten an den GERS; guidance material, um neues Lernen bzw. auch das Lernen von Sprachen, die nicht Teil des Curriculums sind zu unterstützen. Außerdem will sie digitale Mittel zum Sprachenlernen und der professionellen Entwicklung von Bildungspersonal im Sprachbildungsfeld unterstützen und Methoden stärken, die mehrsprachige Kompetenz in der EU zu dokumentieren. Sie verweist außerdem auf Forschungsförderungen und Auslandsunterstützungsprogramme und fordert eine verbesserte Zusammenarbeit mit dem europäischen Zentrum für Moderne Sprachen, um „innovative methods in teaching and learning of languages and increase awareness of the crucial role of language learning in modern societies“ (OJ 2019 C 189: 19) zu bestärken.

7.4.1.3 Zusammenfassung

In den Dokumenten der Europäischen Union lassen sich auf jeden Fall explizite Aufforderungen zum *Sprachenlernen* festmachen („A specific issue is the learning of languages“ (COM(2017) 673 final: 7); „opportunities should be made available at all stages in life“, (OJ 2019 C 189: 19)). Mehrsprachigkeit wird als eine der größten *Stärken* und *Herausforderungen* beschrieben (COM(2017) 673 final: 7) *Bildung* sollte *lebenslang* geschehen (COM(2017) 673 final: 8) und die Kompetenzen liefern, die in der ‚heutigen Gesellschaft‘ benötigt werden würden (COM(2017) 673 final: 6). Die Lehrer:innen(aus-)bildung sollte verbessert werden und es sollten primär ‚internationale Perspektiven‘ vermittelt werden (COM(2017) 673 final: 7). In Bezug auf die *Hochschulbildung* wird eine Stärkung/Verbesserung der Bedingungen für

Erasmus beschrieben ebenso wie die Sicherstellung Europas als ‚attractive place to study‘ (COM(2017) 673 final: 4) beschrieben.

Auch 2019 wird von der sprachlichen Vielfalt (und dem Sprachenlernen im Kontext dieser) als Möglichkeit und Herausforderung gesprochen (OJ 2019 C 189: 15). Zusätzlich wird von der Notwendigkeit des *lifelong learning* ausgegangen, dem hier *literacy* und die *mehrsprachige Kompetenz* als Ziele/Bestandteile zugeschrieben werden; letztere werde dabei mit Jobchancen, aber auch dem sozialen Zusammenhalt und dem Nutzen von (europäischen) Bildungsangeboten in Verbindung gebracht. Wie 2017 wird auch der Zugang aller zu inclusive und quality education gefordert. Es sollten außerdem Fähigkeiten erworben werden, die „allow full participation in society and successful transitions in the labour market“ (OJ 2019 C 189: 16). *Mehrsprachigkeit* soll laut der *recommendation 2019* vor allem in der Sekundarstufe, im Prinzip aber über das gesamte Leben hinweg gefördert werden. Es wird das explizite L1+2-Ziel genannt, das den zwei zusätzlich zu erwerbenden ‚europäischen Sprachen‘ unterschiedliche Kompetenzstufen zuschreibt (OJ 2019 C 189: 17). (Sprach-)Lehrer:innen sollten entsprechend auf die *sprachliche Vielfalt* vorbereitet werden (expliziter Verweis darauf, OJ 2019 C 189: 18), *awareness* für sprachliche Besonderheiten (z.B. Fachregister) vermittelt bekommen (OJ 2019 C 189: 18) und im Hinblick auf das sprachliche Angebot in der Schule sollte auf eine breite Aufstellung geachtet werden (Lehrer:innen mit unterschiedlichen Sprachfächern), um vorhandene sprachliche Ressourcen von Lernenden zu nutzen (OJ 2019 C 189: 18). Die zu lernenden Sprachen (L1+2) und die Aspekte für die Lehrer:innen(aus-/fort-)bildung sind dabei allerdings in abschwächender Form formuliert: „investing, where appropriate“ (OJ 2019 C 189: 18) und “In accordance with national and European legislation, available resources and national circumstances, and in close cooperation with all relevant stakeholders” (OJ 2019 C 189: 17).

7.4.2 CM/Rec(2022)1

Prinzipiell schwächt auch der Europarat in seiner 2022 erschienenen *Recommendation [...] on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture* (CM/Rec(2022)1) seine Rolle ab und beschreibt sie: “implement the measures set out in the appendix to this recommendation, *taking due account of national, regional and/or local circumstances, and in conformity with constitutional provisions* [kursiv durch LB] (CM/Rec(2022)1: 3).

Im Hinblick auf Bildung wird darin nochmal vermerkt, dass der bereits gesetzlich festgesetzte Zugang zu inklusiver und gleichwertiger Bildung weiterhin zu verfolgen sei; (“Reaffirming the commitment of member States to ensure that every citizen has access to equitable and inclusive education and enjoys the right to education as enshrined in the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ETS No. 5)” (CM/Rec(2022)1: 1)).

Sprachenlernen wird hier vor allem wieder unter dem Deckmantel des ‚mutual understandings‘ beschrieben (CM/Rec(2022)1: 1).

Das Sprachenlernen und eine Wertschätzung von sprachlicher Diversität soll dabei nach der *recommendation* vor allem durch whole-school-policies geschehen, zu denen z.B. Schuldirektor:innen ermutigt werden sollen (CM/Rec(2022)1: 3). Es wird wieder auf die Lehrer:innen- und -weiterbildung eingegangen, in der „inclusive plurilingual and intercultural education“ verfolgt und deren Implementation im Unterricht vermittelt werden sollte (CM/Rec(2022)1: 3).

In dieser *recommendation* wird auch die Hochschulbildung explizit angesprochen; Institutionen der höheren Bildung sollten dafür sorgen, dass ihre Absolvent:innen mit den kulturellen und sprachlichen Ressourcen ausgestattet sind, die sie für eine Partizipation in den demokratischen Prozessen europäischer Gesellschaften brauchen würden; dafür sollten ‚policy and practices‘ überarbeitet werden (CM/Rec(2022)1: 4).

Hochschulen (und andere ‚relevante Institutionen‘) sollten außerdem Forschung über Plurilingualismus und interkulturellen Dialog vorantreiben (CM/Rec(2022)1: 4)); Plurilingualismus und interkulturelle Bildung solle außerdem über alle Bildungsstufen hinweg von verschiedenen Institutionen verfolgt werden („in all educational sectors and levels“, CM/Rec(2022)1: 4)

Grundsätzlich wird auch eine verstärkte Kooperation und Kommunikation zwischen Forschungsinstitutionen und der Öffentlichkeit angestrebt und öffentliche Debatten über das Sprachenlernen und Plurilingualismus werden empfohlen. Auch eine angemessene Dissemination der vorliegenden *recommendation* wird gefordert (vgl. CM/Rec(2022)1: 4).

In diesem Zusammenhang wird das Sprachenlernen nochmal mit persönlicher und professioneller Entwicklung, gesellschaftlicher Integration, qualitativvoller Bildung und dem Zugang zu Demokratie und Menschenrechten in Verbindung gebracht (CM/Rec(2022)1: 4).

Die *recommendation* vertritt außerdem noch einige Annahmen in Hinblick auf Sprache und Sprachenlernen (CM/Rec(2022)1: 3):

- sprachliche, kognitive und gesellschaftliche Vorteile, einige Sprachen zu lernen; außerdem Nachteile für Lerner:innen, für die nur eine zusätzliche Sprache zugänglich ist.
- die Förderung und der Schutz von europäischer sprachlicher Diversität wird als Voraussetzung für den Zusammenhalt von europäischen Gesellschaften gesehen
- kulturelle und sprachliche Diversität innerhalb eines Landes wird als Ausdruck der Vitalität und Reichhaltigkeit europäischer Kultur gesehen
- Sprache wird als essentiell gesehen, um Meinungen und Argumente für demokratische Prozesse zu formulieren und beurteilen
- qualitativvolle Sprachbildung wird auch als ein wichtiger Faktor beschrieben, um den Willen und die Fähigkeit zu entwickeln, andere zu verstehen, deren Hintergrund und Ansichten anders sind;

- interkulturelle und plurilinguale Kompetenzen werden als zu gerechter und inklusiver Bildung, zum Bildungserfolg, sowie zur Teilhabe an gesellschaftlicher Integration und demokratischer Kultur führend gesehen
- interkulturelle und plurilinguale Bildung unterstütze die gesellschaftliche und bildungspolitische Inklusion von marginalisierten und migrantischen Lerner:innen
- digitale Medien werden als relevante Mittel gesehen, mit denen Menschen sich ausdrücken, neue Sprachen verwenden aber auch Sprachen, die nicht im Curriculum vorgeschrieben sind zu lernen, sie aber auch voranzutreiben und zu unterstützen; diese würden auch das Funktionieren von demokratischen Institutionen unterstützen (CM/Rec(2022)1: 3).

7.4.3 Republik Österreich (2020)

Das Regierungsprogramm besteht aus einigen Abschnitten, über die ebenfalls eine Schlagwortanalyse durchgeführt wurde. In einem ersten Schritt erschien es sinnvoll, die grundsätzlichen Annahmen in den Einleitungstexten der für die vorliegende Arbeit als relevant erachteten Kapiteln genauer zu betrachten, d.h. die Abschnitte *Bildung* sowie *Wissenschaft und Forschung*:

Der Einleitungstext zu *Bildung* (Republik Österreich 2020: 200) lautet:

Bildung ist eine unserer wichtigsten Investitionen in die Zukunft. Sie ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit und Talente, bewirkt mehr Chancengerechtigkeit, ebnet den Weg zu einer passenden Berufswahl und schafft so das Fundament für ökonomische Unabhängigkeit sowie für ein selbstbestimmtes Leben. Österreich hat ein **gutes und starkes öffentliches Bildungssystem, das für alle offensteht**. Gleichzeitig gibt es auch Bereiche, in denen wir besser werden müssen und wollen.

[...] Unser Ziel muss es sein, dass in Österreich **kein junger Mensch das Bildungssystem verlässt, ohne die nötigen Grundkompetenzen zu beherrschen, die für ein selbstständiges Leben, gesellschaftliche und politische Teilhabe sowie Erfolg am Arbeitsmarkt notwendig sind**.

Neben den betroffenen Schülerinnen und Schülern werden besonders **die Pädagoginnen und Pädagogen** [Herv. durch LB] im Zentrum unserer Bemühungen stehen. Sie leisten hervorragende Arbeit und verdienen dabei **weitere Unterstützung** [Herv. durch LB] für ihre verantwortungsvollen Aufgaben. Darüber hinaus werden wir die Berufsbildung für die Fachkräfte der Zukunft stärken und das **Angebot für lebensbegleitende Erwachsenenbildung ausbauen** [Herv. durch LB]. Wir wollen Rahmenbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stellen, die Leistung ebenso ermöglichen wie Kreativität, Bewegung und die Entwicklung sozialer Fähigkeiten. (Republik Österreich 2020: 200)

Aus diesem Text lässt sich die Annahme herauslesen, dass Bildung als sehr wichtig angesehen wird; Sie wird als „eine unserer wichtigsten Investitionen in die Zukunft“ (Republik Österreich 2020: 200) bezeichnet. Bezüglich der in der vorliegenden Arbeit geplanten Erhebung ist vor allem auch die folgende Formulierung „ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit und Talente“ (Republik Österreich 2020: 200) relevant: Darunter könnte man z.B. verstehen,

dass bestehende Sprachkenntnisse gefördert werden sollten. *Chancengerechtigkeit* und ein “Bildungssystem, das für alle offensteht” (Republik Österreich 2020: 200) lässt an gleiche Start- und Zugangsbedingungen für alle denken (vgl. Zugangsbeschränkungen/sprachliche Voraussetzungen für alle).

Die letzte (markierte) Zeile des zweiten Absatzes spricht davon, dass kein junger Mensch das Bildungssystem verlassen soll, ohne “die nötigen Grundkompetenzen zu beherrschen, die für ein selbstständiges Leben, gesellschaftliche und politische Teilhabe sowie Erfolg am Arbeitsmarkt notwendig sind” (Republik Österreich 2020: 200). Dies lässt an oben beschriebene für den Sekundarbereich geforderte (Fremd-)Sprachkenntnisse denken (COM 95(590)), die in den europäischen Ländern zu größten Teilen nicht vermittelt werden (vgl. European Council 2002; Statistik Austria 2021). Im Rahmen der Hochschulbildung würde die Möglichkeit bestehen, diese Forderung nach Vermittlung von (Fremd-)Sprachen nachzuholen und anzubieten; in einer Erweiterung könnte man hier auch das im letzten Absatz erwähnte *lebenslange Lernen* dazu zählen. Im selben Absatz finden sich noch generelle Überlegungen zur Lehrer:innenbildung, die “im Zentrum unserer Bemühungen” stehen sollte und “weitere Unterstützung” erhalten sollte. Die Verbindung der Pädagog:innen mit “verantwortungsvollen Aufgaben” schreibt ihnen weitere Wichtigkeit zu.

Im Einleitungstext zum Themenbereich *Wissenschaft & Forschung* (Republik Österreich 2020: 211) finden sich folgende Aussagen:

Wissenschaft und Forschung sind Basis für gesellschaftlichen Fortschritt und Innovation. Die Bundesregierung bekennt sich dazu, den heimischen Hochschulen, ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den Studierenden bestmögliche Finanzierungs- und Planungssicherheit in den kommenden Jahren zu gewährleisten, um Wissenschafts- und Lehrfreiheit zu garantieren und weiterzuentwickeln. **Damit wollen wir auch in Zukunft Österreich zu einem attraktiven Standort für Lehrende und Studierende machen** [Herv. durch LB].

Die begonnene Veränderung in der Hochschulfinanzierung ist ein wichtiger Schritt, **der die Autonomie der Universitäten stärkt, Studienbedingungen verbessert, Internationalität gewährleistet** [Herv. durch LB] und den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs fördert. Dabei ist es ein besonderes Anliegen, das Studienrecht lebensnah und leistungsbezogen zu gestalten. **Wir werden die Durchlässigkeit im Hochschulsektor stärken und auf eine freie, bedarfsgerechte Studienwahl achten, die nicht durch soziale Rahmenbedingungen eingeschränkt wird** [Herv. durch LB]. Dies bedeutet auch, dass Maßnahmen ergriffen werden, die eine gezieltere Studienwahl sicherstellen und die Drop-out-Rate substantiell verringern. Darüber hinaus muss der Fachhochschulsektor bedarfsorientiert ausgebaut werden. [...] (Republik Österreich 2020: 211).

Im Hochschulbereich findet sich hier die Forderung, dass Österreich ein attraktiver Standort für Studierende und Lehrende sein sollte bzw. bleiben sollte sowie die Forderung, dass die Studienwahl nicht durch soziale Rahmenbedingungen eingeschränkt werden sollte. Darunter könnte man verstehen, dass es für alle Studierenden/Studieninteressierte auf gleiche Art und Weise möglich sein sollte, Studien ohne Einschränkungen zu wählen (siehe z.B. sprachliche Voraussetzungen, die bei einer ‚ungünstig‘ besuchten Schule durch teils kostenpflichtige

Sprachkurse nachgeholt werden müssen; oder die Möglichkeiten für Erasmus-Incomings Sprachkenntnisse kostengünstig nachzuholen).

In den Einleitungstexten zu Bildung und Hochschule finden sich keine expliziten Aussagen zu *Sprache* oder *Mehrsprachigkeit*. In einem nächsten Schritt wurde gezielt nach Suchbegriffen gesichtet.

Grundsätzlich wird „die Beherrschung der deutschen Sprache“ (Republik Österreich 2020: 144) als wichtiger Bestandteil für die Integration bezeichnet. Auf der gleichen Seite wird aber *Mehrsprachigkeit* als „Chance“ (Republik Österreich 2020: 144) beschrieben.

Unter dem Suchbegriff ‚Sprache/sprach-‘ finden sich nur Überlegungen und Forderungen zur Sprachförderung in der Sekundarstufe oder Wörter, die ‚sprach-‘ enthalten, dabei aber keine Aspekte zu ‚Sprache‘, ‚Sprachenlernen‘ oder ‚Mehrsprachigkeit‘ beschreiben.

Im Hinblick auf die *Lehrer:innenbildung* wird die „gezielte Anwerbung mehrsprachiger Personen für das Pädagogikstudium auch im zweiten Bildungsweg“ (Republik Österreich 2020: 204) genannt; grundsätzlich wird auch ein Bachelorstudium für Elementarpädagog:innen in leitenden Funktionen gefordert, zu deren Schwerpunkte Persönlichkeitsentwicklung, aber auch die *Sprach-* und Talentförderung zählen sollten.

Es findet sich außerdem ein „Bekenntnis“ zu Minderheitensprachen und zum Minderheitenschulwesen.

Ein interessanter Punkt ist hier der Hinweis auf den Ausbau von Qualifizierungsangeboten für Menschen mit Migrationshintergrund im Bereich der Pflege, die z.B. „Sprache“ umfassen sollten (Republik Österreich 2020: 175). Hier ist es durchaus relevant zu sehen, inwiefern diese Sprachkenntnisse bereits im Rahmen des Studiums erworben oder verbessert werden könnten (siehe z.B. Nutzung der vorhandenen mehrsprachigen Kenntnisse und eine Professionalisierung/Literalisierung dieser, wie z.B. auch im Rahmen des Maturafaches gefordert; dies würde hier aber eher FH-Studien betreffen).

Wie bereits oben erwähnt, wird *Mehrsprachigkeit* als „Chance“ (Republik Österreich 2020: 144) beschrieben.

Mehrsprachigkeit sehen wir als Chance [Herv. durch LB]. Als ein Land, in dem Bildung und wirtschaftliche Entwicklung großgeschrieben werden, baut Österreich auf die Bereitschaft aller Menschen, die hier leben, **sich zu bilden und auszubilden und nach den eigenen Fähigkeiten Leistungen für das persönliche Fortkommen und die Entwicklung des Landes zu erbringen** [Herv. durch LB].

Durch Bildung und die Beteiligung am Arbeitsmarkt wird die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit ermöglicht, die als ein wesentlicher Meilenstein eines gelungenen Integrationsprozesses erachtet wird. (Republik Österreich 2020: 144)

Hier findet sich die wichtige Annahme, Mehrsprachigkeit als ‚Chance‘ zu betrachten. Die Aussage, die eigenen Fähigkeiten durch u.a. Bildung zu nutzen, kann hier als die Nutzung und weitere Ausbildung („Professionalisierung“, Alphabetisierung) von „mitgebrachter“/lebensweltlicher Mehrsprachigkeit interpretiert werden. Unter dem Punkt „Integration & Bildung“ (Republik Österreich 2020: 146) wird außerdem „Förderung von Mehrsprachigkeit nach Maßgabe der Möglichkeiten“ (Republik Österreich 2020: 146) als Ziel beschrieben. Hier wird der Bereich der „Bildung“ nicht genauer spezifiziert (welche Bildungsstufe); es kann also auch als Forderung für den tertiären Bildungsbereich verstanden werden. Wichtig sind auch hier wieder die Abschwächungspartikel „nach Maßgabe der Möglichkeiten“ (Republik Österreich 2020: 146) sowie die Tatsache, dass als erste Forderung/Annahme unter diesem Punkt „Bildung und Deutschkenntnisse“ als „Schlüssel für gelingende Integration“ (Republik Österreich 2020: 146) angeführt sind.

Alle weiteren Ergebnisse bei der Schlagwortsuche brachten hier Ergebnisse, die sich nicht auf das vorliegende Thema beziehen.

7.5 Fazit

Während in europäischen *recommendations* also explizit Sprachenlernen und ein fehlendes Erreichen der sprachlichen Ziele angeprangert wird (Gründe: Zusammenhalt, Wirtschaft), finden sich im österreichischen Regierungsprogramm vordergründig nur Ausführungen zum Deutschlernen.

Aus ‚allgemeinen‘ Aussagen auf österreichischer Ebene kann aber geschlussfolgert werden, dass eine faire/bildungsgerechte Welt erwünscht ist, in der etwa ein gleichberechtigter Hochschulzugang und die gleichen Startbedingungen gegeben sind; Aussagen zu den ‚notwendigen Kompetenzen für die heutige Gesellschaft‘ können als sprachliche Kompetenzen im Sinne der EU interpretiert werden. Explizit finden sich im Regierungsprogramm jedoch keine Verweise auf europäische Zielsetzungen (z.B. L1+2), auch wenn sich Österreich als grundlegend europäisches Land positioniert. In diesem Zusammenhang ist natürlich die Rolle/Beziehung Österreichs zur EU relevant, die von Subsidiarität geprägt ist und etwa den Bildungsbereich als nicht der EU-Zuständigkeit zugehörig einordnet (Bundeskanzleramt 2022b).

In allen untersuchten Dokumenten ist ein geringerer Einbezug des tertiären Bildungsbereichs im Vergleich zum sekundären zu verzeichnen. *Mehrsprachigkeit* und *Sprachenlernen* beziehen sich fast immer auf die Schule, für den Universitätsbereich finden sich meist nur Überlegungen zu Erasmus/der Stärkung des internationalen Studienstandortes oder zur *Lehrer:innenbildung/Ausbildung von Lehramtsstudierenden*.

Zur *Lehrer:innenbildung* finden sich in den Dokumenten beider Institutionen explizite Bemerkungen. Während das Regierungsprogramm dieser Wichtigkeit zuspricht und weitere Unterstützungsmaßnahmen fordert, finden sich in europäischen Dokumenten explizite Verweise darauf, Lehrende auf die sprachliche Vielfalt vorbereiten und auch im Rahmen der Sprachenfächer eine angemessene Diversität abbilden zu müssen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die EU der untersuchten Ziele viel elaborierter annimmt und zu vielen Suchbegriffen konkretere Aussagen tätigt. Hier sind natürlich auch wieder die unterschiedlichen *Zielsetzungen* der Publikationen zu beachten: Während das Regierungsprogramm unterschiedlichste Bereiche auf einem begrenzten Raum abbilden muss, wurden für die europäische Ebene Dokumente betrachtet, die explizit für den Bildungsbereich und das Sprachenlernen herausgegeben wurden.

Hier sei auch nochmal auf einige wichtige sprach:enpolitische Planungsinstitutionen in Österreich verwiesen, wie etwa das Sprachenkompetenzzentrum in Graz; dass jedoch die Bemühungen dieser Institutionen jedoch im Regierungsprogramm nicht genannt werden, ist bemerkenswert.

7.6 Eingliederung der Empirischen Ergebnisse A in das Analyseraster für Empirische Erhebung B

Inwiefern lassen sich die identifizierten Annahmen und Zielvorstellungen mit dem oben formulierten Analyseinstrument verbinden?

Analyseraster (Bürger 2022, adaptiert nach Stegu et al. 2013; Winkler 2012, unter Heranziehen rezenter Literatur zur Sprach:enpolitik im Hochschulbereich)	COM(2017) 673 final	OJ 2019 C 189	CM/Rec(2022) 1	Republik Österreich (2020)
Für alle Punkte relevant	u.a. Mehrsprachigkeit wird hier auch als one of the greatest challenges beschrieben (für alle Punkte relevant); Lebenslanges Lernen wird als essentiell für die heutige Gesellschaft angesehen	zu den im Rahmen des lifelong learning Kompetenzen gelernt werden sollen zählt hier die <i>multilingual competence</i> ; Mehrsprachigkeit sollte vor allem in der primären und sekundären Bildung gefördert werden, grundsätzlich aber lebenslang; Alle Mitgliedsstaaten hätten die Notwendigkeit anerkannt,	Sprachenlernen und sprachliche Diversität (Förderung, Wahrung) wird als relevant betrachtet es wird explizit auf Hochschulen eingegangen: die Hochschule sollten hier ihre Absolvent:innen mit sprachlichen und kulturellen Ressourcen ausstatten, ,die	„dass kein junger Mensch das Bildungssystem verlassen soll, ohne “die nötigen Grundkompetenzen zu beherrschen, die für ein selbstständiges Leben, gesellschaftliche und politische Teilhabe sowie Erfolg am Arbeitsmarkt notwendig sind“ (wenn auch kein expliziter Verweis auf L1+2-Ziel könnte es als solches Ziel interpretiert werden; Angebot für lebensbegleitende

		Mehrsprachigkeit in der EU zu fördern; Sprachenlernen als europäisches Ziel betrachtet	für die Partizipation in europäischen demokratischen Prozessen notwendig sind'	Erwachsenenbildung ausbauen (könnte auch Ausbau des Sprachenlernens an der Hochschule beinhalten); <i>Mehrsprachigkeit</i> als „Chance“; Förderung von Mehrsprachigkeit nach Maßgabe der Möglichkeiten“;
Sprachliches Angebot				
Mesoebene (Universität)				
In welchen Sprachen werden anderssprachige (außer Deutsch) Studiengänge angeboten? Werden Studiengänge in anderen Sprachen außer Deutsch angeboten (Ausnahme: ‚Sprachenfächer‘)? (Stegu et al. 2013)	u.a. Mehrsprachigkeit wird hier auch als „one of the greatest challenges“ beschrieben (für alle Punkte relevant); Lebenslanges Lernen wird als essentiell für die heutige Gesellschaft angesehen	Die Möglichkeiten der vorhandenen sprachlichen Vielfalt in Europa nutzen; Wertschätzung und Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden (aus formalen oder informellen Kontexten, z.B. migrant, refugee oder bilingual contexts), + formale Anerkennung dieser Sprachkenntnisse (certificates)	die Hochschule sollten hier ihre Absolvent:innen mit sprachlichen und kulturellen Ressourcen ausstatten, ‚die für die Partizipation in europäischen demokratischen Prozessen notwendig sind‘ (könnten EMI-Kurse sein oder Kurse in bestimmten Sprachen)	Bildung „ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit und Talente“; Österreich ein attraktiver Standort für Studierende und Lehrende sein sollte bzw. bleiben sollte
Welche Sprachen werden angeboten? (Darquennes et al. 2020; Stegu et al. 2013; Winkler 2012) Bis zu welchem Niveau können welche Sprachen gelernt werden?	‚gute‘ Sprachkenntnisse sollen erreicht werden; Bildung sollte inklusiv sein und	Die Möglichkeiten der vorhandenen sprachlichen Vielfalt in Europa nutzen; Als eine verbesserte europäische Bildung	Sprachenlernen & sprachliche Diversität wird als relevant betrachtet	Bildung „ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit und Talente“; Österreich ein attraktiver Standort für Studierende und Lehrende sein

	<p>„equal opportunities“ für alle schaffen; Bildungssysteme sollen Kompetenzen und Kenntnisse vermitteln „that are deemed essential in today’s world“ (COM(2017) 673 final: 6); Bildung werde dabei auch als hilfreich für die Wahrung der ‚europäischen Identität‘ verstanden, die u.a. zum einen aus geteilten Werten und einem Bewahren der Vielfalt bestehen würde; Teachers play the central role in the process of imparting skills, competences and knowledge as well as in fostering international perspectives early in a young person’s life. The better the teacher, the better the outcome“ (COM(2017) 673 final: 7);</p>	<p>wird auch ein Ausbau des Angebots zum Sprachenlernen gesehen; Ein breites sprachliches Angebot an Schule sollte sichergestellt werden (Lehrer:innen in Grund- und Fortbildung darauf vorbereiten); Wertschätzung und Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden (aus formalen oder informellen Kontexten, z.B. migrant, refugee oder bilingual contexts), + formale Anerkennung dieser Sprachkenntnisse (certificates) Sprachliche Bildung sollte möglichst zwischen den Schulstufen weitergeführt werden</p>	<p>die Hochschule sollten hier ihre Absolut:innen mit sprachlichen und kulturellen Ressourcen ausstatten, „die für die Partizipation in europäischen demokratischen Prozessen notwendig sind“ (könnten unterschiedlich in Europa gebräuchliche Sprachen sein)</p>	<p>sollte bzw. bleiben sollte; gezielte Anwerbung mehrsprachiger Personen für das Pädagogikstudium auch im zweiten Bildungsweg; Zu Minderheitensprachen findet sich ein „Bekenntnis“ zu Minderheitensprachen und Minderheitenschulwesen;</p>
Sprachlernbedingungen				
Makroebene (national)				

Was sind nationale Überlegungen zum Universitätszugang? Welche sprachlichen Kenntnisse werden vorausgesetzt? (vgl. Darquennes et al. 2020; Winkler 2012)		alle sollten Zugang qualitätsvoller und inklusiver Bildung und <i>lifelong learning</i> haben	Bildung sollte inklusiv und equitable sein	
Mesoebene (Universität)				
Was sind universitätsinterne Überlegungen zum Universitätszugang? Welche sprachlichen Kenntnisse werden vorausgesetzt? (vgl. Darquennes et al. 2020; Winkler 2012)	Europäer:innen sollten L1+2 beherrschen, aktuell nicht überall so, nicht in jeder Schule verpflichtend			Österreich ein attraktiver Standort für Studierende und Lehrende sein sollte bzw. bleiben sollte; die Studienwahl nicht durch soziale Rahmenbedingungen eingeschränkt werden sollte;
Zugänglichkeit: Welche (sprachlichen) ‚Hürden‘/Voraussetzungen gibt es für Sprachenfächer? Inwiefern gibt es Vorbereitungskurse für geforderte Einstiegsniveaus? (Stegu et al. 2013)	Europäer:innen sollten L1+2 beherrschen, aktuell nicht überall so, nicht in jeder Schule verpflichtend; Bildung sollte inklusiv sein und ‚equal opportunities‘ für alle schaffen	Alle sollten Zugang qualitätsvoller und inklusiver Bildung und <i>lifelong learning</i> haben; Forderung nach der bestmöglichen sprachlichen Bildung zwischen den unterschiedlichen Bildungs-/Schulstufen	Inklusive und ‚gleichwertige‘ Bildung sei zu verfolgen	Bildung „ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit und Talente“; „Bildungssystem, das für alle offensteht“; Österreich ein attraktiver Standort für Studierende und Lehrende sein sollte bzw. bleiben sollte; die Studienwahl nicht durch soziale Rahmenbedingungen eingeschränkt werden sollte;
Inwiefern ist es für Studierende möglich, Sprachen ‚ohne Mehraufwand‘/unter guten Bedingungen zu lernen? (Stegu et al. 2013; Winkler 2012)	Europäer:innen sollten L1+2 beherrschen, aktuell nicht überall so, nicht in jeder Schule verpflichtend; Bildung sollte inklusiv sein und			„Bildungssystem, das für alle offensteht“; Österreich ein attraktiver Standort für Studierende und Lehrende sein sollte bzw. bleiben sollte;
<ul style="list-style-type: none"> • Sind Sprachkurse für das Regelstudium anrechenbar? 				

<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern ist Sprachenlernen auch für Studierende nicht-philologischer Fächer möglich? • Sind Sprachkurse kostenlos? • Sind Sprachkurse mit einem offiziellen Zertifikat verbunden? 	<p>„equal opportunities“ für alle schaffen</p>			<p>die Studienwahl nicht durch soziale Rahmenbedingungen eingeschränkt werden sollte;</p>
<p>„Internationale“/mehrsprachige Studierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist eine adäquate Weiterbildung für Studierende in der deutschen Sprache vorhanden? • Erasmus Incoming: Gibt es studienvorbereitende und -begleitende DaF-Kurse? • Erasmus Outgoing: Gibt es spezifische Vorbereitungskurse für Austauschprogramme? 	<p>Europa soll attraktiver Studienstandort bleiben; Bedingungen für Erasmus sollen verbessert werden</p>			<p>Österreich ein attraktiver Standort für Studierende und Lehrende sein sollte bzw. bleiben sollte</p>
Sprach:enpolitik				
Makroebene (national)				
<p>Gibt es ein gesamtösterreichisches Steuerungselement zur Hochschullehre/Sprachenlernen an der Universität? (Stegu et al. 2013)</p>			<p>Vgl. Schulbereich: für den Schulbereich werden hier whole-school-policies gefordert, die das Sprachenlernen und eine Wertschätzung sprachlicher Diversität verfolgen.</p>	
Mesoebene (Universität)				
<p>Ist eine offiziell formulierte Sprachenpolitik vorhanden?</p>			<p>Laut Europarat sollten „poli-</p>	

<p>(vgl. Lindström 2012; Stegu et al. 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja: Finden sich ausreichend Instrumente/Stellen zur Umsetzung und Überprüfung dieser? (Darquennes et al. 2020; Lindström 2012) • Deckt sich diese Sprachenpolitik (Begriff) mit der ‚observable sociolinguistic reality‘ (Schiffman (1996: 54) • Ist sie für einen abgegrenzten Bereich/Fakultät formuliert oder ist sie für die gesamte Universität gültig? (Darquennes et al. 2020; Källkvist & Hult 2020) 			<p>cies and practices‘ im Hinblick auf angemessene sprachliche und kulturelle Förderung in der Hochschule überarbeitet werden</p>	
Lehramt				
Lehramt	<p>Bildungssysteme sollen Kompetenzen und Kenntnisse vermitteln „that are deemed essential in today’s world“ (COM(2017) 673 final: 6); Bildung wird außerdem als die Voraussetzung für eine <i>active citizenship</i> beschrieben, die dabei helfen könnte “populism, xenophobia and violent radicalization” [keine Herv. durch LB]</p>	<p>Die Weiterbildung von (Sprach-)Lehrer:innen wird als äußerst relevant betrachtet (neue Methoden, Vorgehensweisen); Lehrer:innen sollten entsprechend auf sprachliche Vielfalt vorbereitet werden (Aus- und Fortbildung); Awareness für Sprache bei Lehrer:innen aller Fächer fördern (z.B.</p>	<p>Im Hinblick auf die tertiäre Bildung wird hier wieder die Lehrer:innenbildung und -weiterbildung genannt, in der „inclusive plurilingual and intercultural education“ verfolgt und deren Implementation im Lehrplan/Unterricht vermittelt werden sollte</p>	<p>Lehrer:innenbildung, die “im Zentrum unserer Bemühungen” stehen sollte und “weitere Unterstützung” erhalten sollte; gezielte Anwerbung mehrsprachiger Personen für das Pädagogikstudium auch im zweiten Bildungsweg;</p>

	<p>(COM(2017) 673 final: 3) zu vermeiden; Bildung werde dabei auch als hilfreich für die Wahrung der ‚europäischen Identität‘ verstanden, die u.a. zum einen aus geteilten Werten und einem Bewahren der Vielfalt bestehen würde; Teachers play the central role in the process of imparting skills, competences and knowledge as well as in fostering international perspectives early in a young person’s life. The better the teacher, the better the outcome“ (COM(2017) 673 final: 7).</p>	<p>unterschiedliche sprachliche Register und spezifisches Vokabular);</p>		
<p>Weitere Punkte, nicht in Analysedokument angeführt:</p>				
		<p>(mehr) Mobilitätsprogramme und internationale Programme für Lehrer:innen werden gefordert; Institutionen der Lehrer:innenbildung und -fortbildung</p>	<p>Digitale Medien werden als relevante Hilfestellung gesehen, um Sprachen zu unterstützen, die im Curriculum nicht angeboten werden;</p>	<p>(Im Hinblick auf die (Aus-)Bildung von <i>Elementarpädagog:innen</i> wird hier von einer „standardisierten und qualitativ hochwertigen Ausbildung“ (S.200, Bildung) im Sinne eines Bachelorstudiums für Päd-</p>

		<p>sollten freiwillig zusammenarbeiten; Sprachenlehrer:innen und Lehrer:innen anderer Fächer sollten auch in ihrem kollaborativen Zusammenarbeiten vorangetrieben werden; Digitale Methoden verwenden, um das Sprachenlernen und -lehren und die mehrsprachige Kompetenz bei Schüler:innen und Lehrer:innen verbessern („eTwinning“ genannt)</p>	<p>Auch hier wird verstärkte Forschung und Vernetzung zwischen linguistischer Forschung und der Lehrer:innenbildung gefordert</p>	<p>gog:innen in leitenden Funktionen gesprochen, zu deren Schwerpunkte Persönlichkeitsentwicklung, aber auch die <i>Sprach-</i> und Talentförderung zählen sollten); Ein interessanter Punkt ist hier auch der Hinweis auf den Ausbau von Qualifizierungsangeboten für Menschen mit Migrationshintergrund im Bereich der Pflege, was z.B. „Sprache“ umfassen sollte („Pflege“, S.175). Hier ist es durchaus relevant zu sehen, inwiefern diese Sprachkenntnisse bereits im Rahmen des Studiums erworben oder verbessert werden könnten (siehe z.B. Nutzung der vorhandenen mehrsprachigen Kenntnisse und eine Professionalisierung/Literalisierung dieser, wie z.B. auch im Rahmen des Maturafaches gefordert; aber natürlich im FH-Bereich diese Ausführungen)</p>
--	--	--	---	---

		Stärkung euro- päischer Aus- tauschpro- gramme		
--	--	---	--	--

Bezeichnend für die *recommendation* des Europarates ist hier, dass in diesem Dokument als einziges der untersuchten explizit auf die Hochschulbildung im Hinblick auf alle Lerner:innen (nicht nur Lehramtsstudierende) eingegangen wird. Wie die anderen *recommendations* wird hier auf die Wichtigkeit des lebenslangen Sprachenlernens und die sprachliche Diversität eingegangen. Als einziges Dokument geht er auch auf *policies vs. practices* ein, die im Sinne einer gesamten Institution neu formuliert bzw. bewertet werden sollten.

Alle Dokumente erwähnen hier allgemeine Forderungen, die die Wichtigkeit des Sprachenlernens und eine Förderung und Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt betonen; im Hinblick auf die *Bedingungen* des Sprachenlernens können die überall erwähnten Ansprüche an eine equal und gleichwertigen/fairen Bildung als die formulierten Forderungen nach fairen sprachlichen Zugängen und kostengünstigen Angeboten bzw. auch dem entsprechenden sprachlichen Vielfalt interpretiert werden.

Die Lehrer:innenbildung wird als Punkt der Hochschulbildung von allen untersuchten Dokumenten am häufigsten erwähnt und umfasst bei allen eine entsprechende Vorbereitung auf das sprachliche Klassenzimmer, im Falle des Europarates auch zugleich deren Umsetzung (siehe oben). Nirgends finden sich jedoch auch explizite Formulierungen zum entsprechenden sprachlichen Angebot in der Lehrer:innenbildung/dem Lehramtsstudienkatalog.

Erasmus & internationale Studierende werden in zwei der untersuchten Dokumente genannt (COM(2017) 673 final; Republik Österreich 2020) Kurse in anderen Sprachen (Unterrichtssprache) können als weit gegriffen interpretiert in der Förderung sprachlicher Kenntnisse und Diversität (alle außer OJ 2019 C 189) verstanden werden.

Im Hinblick auf *policy* Dokumente und aktive Sprach:enpolitik finden sich explizit vor allem im Europarat-Dokument Forderungen: Hier wird die Anpassung von *policies* und *practices* (vgl. Lindström 2012) im Hinblick auf sprachliche und kulturelle Diversität genannt, allerdings im Hinblick auf die Sekundarstufe; Insgesamt kann aber die explizit auf Sprach:enpolitik Bezug nehmenden Punkte als am wenigsten vertreten beurteilt werden.

Zusätzlich (nicht im Analyseraster vorhanden) fanden sich Punkte zur verbesserten Vernetzung zwischen linguistischer und Lehrer:innenbildungs-Forschung (vgl. z.B. CM/Rec(2022)1) oder zur besseren Dissemination von Forschungsergebnissen und einer verstärkten öffentlichen Diskussion dieser (CM/Rec(2022)1). Zwei Dokumente forderten außerdem die verstärkte Nutzung von digitalen Medien/Hilfsmitteln zur Stärkung sprachlicher Kenntnisse (OJ 2019 C 189) und der Förderung und dem Schutz von Sprachen, die nicht im Curriculum vorkommen (CM/Rec(2022)1). Das österreichische Regierungsprogramm (Republik Österreich

2020) fordert außerdem verbesserte Qualifizierungsangebote für in der Pflege tätigen Menschen (wozu es auch ‚Sprache‘ zählt); hier wäre relevant/interessant, inwiefern diese Kenntnisse bereits an der Hochschule erworben werden können, was jedoch nicht für die Universitäten bewerkstelligbar ist (FH-Studium).

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass nationale und internationale politische Stimmen für Bildungsgerechtigkeit und *equal opportunities* in der (Hoch-)Schullandschaft plädieren. Während hier der schulische Bereich viel öfter als der tertiäre Bereich angeführt wird, für den tertiären Bereich vordergründig Bewusstseinsbildende Maßnahmen gefordert werden und sich europäische Forderungen viel konkreter auf das tatsächliche Sprachenlernen beziehen, ist es relevant, herauszufinden, welche der Punkte wie eingehalten werden und inwiefern sich hier Überschneidungen zwischen dem Raum, dem bestimmte Aspekte in den Dokumenten gegeben wird, und der tatsächlichen Präsenz in der Umsetzung finden lassen (vgl. Kapitel 6: *policy/practice*). Dabei ist natürlich festzuhalten, dass es sich bei den untersuchten Dokumenten nur um eine Momentaufnahme eines kleinen Ausschnitts handelt, deren Auswahl und auch Einordnung eine Interpretation darstellen; es können aber dennoch erste Vergleiche angestellt werden.

Nun zum Analyseteil anhand des Analyseinstrumentes.

8 Empirische Analyse B

Das Raster wurde nun ergänzt und soll für die fünf Universitäten für das Sommersemester 2021, bzw. in einigen Fällen Studienjahr 2020/21 (wenn z.B. Sprachkurse im Wintersemester starten) betrachtet werden. Analog zu Winkler sollen hier aber auch aktuelle Entwicklungen (Stand: SS 2022), einfließen, falls sie relevant für das Forschungsvorhaben sind. Die Ergebnisse sind hier in ihrem Gesamtaufbau an der Struktur des Analyserasters orientiert, das sprachliche Angebot selbst soll anhand des sprachlichen Einbezugs in die Fächer nach Hufeisen und Winkler (2007; 2012; siehe 5.1) geschehen. Somit soll zunächst das sprachliche Angebot in seinen verschiedenen Ausprägungen erhoben (hier jeweils dargestellt in ‚Lebende Schulfremdsprachen‘, ‚Klassische Sprachen‘ und ‚Andere‘, siehe oben), dann die Sprachlernbedingungen ermittelt und eine sprach:enpolitische Einbettung vorgenommen werden. In der Diskussion der Ergebnisse unten (siehe Punkt 9) soll dann die Passung sprachliche Vielfalt in der Gesellschaft-sprachliches Angebot an der Universität verhandelt sowie konkrete Anrechnungsfälle für Sprachkurse ‚durchgerechnet‘ werden.

Aufbau Ergebnisse

8 Empirische Analyse

8.1 Angebotserhebung nach der Differenzierung nach Hufeisen (2007)

8.1.1 Unterrichtssprache

8.1.2 Sprachen als Gegenstand des Studiums

8.1.3 Sprachenunterricht im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich nicht-philologischer Studienrichtungen

8.1.4 Sprachenunterricht als freiwillige Ergänzung zum Studium

8.1.4.1 Kostenlose Angebote

8.1.4.2 Angebote im Rahmen der Sprachenzentren

8.1.5 Sprachenunterricht im Rahmen von Austausch- und Mobilitätsprogrammen

8.2 Bedingungen

8.2.1 Vorausgesetzte Sprachkenntnisse

8.2.2 Kurse zur Erreichung dieser

8.3 Sprach:enpolitische Einbettung

8.3.1 National vorausgesetzte Sprachkenntnisse

8.3.2 Ist eine language policy der Universität vorhanden?

8.3.3 Gibt es ein gesamtösterreichisches Steuerungselement?

9 Diskussion

9.1 Zusammenfassung und Vergleich zu Winkler

9.1.2 Sprachlernbedingungen

9.2 Weitere im Theorieteil identifizierte Aspekte

9.3 Sprach:enpolitische Einbettung

9.4 Fazit und Zusammenfassung

10 Ausblick

8.1 Angebotserhebung nach der Differenzierung nach Hufeisen (2007)

8.1.1 Unterrichtssprache

Die einzelnen Universitäten wurden nach der Unterrichtssprache ihrer Studiengänge befragt. Alle verwiesen (abgesehen von den philologischen Fächern) auf ausschließlich englischsprachige Programme neben Deutsch. Die einzige Ausnahme stellt das Diplomstudium *Italienisches Recht* an der Universität Innsbruck dar, das neben Deutsch Italienisch angibt. Im Folgenden eine Übersicht über englischsprachige Studiengänge an den einzelnen Universitäten.

Studien	Univ. Wien	Univ. Graz	Univ. Innsbruck	Univ. Salzburg	Univ. Klagenfurt
Bachelor		/		/	2

Diplom	/	/	1	/	/
Master	30 englischsprachig 15 ‚mehrsprachig‘	15	33	14	10
Doktorat	individuell, nach Vereinbarung	2 englischsprachig 25 englisch- oder deutschsprachige Belegung möglich	17 deutsch- od. englischsprachig 1 englischsprachig	/	5 englischsprachig andere nach Vereinbarung
Gesamt		121	157		

An der Universität Wien finden sich 30 ausschließlich englischsprachige, sowie 39 ‚mehrsprachige‘ Masterstudien (zu denen aber z.B. philologische Fächer/Fächer mit verpflichtendem Sprachanteil zählen). Von letzteren weisen 15 keine philologische Ausrichtung auf und empfehlen (10) Englisch oder setzen es jeweils voraus (5) (Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudiengänge¹¹).

An der Universität Graz finden sich (neben den philologischen Fächern) mit dem Stichtag 31.12.2020 16 zur Gänze englischsprachig abgehaltene Studien (15 Masterstudien, 1 Doktoratsstudium; von insgesamt 121 Studien). Die Universität Graz verweist auch auf Joint Studies mit Partneruniversitäten. Studiengänge, die in anderen Sprachen abgehalten werden, finden sich nicht (Universität Graz: Abteilung für Lehr- und Studienservice 2021; vgl. Universität Graz: Joint Programmes).

An der Universität Innsbruck finden sich 33 (von insgesamt 157 Studien) mit der Unterrichtssprache Englisch; außerdem wird das Diplomstudium *Italienisches Recht* angeboten, das Deutsch und Italienisch als Unterrichtssprachen hat (Universität Innsbruck: Vizerektorat 2021). Auch die Universität Innsbruck verweist auf internationale Studienprogramme in Kooperation mit internationalen Partneruniversitäten (Universität Innsbruck: Vizerektorat 2021; siehe auch Universität Innsbruck: Internationale Studienprogramme). An der Universität Salzburg werden keine fremdsprachlichen Studiengänge (Ausnahme wieder: philologische Fächer) neben englischsprachigen angeboten. Insgesamt finden sich hier 14 englischsprachige Studiengänge (Universität Salzburg: Vizerektorat 2021).

¹¹ Das Vizerektorat für Lehre verwies hier auf die Universitätshomepage (Universität Wien: Vizerektorat 2021).

Die Universität Klagenfurt verweist auf die Homepage der Hochschule (Universität Klagenfurt: Rektorat 2021). An der Universität Klagenfurt finden sich 12 englischsprachige Studiengänge (2 Bachelorstudiengänge, 10 Masterstudiengänge) (Universität Klagenfurt: Internationales Studienangebot).

Doktoratsstudiengänge behalten sich oft das Recht vor, je nach Vereinbarung von Student:in und Betreuungsperson die Unterrichtssprache bzw. die Sprache, in der die Abschlussarbeit verfasst werden soll zu bestimmen (Universität Klagenfurt: Internationales Studienangebot; Universität Wien: Doktoratsstudien Sprachnachweis¹²).

An der Universität Klagenfurt gibt es thematische Doktoratsprogramme, die als Erweiterung des regulären Angebots an Doktoratsstudien gesehen werden können; von diesen sind 5 englischsprachig (Universität Klagenfurt: Internationales Studienangebot). An der Universität Graz gibt es zwei rein englischsprachige Doktoratsprogramme und 25 Programme, bei denen eine deutsch- oder englischsprachige Belegung möglich ist (Universität Graz: Englischsprachige Studien); an der Universität Innsbruck geben 17 Doktoratsstudiengänge Deutsch und Englisch als Unterrichtssprache an, eines ist als rein englischsprachig gekennzeichnet (Universität Innsbruck: Studienangebot Doktorat).

An dieser Stelle konnten nur ganze Studiengänge betrachtet werden, da das Erheben einzelner Lehrveranstaltungen bei der Anzahl an Studiengängen ein zu großes Unterfangen gewesen wäre. Ganz allgemein verwies das Center for Teaching and Learning an der Universität Wien hier jedoch auf ein „starkes Umsteigen“ (Universität Wien: Center for Teaching and Learning 2021) auf englischsprachige Lehrveranstaltungen.

8.1.2 Sprachen als Gegenstand des Studiums

Im Folgenden werden Studiengänge betrachtet, bei denen nicht alle Lehrveranstaltungen in einer anderen Sprache außer Deutsch abgehalten werden, die sich aber im Rahmen ihres Studiums zu großen Teilen einer oder mehrerer Sprachen widmen. Folgende Daten wurden durch eine umfassende Erhebung des Studienangebots und der betreffenden Curricula an den einzelnen Universitäten erhoben. Hier wird als Quelle auf die Studienangebotsseiten der Universitäten verwiesen: Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudien; Universität Graz: Bachelor- oder Diplomstudien; Universität Innsbruck: Studienangebot; Universität Salzburg: Bachelorstudien; Universität Klagenfurt: Studienübersicht.

Lebende Schulfremdsprachen

Philologische Fächer

¹² An der Universität Wien sind Sprachkenntnisse für Doktoratsstudiengänge davon abhängig, ob die jeweiligen Studienrichtungen ausschließlich auf Deutsch angeboten werden oder nicht. Scheinen sie nicht in der Liste dieser Studiengänge auf, sind etwaige Deutschkenntnisse nach dem Lehrveranstaltungsangebot und der betreuenden Person zu richten (Universität Wien: Doktoratsstudien Sprachnachweis).

Sprachen	Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Englisch	x	x	x	x	x
Französisch	x	x	x	x	x
Italienisch	x	x	x	x	x
Russisch	x	x	x	x	x
Spanisch	x	x	x	x	x

Transkulturelle Kommunikation/Translationswissenschaft

Sprachen	Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck
Englisch	x	x	x
Französisch	x	x	x
Italienisch	x	x	x
Russisch	x	x	x
Spanisch	x	x	x

Lehramt

Sprachen	Wien (Verbund Nord-Ost ¹³)	Graz (Verbund Süd-Ost)	Universität Innsbruck (Verbund West)	Universität Salzburg (Verbund Mitte)	Universität Klagenfurt (Verbund Süd-Ost)
Englisch	x	x	x	x	x
Französisch	x	x	x	x	x
Italienisch	x	x	x	x	x
Russisch	x	x	x	x	
Spanisch	x	x	x	x	x

¹³ Lehramtsfächer werden in Österreich in verschiedenen *Verbänden* angeboten, in denen regional nahe Universitäten und pädagogische Hochschulen sich die Lehrveranstaltungen zur Pädagog:innen(aus-)bildung teilen (siehe BGBl. I Nr. 124/2013). Für diese Verbände liegen auch die Curricula vor. Es kann aber trotzdem/somit auch vorkommen, dass eine Sprache zwar im Verbund angeboten wird, nicht aber an allen beteiligten Hochschulen. In der vorliegenden Untersuchung werden daher beide Faktoren angegeben.

„Lebende Schulfremdsprachen“ werden bis zu einem hohen Niveau gelernt:

Studien	Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Anglistik	C2	C2	C2	C2	C2
Anglistik Lehramt	C1/2	C2	C2	C2	C2
Romanistik (wenn als 1. Sprache gewählt)	C1	B2	C1	C1	? ¹⁴
Romanistik Lehramt	C1	B2/C1	C1	C1	B2/C1
Slawistik (wenn als 1. Sprache gewählt)	B2	B2	B2	B2	?
Slawistik Lehramt	„ausgezeichnet“	B2	B2	B2	B2
Transkulturelle Kommunikation/Translationswissenschaft ¹⁵				n.a. ¹⁶	n.a.

Fast alle lebenden Schulfremdsprachen können demnach an allen Standorten als ‚vollwertige Sprachstudien‘ - als rein philologisch ausgerichtetes Fach, als Lehramtsfach und als translationswissenschaftliches Fach studiert werden. Eine Ausnahme stellt hier Russisch dar, das an der Universität Klagenfurt nur als slawistisches, nicht aber als Lehramtsfach studiert werden kann. Hinsichtlich Niveau können die ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ auch bis zu einem vergleichsweise hohen Niveau verfolgt werden: So kann Englisch an allen Standorten bis zum Niveau C2 gelernt werden (Ausnahme Lehramt Universität Wien: C1/C2), und auch die romanistischen Fächer lassen sich bis zum Niveau C1 bzw. B2 (Universität Graz) verfolgen. Slawistische Fächer werden an allen Standorten bis zum Niveau B2 angeboten.

¹⁴ Mit Fragezeichen markierte Felder kennzeichnen, dass die Informationen diesbezüglich am betreffenden Standort nicht auffindig gemacht werden konnten. Grau schattierte Felder bedeuten, dass die betreffende Sprache/das betreffende Studium an diesem Standort nicht angeboten wird.

¹⁵ Für Transkulturelle Kommunikation/Translationswissenschaft werden hier keine spezifischen Niveaus genannt; meist enthalten die Curricula auch keine expliziten weiterführenden Sprachausbildenden Kurse.

¹⁶ Dieser Studiengang wird an den Universitäten Salzburg und Klagenfurt nicht angeboten.

Klassische Sprachen

Sprachen	Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Altgriechisch	Byzantinistik und Neogräzistik & Klassische Philologie	Klassische Philologie	Classica et Orientalia	Altertumswissenschaften	
Griechisch Lehramt	x	x	x	x	
Latein	Klassische Philologie	Klassische Philologie	Classica et Orientalia	Altertumswissenschaften	
Latein Lehramt	x	x	x	x	

Als weitere am häufigsten im Sekundarbereich gelernten Sprachen werden von der Statistik Austria die zwei ‚klassischen Sprachen‘ Latein und (Alt-)Griechisch genannt (vgl. 3.2.2; Statistik Austria 2021): Diese sind in einer Vielzahl an Fächern studierbar, ob als rein philologisches oder als Lehramtsfach. Beide Sprachen sind in beiden Formen nicht in Klagenfurt studierbar; aufgrund der Verbundregelung des Lehramtsstudiums (siehe Fußnote 13) können sie aber in Graz belegt werden.

‚Andere Sprachen‘

Zusätzlich zu diesen in der Statistik Austria angeführten in der Schule gelernten ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ und ‚Klassischen Sprachen‘ lassen sich noch einige weitere *Sprachen als Gegenstand des Studiums* an österreichischen Universitäten finden; so bietet die Universität Salzburg zusätzlich Portugiesisch, die Universität Wien zusätzlich Portugiesisch und Rumänisch an. Im Slawistik-Studium findet sich an allen Universitäten Russisch (siehe oben), zusätzlich dazu finden sich an den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck und Klagenfurt BKS, Polnisch an den Universitäten Wien, Innsbruck und Salzburg, Slowenisch in Wien, Graz und Klagenfurt. Tschechisch findet sich in Wien und Salzburg, Bulgarisch, Slowakisch und Ukrainisch werden nur an der Universität Wien angeboten.

Aber auch andere (philologisch ausgerichtete) Studiengänge weisen einen erheblichen Sprachbestandteil auf. Die größte Auswahl weist hier die Universität Wien auf, an der im Rahmen von insgesamt 19 sprachbezogenen Bachelorstudien eine Vielzahl von weiteren Sprachen gelernt werden kann (siehe untenstehende Tabelle). Aber auch an anderen Standorten werden Fächer angeboten, deren mehrheitlicher Bestandteil eine oder mehrere Sprachen sind. Insgesamt können an den fünf untersuchten Universitäten (im Sommersemester

2021) also folgende Sprachen im Rahmen von *Sprachen als Gegenstand des Studiums* studiert werden: Mittel- & Neuägyptisch, Akkadisch, Arabisch, Babylonisch, BKS, Burgenlandkroatisch (Lehramt), Bulgarisch, Chinesisch, Deutsch, Dänisch, Englisch, Finnisch, Französisch, (Neu-)griechisch & Altgriechisch, Modern- & Bibelhebräisch, Hindi, Isländisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Latein, Litauisch, Mittelhochdeutsch, Nepali, Norwegisch, ÖGS, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Sanskrit, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Sumerisch (übersetzen), Swahili, Tschechisch, Tibetisch, Türkisch, Ukrainisch, Ungarisch, Zulu.

Was das Niveau betrifft können die Sprachen zwischen A1 und B2 studiert werden, bei einigen sind aber keine konkreten Niveaus angegeben, sondern nur das (ECTS-)Ausmaß, in dem die Sprachen gelernt werden. *Deutsch* dient hier im Rahmen der *Sprachen als Gegenstand des Studiums* nicht aber der Sprachausbildung, sondern eher sprach- und literaturwissenschaftlichen, oder übersetzungsbezogenen Fragestellungen (auf Deutschangebote für *Incomings* wird hier weiter unten eingegangen).

Im Folgenden eine Übersichtstabelle:

Sprache	Studium	Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Mittelägyptisch	Ägyptologie	im Ausmaß von 10 ECTS fakultativ wählbar				
Neuägyptisch	Ägyptologie	10 ECTS verpflichtend				
Akkadisch	Ägyptologie	im Ausmaß von 10 ECTS fakultativ wählbar				
	Classica et Orientalia			im Ausmaß von bis zu 20 ECTS		
Arabisch	Orientalistik	Grundausbildung in der gewählten Sprache				
	Transkulturelle Kommunikation		A2			
Babylonisch	Orientalistik	Grundausbildung in der gewählten Sprache				
BKS	Slawistik	Hauptsprache bis zum Niveau B2, eine zweite	Sprache 1 B2, Sprache 2 A1	bis A2 (wählbar neben Polnisch)		?

		Sprache bis zum Niveau A2				
	Transkulturelle Kommunikation	kein Niveau	kein Niveau			
	Lehramt	Verbund Nord-Ost: "ausgezeichnet"	Verbund Süd-Ost: B1			Verbund Süd-Ost: B1
Burgenlandkroatisch	Lehramt		Verbund Süd-Ost: C1			Verbund Süd-Ost: C1
Bulgarisch	Slawistik	Hauptsprache bis zum Niveau B2, eine zweite Sprache bis zum Niveau A2				
Chinesisch	Sinologie	bis über B1 gelernt (B1 als Voraussetzung für letzte Spracherwerbslehveranstaltung)				
Dänisch	Skandinavistik	als Hauptsprache bis zum Niveau B2/C1 ¹⁷ ; als Zweitsprache bis zum Niveau A2				
Deutsch	Germanistik/Deutsche Philologie	k.N. ¹⁸ .	k.N.	k.N.	k.N.	k.N.
	Transkulturelle Kommunikation	k.N.	k.N.	k.N.		
	Lehramt	k.N.	k.N.	k.N.	k.N.	k.N.
Finnisch	Hungarologie und Fennistik	B2				

¹⁷ Im Bachelorstudium Skandinavistik an der Universität Wien kann neben der Hauptsprache im Rahmen des Wahlfaches eine zweite Sprache bis zum Niveau A2 erworben werden und eine ‚periphere‘ Sprache bis zum Niveau A1 (im SS 21 Jiddisch, im WS 21/22 voraussichtlich Livisch, Litauisch, Estnisch und Finnisch) (Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis).

¹⁸ kein Niveau

Neugriechisch	Ägyptologie	im Ausmaß von 10 ECTS fakultativ wählbar				
	Byzantinistik und Neogräzistik (Alt- und Neugriechisch)	Neugriechisch A1-A2 abgeschlossen				
	Grundlagen theologischer Wissenschaft		Griechisch (1 ECTS)			
Modern- und Bibelhebräisch	Judaistik	Modernhebräisch: B1				
	Katholische Fachtheologie (Bibelhebräisch)	Bibelhebräisch (6 ECTS)	Grundkurs Hebräisch (5 ECTS)	Bibelhebräisch (4 ECTS)	Bibelhebräisch (4 ECTS)	
	Evangelische Fachtheologie („Biblisches Hebräisch“)	Biblisches Hebräisch (8 ECTS Pflichtmodul)				
	Grundlagen theologischer Wissenschaft		„Hebräisch“, 2 ECTS			
Hindi	Sprachen und Kulturen Südasiens und Tibet	„grundlegende Kompetenzen“ in zwei oder mehr ausgewählten Sprachen				
Isländisch	Skandinavistik	Hauptsprache bis zum Niveau B2/C1; als Zweitsprache bis zum Niveau A2				
Japanisch	Japanologie	bis zum Verständnis „komplexer Sätze“ gelernt				
Jiddisch	Skandinavistik	bis A1 (6 ECTS)				

Koreanisch	Koreanologie	Sprachbeherrschung im Ausmaß von 66 ECTS				
Litauisch	Skandinavistik	bis zum Niveau A2, Wahlmodul; 12 ECTS				
Mittelhochdeutsch	Germanistik/Deutsche Philologie	Mittelhochdeutsch (3 ECTS)	Mediävistische Textkompetenz (4 ECTS)	Mittelhochdeutsch (2,5 ECTS)	im Modul Ältere deutsche Sprache und Literatur (insgesamt 12 ECTS)	im Modul Ältere deutsche Sprache und Literatur (insgesamt 18 ECTS)
Nepali	Sprachen und Kulturen Südasiens und Tibet	„grundlegende Kompetenzen“ in zwei oder mehr ausgewählten Sprachen				
Norwegisch	Skandinavistik	Hauptsprache bis zum Niveau B2/C1; als Zweitsprache bis zum Niveau A2				
ÖGS	Transkulturelle Kommunikation		kein Niveau			
Polnisch	Slawistik	Hauptsprache bis zum Niveau B2, eine zweite Sprache bis zum Niveau A2		1. Sprache bis B2, 2. bis A2	1. Sprache bis B2, 2. bis A2	
	Transkulturelle Kommunikation	kein Niveau				
	Lehramt	Verbund Nord-Ost: „ausgezeichnet“				
Portugiesisch	Romanistik	1. romanische Sprache wird bis C1 gelernt			1. romanische Sprache wird bis C1 gelernt	

Rumänisch	Romanistik	1. romani- sche Sprache wird bis C1 gelernt				
Sanskrit	Sprachen und Kulturen Süd- asiens und Ti- bet	„grundle- gende Kom- petenzen“ in zwei oder mehr ausge- wählten Sprachen				
Schwedisch	Skandinavis- tik	Hauptspra- che bis zum Niveau B2/C1, als Zweitspra- che bis zum Niveau A2				
Slowakisch	Slawistik	Hauptspra- che bis zum Niveau B2, eine zweite Sprache bis zum Niveau A2				
	Lehramt	Verbund Nord-Ost: “ausgezeich- net“				
Slowenisch	Slawistik	Hauptspra- che bis zum Niveau B2, eine zweite Sprache bis zum Niveau A2	Sprache 1 B2, Sprache 2 A1			?
	Transkultu- relle Kommu- nikation		kein Niveau	kein Niveau		
	Lehramt	Verbund Nord-Ost	Verbund Süd-Ost: B2 oder C2 ¹⁹			Verbund Süd-Ost: B2 oder C2
Sumerisch übersetzen	Classica et Orientalia			Sprachbe- herrschaft		

¹⁹ je nach Vorkenntnissen. Das Bachelorstudium Lehramt Slowenisch kann an der Universität Klagenfurt mit Sprachkenntnissen ab dem Niveau A1.2 oder B2 (“Maturaniveau”) begonnen werden. Bei geringen Vorkenntnissen wird das Slowenische bis zum Niveau B2 gelernt, bei Einstieg mit B2 bis zum Niveau C2/mindestens C1 (Universität Klagenfurt, Curriculum für das Bachelorstudium Slawistik 2017: 539).

				Sumerisch (7 ECTS)		
Swahili	Afrikawissenschaften	B2 oder A2 (wenn 2 Sprachen gewählt)				
Tschechisch	Slawistik	Hauptsprache bis zum Niveau B2, eine zweite Sprache bis zum Niveau A2			1. Sprache bis B2, 2. bis A2	
	Lehramt	Verbund Nord-Ost: "ausgezeichnet"				
Tibetisch	Sprachen und Kulturen Südasiens und Tibets	„grundlegende Kompetenzen“ in zwei oder mehr ausgewählten Sprachen				
Türkisch	Orientalistik	Grundausbildung in der gewählten Sprache				
	Transkulturelle Kommunikation		kein Niveau			
	Lehramt			Verbund Süd-Ost: Curriculum vorhanden, aber nicht aktiv; gelernt bis C1		
Ukrainisch	Slawistik	Hauptsprache bis zum Niveau B2, eine zweite Sprache bis zum Niveau A2				
Ungarisch	Hungarologie und Fennistik	B2				

	Transkulturelle Kommunikation	kein Niveau	kein Niveau			
	Lehramt	Verbund Nord-Ost: gelernt bis B2				
Zulu	Afrikawissenschaften	bis zu B2 oder A2 wenn zwei Sprachen gelernt werden				

Wissenschaftssprache und Fachsprachliche Inhalte

Diesbezüglich wurden auf der Ebene der *Sprachen als Gegenstand des Studiums* keine Inhalte erhoben, da das Studium aller Curricula ein zu großes Unterfangen gewesen wäre (vgl. Kapitel 5). Es sei hier auf die Erhebungen im Nachfolgenden verwiesen (Abschnitte 8.1.3, 8.1.4).

8.1.3 Sprachenunterricht im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich nicht-philologischer Studienrichtungen

In folgenden weiteren Studiengängen (die primär nicht sprachlich ausgerichtet sind) finden sich ebenfalls Sprachkurse im (Wahl-)Pflichtbereich. Diese wurden wie im Punkt 8.1.2 über das öffentlich zugängliche Studienangebot und die ebenfalls online abrufbaren Curricula erhoben (Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudien; Universität Graz: Bachelor- oder Diplomstudien; Universität Innsbruck: Studienangebot; Universität Salzburg: Bachelorstudien; Universität Klagenfurt Studienübersicht). Aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit wurden diese hier nach Studiengängen und nicht nach ‚Art‘ der Sprachen gegliedert. Am Ende des Kapitels wird kurz auf die Unterschiede zwischen ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘, ‚Klassischen Sprachen‘ und ‚Anderen‘ eingegangen.

Universität Wien

An der Universität Wien finden sich hauptsächlich Sprachanteile in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern. Neben ‚(Business-)Englisch‘ als fachsprachliches Fach finden sich hier weitere ‚Lebende Schulfremdsprachen‘ wie Russisch, Italienisch, Spanisch oder Französisch (SS 21), aber auch ‚Modernes Chinesisch‘ (Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis).

Studiengang	Sprache/Kurs	Ausmaß
-------------	--------------	--------

Betriebswirtschaft	Business English I und II	6 ECTS, Pflichtmodul
Internationale Betriebswirtschaft	<i>Business English</i> I und II; Wirtschaftskommunikation I und II: Erweitern von bestehenden Fremdsprachenkenntnissen (nicht Englisch und nicht Deutsch) durch Fachtermini und im Hinblick auf wirtschaftliches Handeln: nach Abschluss gewählte FS B1/2 + wirtschaftliche Handlungsfähigkeit Im SS 21 Russisch, Italienisch, Spanisch, Französisch, ‚Modernes Chinesisch‘.	6 ECTS Pflichtmodul (<i>Business English</i>); 16 ECTS (Wirtschaftskommunikation, unterschiedliche Sprachen); Pflichtmodul
Volkswirtschaftslehre	Pflichtmodul Wirtschaftswissenschaftliche Wahlfächer	können 17 ECTS aus dem Angebot der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät gewählt werden, also z.B. die Sprachkurse von oben/des internationalen Betriebswirtschaft-Studiengangs
Rechtswissenschaft	Schwerpunktausbildung (Wahlfachkörbe); Wahlfächer zu fachspezifischem Französisch und Englisch	Wahlfachkörbe, zu fachsprachlichem Französisch und Englisch, 18 ECTS
Lehramt: Spezialisierung Inklusive Bildung	Alternatives Pflichtmodul: Fokus Gebärdensprachen	15 ECTS fakultativ wählbar; Teilnahmevoraussetzung ÖGS auf dem Niveau A2; SP IP O3: d.h. Grundlegende Handlungsfelder: Sprachliche und sensorische Entwicklung (Pflichtmodul), 10 ECTS Voraussetzung

Universität Graz

An der Universität Graz sind neben den wirtschaftlichen Fächern auch im Rahmen des Soziologie-Studiums Sprachen (wahl-)verpflichtend. Aber auch im theologischen Bachelorstudien-gang *Grundlagen theologischer Wissenschaft* sind neben verpflichtenden Sprachanteilen andere Sprachfächer fakultativ wählbar.

Studiengang	Sprache/Kurs	Ausmaß
Betriebswirtschaft	zwei Fremdsprachen verpflichtend zu absolvieren ,Wirtschaftsenglisch' bis C1.1 erworben; Eine weitere Wirtschaftssprache (Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch) bis B1.2 gelernt; in einem Wahlmodul kann eine weitere der angebotenen Wirtschaftssprachen bis zum Niveau B1.2 gelernt werden.	8 ECTS, Pflichtmodul (Englisch) 8 ECTS Wirtschaftssprache (Französisch, Italienisch, Spanisch jedes Semester, Russisch jedes 2. Semester im Angebot) Pflichtmodul 8 ECTS weitere Wirtschaftssprache fakultativ wählbar (Französisch, Italienisch, Spanisch jedes Semester, Russisch jedes 2. Semester im Angebot)
Economics	zwei Fremdsprachen verpflichtend zu absolvieren	sind ebenfalls zwei Wirtschaftssprachen Pflicht, allerdings nur im Ausmaß von jeweils 4 ECTS (gleiche Sprachen wie oben/Betriebswirtschaft)
Soziologie	2 Wahlfächer sind Pflicht; ein Wahlfach Wirtschaftsenglisch , ein Wahlfach Wirtschaftssprachen (Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch)	Ein mögliches Wahlfach (der zwei zu wählenden Wahlfächer) umfasst zwei Wirtschaftssprachen im Ausmaß von insgesamt 8 ECTS; ein mögliches Wahlfach Wirtschaftsenglisch (8 ECTS)

Universität Innsbruck

An der Universität Innsbruck findet sich im Rechtswissenschaftsstudium ein Wahlpflichtfach zum Italienischen Recht, das eine Lehrveranstaltung zur italienischen Rechtsterminologie beinhaltet; ansonsten sind in den zwei wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen Wirtschaftswissenschaften und Internationale Wirtschaftswissenschaften Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch oder Spanisch in verschiedenem Ausmaß zu wählen.

Studiengang	Sprache/Kurs	Ausmaß
Wirtschaftswissenschaften	Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch oder Russisch	Pflichtmodul im Ausmaß von 7,5 ECTS
Internationale Wirtschaftswissenschaften (Diplomstudium)	2 Wirtschaftssprachen Pflicht; im SS 21 Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch oder Spanisch	insgesamt 15 ECTS verpflichtend

Rechtswissenschaften (Diplomstudium)	Wahlpflichtfach Italienisches Recht mit Italienischer Rechtsterminologie	Italienisches Recht 26 ECTS, Terminologie-Block 3,5 ECTS
--------------------------------------	--	--

Universität Salzburg

An der Universität Salzburg finden sich in rechtswissenschaftlichen Studiengängen verpflichtende Lehrveranstaltungen zum ‚Legal‘-, ‚Business-‘ bzw. zum ‚vertragssprachlichen‘ Englisch. Weitere Sprachfächer finden sich im Bachelorstudium Geschichte. Eine Zwischenform zwischen philologischem und wirtschaftswissenschaftlichem Studium stellt hier das Bachelorstudium *Sprache-Wirtschaft-Kultur* dar, das neben wirtschaftlichen Lehrveranstaltungen auch einen großen Teil an sprachbezogenen Inhalten aufweist.

Studiengang	Sprache/Kurs	Ausmaß
Geschichte	Lehrveranstaltungen zu Sprach- und Lesekompetenz aus dem Angebot der Universität Salzburg sollen ausgewählt werden	Modul 9, „Sprach- und Lesekompetenz“, 12 ECTS
Sprache-Wirtschaft-Kultur	Eine romanische oder slawische Sprache zu wählen: Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Polnisch, Russisch oder Tschechisch	Sprache wird bis zum Niveau B2 (slawische Sprachen; 68 ECTS sprachbezogene Lehrveranstaltungen) oder C1 (romanische Sprachen; 66 ECTS sprachbezogene Lehrveranstaltungen) gelernt
Recht und Wirtschaft	<i>Business English</i> und Englisch als Vertragssprache	C1 (‚ <i>Business English</i> ‘)/C2 (‚Vertragssprache‘) angestrebt 6 ECTS
Rechtswissenschaften (Diplom)	<i>Legal English</i> ; Fachprüfung <i>Public International Law</i> ; diese beiden werden als Teil der <i>fremdsprachlichen Ausbildung</i> angeführt (Curriculum § 4 (1), S.4).	4 ECTS <i>Legal English</i> 7,5 ECTS <i>Public International Law</i>

Universität Klagenfurt

An der Universität Klagenfurt finden sich in den wirtschaftlichen Studienrichtungen Sprachangebote. Während (,Business'-) Englisch überall verpflichtend ist, ist eine weitere ,fremde Wirtschaftssprache' (Universität Klagenfurt: Curriculum für das Bachelorstudium Betriebswirtschaft 2018) in den Studiengängen Internationale Betriebswirtschaft und *Business and Economics* verpflichtend, in Betriebswirtschaft fakultativ wählbar. Außerdem hat das Bachelorstudium Angewandte Kulturwissenschaft verpflichtende Sprachlehrveranstaltungen, in dem eine romanische und eine slawische Sprache zusätzlich zum Englischen im Ausmaß von je 9 ECTS zu wählen ist.

Studiengang	Sprache/Kurs	Ausmaß
Angewandte Kulturwissenschaft	Lehrveranstaltungen zu Englisch als Fachsprache sowie einer romanischen Sprache (Französisch, Italienisch oder Spanisch) und einer slawischen Sprache (BKS, Russisch der Slowenisch). Im SS 21 zusätzlich Chinesischkurs angeboten.	8 ECTS Englisch als Fachsprache 9 ECTS romanische Sprache, 9 ECTS slawische Sprache
Betriebswirtschaft	<i>Business English</i> In Wahlfächern zweite Wirtschaftsfremdsprache möglich. Im SS 21: BKS, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch	<i>Business English</i> : 4 ECTS; im Wahlmodul Vertiefung im Rahmen von 4 ECTS und Wirtschaftssprache im Rahmen von 8 ECTS möglich
Internationale Betriebswirtschaft	<i>Business English</i> ; außerdem eine zweite fremde Wirtschaftssprache zu wählen, im SS 21 BKS, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch	Zweite fremde Wirtschaftssprache (8 ECTS) <i>Business English</i> (8 ECTS)
International Business and Economics	Sprachkenntnisse neu gelernt oder vertieft: Im WS 21/22 sind hier die Sprachen Französisch, Italienisch, Spanisch und Englisch im Angebot	Sprachkenntnisse im Rahmen von 8 oder 16 ECTS (je nach Schwerpunktsetzung) vertieft oder neu gelernt

In den meisten untersuchten Studiengängen fanden sich somit Sprachen der ,lebenden Schulfremdsprachen' als (wahl-)verpflichtende Sprachkurse. Eine Ausnahme stellt hier die Universität Salzburg dar, an der auch Tschechisch im Rahmen des Bachelorstudiums *Sprache-Wirtschaft-Kultur* wählbar ist. Insgesamt finden sich im Bereich des verpflichtenden Sprachunterrichts im Rahmen von Studiengängen auch viele *fachsprachliche* Kurse, etwa in rechtswissenschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Studiengängen. Diese sind meistens Englisch; es finden sich jedoch auch fachsprachliche Inhalte in romanischen Sprachen (z.B. Rechtswissenschaft Universität Wien).

8.1.4 Sprachunterricht als freiwillige Ergänzung zum Studium

8.1.4.1 Kostenlose Angebote

Neben dem verpflichtend in Studiengängen vorhandenen Sprachunterricht finden sich an vielen Universitäten kostenlose Wahlfachangebote, die Sprachkurse beinhalten können.

Universität Wien

An der Universität Wien finden sich fixe Fächerbündel, die Erweiterungscurricula (ECs) genannt werden. Hier können in den ECs folgende Sprachen gelernt werden (SS 2021; Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis und Erweiterungscurricula):

„Lebende Schulfremdsprachen“

Sprache	In EC	Niveau	Ausmaß an Sprachlehreveranstaltungen
Russisch	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS	keine Vorkenntnisse nötig; mit A1+ abgeschlossen	10 ECTS
	Slawistische Grundkompetenz II (EC) - 15 ECTS	ECII: für mäßige Fortgeschrittene; Voraussetzung EC I oder Slawisches Österreich – Minderheiten – Migration ; mit A2 abgeschlossen	10 ECTS

„Klassische Sprachen“²⁰

Sprache	In EC	Niveau	Ausmaß an Sprachlehreveranstaltungen
Altgriechisch I und II + Lektüre	Altgriechisch Lernen (EC) - 15 ECTS	/	15 ECTS

„Andere Sprachen“

Sprache	In EC	Niveau	Ausmaß an Sprachlehreveranstaltungen
---------	-------	--------	--------------------------------------

²⁰ Latein wird hier nicht im Rahmen der Wahlfächer angeboten, ist aber als Freifach für die Ergänzungsprüfung Latein verfügbar. Auf dieses Angebot wird weiter unten (Abschnitt 8.2) eingegangen.

Akkadisch I und II	Altorientalische Philologie (EC) - 15 ECTS	/	11 ECTS
Arabische Sprache I und II	Sprache und Kultur der Arabischen Welt (EC) - 15 ECTS -	Basiskurs Arabisch I und II: kein konkretes GERS-Niveau	6 ECTS
Arabisch	EC Mehrsprachigkeit (15 ECTS) ²¹	Basiskurs Arabisch I	3 ECTS
BKS	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS	gelernt bis A2+	10 ECTS
Bulgarisch	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS Slawistische Grundkompetenz II (EC) - 15 ECTS	EC II: setzt Grundkompetenz I voraus; bis A2+ gelernt	10 ECTS 10 ECTS
Estnisch I und II	Estnisch lernen und verstehen (EC) - 15 ECTS Ostseeraumstudien 2 (EC) - 16 ECTS	Ostseeraumstudien I als Voraussetzung	12 ECTS (Ostseeraumstudien 2) 12 ECTS (Estnisch lernen und verstehen)
Finnisch	Ostseeraumstudien 2 (EC) - 16 ECTS	Ostseeraumstudien I als Voraussetzung	12 ECTS
Hindi I und II	Neuindische Sprache (EC) - 30 ECTS	/	insgesamt 30 ECTS
Irish	Grundkenntnisse keltischer Sprachen (15 ECTS)	Einführung in eine goidelische Sprache, Übung zu einer goidelischen Sprache	10 ECTS, Einführung & Übung
Japanisch (Wirtschaftskommunikation)	Wirtschaftskommunikation Japanisch I (EC) - 16 ECTS Wirtschaftskommunikation Japanisch II (EC) - 15 ECTS	Voraussetzung Wirtschaftskommunikation I; kein GERS-Niveau als Ziel	30 ECTS: 15 ECTS Sprachkurs Wirtschaftskommunikation I 15 ECTS Sprachlehrveranstaltungen 15 ECTS

²¹Im EC Mehrsprachigkeit wird nach Maßgabe des Angebots für fachfremde Studierende Semesterweise auf unterschiedliche Sprachkurse verwiesen. In dieser Übersicht finden sich die aktuellsten Angebote des ECs aus dem WS 22/23 (EC wurde erst nach der Erhebung im Sommer 2021 in das Angebot der Universität Wien aufgenommen) (Erweiterungscurriculum Mehrsprachigkeit: Curriculum 2021).

Einführung in das Japanische I-IV	Japanische Sprache, Kultur und Gesellschaft (EC) - 15 ECTS	kein GERS-Niveau als Ziel	15 ECTS
Litauisch	Ostseeraumstudien 2 (EC) - 16 ECTS	Ostseeraumstudien I als Voraussetzung; bis A1.2 gelernt	12 ECTS
Mittelägyptisch (Einführung)	Ägyptologie (EC) - 30 ECTS	/	11 ECTS Sprachlehrveranstaltungen
Modernhebräisch I und II	Hebräische Kultur und Sprache (EC) - 16 ECTS	Ziel A2/B1 für Anfänger:innen und mit Vorkenntnisse möglich (2 Gruppen)	12 ECTS
Neugriechisch I und II	Neugriechische Sprache und Kultur (EC) - 15 ECTS	bis B1	10 ECTS
Hindi I und II	Neuindische Sprache (EC) (30 ECTS)	/	30 ECTS
Neukymrisch (Walisisch)	Grundkenntnisse keltische Sprache (15 ECTS)	Einführung in eine britannische Sprache & Übung in eine britannische Sprache	10 ECTS
Niederländisch I und II	Niederländisch im globalen Kontext (EC) - 15 ECTS Niederländische Sprache und Kultur (EC) - 15 ECTS	bis B1; Niederländische Sprache und Kultur als Voraussetzung für fortführenden Sprachkurs (oder entsprechende Vorkenntnisse) in Niederländische Sprache und Kultur bis A2 gelernt	10 ECTS (bis A2) 5 ECTS (bis B1)
ÖGS	ÖGS I (Grundlagen der Österreichischen Gebärdensprache) (EC) - 15 ECTS ÖGS II (Vertiefung Österreichische Gebärdensprache) (EC) - 15 ECTS	in 2 ECs, gelernt bis A2-B1 Voraussetzung für ÖGS I ist Grundlagen der Inklusiven Pädagogik; für ÖGS II ist die Voraussetzung ÖGS I	5 ECTS Sprachkurs (in ÖGS I) 10 ECTS (in ÖGS II)
Persische Grammatik	EC Mehrsprachigkeit (15 ECTS)	keine Vorkenntnisse nötig	4 ECTS

Polnisch	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS Slawistische Grundkompetenz II (EC) - 15 ECTS	keine Vorkenntnisse nötig; mit A1+ abgeschlossen ECII: für mäßige Fortgeschrittene; Voraussetzung EC I oder Slawisches Österreich – Minderheiten – Migration ; mit A2 abgeschlossen	10 ECTS 10 ECTS
Rumänisch	Rumänisch: Sprache, Kultur, Geschichte (EC) - 15 ECTS	Basiskurs Rumänisch, Rumänisch 1; Rumänisch 2 fakultativ; kein konkretes Niveau; auch für Studierende der Romanistik wählbar, wenn sie nicht Rumänisch als 1. oder 2. Sprache studieren	7 ECTS, + 5 ECTS Vertiefung optional
Slowakisch	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS Slawistische Grundkompetenz II (EC) - 15 ECTS	kein konkretes Niveau ECII: für mäßige Fortgeschrittene; Voraussetzung EC I oder Slawisches Österreich – Minderheiten – Migration	10 ECTS 10 ECTS
Slowenisch	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS Slawistische Grundkompetenz II (EC) - 15 ECTS	ECII: für mäßige Fortgeschrittene; Voraussetzung EC I oder Slawisches Österreich – Minderheiten – Migration	10 ECTS 10 ECTS
Somali	EC Mehrsprachigkeit: Transdisziplinäre Zugänge (15 ECTS)	/	3 ECTS
Einführung in das Sumerische	Altorientalische Philologie (EC) - 15 ECTS	/	4 ECTS
Tschechisch	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS Slawistische Grundkompetenz II (EC) - 15 ECTS	Ziel A1 ECII: für mäßige Fortgeschrittene; Voraussetzung EC I oder Slawisches Österreich – Minderheiten – Migration	10 ECTS 10 ECTS

Ukrainisch	Slawistische Grundkompetenz I (EC) - 15 ECTS	EC I: kein konkretes Niveau	10 ECTS
	Slawistische Grundkompetenz II (EC) - 15 ECTS	ECII: für mäßige Fortgeschrittene; Voraussetzung EC I oder Slawisches Österreich – Minderheiten – Migration	10 ECTS

Neben den ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘, die sich in den Sprachfächern oben oft finden ließen, gibt es im Rahmen der freien Wahlfächer an der Universität Wien nur Russisch im Angebot. Im Hinblick auf die ‚Klassischen Sprachen‘ ließ sich Altgriechisch finden. Alle anderen Sprachen bzw. Erweiterungscurricula, die hier Sprachkurse beinhalten, finden sich nicht in der Statistik der am häufigsten gelernten ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ und ‚Klassischen Sprachen‘ (vgl. Statistik Austria 2021).

Insgesamt liegt das erlernbare Niveau von Sprachen im Rahmen von Erweiterungscurricula zwischen A1 und B1; bei manchen Sprachen werden hier keine GERS-Niveaus angegeben. Sehr unterschiedliche (lernbare) Kenntnisse lassen sich hier vor allem auch auf das Ausmaß der Sprachlehrveranstaltungen im Rahmen von ECs zurückführen, das zwischen 3 und 30 ECTS liegt.

Universität Graz

An der Universität Graz können grundsätzlich (sofern im Curriculum möglich) freie Wahlfächer aus dem gesamten Lehrveranstaltungsangebot ausgewählt werden, was somit auch angebotene Sprachfächer der Universität umfasst (siehe: *Sprachen als Gegenstand des Studiums*‘, bzw. Abschnitt 8.1.2 oben).

Ergänzend dazu können auch unterschiedliche fix zusammengestellte *Zusatzqualifikationen* je nach Fakultät und Studienrichtung erworben werden. Hier finden sich an der geisteswissenschaftlichen Fakultät Qualifikationen in Arabisch, BKS, Russisch, Slowenisch Türkisch und Ungarisch. Zusätzlich kann, sofern ein philologisches Studium studiert wird und die betreffende Sprache auf dem Niveau C1 beherrscht wird, ein Zertifikat für Gesprächs- oder Konferenzdolmetschen oder Übersetzen absolviert werden (Universität Graz: Zusatzqualifikationen).

Sprachkurse („Zusatzqualifikationen“)

„Lebende Schulfremdsprachen“

Sprache	Niveau	Ausmaß
Russisch	Grundstufe bis A2 Aufbaustufe bis B2	20 ECTS 21 ECTS

„Andere Sprachen“

Sprache	Niveau	Ausmaß
Arabisch	Grundstufe, bis zum Niveau B1 Aufbaustufe bis B2	27 ECTS 21 ECTS
BKS	Grundstufe bis A2 Aufbaustufe bis B2	20 ECTS 21 ECTS
Slowenisch	Grundstufe bis A2	21 ECTS
	Aufbaustufe mind. B1; zusätzlich entweder B2 Sprache oder Literatur	21 ECTS
Türkisch	Grundstufe bis B1	27 ECTS
	Aufbaustufe bis B2	22 ECTS
Ungarisch	Grundstufe bis B1	27 ECTS
	Aufbaustufe bis B2	22 ECTS

Wie an der Universität Wien finden sich hier also nur Russisch aus den statistisch ermittelten ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘; im Hinblick auf ‚Klassische Sprachen‘ ließen sich hier keine Angebote finden, hier sei aber wieder auf Abschnitt 8.2 verwiesen. Im Gegensatz zur Universität Wien umfassen die Wahlfächer an der Universität Graz aber ein weitaus größeres Aus-

maß, was einerseits hohe Niveaus in allen Sprachen, andererseits aber natürlich, siehe unten, schwierigere Möglichkeiten der Inklusion in das Studium ohne ‚Mehraufwand‘ bietet (vgl. Kapitel 9).

Für Studierende geisteswissenschaftlicher Studiengänge finden sich außerdem Zertifikate im Gesprächs- und Konferenzdolmetschen sowie Übersetzen in einigen Sprachen. Dabei können Studierende, die ein philologisches Fach studieren, dieses im Hinblick auf Gesprächsdolmetschen oder Übersetzen hin erweitern; oder Studierende besitzen bereits Sprachkenntnisse auf dem Niveau C1 (dann können diese Zertifikate ebenfalls erworben werden) (Universität Graz: Zusatzqualifikationen). Insgesamt sind diese sprachlichen Zertifikate an der Universität Graz aber mit hohen ECTS-Zahlen, d.h. einem hohen Zeitaufwand verbunden, was nicht für alle Studierende möglich ist (vgl. Kapitel 9); es finden sich keine ‚Klassischen Sprachen‘.

Gesprächs- und Konferenzdolmetschen, Übersetzen

„Lebende Schulfremdsprachen“

Englisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)
Französisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)
Italienisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)
Russisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)
Spanisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)

„Andere Sprachen“

Arabisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)
BKS (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)
ÖGS (Gesprächsdolmetschen)
Slowenisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)
Türkisch (Gesprächsdolmetschen & Übersetzen)
Ungarisch (Gesprächsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Übersetzen)

Universität Innsbruck

An der Universität Innsbruck werden *Wahlpakete* im Ausmaß von 30 ECTS für Bachelor- und Masterstudierende angeboten; für Bachelorstudierende findet sich hier nur ein Wahlpaket mit konkretem Sprachkurs. Exemplarisch werden hier noch die Mastermodule gezeigt, da sie eine große Vielfalt aufweisen: Auf Masterebene finden sich die Pakete Anglistik & Amerikanistik, Deutsche Sprache und Literatur, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Französische Linguistik, Französische Literatur- und Kulturwissenschaft, Indoeuropäische Sprachwissenschaft, Italienische Linguistik, Italienische Literatur- und Kulturwissenschaft, Latein, Mittel-

und Neulatein, Slawische Literatur- und Kulturwissenschaft, Slawische Sprachwissenschaft, Spanische Linguistik, Spanische Literatur- und Kulturwissenschaft und Unternehmenskommunikation (Universität Innsbruck: Wahlpakete). Im Folgenden eine Übersicht über die im Rahmen dieser Pakete erlernbaren Sprachen.

„Lebende Schulfremdsprachen“

In den Modulen für Masterstudierende findet sich eine große Auswahl an ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘: Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch.

Titel und Ausmaß	Zielgruppe/Belegbar durch	Sprachkurs	Gelernt bis zum Niveau
Französische Linguistik (30 ECTS; 15 ECTS Sprachkurs)	Masterstudierende	Französisch 1 Französisch 2 (+ Sprache, Medien & Politik)	B1+-B2
Italienische Linguistik (30 ECTS; 15 ECTS Sprachkurs)	Masterstudierende	Italienisch 1 Italienisch 2 (+ Sprache, Medien Politik)	B1+-B2
Osteuropastudien	Bachelorstudierende	Wahlmodule z.B. Russisch, BKS oder Polnisch; 10 ECTS	A1/2
Slawische Literatur- und Kulturwissenschaft (30 ECTS)	Masterstudierende	Sprachbeherrschung Russisch (Grundkurs, 10 ECTS) Literatur, Kultur & Medien (20 ECTS)	Russisch IV schließt mit B1+ ab
Slawische Sprachwissenschaft	Masterstudierende	Sprachbeherrschung Russisch (Grundkurs, 10 ECTS) Sprachwissenschaft (20 ECTS)	A1/A2
Spanische Linguistik (15 ECTS Sprachkurs, insgesamt 30 ECTS)	Masterstudierende	Spanisch 1 Spanisch 2 (+ Sprache, Medien, Kultur)	B1+-B2

Spanische Literatur- und Kulturwissenschaft (30 ECTS, 15 ECTS Sprachkurs)	Masterstudierende	Spanisch 1 Spanisch 2 (+ Romanische Literaturen und Kulturen transversal)	B1+-B2
---	-------------------	---	--------

„Klassische Sprachen“

An der Universität Innsbruck finden sich auch ‚Klassische Sprachen‘ auf der Wahlfachebene; diese werden jedoch nur für Masterstudierende angeboten und können somit z.B. nicht für den Lateinnachweis für Bachelorstudiengänge verwendet werden (vgl. Abschnitt 8.2.3).

Titel und Ausmaß	Zielgruppe/Belegbar durch	Sprachkurs	Gelernt bis zum Niveau
Latein 30 ECTS	Masterstudierende	Grammatik, Lektüre, Interpretation, Inhaltliche Vertiefung	/
Mittel- und Neulatein 30 ECTS	Masterstudierende	Grammatik, Sprache und Literatur, Extensive Lektüre	/

„Andere Sprachen“

Im Modul für Bachelorstudierende sind außerdem die Sprachen BKS und Polnisch belegbar.

Titel	Zielgruppe/Belegbar durch	Sprachkurs	Gelernt bis zum Niveau
Osteuropastudien	Bachelorstudierende	Wahlmodule z.B. Russisch, BKS oder Polnisch; 10 ECTS	A1/2 BKS 3 schließt mit A2 ab

Grundsätzlich können an der Universität Innsbruck auch (falls im Studienplan Platz vorhanden ist) Lehrveranstaltungen aus den Curricula anderer Bachelorstudiengänge absolviert werden (vgl. Abschnitte 8.1.2 und 8.1.3). Voraussetzung sind dafür (z.B. im Bachelorstudium

Sprachwissenschaft; siehe Universität Innsbruck: Curriculum für das Bachelorstudium Sprachwissenschaft) aber meist auch die Anmeldevoraussetzungen im Bachelorstudium (wobei hier z.B. auch die STEOP Voraussetzung sein kann).

Universität Salzburg

Grundsätzlich sind an der Universität Salzburg in einigen Studiengängen *freie Wahlfächer* vorgesehen, die mit beliebigen Lehrveranstaltungen oder Praktika befüllbar sind. Diese freien Wahlfächer können aber auch mit fix vorgegebenen Fächerbündeln ‚befüllt‘ werden (Universität Salzburg: Studienergänzungen).

Es finden sich hier sogenannte *Studienergänzungen*, die sich sprachlichen Themen widmen: Im Rahmen der *Studienergänzung Sprachen* (24 ECTS) können zwei Fremdsprachen in Basis- und Aufbaukursen gelernt oder als „Basismodul Sprachen“ absolviert werden, in dem die beiden Sprachen nur in den Basiskursen im Rahmen von 12 ECTS gelernt werden.

Im Basismodul der *Studienergänzung Sprachen* finden sich hier im Studienjahr 2020/21 folgende Sprachen (Universität Salzburg: Vorlesungsverzeichnis):

Academic Skills: Listening and Speaking, Arabisch, DaF, Deutsche Wissenschaftssprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, ÖGS, Romanische Sprachen vernetzend lernen, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Türkisch

Im Aufbaumodul:

Academic English, Academic Skills, Business Englisch, DaF, Deutsche Wissenschaftssprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Romanische Sprachen vernetzend lernen, Russisch, Schwedisch, Spanisch. Diese können dabei jeweils bis zu unterschiedlichen Niveaus gelernt werden.

„Lebende Schulfremdsprachen“

Sprache	Sprachkurs und Niveau	Ausmaß
Englisch	· Pre-Intermediate English I, Ziel A2/A2+; 3 SWST	· 4,5 ECTS
	· Intermediate English, Ziel B1; 2 SWST (2 GRUPPEN)	· 3 ECTS
	· Upper Intermediate English I, Ziel B1+/B2 2	· 3 ECTS
	SWS, Organisation Sprachenzentrum	· 3 ECTS
	· Advanced English I: Ziel B2 + (2 GRUPPEN)	
· Advanced English III: Ziel C1; 2 SWST		
	· Advanced English II, 2 SWST, Ziel B2+/C1	· 3 ECTS
	· Pre-Intermediate English II, Ziel A2+/B1; 3 SWST	· 4,5 ECTS

<i>Business English'</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Business English I; 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
<i>Academic English'</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Academic English · Academic Skills: Listening and Speaking. · Academic Skills: Reading and Writing. 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS · 4 ECTS · 4 ECTS
Französisch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1, 3 SWST, Organisation Sprachenzentrum · Grundstufe III, Ziel A2, Sprachenzentrum, 3 SWS · Aufbaustufe, Ziel B1, 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS · 3 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+, 3 SWST · Grundstufe IV, Ziel A2+/B1; 3 SWST · Aufbaustufe II, Ziel B1+, 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS · 3 ECTS
Italienisch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1; 3, SWST (2 GRUPPEN) · Grundstufe III, Ziel A2, 3 SWS · Aufbaustufe, Ziel B1; 2 SWS 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS · 3 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+, 3 SWST · Grundstufe IV, Ziel A2+/B1, 3 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
Romanische Sprachen vernetzend lernen	<ul style="list-style-type: none"> · Voraussetzung mind. B1 in einer romanischen Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
Russisch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1; 3 SWST · Grundstufe III, Ziel A2; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+, 3 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS

Spanisch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1; 3 SWST · Grundstufe III, Ziel A2; 3 SWST · Aufbaustufe I, Ziel B1; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS · 3 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+, 3 SWST · Grundstufe IV, Ziel A2+/B1, 3 SWST · Spanisch Aufbaustufe II, 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS · 3 ECTS

„Andere“ Sprachen:

Sprache	Niveau	Ausmaß
Arabisch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1; 2 SWSt 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+, 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
(Japa- nisch)	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe, Ziel A1; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
Kroatisch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
ÖGS	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS
Schwe- disch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1, 2 SWST (3 GRUPPEN!) · Grundstufe III, Ziel A1+/A2, 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS · 3 ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe II, Ziel A1+; 2 SWST (2 GRUPPEN) · Grundstufe IV, Ziel A2/A2+; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS · 3 ECTS
Türkisch	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe I, Ziel A1; 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 ECTS

Im Wahlmodul fanden sich auch einige Angebote zu **Deutsch**: Diese lassen sich hier zum einen der *innersprachlichen Mehrsprachigkeit* („Deutsche Wissenschaftssprache“) und zum anderen möglichen Angeboten für Austauschstudierende (siehe 8.1.5) zuordnen. Es finden sich keine Kurse zu „Klassischen Sprachen“ im Wahlfachbereich.

Sprache	Niveau	Ausmaß
DaF	<ul style="list-style-type: none"> · DAF Aufbaustufe III; Ziel B2/B2+; 3 SWST · DAF Aufbaustufe IV; Ziel B2+/C1; 3 SWST · DAF Oberstufe I; Ziel C1 	<ul style="list-style-type: none"> · 4,5 ECTS · 4,5 ECTS
Deutsche Wissenschaftssprache	<ul style="list-style-type: none"> · Deutsche Wissenschaftssprache mündlich; Voraussetzungen B2+, Ziel C1, 2 SWST · Deutsche Wissenschaftssprache schriftlich (nur in Aufbaumodul!); Voraussetzung B2+, Ziel C1. 2 SWST 	<ul style="list-style-type: none"> · 4 ECTS · 4 ECTS

Universität Klagenfurt

Grundsätzlich können an der Universität Klagenfurt in Studien, die freie Wahlfächer vorsehen, Lehrveranstaltungen frei aus dem Lehrveranstaltungsangebot der Universität gewählt werden (Universität Klagenfurt: Sprachkurse). Zusätzlich dazu gibt es aber auch an der Universität Klagenfurt fixe Wahlfachbündel, die Sprachkurse enthalten. Den größten Bestandteil an fakultativen sprachlichen Angeboten nehmen aber die *Sprachkurse für alle Studierende* ein.

Wahlfächer

„Andere Sprachen“

Sprache	Semester	Titel	Niveau/Ausmaß

Gebärdensprache	Wintersemester	ÖGS I ÖGS II ÖGS III ÖGS V ÖGS VII (+ begleitende LV: Gebärden als Kommunikationshilfe, Einführung in die Deaf Studies...)	Keine Niveaus angegeben; LVen je 2 SWST, 3 ECTS Teilnehmer:innenanzahl je nach Kurs 8-15 Personen
	Sommersemester	ÖGS II ÖGS IV ÖGS VI ÖGS IX (+ begleitende Lehrveranstaltungen)	
Chinesisch-Sprachkurse	Gratis für Studierende und Mitarbeitende der Universität Klagenfurt	Grundstufe 1: 2 Gruppen Grundstufe 2: 2 Gruppen (digital jeweils)	A1/1 A1/2

„Sprachkurse für alle Studierende“ WS 20/21, SS 21

„Lebende Schulfremdsprachen“

Sprache	Semester	Titel	Niveau/Ausmaß
Französisch	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Französisch I · Französisch III · Französisch V 	<ul style="list-style-type: none"> · Teilkompetenzen A1, 3 SWST, 4 ECTS · Teilkompetenzen A2, 3 SWST, 4 ECTS · Teilkompetenzen B1, 2 SWST, 3 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Französisch II · Französisch IV 	<ul style="list-style-type: none"> · A1 (3 SWST, 5 ECTS) · B1 (2 SWST, 3 ECTS); max. 35 Personen sogar

Italienisch	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Italienisch I (2 Gruppen) · Italienisch III (2 Gruppen) · Italienisch V 	<ul style="list-style-type: none"> · Teilkompetenzen A1; 2 SWST, 3 ECTS · A1; Beginnen mit A2. 2 SWST, 3 ECTS · Teilkompetenzen A2; 2 SWST, 3 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Italienisch II (2 Gruppen) · Italienisch IV · Italienisch VI 	<ul style="list-style-type: none"> · Teilkompetenzen von A1 (2 SWST, 3 ECTS) · Teilkompetenzen A2 (2 SWST, 3 ECTS) · Teilkompetenzen B1 (2 SWST, 3 ECTS)
Italienisch ‚Vorbereitungskurs für RomanistInnen‘	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Teil I 	<ul style="list-style-type: none"> · Erreichen A1+; 4 SWST, 6 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Teil II 	<ul style="list-style-type: none"> · Erreichen A2+; 4 SWST. 6 ECTS
Russisch für Studierende aller Studien	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Russisch 1 · Russisch 3 	<ul style="list-style-type: none"> · 2 SWST, 3 ECTS · 2 SWST, 3 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Russisch 2 · Russisch 4 	<ul style="list-style-type: none"> · 2 SWST, 3 ECTS; · 2 SWST, 3 ECTS; keine Niveaus je.
Spanisch	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Spanisch I (2 Gruppen) · Spanisch III 	<ul style="list-style-type: none"> · 2 SWST, 3 ECTS · 2 SWST, 3 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Spanisch II · Spanisch IV 	<ul style="list-style-type: none"> · je 2 SWST, 3 ECTS; keine Angaben zu Niveaus

„Klassische Sprachen“

Sprache	Semester	Titel	Niveau/Ausmaß
---------	----------	-------	---------------

Latein	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Latein I · Latein I · Latein II 	<ul style="list-style-type: none"> · 4 SWST
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Latein II · Latein I 	<ul style="list-style-type: none"> · Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung; je 3 SWST; keine ECTS · 4 SWST, keine ECTS
Übung zu Latein	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Übung zu Latein I · Übung zu Latein I · Übung zu Latein II 	<ul style="list-style-type: none"> · 2 SWST
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Übung zu Latein II · Übung zu Latein I 	<ul style="list-style-type: none"> · je 2 SWST; keine ECTS

„Andere Sprachen“

Sprache	Semester	Titel	Niveau/Ausmaß
„BKS für Studierende aller Studien“	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · BKS 1 · BKS 3 	<ul style="list-style-type: none"> · Teilkompetenzen A1; 2 SWST, 3 ECTS · 2 SWST, 3 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · BKS 2 · BKS 4 	<ul style="list-style-type: none"> · 2 SWST, 3 ECTS; A1. · 2 SWST, 3 ECTS; keine Niveaueingabe

Chinesisch	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe 1 (5 Gruppen) · Grundstufe 2 (2 Gruppen) · Grundstufe 3 	<ul style="list-style-type: none"> · A1.1., 2 SWST, 3 ECTS · A1.2, 2 SWST, 3 ECTS · A1.3, 2 SWST, 3 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Grundstufe 1 (4 Gruppen) · Grundstufe 2 (2 Gruppen) · Grundstufe 3 (2 Gruppen) · Grundstufe 4 (2 Gruppen) · Mittelstufe 1 	<ul style="list-style-type: none"> · A1.1, 2 SWSR, 3 ECTS · A1.2, 2 SWST, 3 ECTS · A1.3 (2 SWST, 3 ECTS) · A2.1, 2 SWST, 3 ECTS · B1.1 (2 SWST, 3 ECTS)
Slowenisch für Studierende aller Studien	Wintersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Slowenisch 1 · Slowenisch 3 	<ul style="list-style-type: none"> · 2 SWST, 3 ECTS · 2 SWST, 3 ECTS
	Sommersemester	<ul style="list-style-type: none"> · Slowenisch 2 · Slowenisch 4 	<ul style="list-style-type: none"> · 2 SWST, 3 ECTS; keine Niveaus je.

8.1.4.2 Angebote im Rahmen der Sprachenzentren

Können im Rahmen des Studiums keine Wahlfächer absolviert werden oder finden sich die gewünschten Sprachen nicht im Wahlfachkatalog der Universität, muss auf die Sprachenzentren zurückgegriffen werden. Wesentlicher Unterschied ist hier, dass diese kostenpflichtig sind. Während hier bzgl. des Preises ursprünglich auch mit der Gruppengröße argumentiert wurde (vgl. Winkler 2012), finden sich aktuell auch kostenlosen Kursen des Wahlfachangebots, z.B. an der Universität Klagenfurt, Teilnehmer:innenbeschränkungen (Universität Klagenfurt: Sprachkurse).

An allen Universitäten gibt es ein Sprachenzentrum. An der Universität Graz konnten kostenpflichtige Angebote am *Sprachenzentrum* und am Universitätsinternen *treffpunkt Sprachen* identifiziert werden (vgl. Sprachenzentrum Universität Wien; Sprachenzentrum Universität Graz; Universität Graz: *treffpunkt Sprachen*; Sprachenzentrum Universität Innsbruck; Sprachenzentrum Universität Salzburg; Sprachenzentrum Universität Klagenfurt). Am *treffpunkt*

Sprachen findet sich ein vielfältiges Kursangebot; dieses kann allerdings nur im Anmeldezeitraum eingesehen werden; im Sinne der Vergleichbarkeit werden somit in der nachfolgenden Tabelle nur Kurse der *Sprachzentren* verglichen.

Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
	Treffpunkt Sprachen			
Sprachenzentrum der Universität Wien	Sprachenzentrum der Universität Graz	Sprachenzentrum der Universität Innsbruck	Sprachenzentrum der Universität Salzburg	Sprachenzentrum der Universität Klagenfurt

Sprachliches Angebot

An den Sprachzentren wird eine Vielzahl an Sprachen angeboten; das größte Angebot findet sich hier an der Universität Wien, das geringste am Sprachenzentrum der Universität Klagenfurt.

„Lebende Schulfremdsprachen“

Sprachenzentrum Universität Wien	Sprachenzentrum Universität Graz	Sprachenzentrum Universität Innsbruck	Sprachenzentrum Universität Salzburg	Sprachenzentrum Universität Klagenfurt
Englisch	Englisch	Englisch	Englisch	Englisch
Französisch	Französisch	Französisch	Französisch	
Italienisch	Italienisch	Italienisch	Italienisch	Italienisch
Russisch	Russisch	Russisch	Russisch	
Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch

Im Hinblick auf die ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ findet sich Französisch interessanterweise nicht an der Universität Klagenfurt, ebenso wie Russisch; an der Universität Klagenfurt findet sich allerdings ein sehr großes kostenloses Sprachkursangebot für alle Studierenden, in dem diese vorhanden sind (vgl. Abschnitt 8.1.4.1).

„Klassische Sprachen“

Sprachenzentrum Universität Wien	Sprachenzentrum Universität Graz	Sprachenzentrum Universität Inns- bruck	Sprachenzentrum Universität Salzburg	Sprachenzentrum Universität Kla- genfurt
		Latein		

Im Hinblick auf die ‚Klassischen Sprachen‘ findet sich an der Universität Innsbruck ein Kurs zu Latein; dieser ist hier im Rahmen des Sprachenzentrums allerdings kostenlos, während sich an allen anderen Standorten kostenlose Vorbereitungskurse finden (vgl. Abschnitt 8.2.3²²).

„Andere Sprachen“

Sprachenzentrum Universität Wien	Sprachenzentrum Universität Graz	Sprachenzentrum Universität Inns- bruck	Sprachenzentrum Universität Salzburg	Sprachenzentrum Universität Kla- genfurt
Albanisch				
Arabisch	Arabisch	Arabisch	Arabisch	
Bosnisch				
Bulgarisch				
Chinesisch		Chinesisch		
Dänisch				
Deutsch		DaF	Deutsch als Fremd- sprache	Deutsch
Farsi				
Finnisch				

²² Ausnahme: Studierende aus Südtirol können den Vorbereitungskurs kostenlos besuchen, da die Kurskosten von der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol finanziert werden (Sprachenzentrum Universität Innsbruck).

Griechisch	Neugriechisch			
Hebräisch		Ivrit (modernes Hebräisch)		
Hindi				
Japanisch		Japanisch	Japanisch	
Koreanisch				
Kroatisch	Kroatisch		Kroatisch	
Kurdisch				
Mazedonisch				
Niederländisch				
Norwegisch		Norwegisch		
ÖGS		Gebärdensprache	Österreichische Gebärdensprache	
Polnisch				
Portugiesisch		Portugiesisch		
Rumänisch				
Russisch	Russisch	Russisch	Russisch	
Schwedisch		Schwedisch	Schwedisch	
Serbisch				
Slowakisch				
Slowenisch	Slowenisch			Slowenisch

Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch
Tschechisch				
Türkisch				
Ukrainisch				
Ungarisch				

An den untersuchten Sprachenzentren findet sich demnach wieder ein sehr vielfältiges Sprachangebot; die ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ sind hier an so gut wie allen Standorten vertreten (Ausnahme: Sprachenzentrum Universität Klagenfurt), häufig findet sich auch Slowenisch, Schwedisch, ÖGS, Japanisch und Arabisch. Das größte Angebot ist an der Universität Wien zu finden. Entscheidender Unterscheidungsfaktor zu den Sprachkursen im Rahmen der Wahlfächer ist wie bereits erwähnt der Kostenfaktor (siehe Abschnitt 9.1.2, 8.1.4.2).

Deutschkurse finden sich an allen Sprachenzentren außer der Universität Graz (Achtung: ‚Treffpunkt Sprachen‘ nicht erhoben). Ob es hier Ermäßigungen oder Alternativen für Austauschstudierende gibt, soll im nachfolgenden Abschnitt besprochen werden.

8.1.5 Sprachenunterricht im Rahmen von Austausch- und Mobilitätsprogrammen

Wichtiger Aspekt ist auch das sprachliche Angebot hinsichtlich Austauschprogramme für Studierende. Mit Darquennes et al. (2020) soll hier zwischen Angeboten für *Outgoings* (Studierende österreichischer Universitäten, die (ein) Auslandssemester planen) und *Incomings* (absolvieren an den österreichischen Universitäten Auslandssemester) unterschieden werden.

Universität Wien

Outgoings

Vorbereitende Sprachkurse für Erasmus finden sich an der Universität Wien zu regulären Preisen am Sprachenzentrum: Aktuell gibt es hier Vorbereitungskurse für Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch (Englisch B2, alle anderen auf dem Niveau B1) (Sprachenzentrum Universität Wien). Die Deckung zwischen bestehendem vorbereitenden Angebot und den tatsächlich vorhandenen Sprachkursen (vgl. Winkler 2012) konnte hier nicht erhoben werden, da sich an der Universität Wien 1252 Austauschmöglichkeiten finden (Universität Wien: Austauschmöglichkeiten) und es ein zu großes Unterfangen gewesen wäre, alle diesbezüglich zu überprüfen und sich außerdem nicht bei allen außerhalb der Anmeldephase benötigte Sprachkenntnisse erschließen ließen.

Incomings

An der Universität Wien werden hier vorbereitende Intensivkurse für Deutsch im Februar oder September angeboten. Hier können die Kurskosten durch das *International Office* refundiert werden; ein Selbstbehalt von 130€ ist allerdings zu bezahlen (Universität Wien: Ermäßigungen für Incoming Studierende).

Universität Graz

Outgoings

An der Universität Graz wurden hier keine speziell zu Auslandsaufenthaltszwecken gekennzeichnete Sprachkurse identifiziert.

Incomings

An der Universität Graz werden Deutsch als Fremdsprache-Kurse auf den Niveaus A1-C1 angeboten, die Intensivkurse im Februar und September kosten hier 190€ für Studierende, die im Rahmen eines Austauschprogramms an der Universität Graz sind, Semesterkurse 80€ für ordentliche Studierende (Treffpunkt Sprachen: Deutsch als Fremdsprache).

Universität Innsbruck

Outgoings

An der Universität Innsbruck wird hinsichtlich *Outgoing*-Studierende auf Sprachkurse des Sprachenzentrums verwiesen (vgl. Sprachenzentrum Universität Innsbruck). Für diese können auch ‚Kompetenzprüfungen‘, d.h. Zertifikate abgelegt werden. Vergleicht man die durch ERASMUS verfügbaren Länder mit den angebotenen Sprachfächern, deckt sich das größtenteils mit den benötigten Sprachkenntnissen. Nur Portugiesisch ist am Sprachenzentrum nur bis A1 verfolgbar, wird aber teilweise bis B1 benötigt (Universität Innsbruck: Partneruniversitäten).

Incomings

Deutschkurse auf den höheren Niveaus (‘‘intermediate and upper intermediate’’) werden hier gratis angeboten. DaF-Kurse, die ohne Vorkenntnisse besucht werden können, sind kostenpflichtig (Universität Innsbruck: German Courses). Hier sind vorbereitende Kurse auch am Sprachenzentrum zu besuchen, diese kosten 630€ oder 1260€ (60 oder 120 Einheiten) (vgl. Sprachenzentrum Universität Innsbruck).

Universität Salzburg

Outgoings

An der Universität Salzburg werden für Auslandsaufenthalte ‚solide Grundkenntnisse‘ (Universität Salzburg: Erasmus Outgoing) vorausgesetzt. Es finden sich hier allerdings keine Informationen zu speziellen Vorbereitungskursen. Es können aber international anerkannte Sprachzertifikate am Institut Romanistik für die Sprachen Spanisch, Französisch, Portugiesisch und Italienisch abgelegt werden (Universität Salzburg: Sprachzertifikate, vgl. Abschnitt 8.2.4).

Incomings

Die Universität Salzburg empfiehlt für alle *Incomings* Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 (Universität Salzburg: Vor dem Aufenthalt). Es finden sich hier Semesterkurse (zwischen 50-200€, je nach Ausmaß der Kurse) am Fachbereich für Germanistik; auch hier sind jedoch wieder keine Anfänger:innenkurse möglich. Sonst wird auch auf Kurse am Sprachenzentrum verwiesen, interessanterweise jedoch nicht auf den Wahlfachbereich, in dem sich zumindest im SS 2021 auch DaF-Kurse finden (Universität Salzburg: Sprachkurse; Sprachenzentrum Universität Salzburg; siehe Abschnitt).

Universität Klagenfurt

Outgoings

Die Universität Klagenfurt verweist hier darauf, dass nur Sprachkurse im Ausland gefördert werden könnten (Universität Klagenfurt: FAQs für Outgoing-Studierende).

Incomings

Auch hier wird wieder auf reguläre Sprachkurse des Sprachenzentrums *Deutsch in Österreich* verwiesen (kostenpflichtig, aber für Incomings Kostenreduzierung; Universität Klagenfurt: Studierende in Mobilitätsprogrammen).

Insgesamt lassen sich also für Austauschstudierende in vielen Fällen ermäßigte Angebote finden. In einigen Fällen muss allerdings auch auf das kostenpflichtige Sprachenzentrum zurückgegriffen werden. Für Outgoing-Studierende finden sich hier teilweise sprachliche Zertifizierungsmöglichkeiten, die allerdings auch mit Kosten verbunden sind (vgl. Sprachenzentrum Universität Wien: Kursangebote für Erasmus-Studierende).

8.2 Sprachlernbedingungen

Neben diesen konkreten Sprachlernmöglichkeiten (und ihrem Ausmaß) sind aber auch die unterschiedlichen *Bedingungen*, unter denen diese gelernt werden können ausschlaggebend, wie etwa der Aspekt der sprachlichen Voraussetzungen, die an Studienanfänger:innen gestellt werden.

8.2.1 Vorausgesetzte Deutschkenntnisse

Sprachliche Voraussetzungen, die an Studierende aller Fächer gestellt werden (Ausnahmen: einige englischsprachige Studiengänge, siehe Abschnitt 8.1.1), sind Deutschkenntnisse. Diese können sich auch je nach besuchter Universität unterscheiden:

Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
A2 Antragstellung, B2 Aufnahmetest, C1 Zulassung	A2 für die Antragstellung, C1 bei Studienbeginn	A2 bei Antragstellung, B2 für Zulassung	B2 für ein Studium in deutscher Sprache	B2 für die Zulassung

Sprach- bzw. Deutschkenntnisse als Zugangskriterium für die Universität werden national im Universitätsgesetz (BGBl. Nr. 120/2002) festgehalten:

An österreichischen Universitäten werden grundsätzlich Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Bereits vor zehn Jahren wurden im Universitätsgesetz (BGBl. Nr. 120/2002) für die Zulassung an österreichischen Universitäten Deutschkenntnisse verlangt, „die für den erfolgreichen Studienfortgang notwendig“ (BGBl. Nr. 120/2002, §63, Abs 10) sind (vgl. Winkler 2012: 20)²³. Diese Regelung besteht nach wie vor. Neu ist allerdings, dass nun bereits bei der Antragsstellung für das Studium Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 nachgewiesen werden müssen (BGBl. Nr. 120/2002, §63, Abs. 10b):

Absatz 10 (BGBl. Nr. 120/2002, §63) besteht dabei bereits vor 2018:

Personen, deren Erstsprache nicht die Sprache ist, in welcher das Studium abgehalten wird, haben **die für den erfolgreichen Studienfortgang notwendigen Kenntnisse dieser Sprache nachzuweisen** [Herv. durch LB]. Die Kenntnis der Sprache wird insbesondere durch ein Reifeprüfungszeugnis auf Grund des Unterrichts in dieser Sprache nachgewiesen. Das Rektorat kann durch Verordnung weitere Nachweise der erforderlichen Sprachkenntnisse festlegen. (BGBl. Nr. 120/2002, §63, Abs. 10)

²³ Ausnahme: künstlerische Fächer ohne erforderlichen Deutschnachweis, englischsprachige Studiengänge, ggf. Doktoratsstudiengänge (z. B. Universität Wien: Deutschnachweise; Ombudsstelle für Studierende 2021).

2018 wurden die Zusätze zu den verschärften Deutschnachweisen eingefügt:

Kann der Nachweis der Kenntnis der deutschen Sprache nicht erbracht werden, **hat das Rektorat die Ablegung einer Ergänzungsprüfung vorzuschreiben** [Herv. durch LB], die vor der Zulassung abzulegen ist (BGBl. Nr. 120/2002 §63, Abs. 10a)

Die Ergänzungsprüfung für den Nachweis der Kenntnis der deutschen Sprache ist im Rahmen des Besuches eines dafür eingerichteten Universitätslehrganges abzulegen. Die Vorschreibung dieser Ergänzungsprüfung setzt Kenntnisse der deutschen Sprache im Zeitpunkt der Antragstellung für das Studium **zumindest im Ausmaß des Niveaus A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) des Europarats voraus** [Herv. durch LB]. (BGBl. Nr. 120/2002, §63, Abs. 10b)

Diese Regelung gilt grundsätzlich für Studierende, die ein Studium belegen, das in einer Sprache abgehalten wird, die nicht die Erstsprache der Studierenden ist (vgl. BGBl. Nr. 120/2002, §63, Abs. 10). Für künstlerischer Fächer kann dabei nach Universitätsgesetz im Curriculum eine abweichende Regelung festgehalten werden, nach der Deutschkenntnisse erst als Voraussetzung für das dritte Semester verlangt werden (BGBl. Nr. 120/2002, §63, Abs. 11).

Auf der anderen Seite bedeutet obiger Zusatz, dass für Studiengänge, die in einer anderen Sprache als Deutsch abgehalten werden, auch keine Deutschkenntnisse abgeprüft werden müssen.

Für Master- und Doktoratsstudiengänge können jeweils ‚qualitative Zulassungsbedingungen‘ (BGBl. Nr. 120/2002, §63a, Abs. 1 & 7) vorgeschrieben werden; zu Master- oder Doktoratsstudien, die in einer Fremdsprache abgehalten werden, findet sich der Zusatz/Annahme, dass diese den Zugang durch ein Aufnahmeverfahren vor oder ein Auswahlverfahren nach der Zulassung beschränken dürfen; außerdem darf für diese eine begrenzte Studierendenzahl festgelegt werden.

8.2.1.1 Vorstudienlehrgänge

Die Deutschkenntnisse werden, siehe 8.2.1, durch ein Reifeprüfungszeugnis einer deutschsprachigen Schule nachgewiesen; ist dies nicht gegeben, können diese im Rahmen der sogenannten *Vorstudienlehrgänge* nachgeholt werden (Universität Wien: Deutschnachweise; Universität Innsbruck: Sprachnachweise für die Zulassung zum Studium; Universität Graz: Sprachnachweise; Universität Salzburg: Erforderliche Sprachkenntnisse; Universität Klagenfurt: Sprachkenntnisse)²⁴. Die Voraussetzung für diese Vorstudienlehrgänge ist einherge-

²⁴ Es gibt hier grundsätzlich auch noch weitere Möglichkeiten, die Deutschkenntnisse nachzuweisen, wie etwa der Abschluss eines mindestens dreijährigen Studiums mit Unterrichtssprache Deutsch oder offizielle Sprachkompetenznachweise, wie das Österreichische Sprachdiplom (Universität Wien: Deutschnachweise). Auf diese kann hier nicht alle näher eingegangen werden, es wurde sich auf die von den einzelnen Universitäten angebotenen Kurse spezialisiert/beschränkt.

hend mit dem Antrag auf Zulassung A2 (Universität Wien: Studieren im VWU; OEAD: Vorstudienlehrgang Graz; Universität Innsbruck: Vorstudienlehrgang; Universität Salzburg: Vorstudienlehrgang PLUS; Universität Klagenfurt: Vorstudienlehrgang).

Universität + Kürzel Vorstudienlehrgang	Preisgestaltung	Ausmaß	Zielniveau
Universität Wien, VWU	1.241€/Semester; Liste mit geförderten Herkunftsländern, die den vergünstigten Tarif von 495€/Semester bekommen	MO-FR jeweils 3h40min - 18,33h/Woche	Zielniveau C1
Universität Salzburg	700€/Semester	11h/Woche, jeweils 10h Sprachkurs & 1h Übung (Tutorium)	Zielniveau B2+
Universität Klagenfurt, VAAU	840€/Semester	20,5h/Woche	Zielniveau B2+ für manche Studiengänge C1
Universität Graz VGUH	467€/Semester 355€/Semester (Kunstuni)	12 Wochenstunden + 3 Stunden Wahlpflichtfach; Basiskurs 12 Wochenstunden (Kunstuni)	Basiskurs (Kunstuni): B1; C1
Universität Innsbruck	980€/Semester	Deutschkurs 10 UE ca. 9h 45min/Woche + 4 UE Übung (3h/Woche)	B2+

Es gibt also an jeder Universität Sprachkurse zum Erwerb des erforderlichen Niveaus. Vergleichsweise können die Kurskosten hier als günstig eingeschätzt werden (im Vergleich zu Sprachenzentrum-Kurse); Für besonders benachteiligte Länder gibt es hier außerdem Ermäßigungen (vgl. z.B. OEAD: Länderliste).

8.2.2 Latein und/oder Griechisch

Für die meisten Sprachfächer/philologischen Fächer ist außerdem ein Lateinnachweis vorzulegen: Die Studiengänge, die diesen verlangen, werden in der *Universitätsberechtigungsverordnung* (BGBl. II Nr. 44/1998) festgelegt.

Nach dieser ist ein entsprechender Nachweis erbracht, wenn Latein im Ausmaß von mindestens zehn Wochenstunden in der Schule absolviert wurde (vgl. Statistik Austria 2021; Tabelle in Abschnitt 3.2.2); falls dies nicht zutrifft, ist Latein an der Hochschule nachzuholen. Für die meisten Studiengänge ist hier die Lateinprüfung bis zum Studienabschluss (vor der letzten Prüfung/Bachelorprüfung) abzulegen. Für Studiengänge, deren Hauptbestandteil Latein ist,

ist der Lateinnachweis bereits vor der Zulassung zu erbringen. Dieselben Bestimmungen gelten für das Griechische (beides festgehalten unter im BGBl. II Nr. 44/1998 §4, Absatz (a), (b) und (2), (3)). Im Folgenden eine Übersicht über Studiengänge, in denen der Latein- und Griechischnachweis im Studium erbracht werden können):

Latein	Griechisch
Evangelische und katholische theologische Studienrichtungen Rechtswissenschaften Philosophie Geschichte Kunstgeschichte Urgeschichte und Historische Archäologie Musikwissenschaft Sprachwissenschaft Deutsche Philologie Klassische Philologie-Griechisch Anglistik und Amerikanistik Romanistik Slawistik Finno-Ugristik Byzantinistik und Neogräzistik Altsemitische Philologie und orientalische Archäologie Arabistik Turkologie Judaistik Sprachen und Kulturen des Alten Orients Pharmazie Vergleichende Literaturwissenschaft Skandinavistik Humanmedizin Zahnmedizin Veterinärmedizin Classica et Orientalia Archäologien Lehramtsstudium in den Unterrichtsfächern: Katholische Religion Evangelische Religion Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Burgenlandkroatisch/Kroatisch Deutsch Englisch Französisch Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Griechisch Italienisch	Klassische Philologie Klassische Philologie-Latein Byzantinistik und Neogräzistik Evangelische Fachtheologie Katholische Fachtheologie Katholische Religionspädagogik (mit Ausnahme der Bachelorstudien Katholische Religionspädagogik und Religionspädagogik) Alte Geschichte und Altertumskunde Altertumswissenschaften Klassische Archäologie, Archäologie Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Latein

Polnisch Russisch Slowakisch Slowenisch Spanisch Tschechisch Ungarisch	
--	--

Es gibt hier aber außerdem noch Studiengänge, die Latein oder Griechisch bereits als Zulassungsvoraussetzung angeben (BGBl. II Nr. 44/1998, §2, Absatz (a) und (b)): Als Nachweis zählen wieder die oben genannten Schulstunden. Die betreffenden Studiengänge sind wieder in der nachfolgenden Tabelle festgehalten:

Latein	Griechisch
Alte Geschichte und Altertumskunde Klassische Archäologie, Archäologie Klassische Philologie Klassische Philologie-Latein Ägyptologie Altertumswissenschaften Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Latein	Klassische Philologie-Griechisch Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Griechisch

8.2.2.1 Latein - Vorbereitungskurse

Kann Latein im Rahmen des Studiums nachgeholt werden, können Vorbereitungskurse dazu belegt werden. Die Latein-Prüfung kann in den meisten Fällen direkt an der Universität abgelegt werden. Dafür finden sich auch vorbereitende Lehrveranstaltungen. Diese sind an fast allen untersuchten Hochschulen für alle Studierenden frei zugänglich und gratis, nur an der Universität Innsbruck ist diese am Sprachenzentrum abzulegen; die vorbereitenden Kurse sind hier am Sprachenzentrum kostenpflichtig zu besuchen (Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis; Universität Graz: Vorlesungsverzeichnis; Sprachenzentrum Universität Innsbruck; Universität Salzburg: Vorlesungsverzeichnis; Universität Klagenfurt: Vorlesungsverzeichnis).

Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
------------------	------------------	-----------------------	----------------------	------------------------

Vorbereitungskurse im Lehrveranstaltungsformat (für Latein und Griechisch)	Vorbereitungskurse im Lehrveranstaltungsformat, für Latein und Griechisch	Ergänzungsprüfungen und Vorbereitungskurse am Sprachenzentrum, 280€ für österreichische Studierende, 200€ für Jus-Studierende, kostenlos für Südtiroler:innen	Vorbereitungskurse im LV-Format	Vorbereitungskurse im LV-Format
--	---	---	---------------------------------	---------------------------------

8.2.3 Einzelsprachliche vorgeschriebene Sprachkenntnisse

Für Sprachfächer („Sprache als Gegenstand des Studiums“) werden oft weitere sprachliche Kenntnisse vorausgesetzt (Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudien; Universität Graz: Bachelor- oder Diplomstudien; Universität Innsbruck: Studienangebot; Universität Salzburg: Bachelorstudien; Universität Klagenfurt: Studienübersicht).

„Lebende Schulfremdsprachen“

Englisch				
Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Anglistik				
B2+	B2	B2+	B2	B2+
Translationswissenschaft				
A-Sprache: C1 empfohlen; B-Sprache: B1 empfohlen	B2 (Musskriterium)	B2 (Musskriterium)	/	/
Lehramt				
B2+	B2	B2	„gutes“ B2	B2

Für Englisch wird das für (so gut wie alle Schultypen) zu erwartende Maturaniveau vorausgesetzt; dieses sollte mit der Reifeprüfung erreicht worden sein. Natürlich kann dies hier even-

tuell auch umgangen werden, in dem in einer anderen lebenden Fremdsprache (z.B. Französisch) maturiert wird; grundsätzlich kann aber auch bei Abschluss der 8. Klasse mit einem B2-Niveau gerechnet werden. Grundsätzlich ist hier aber auch anzumerken, dass diese Studien und die der weiterführenden Erhebungen die Sprachkenntnisse nicht als Zulassungsvoraussetzungen vorschreiben (Ausnahmen: Transkulturelle Kommunikation), sondern im Laufe der ersten Lehrveranstaltungen abprüfen; d.h., die entsprechenden Sprachkenntnisse sind Zugangsvoraussetzungen für weiterführende Kurse (vgl. z.B. Curriculum Anglistik Universität Wien).

Französisch					
	Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Romanistik					
Französisch	B1	A2	B1	?	A2+
Translationswissenschaft					
	A-Sprache: C1 empfohlen; B-Sprache B1 empfohlen	A2 Musskriterium	B1 Musskriterium	/	/
Lehramt					
	B1	A2	B1? (erste LV schließt mit B1+ ab)	Ca. B1	A2

Für Französisch finden sich hier unterschiedliche Bedingungen. Für Romanistik und das Lehramt finden sich je nach Standort unterschiedliche vorausgesetzte Kenntnisse, auch wenn sich diese nur minimal unterscheiden; und auch für Translationswissenschaft/Transkulturelle Kommunikation finden sich minimale Unterschiede. Grundsätzlich wird hier aber ca. ein ‚Oberstufenniveau‘ des Französischen vorausgesetzt.

Italienisch				
Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt

Romanistik				
B1	A2	B1	?	A2+
Translationswissenschaft				
A-Sprache C1 empfohlen; B-Sprache B1 empfohlen	A2 Musskriterium	B1 Musskriterium	/	/
Lehramt				
B1	A2	B1? (erste Lv schließt mit B1+ ab)	B1?	A2

Für Italienisch finden sich an den einzelnen Standorten identische Bedingungen; die Universität Wien und Innsbruck sind hier minimal ‚strenger‘ als die anderen Universitäten.

Russisch				
Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Slawistik				
Keine	A1.2	keine	Keine	Keine
Translationswissenschaft (unterschiedliche Benennungen des Studiums halt, Anglistik auch)				
A-Sprache: C1 empfohlen; B-Sprache: B1 empfohlen	A2 Musskriterium	Keine Vorkenntnisse	/	/
Lehramt				
Keine	A1	A2; Möglichkeit, Grundkurs aus Slawistik zu besuchen (bei keinen Sprachkenntnissen)	Keine	A1

Für Russisch finden sich hier deutlich heterogene Bedingungen: Russisch im Rahmen des Für das Lehramt setzt hier Sprachkenntnisse zwischen A1 und A2 voraus, ebenso im Rahmen des Translationswissenschafts- und des Romanistik-Studiums der Universität Graz. In vielen Studiengänge werden hier jedoch gar keine Sprachkenntnisse vorausgesetzt: Slawistik an der Universität Wien, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt; Translationswissenschaft an der Universität Innsbruck; Lehramtsstudium an der Universität Wien und der Universität Salzburg.

Spanisch				
Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Romanistik				
B1	A2	B1	?	Keine
Translationswissenschaft				
A-Sprache C1 empfohlen; B-Sprache B1 empfohlen	A2 Musskriterium	B1 Musskriterium	/	/
Lehramt				
B1	A2	B1? (erste Lv schließt mit B1+ ab)	Ca. B1? (die ersten 3 schließen mit B2 ab)	A2

Für Spanisch finden sich hier wieder ähnlich vorausgesetzte Kenntnisse wie bei Französisch und Italienisch. Einziger Unterschied ist das Spanisch-Studium an der Universität Klagenfurt (Romanistik), in dem keine Kenntnisse vorausgesetzt werden.

„Andere Sprachen“

Sprache	Studium	Universität Wien	Universität Graz	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität Klagenfurt
Akkadisch	Ägyptologie	Keine				
	Classica et Orientalia			Keine		

Arabisch	Orientalistik	Keine				
	Transkulturelle Kommunikation		A2			
Babylonisch	Orientalistik	Keine				
Burgenlandkroatisch	Lehramt					A1.1/keine
BKS	Slawistik	keine	A1.2	keine		keine
	Transkulturelle Kommunikation	Als A-Sprache C1 empfohlen, als B-Sprache B1	A2			
	Lehramt	keine	A1			
Chinesisch	Sinologie	Keine				
Dänisch	Skandinavistik	Keine				
Finnisch	Hungarologie und Fennistik	Keine				
Hindi	Sprachen und Kulturen Südasiens und Tibet	Keine				
Isländisch	Skandinavistik	Keine				
Japanisch	Japanologie	Keine				
Koreanisch	Koreanologie	Keine				
Mittelägyptisch	Ägyptologie	Keine				
Mittelhochdeutsch	Germanistik/Deutsche Philologie	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Modern- und Bibelhebräisch	Judaistik	Keine				

	Katholische Fachtheologie (Bibelhebräisch)	Keine				
	Evangelische Fachtheologie („Bibli-sches Hebrä-isch“)	Keine				
Nepali	Sprachen und Kulturen Südasiens und Tibet	Keine				
Neuägyptisch	Ägyptologie	Keine				
Norwegisch	Skandinavistik	Keine				
ÖGS	Transkulturelle Kommunikation		A2			
Polnisch	Slawistik	keine		keine	keine	
	Transkulturelle Kommunikation	Als A-Sprache C1 empfohlen, als B-Sprache B1				
	Lehramt	keine				
Portugiesisch	Romanistik	A1			?	
Rumänisch	Romanistik	A1				
Sanskrit	Sprachen und Kulturen Südasiens und Tibet	Keine				
Schwedisch	Skandinavistik	Keine				
Slowakisch	Slawistik	Keine				
	Lehramt	keine				

Slowenisch	Slawistik	Keine	A1.2			Keine
	Transkulturelle Kommunikation		A2			
	Lehramt	keine		keine/A1.2/B2		keine/A1.2/B2
Sumerisch übersetzen	Classica et Orientalia			Keine		
Swahili	Afrikawissenschaften	Keine				
Tschechisch	Slawistik	Keine			Keine	
	Transkulturelle Kommunikation	Als B-Sprache B1 empfohlen; als A Sprache C1				
	Lehramt	keine				
Tibetisch	Sprachen und Kulturen Südsasiens und Tibet	Keine				
Türkisch	Orientalistik	Keine				
	Transkulturelle Kommunikation		A2			
	Lehramt		B1			
Ukrainisch	Slawistik	Keine				
Ungarisch	Hungarologie und Fennistik	Keine				
	Transkulturelle Kommunikation	Als B-Sprache B1 empfohlen; als A Sprache C1	A2			
	Lehramt	A2				
Zulu	Afrikawissenschaften	Keine				

Grundsätzlich finden sich in vielen ‚anderen‘ Sprachfächern sprachliche Voraussetzungen. Diese sind in manchen Fällen gleich (z.B. Slawistik - Polnisch an allen Standorten), manchmal jedoch auch von Heterogenität geprägt: So sind für Türkisch im Rahmen des Orientalistik-Studiums keine Sprachkenntnisse nachzuweisen, für das (nicht in Betrieb stehende) Lehramt B1, für Transkulturelle Kommunikation A2. Ganz grundsätzlich finden sich hier aber für die meisten hier erhobenen Sprachen keine sprachlichen Voraussetzungen, im Gegensatz zu den oben erhobenen ‚lebenden Schulfremdsprachen.‘ ‚Klassische Sprachen‘ und ihre Voraussetzungen finden sich hier bereits in den oben angeführten Sprachen nach der Universitätsberechtigungsverordnung (BGBl. II Nr. 44/1998).

8.2.3.1 Vorbereitungskurse

Die ‚lebenden Schulfremdsprachen‘ verlangen jeweils unterschiedliche Sprachkenntnisse zu Beginn des Studiums (vgl. Abschnitt 8.2.1). Im Sinne der unterschiedlichen Sprachkenntnissen zu Studienbeginn je nach besuchtem Schultyp (vgl. Abschnitt 3.2.2) erscheint es sinnvoll, entsprechende sprachliche Vorbereitungskurse für diese Kenntnisse zu erheben.

Universität Wien

An der Universität Wien wird für Französisch, Italienisch und Spanisch B1 vorausgesetzt; für Portugiesisch und Rumänisch A1. Sprachkurse für Anfänger:innen ohne Vorkenntnisse gibt es zur Hinführung auf das Niveau A2 (außercurricular) in einem Vorbereitungskurs im September oder Februar am Sprachenzentrum (Sprachenzentrum Universität Wien). Um von A2 auf B1 zu kommen, gibt es am Institut für Romanistik einen einsemestrigen Aufbaukurs. Für Studienanfänger:innen des Rumänischen und des Portugiesischen gibt es am Institut für Romanistik Vorbereitungskurse zur Erreichung des Niveaus A1. Die ‚lebenden Schulfremdsprachen‘ sind hier also zumindest bis zum Niveau A2 kostenpflichtig zu belegen (Universität Wien: Romanistik Einstufungstests).

Kosten: 303€ (ermäßigt für Studierende) für eine Phase eines Niveaus. Um das A2-Niveau zu erreichen also $303 \times 4 = 1212\text{€}$ (bei Wahl von einmonatigen Intensivkursen) bzw. $313 \times 4 = 1252\text{€}$ bei Wahl von Semesterkursen.

Universität Graz

An der Universität Graz werden am universitätsinternen Sprachenzentrum *treffpunkt Sprachen* (kostenpflichtige) Vorbereitungskurse für das Romanistik-, Slawistik- und das Studium der Transkulturellen Kommunikation angeboten. An der Universität Graz finden sich hier die meisten sprachlichen Voraussetzungen (neben den romanistischen Fächern): So wird für alle Sprachen der Transkulturellen Kommunikation außer Englisch und Deutsch A2 vorausgesetzt; und auch für BKS, Russisch und Slowenisch sind Vorkenntnisse zu erbringen. Der Kurs-

beitrag für alle Vorbereitungskurse beträgt dabei € 240,- bzw. € 160 (inkl. € 5,- Bearbeitungsgebühr; Kurse im Ausmaß von 9 oder 6 ECTS) pro Kurs und Semester. An der Universität Graz werden hier für Französisch, Italienisch und Spanisch A2 vorausgesetzt; die Kurse decken je ein Niveau in zwei Phasen ab; d.h., in zwei Semestern kann ohne Vorkenntnisse das Niveau A2 erreicht werden (Universität Graz: treffpunkt Sprachen).

Universität Innsbruck

An der Universität Innsbruck wird für die Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch ein Niveau von B1 vorausgesetzt. Wird dieses im Einstufungstest nicht erreicht, wird ein Sprachkurs am Sprachenzentrum empfohlen. Grundsätzlich kosten Kurse, die eine Phase eines Niveaus abdecken (also z.B. A1.1) für Studierende 120€. Soll also von null auf B1 erreicht werden, umfasst das 480€. Für slawistische Studiengänge, die im Lehramt Sprachkenntnisse voraussetzen (z.B. Russisch: A2), können hier Sprachkurse aus dem regulären Slawistik-Studium (kostenlos) besucht werden (die bei null starten)(Universität Innsbruck: Informationen für Studieninteressierte).

Universität Salzburg

An der Universität Salzburg gibt es kostenpflichtige Vorbereitungskurse: Für Französisch/Italienisch/Spanisch ist das Einstiegsniveau an der Universität Salzburg B1. Als Anfänger:in, können an der Uni Salzburg Vorbereitungskurse absolviert werden; das reguläre Universitätsstudium startet mit Sprachkurs 3 und 4, die mit B2 und C1 abschließen.

An der Universität selbst gibt es vor dem Studium die Vorbereitungskurse 1 und 2; Kursgebühr ist dabei 150€. Für Portugiesisch werden keine Sprachkenntnisse vorausgesetzt; Anfänger:innenkurse finden sich im regulären Studium (Universität Salzburg: Einstufungstests).

Universität Klagenfurt

An der Universität Klagenfurt werden für Französisch und Italienisch Sprachkenntnisse auf dem Niveau A2+ vorausgesetzt, für Spanisch keine. Bei fehlenden Sprachkenntnissen können Sprachkurse an der Universität belegt werden (Sprachkurse für alle Studierende, vgl. Abschnitt 8.1.4.1). Burgenlandkroatisch und Slowenisch können im Verbund Süd-Ost entweder mit oder ohne Vorkenntnissen begonnen werden (vgl. Abschnitt 8.1.2); dazu können Anfänger:innensprachkurse oder äquivalent eine Ergänzungsprüfung zur Bestätigung bestehender Sprachkenntnisse abgelegt werden. In letzterem Fall müssen dann zusätzliche Lehrveranstaltungen aus dem Angebot besucht werden, um die ECTS der Sprachkurse auszugleichen (Universität Klagenfurt: Vorkenntnisse/Einstufungsprüfungen).

Zusammenfassung

An allen Universitäten finden sich also Möglichkeiten zum Erreichen der in den Sprachfächern geforderten sprachlichen Niveaus. Dabei unterscheiden sie sich darin, ob diese kostenpflichtig oder als (freiwillig & zusätzlich zu absolvierendes), aber kostenloses Lehrveranstaltungsangebot zu finden sind. In vielen Fällen müssen Sprachkenntnisse im Rahmen von Kursen am Sprachzentrum nachgeholt werden; doch auch beim regulären Sprachenlernen muss bei fehlenden oder nicht ausreichenden Sprachkursen im Wahlfachangebot (siehe Abschnitt 8.1.3, 8.1.4.1) auf Sprachzentren zurückgegriffen werden (siehe Kapitel 9).

8.2.4 Sprachenunterricht im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich nicht-philologischer Studienrichtungen Voraussetzungen

Für Studiengänge, bei denen nur ein geringer Bestandteil des Faches der Sprachunterricht ausmacht ((Wahl-)Pflichtbereich und fakultativer Bereich), sind in seltenen Fällen Sprachkenntnisse vorausgesetzt (Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudien; Universität Graz: Bachelor- oder Diplomstudien; Universität Innsbruck: Studienangebot; Universität Salzburg: Bachelorstudien; Universität Klagenfurt: Studienübersicht):

Universität Wien	
Studiengang	Vorausgesetzte Sprachkenntnisse
Betriebswirtschaft	„Business English“
Internationale Betriebswirtschaft	Italienisch, Französisch, Russisch und Spanisch: A2;
Universität Graz	
Betriebswirtschaft, Economics, Soziologie	Einstiegsniveau für Englisch: B2.1, für Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch: A2.2.
Universität Innsbruck	
Wirtschaftswissenschaften, Internationale Wirtschaftswissenschaften (Diplom)	Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch oder Russisch: Voraussetzung je „Maturaniveau“ in der jeweiligen Sprache - AHS oder BHS)
Universität Salzburg	
Sprache-Wirtschaft-Kultur	für Französisch, Italienisch und Spanisch wird B1 vorausgesetzt
Recht und Wirtschaft	Business English und Englisch als Vertragssprache: Maturaniveau als Voraussetzung

8.2.5 Sprachunterricht als freiwillige Ergänzung zum Studium Voraussetzungen

Universität Wien	
Slawistische Grundkompetenz I (EC)	Bulgarisch: setzt A1 voraus
Universität Graz	
„Zusatzqualifikationen“ Sprachkurse	Arabisch, Türkisch, Ungarisch setzen Sprachkenntnisse voraus; nicht ersichtlich, welche
Universität Innsbruck	
Module für Masterseminare	Französisch, Italienisch, Spanisch setzen Sprachkenntnisse voraus
Universität Salzburg	
Studienergänzung Sprachen	„Business English“: B1+/B2 Voraussetzung
Studienergänzung Sprachen	„Academic English“: B2 Voraussetzung
Studienergänzung Sprachen	Romanische Sprachen vernetzend lernen: Mindestens eine romanische Sprache mit mindestens B1

An der Universität Klagenfurt konnten jeweils keine Sprachkurse mit sprachlichen Voraussetzungen gefunden werden; zudem finden sich Kurse, die auf sprachliche Voraussetzungen vorbereiten: So können für die Sprachen an der Internationalen Betriebswirtschaft der Universität Wien gratis Vorbereitungskurse belegt werden. An der Universität Salzburg sind diese kostenpflichtig; alle anderen Studiengänge und Module haben hier entweder keine Voraussetzung (werden in der Tabelle nicht angeführt) oder setzen ‚Maturaniveau‘ voraus (das meistens nicht näher definiert ist). Tendenziell haben, betrifft es nur einige der Sprachen, primär romanische Sprachen sprachliche Voraussetzungen, slawische und andere meistens nicht; zugleich haben aber auch Bulgarisch, Arabisch, Türkisch und Ungarisch an den Universitäten Wien und Graz sprachliche Voraussetzungen (für die keine Vorbereitungskurse ersichtlich sind) (vgl. wieder (Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudien; Universität Graz: Bachelor- oder Diplomstudien; Universität Innsbruck: Studienangebot; Universität Salzburg: Bachelorstudien; Universität Klagenfurt: Studienübersicht).

8.2.6 Faktoren nach den Sprachenzentren

Anrechenbarkeit der Kurse

Ein wesentlicher Faktor bei den *Bedingungen* der Sprachenzentrumskurse ist, ob sie für das reguläre Studium verwendet, d.h. angerechnet werden können. Bezüglich der Anrechenbarkeit können die meisten Sprachenzentren keine Angaben machen (Universität Wien: Sprachenzentrum 2021; Universität Innsbruck: Sprachenzentrum 2021). Wesentlicher Aspekt ist hier allerdings auch der bereits angesprochene ‚Platz‘ im Curriculum, Lehrveranstaltungen durch sprachliche Kurse zu belegen. Dieser Umstand wird in Abschnitt 9.1.2 beispielhaft anhand des Biologie-Studiums an unterschiedlichen Standorten durchgerechnet.

Preisgestaltung

Ein relevanter Faktor ist auch die Preisgestaltung der Kurse: Hier ist das Sprachenzentrum der Universität Wien mit den allerhöchsten Kosten verbunden, wobei auch am Sprachenzentrum der Universität Klagenfurt die Preise vergleichsweise hoch sind; hier gibt es aber abseits des Sprachenzentrums auch umfassendere Möglichkeiten, Sprachen gratis im Rahmen von Wahlfächern zu erwerben (siehe Abschnitt 8.1.4.1; vgl. Sprachenzentrum Universität Wien; Sprachenzentrum Universität Graz; Universität Graz: treffpunkt Sprachen; Sprachenzentrum Universität Innsbruck; Sprachenzentrum Universität Salzburg; Sprachenzentrum Universität Klagenfurt). Bzgl. der Ermäßigungen für Sprachkurse findet sich hier aber an der Universität Wien die toleranteste Politik, die Studierende und Schüler:innen aller österreichischen Bildungseinrichtungen Ermäßigungen gewährt, während dies viele Universitäten nach besuchter Universität differenzieren (vgl. z.B. Sprachenzentrum der Universität Innsbruck oder Treffpunkt Sprachen Universität Graz).

Sprachenzentrum Universität Wien	Sprachenzentrum Universität Graz	Treffpunkt Sprachen Universität Graz	Sprachenzentrum Universität Innsbruck	Sprachenzentrum der Universität Salzburg	Sprachenzentrum der Universität Klagenfurt
Semesterkurs (einmal pro Woche, über 13 Wochen, je 3 Unterrichtseinheiten á 45min): 395€, 25% Schüler:innen, Student:innen, Mitarbeiter:innen Uni Wien, Zivildienstler, Teilnehmer:innen der Deutschkurse, 50% für Studienbeihilfebezieher:innen), 10% für Mitglieder des Alumni-Verbands der Uni Wien	Semesterkurse: Kurse mit verschiedener Intensität und Niveaustufen; zwischen 148€ für 10 Einheiten, 176€ für 12 Einheiten, 222€ für 15 Einheiten; keine ersichtlichen Ermäßigungen, inkl.	im WS gibt es Grundstufe 1 & 3 und Mittelstufe 1 & 3, im SS die Folgekurse. Preise Fremdsprachenkurse: Studierende Uni Graz/Musikologie/Lehramt NEU/NAWI Graz 75€, Studierende an-	3 Tarifstufen: Studierende der Uni Innsbruck (Tarif 1), Mitarbeiter:innen Uni Innsbruck (Tarif 2), externe Sprachinteressierte (Tarif 3). BSP. Arabisch: Basisstufe I & II, wöchentlich; 2 ECTS. T1 =	2-stündiger Kurs: aufgeteilt in Studierende/Mitarbeiter:innen ohne akademische Position /Mitarbeiter:innen mit akademischer Position (angestellte Doktorand:innen	Fremdsprachenkurse: 218€/Semester (Unterrichtsmaterialien inkludiert; keine Ermäßigungen möglich wenn z.B. bereits Unterrichtsmaterialien vorhanden sind) Englisch, Italienisch, Spanisch, Slowenisch.

<p>Einzelunterricht: 75€ á Unterrichtseinheit von 45min. 10 UE = 650€, 20UE = 1200€. Zu Kursende eine Teilnahmebestätigung</p>	<p>Lernunterlagen.</p>	<p>derer Bildungsrichtungen Kunstuni Graz, Medizinische Uni Graz, Technische Uni Graz, 175€; Intensivkurse: ohne Vorkenntnisse; 150€ für Studierende Uni Graz/den genannten Unis, 215€ anderer Grazer Unis (Mitbelegung an Uni Graz erforderlich), 190€ Mitarbeiter:innen Uni Graz, 225€ externe; 2 SWST, 3 ECTS; vorbereitende Sprachkurse (Romanistik, Slawistik, ITAT - 225€/Semester).</p>	<p>80€, T2 = 144€, T3 = 180€. Kurse mit 3 ECTS (wie z.B. Englisch) kosten 120/216/270 € (dauern eine Stunde/UE pro Termin länger).</p>	<p>inklusive)/Externe: 50/60/90/230, 4-stündiger Kurs (= 3 Stunden + 1 Stunde Tutorium).</p>	<p>Diese Semesterkurse sind 24 UE zu je 45min, einmal wöchentlich je 2 UE. Auch Kurse für Berufstätige möglich.</p>
---	------------------------	--	--	--	---

Die Semesterpreise reichen hier also von 75€ (Treffpunkt Sprachen Universität Graz) bis knapp 400€ an der Universität Wien. Dabei ist das Ausmaß der Kurse und die unterschiedlichen Tarifgestaltungen für verschiedene Interessent:innen ebenfalls unterschiedlich.

Zertifikate

Ein sich mit den Angeboten für Austauschstudierende überschneidender Punkt ist die Frage danach, ob offizielle Sprachzertifikate angeboten werden.

An der Universität Wien finden sich hier sprachliche Zertifikate für Erasmus-Studierende; diese kosten zwischen 73€ und 150€ (je nach Teilnehmer:innenanzahl und Kursniveau). Bei positivem Erasmus-Bescheid ist dabei 30€ Refundierung möglich, für Studienbeihilfebezieher:innen eine Refundierung von bis zu 60€ möglich (Sprachzentrum Universität Wien: Kursangebote für Erasmus-Studierende). An der Universität Graz kann die Prüfung zum Ös-

terreichisches Sprachdiplom (ÖSD) abgelegt werden. Die Universitäten Innsbruck und Klagenfurt fungieren als Prüfungsorte für die (international anerkannte) IELTS (International English Language Testing System)-Prüfung (Universität Innsbruck: IELTS; Universität Klagenfurt: IELTS); an der Universität Salzburg können, wie bereits oben erwähnt, Zertifikate am Institut für Romanistik erworben werden (Universität Salzburg: Sprachzertifikate). Das Sprachzentrum der Universität Innsbruck bietet außerdem Sprachkompetenznachweise in Englisch, Französisch und Spanisch an (Sprachzentrum Universität Innsbruck).

Insgesamt können also an den untersuchten Universitäten Sprachzertifikate abgelegt werden; offizielle, d.h. international anerkannte Sprachzertifikate finden sich jedoch nur an der Universität Salzburg (romanische Sprachen) und Innsbruck und Klagenfurt (Englisch), bzw. an der Universität Graz für Deutsch (ÖSD). Die Anerkennung anderer sprachlicher Zertifikate oder Sprachkompetenznachweise liegt hier im Ermessen der Zieluniversität (bei Austauschstudierenden) oder der nachzuweisenden Instanz.

8.3 Sprach:enpolitisches Statement (*language policy*)

Während zwei der fünf Universitäten angaben, keine offizielle sprach:enpolitische Leitlinie zu verfolgen (Universität Innsbruck: Vizerektorat 2021²⁵; Universität Salzburg: Vizerektorat 2021) und zwei auf die allgemeine Universitätshomepage verwiesen (Universität Wien: Vizerektorat 2021; Universität Klagenfurt: Rektorat 2021), machte die Universität Graz (Universität Graz: Abteilung für Studien- und Lehrservice 2021) in ihrer Auskunft auf eine an ihrer Universität durchgeführten Sprachbedarfsanalyse aufmerksam (Unger-Ulmann & Hofer 2021), in der neben einigen Beiträgen zur (sprachbewussten) Fachdidaktik auch der Entwurf einer *language policy* für die Universität Graz beinhaltet ist. In dieser wird neben einer Status-Quo-Erhebung des Sprachunterrichtsangebots auch der Sprachbedarf Österreichs bzw. der steirischen Region und Graz anhand von Einwohner:innen- und Sprecher:innenstatistiken (und Statistiken zum muttersprachlichen Unterricht) und einer Erhebung des wirtschaftlichen Bedarfs an Sprachen (bestehende statistische Erhebungen von Unternehmen zu erwünschten Sprachen; Statistiken und Prognosen zu den wichtigsten Wirtschaftspartner:innen) dargestellt. Aufgrund dieser Informationen stellt die Universität Graz (Klinge 2021, Unger-Ulmann & Hofer 2021) einen Bedarf folgender Sprachen fest:

1. English
2. Italian
3. French
4. Czech / Slovak
5. Hungarian
6. Polish

²⁵ Die Universität Innsbruck verweist hier auf das ‚Mindset‘, alle Informationen zusätzlich zum Deutschen auch auf Englisch zur Verfügung zu stellen (Universität Innsbruck: Vizerektorat 2021).

7. Chinese
8. Russian
9. Slovene
10. Spanish
11. BCS
12. Dutch / Flemish / Afrikaans
13. Turkish
14. Hindi and other Indian languages
15. Portuguese
16. Arabic
17. Korean
18. Malay / Bahasa

Während sich die meisten davon bereits im Angebot der Universität Graz finden, wird im Sinne der Wirtschaft empfohlen, noch mehr ostasiatische Sprachen anzubieten, wie z.B. Chinesisch/Mandarin; auf der anderen Seite beschreibt Klinge (2021: 387), dass die Universität die Möglichkeit in Betracht ziehen sollte, „an additional community/minority language“ (Klinge 2021: 387) in ihren Sprachkurskatalog aufzunehmen; sowie bestehende Sprachkurse auf höheren Niveaus anzubieten (Klinge 2021: 387); dies deckt sich mit Schlussfolgerungen aus dem Theorieteil.

Für die anderen Universitäten ist hier keine offizielle *language policy* zu finden. Die *language policy* wird hier an der Universität Graz für die gesamte Universität formuliert; offizielle Stellen zur Umsetzung und Überprüfung dieser Angebote werden hier bei keiner Universität gefunden; ebenso wie sich keine gesamtösterreichische Koordinierungsstelle für die österreichische Universitätssprach:enpolitik findet.

9 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurden Möglichkeiten für Studierende, ihre individuelle Mehrsprachigkeit an tertiären Bildungseinrichtungen weiterzuentwickeln erhoben. Hierbei wurden unterschiedliche Arten des Fremdsprachenangebots (Hufeisen 2007) an den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt [EV1] untersucht. Ein wesentlicher Bestandteil der Forschungsfrage war der direkte *Vergleich* zu den bei Winkler (2012) vor zehn Jahren erhobenen Daten zu diesem Thema. In der folgenden Diskussion werden zunächst die zu beiden Zeitpunkten festgestellten Sprachangebote gegenüber gestellt.

9.1 Zusammenfassung und Vergleich zu Winkler (2012)

9.1.1 Sprachliches Angebot

„*Sprachen als Gegenstand des Studiums*“ fanden sich an allen untersuchten Universitäten. Während Germanistik, Anglistik & Amerikanistik, Romanistik und Slawistik an allen untersuchten Hochschulen angeboten werden, waren andere ‚ganze‘ philologische Fächer nur an der Universität Wien vertreten. Eine Zwischenform stellt das Bachelorstudium *Sprache-Wirt-*

schaft-Kultur an der Universität Salzburg dar, das wirtschaftliche mit philologischen und kulturwissenschaftlichen Inhalten verbindet. Studiengänge zu ‚Klassischen Sprachen‘ finden sich zusätzlich an den Universitäten Salzburg und Innsbruck.

Im Vergleich zum Stand vor zehn Jahren (Winkler 2012) ist eine Abnahme des Angebots an ‚Sprachen als Gegenstand des Studiums‘ festzustellen. So wurden an der Universität Wien die Bachelorstudiengänge Niederlandistik und *Dutch Language, Literature and Culture* aus dem Angebot genommen, ebenso findet sich Rumänisch an der Universität Salzburg als Teil des Romanistik-Studiums nicht mehr. Die Studien Fennistik und Hungarologie wurden zu einem Bachelorstudium mit Schwerpunktsetzung auf Finnisch oder Ungarisch kombiniert. Einzig die Universität Innsbruck und der Lehramtsverbund Süd-Ost haben ihr Angebot verbreitert (Universität Innsbruck: Aufnahme des Polnischen in das Slawistik-Studium; Lehramt: Aufnahme des Spanischen auch an der Universität Klagenfurt im Rahmen des Verbunds Süd-Ost).

Im Hinblick auf Sprachkurse, die in Studien Teil des (*Wahl-)*Pflichtangebots sind, konnten hier, parallel zu Hufeisen (2007) und Winkler (2012), vordergründig wirtschaftliche und rechtswissenschaftliche Studiengänge identifiziert werden. Daneben gibt es aber jedoch noch andere Studiengänge, die Sprachkenntnisse als Teil des Curriculum anführen: So sind etwa im Soziologie-Studium an der Universität Graz und in der Angewandten Kulturwissenschaft an der Universität Klagenfurt Sprachen Teil des (*Wahl-)*Pflichtangebots; aber auch in regulären Sprachfächern können oft neben einer Hauptsprache weitere Sprachen gelernt bzw. vertieft oder angeschnitten werden (z.B. Skandinavistik, Romanistik...). In der vor zehn Jahren durchgeführten Erhebung (Winkler 2012) fanden sich im Hinblick auf Sprachkurse als Teil des (*Wahl-)*Pflichtbereichs vergleichbare Ergebnisse: Studiengänge mit verpflichtendem Sprachanteil, die seit Winklers (2012) Erhebung dazukommen sind, sind etwa die Bachelorstudien *Sprache-Wirtschaft-Kultur* an der Universität Salzburg und das *Economics*-Studium an der Universität Graz. Neu ist hier auch die Wahlmöglichkeit zu ÖGS in der ebenfalls neuen Lehramts-Vertiefung *Inklusive Bildung*.

Im Hinblick auf *Wahlfächer (fakultative Sprachlernmöglichkeiten)* fanden sich an den Universitäten Klagenfurt und Graz die Möglichkeiten, Sprachkurse aus dem regulären Angebot frei auszuwählen. Betreffend fix vorgegebene Wahlfachbündel mit Sprachbezug fand sich an der Universität Wien eine besonders große Auswahl, wenn auch nicht alle ein hohes Ausmaß an Sprachkursen beinhalteten.

Winkler identifizierte für die unterschiedlichen Universitäten einige Wahlfächer; an den Universitäten Salzburg und Klagenfurt blieb das sprachbezogene Angebot seit zehn Jahren vergleichbar. An der Universität Graz wurden in den letzten zehn Jahren sogenannte ‚Zusatzqualifikationen‘ eingeführt, in denen die Studierenden Sprachkenntnisse oder Dolmetschkompetenzen erwerben können; diese fanden sich bei Winkler (2012) noch nicht. Auch an der Universität Innsbruck ließ sich eine Verbreiterung der angebotenen Wahlfächer beobachten: So war es bei Winkler für Studierende hauptsächlich möglich, Wahlfächer aus Studien selbstständig zusammenzustellen; in der aktuellen Erhebung fanden sich hier einige

konkrete Wahlfachbündel mit Sprachkursen (wenn auch in den meisten Teilen nur für Masterstudien). Und auch an der Universität Wien ließ sich eine Verbreiterung des sprachlichen Wahlfachangebots festmachen: Im Vergleich zu der bei Winkler durchgeführten Erhebung ließ sich hier ein starker Anstieg der sprachbezogenen Wahlfächer feststellen. Neu im Vergleich zu bei Winkler erhobene Angebote sind folgende Erweiterungscurricula:

- Altgriechisch Lernen (EC) - 15 ECTS (Griechisch und griechische Lektüre)
- Altorientalische Philologie (EC) - 15 ECTS (Akkadisch, Sumerisch und neuassyrische Keilschrift)
- Estnisch lernen und verstehen (EC) - 15 ECTS (Estnisch)
- Hebräische Kultur und Sprache (EC) - 16 ECTS: (Modernhebräisch)
- Mehrsprachigkeit: Transdisziplinäre Zugänge (EC) - 15 ECTS: (unterschiedlich, z.B. Somali, Arabisch, Persische Grammatik)
- Neugriechische Sprache und Kultur (EC) - 15 ECTS (Neugriechisch)
- Neuindische Sprache (EC) - 30 ECTS (z.B. Hindi)
- Niederländisch im globalen Kontext (EC) - 15 ECTS (Niederländisch)
- Niederländische Sprache und Kultur (EC) - 15 ECTS (Niederländisch)
- Rumänisch: Sprache, Kultur, Geschichte (EC) - 15 ECTS (Rumänisch)

Außerdem wurden bereits bei Winkler (2012) bestehende sprachliche Module erweitert: So gibt es etwa an der Universität Wien zusätzlich zu dem bereits bei Winkler bestehenden Modul zum Japanischen ein zusätzliches Erweiterungscurriculum zur *Wirtschaftlichen Japanischen Kommunikation* (1 und 2, insgesamt 31 ECTS - d.h. im Vergleich zu 15 ECTS früher heute 15 ECTS ‚normal‘ + 31 ECTS Wirtschaftskommunikation möglich). Bei Winkler gab es das EC *Ostseeraumstudien* (12 ECTS Sprachkurs, mit den Sprachen Litauisch, Schwedisch oder Dänisch zur Auswahl); heute gibt es zwei *Ostseeraumstudien*-ECs, wobei nur in einem Sprachen gelernt werden können. Die Module *Slawistische Grundkompetenz I und II* (bei Winkler) werden heute ergänzt durch *Slawisches Österreich - Minderheiten - Migration* (10 ECTS Sprachkurs).

Wie bei Winkler gibt es ein Modul zur *Ägyptologie*; hier sind aktuell 11 ECTS Sprachkurs zu Mittelägyptisch wählbar; bei Winkler waren es 12. Außerdem gibt es ebenfalls wie bei Winkler zwei Sprachkurse ÖGS (I und II). Bzgl. *Altgriechisch lernen* (heute Ausmaß 15 ECTS) gab es bei Winkler ‚Klassische Philologie‘, 12 ECTS Lektüre. Wie bei Winkler (*Keltische Sprachen*, 15 ECTS Sprachkurs), gibt es heute das EC *Grundkenntnisse keltischer Sprachen* (15 ECTS Sprachkurs). Heute gibt es wie damals einen Arabischkurs (6 ECTS), heute im Zuge des ECs *Sprache und Kultur der Arabischen Welt* (15 ECTS), damals *Arabische Kultur und Sprache* (6 ECTS).

Wahlfächer, die heute nicht mehr erhoben werden konnten, sind etwa *Südasienskunde* (5 ECTS Sprachkurs) und *Deutsch als Wissenschaftssprache und Studierstrategien* (9 ECTS). Insgesamt hat sich das Sprachkursangebot auf Wahlfachebene allerdings verbreitert.

Im Hinblick auf die *Sprachzentren (fakultative Sprachlernmöglichkeiten)* ist im direkten Vergleich das sprachliche Angebot am Sprachzentrum der Universität Klagenfurt im Sommersemester 2021 geringer als das bei Winkler erhobene; viele der gestrichenen Sprachen finden sich aber heute im Angebot der Sprachkurse für alle Studierende. Auch an den Universitäten Graz und Innsbruck hat sich im Vergleich zu Winkler das Angebot minimiert. An der Universität Salzburg gab es im direkten Vergleich nur minimale Änderungen (Türkisch nicht mehr vorhanden - ÖGS neu im Angebot). Am Sprachzentrum der Universität Wien sind im Gegensatz dazu einige Sprachen im Angebot dazugekommen.

Insgesamt konnten in der vorliegenden Erhebung im Vergleich zu vor zehn Jahren (Winkler (2012) im Hinblick auf das sprachliche Angebot sowohl Kontinuitäten, als auch Diskontinuitäten festgestellt werden: Hinsichtlich der Sprachzentren lagerten einige Universitäten ihr sprachliches Angebot in gratis Wahlfachangebote aus, die Universität Wien vervielfältigte ihr kostenpflichtiges Angebot. Der Bereich der sprachlichen Wahlfächer veränderte sich an einigen Standorten nicht grundlegend, an einigen, z.B. Universität Wien oder Universität Graz wurde das sprachbezogene Angebot dahingehend ausgebaut. Studiengänge, die einen verpflichtenden Sprachanteil beinhalten, blieben vergleichbar bzw. wurden minimal ausgeweitet. Auf der Ebene der Studiengänge, die sich im Ganzen einer Sprache widmen wurden einige Kürzungen vorgenommen; positive Ergänzungen fanden sich hier hinsichtlich der Verfügbarkeit einzelner Sprachen an mehreren Standorten.

9.1.2 Sprachlernbedingungen

Das sprachliche Angebot sollte jedoch nicht ohne entsprechende *Sprachlernbedingungen* betrachtet werden: In bestehenden Studien, Expert:innenforderungen, aber auch in den untersuchten internationalen Empfehlungen wurden die gleichwertigen und gerechten Bedingungen im Hinblick auf (sprachliche) Bildung immer wieder betont. Ein wichtiger Aspekt sind hier die sprachlichen *Zulassungsvoraussetzungen* für die Universität: Im Vergleich zu Winkler wurden hier auf einer allgemeinen Ebene verschärfte Deutschkenntnisse als Voraussetzung für alle Studierende identifiziert, da diese bereits bei der Antragsstellung Deutschkenntnisse vorweisen müssen (vgl. Abschnitt 8.2.1). Wurde keine österreichische bzw. deutschsprachige Reifeprüfung absolviert, müssen aktuell an österreichischen Universitäten bei der Antragsstellung auf Zulassung Deutschkenntnisse auf dem GERS-Niveau A2 vorhanden sein, für den tatsächlichen Studienbeginn sind Kenntnisse auf einem B2- oder C1-Niveau notwendig; so wurde der benötigte Sprachnachweis von der Universität Wien von B2 bei Winkler auf C1 für die Zulassung zu allen deutschsprachigen Studiengängen angehoben. Die Kenntnisse können wie vor zehn Jahren in kostenpflichtigen Vorstudienlehrgängen nachgeholt werden, zugleich müssen sie auch bei der Bewerbung bis zum Niveau A2 selbstständig nachgewiesen werden (ebenfalls kostenpflichtig).

Auf der Ebene der einzelnen Philologien finden sich im Vergleich zu Winkler ebenfalls minimale Anhebungen bei den Anforderungen an die Einstiegskompetenzen in die Studien der sogenannten ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘: So wurden die Sprachkenntnisse in den ersten

Lehrveranstaltungen des Anglistikstudiums an drei Standorten von B2 auf B2+ angehoben; für Französisch wurden die vorgeschriebenen Kenntnisse in Innsbruck und Klagenfurt von A2 auf B1 (Universität Innsbruck) und in Klagenfurt von keinen vorausgesetzten auf A2 angehoben. Im Hinblick auf das Italienische wurden in Wien, Innsbruck und Klagenfurt die Kenntnisse angehoben (von A2 auf B1) und an der Universität Klagenfurt von keinen vorausgesetzten Sprachkenntnissen auf A2+ verschärft. Für Spanisch wurden in Wien und Innsbruck die Kenntnisse von A2 auf B1 angehoben. Im Studiengang Transkulturelle Kommunikation wurden für die anderen Sprachen neben Französisch, das schon immer A2 voraussetzte, auch die anderen Sprachen (ursprünglich A1.2) angehoben.

Weitere bei Winkler erhobene sprachliche Voraussetzungen (bzw.: "Zu Studienbeginn erforderliche Fremdsprachenkenntnisse", Winkler 2012: 116) betreffen die im Rahmen des Romanistik-Studiums angebotenen Sprachen Portugiesisch und Rumänisch (gleich geblieben), BKS und Russisch (Slawistik: sprachliche Voraussetzungen ebenfalls gleich geblieben) sowie Sprachen im Rahmen der translationswissenschaftlichen Fächer: Hier wurden an der Universität Wien, parallel zu den allgemeinen (sprachlichen) Studienvoraussetzungen, die erforderlichen Deutschkenntnisse auf das Niveau C1 angehoben. An der Universität Graz wurden angebotene translationswissenschaftliche Fächer (siehe oben) von A1.2 auf A2 angehoben; an der Universität Innsbruck fanden sich hier keine Veränderungen.

Möglichkeiten, diese Niveaus zu erreichen, wurden bei Winkler nur peripher erhoben, grundsätzlich erhebt sie Vorkurse für Französisch, Italienisch und Spanisch an den Sprachenzentren (Universitäten Wien, Graz und Innsbruck), am Institut für Romanistik (Salzburg, Klagenfurt), sowie Vorkurse für Arabisch, ÖGS, Türkisch und Ungarisch am Institut für Translationswissenschaft. In der vorliegenden Erhebung wurden ähnliche Angebote identifiziert: So verweisen auch heute die Universität Wien, Graz und Innsbruck im Hinblick auf die bei Winkler genannten Sprachen auf (kostenpflichtige) Vorbereitungskurse an den Sprachenzentren, an der Universität Graz gilt das ebenso für translationswissenschaftliche und slawistische Fächer. Wie bei Winkler finden sich Vorbereitungskurse in Salzburg und Klagenfurt direkt an der Universität; in Salzburg sind jene für Romanistik kostenpflichtig, die Universität Klagenfurt bietet diese im Rahmen des Sprachkursangebotes für alle Studierenden kostenlos an. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnten außerdem noch kostenlose vorbereitende Kurse für Studierende des Portugiesischen und Rumänischen (Universität Wien), Slawistik-Lehramts (Universität Innsbruck), sowie für Burgenlandkroatisch und Slowenisch (Universität Klagenfurt) gefunden werden.

Winkler hält hier im Hinblick auf sprachliche Voraussetzungen fest:

- [...] Der Abwesenheit von Sprachunterricht stehen überarbeitungswürdige Regelungen zu Ergänzungsprüfungen (die wiederum in sich unlogisch sind, z. B. Latinum- und / oder Graecumpflicht in den Philologien, aber nicht in den Translationswissenschaften) oder je nach Studienort unterschiedliche Fremdsprachenvoraussetzungen für die Sprachenfächer gegenüber.

Diese Heterogenität lässt sich heute auch noch in einigen Punkten feststellen: So werden in nahezu allen ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ Sprachkenntnisse vorausgesetzt; während sich diese etwa bei Französisch, Italienisch und Spanisch minimal unterscheiden (A2 und B1) wird bei Russisch etwa auch zwischen keinen und Sprachkenntnissen auf dem Niveau A1 unterschieden (vgl. Abschnitt 8.2.1).

Und auch der Kritikpunkt nach Lateinkenntnissen für philologische, nicht aber translationswissenschaftliche Fächer lässt sich aufrecht erhalten (vgl. Winkler 2012). Aber auch für manche einzelne Studiengänge lassen sich Ungereimtheiten finden (z.B. Griechischkenntnisse für Katholische Fachtheologie, nicht aber für Katholische Religionspädagogik). Zugleich gibt es Studiengänge, die Latein oder Griechisch bereits vor der Zulassung voraussetzen (was einen Besuch der dafür vorgesehenen kostenlosen Universitätskurse schwierig macht, siehe Abschnitt 8.2.1). Besonders kritisch ist hier auch das Lateinangebot an der Universität Innsbruck zu werten, an der vorbereitende Lateinkurse am kostenpflichtigen Sprachenzentrum zu besuchen sind und nicht, wie an den anderen Standorten, im kostenlosen Angebot der Klassischen Philologien verankert sind (vgl. Abschnitt 8.1.4.2).

Ein wesentlicher Bestandteil der Forderungen nach Winkler (2012) und Stegu et al. (2013) umfasste hier auch die *Anrechenbarkeit* von Sprachlernmöglichkeiten bzw. die Vereinbarkeit der Sprachkurse mit dem regulären Studium ohne ‚Mehraufwand‘. Studierende, die ein Studium ohne (wahl-)verpflichtenden Sprachunterricht absolvieren, müssen hier auf fakultative und extracurriculare Sprachlernangebote zurückgreifen: Über konkrete Anrechnungsfälle entscheidet die jeweilige Studienprogrammleitung (vgl. z.B. Universität Wien: Sprachenzentrum 2021; Universität Innsbruck: Sprachenzentrum 2021; vgl. Abschnitt 8.2.4). Relevant ist aber auch der jeweils vorhandene oder nicht vorhandene *Platz* im Curriculum für die jeweiligen Sprachveranstaltungen, der fiktiv durchgerechnet werden kann. Exemplarisch wurde hier das Biologie-Studium an den Universitäten Salzburg und Wien betrachtet:

§ 7

Freie Wahlfächer

- (1) Im Bachelorstudium Biologie sind frei zu wählende Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 12ECTS-Anrechnungspunkten zu absolvieren. Diese können aus dem Lehrveranstaltungsangebot aller anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen gewählt werden und dienen dem Erwerb von Zusatzqualifikationen sowie der individuellen Schwerpunktsetzung innerhalb des Studiums.
- (2) Bei innerem fachlichen Zusammenhang der gewählten Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 12 ECTS -Anrechnungspunkten kann eine Ausweisung der Wahlfächer als „Wahlfachmodul“ im Bachelorzeugnis erfolgen.

(Universität Salzburg: Curriculum für das Bachelorstudium Biologie an der Universität Salzburg: 9)

So ist es an der Universität Salzburg im Rahmen des Bachelorstudiums Biologie grundsätzlich möglich, Wahlfächer mit Sprachbezug zu wählen: Durch das Ausmaß an 12 ECTS kann hier auch das Grundmodul der an der Universität Salzburg angebotenen *Studienergänzung Sprachen* gewählt werden, was ein Zertifikat über das geleistete Modul mit sich bringt.

Anders verhält es sich hier mit dem Bachelorstudium Biologie an der Universität Wien: Im Curriculum heißt es:

Studierende wählen nach Maßgabe des Angebots VO/UE/SE/EX mit *biologischem Inhalt* [Herv. durch LB] im Ausmaß von insgesamt 10 ECTS-Punkten.

Die zuständige Studienprogrammleitung veröffentlicht eine dem Modul zugehörige Liste an Lehrveranstaltungen im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien, deren Absolvierung für dieses Modul generell als genehmigt gilt.

Darüber hinaus können andere Lehrveranstaltungen nur gewählt werden, sofern diese Wahl im Voraus von der Studienprogrammleitung genehmigt wird.

(Universität Wien: Curriculum für das Bachelorstudium Biologie (Version 2015): 8)

Es finden sich hier also im Gegensatz zum an der Universität Salzburg angebotenen Studium keine Möglichkeiten, sprachbezogene Lehrveranstaltungen im Wahlfachbereich zu belegen.

Jene Studierende, für die keine Wahlfächer möglich sind, oder sich die erwünschten Sprachen nicht im Wahlfachbereich finden (vgl. z.B. das Sprachkursangebot in den Wahlfächern der Universität Wien), müssen daher die kostenpflichtigen Kurse am Sprachenzentrum besuchen. Wie bei Winkler (2012: 102) ließ sich also die oft diagnostizierte ‚Privatsache‘ des Sprachenlernens bestätigen:

- Das Lernen neuer Sprachen oder Vertiefen von Fremdsprachenkenntnissen ist nicht integraler Bestandteil des Studiums, sondern wird noch immer tendenziell als Privatsache betrachtet. Das steht in deutlichem Widerspruch zum Barcelona-Ziel L1+2, das klar besagt, dass das Erlernen von Fremdsprachen von allen Bildungsinstitutionen zu unterstützen ist.

Damit verbunden sind auch die teilweise hohen Kosten, die durch einen Sprachenzentrumskurs entstehen; hier sind wieder die Kurse des Sprachenzentrums der Universität Wien als besonders kostenintensiv zu nennen.²⁶ Stellen diese die einzige Möglichkeit für Studierende dar, ihre Wunschsprache zu erlernen, bringt das neben dem zeitlichen auch einen entsprechenden finanziellen ‚Mehraufwand‘ für Studierende mit sich. Winklers (2012: 102) Kritikpunkt lässt sich wiederfinden:

- Die Kurse der Sprachenzentren sind kostenpflichtig. Das ist dann problematisch, wenn Inhalte, die früher selbstverständlicher Teil des Studiums waren, an Sprachenzentren ausgelagert werden (z.B. Vorkurse zum Erwerb von Einstiegssprachenkenntnissen). Und es ist dann besonders gravierend, wenn die Möglichkeit, diese Kurse im Rahmen der Wahlfächer zu belegen, von den finanziellen Mitteln der Studierenden abhängen. Dass es anders geht, zeigt z. B. die Universität Warschau.

²⁶Das Sprachenzentrum der Universität Wien begründet hier ihre hohen Kurskosten durch ihre Autonomie; laut Auskunft des Sprachenzentrums bekomme dieses von der Universität/dem Staat keine Förderungen und sei somit von den Kursgeldern abhängig (Universität Wien: Sprachenzentrum 2021). Hier wäre wieder eine entsprechende Wichtigstellung und dementsprechende Förderung des Sprachlernangebots für Studierende wünschenswert.

Somit ist der Kritikpunkt Winklers (2012: 102) nach den sehr heterogenen Möglichkeiten für Studierende je nach Standort und gewähltem Studiengang (auch im Hinblick auf Anrechnung) wieder neu zu betonen:

- Dagegen ist es – allen Bekenntnissen zur Internationalisierung zum Trotz – in Österreich möglich, ohne jegliche Fremdsprachenkenntnisse zu studieren (z. B. naturwissenschaftliche oder technische Fächer). Dort, wo Sprachenplanung gesamtösterreichisch koordiniert abläuft, nämlich in der Schule, sind Fremdsprachenkenntnisse auf Maturaniveau vorhanden – die Hochschulen versäumen es aber, diese aufzugreifen und weiter auszubauen, sei es nun in den Studienplänen oder im Lehrangebot. Auch das steht im Widerspruch zum Barcelona-Ziel.
- Die Umstellung auf das dreigliedrige Studiensystem ist nicht einheitlich erfolgt. Dadurch sind die freien Kombinationsmöglichkeiten bei den Bachelorstudien je nach Universität oder Fakultät unterschiedlich geregelt. Als Folge davon ist es an manchen Universitäten kaum noch möglich, auf "klassischem Weg" (d. h. kostenlos, durch Kombination des Erstfaches mit einem Sprachfach) fundierte Sprachkenntnisse zu erlangen.

Im Hinblick auf die Sprachlernbedingungen konnten also Winklers Kritikpunkte von vor zehn Jahren in den größten Teilen wieder gefunden werden: Parallel dazu wurden auch auf einer theoretischen Ebene einige relevante Aspekte im Hinblick auf das Sprachenlernen identifiziert.

9.2 Weitere im Theorieteil identifizierte Aspekte

In Abschnitt 3 wurde zwischen *gesellschaftlicher* und *individueller* Mehrsprachigkeit differenziert. Auf der Ebene der *individuellen* Mehrsprachigkeit wurde hier kurz die Debatte nach der Abgrenzbarkeit von Sprachen angeschnitten: Aufgrund bestehender Arbeitsweisen im bestehenden Bildungssystem wurde bereits zu Beginn dieser Arbeit von dieser Trennung als Ausgangslage in Bildungsangeboten an der Hochschule ausgegangen. Da Sprachen an Institutionen der höheren Bildung als Einzelsprachen unterrichtet werden, widmet sich die vorliegende Arbeit dem Angebot aus dieser Perspektive. Sprachenübergreifendes Arbeiten (vgl. 2.3) ist in den Ergebnissen dieser Erhebung eher die Ausnahme: Es konnte aber im Wahlfachbereich der Universität Salzburg ein Kurs identifiziert werden, in dem romanische Sprachen ‚vernetzend‘ gelernt werden. Hier kann von Prinzipien der mehrsprachigkeitsorientierten Didaktik bzw. von Prinzipien im Sinne des ‚plurilingualen Individuums‘ ausgegangen werden.

Weiters wurde hinsichtlich den Erwerbs- und Gebrauchsumständen zwischen *lebensweltlicher*, *fremdsprachlicher* und *inersprachlicher* Mehrsprachigkeit unterschieden. Im Sinne vieler Forderungen (vgl. z.B. Gogolin & Duarte 2017; Vertovec 2004) scheint es hier sinnvoll, alle genutzten und gelernten Sprachen zu fördern und, im Sinne der sprachpolitischen Bestrebungen, die sprachliche Diversität entsprechend abzubilden (Maseko 2014: 36; vgl. auch Darquennes et al. 2020: 7). Wie bereits oben erwähnt, liegen hier kaum Daten über die von Studierenden beherrschten und genutzten Sprachen vor (vgl. Winkler 2012; Dannerer 2017; Schroedler 2020); erste Anhaltspunkte über die in der (Bildungs-)Gesellschaft genutzten bzw.

auch im Hinblick auf die Lehramtssprachen benötigten Sprachen (muttersprachlicher Unterricht) können Statistiken zum schulischen Fremdsprachenlernen, dem muttersprachlichen Unterricht und den offiziell anerkannten (autochthonen) Minderheitensprachen bieten (vgl. Gouma 2019; vgl. 5.1).

In bestehenden Studien wurden Ungleichgewichte zwischen unterschiedlichen Sprachen hinsichtlich ihrer Repräsentation und Wichtigstellung an der Universität, aber auch in den Einstellungen der Universitätsangehörigen beobachtet: Hier fand sich eine grundsätzliche Höherstellung bzw. größere Relevanzzuschreibung bei ‚größeren‘ europäischen Sprachen als bei typischerweise als ‚Herkunftssprachen‘ betitelten Sprachgruppen (vgl. Källkvist & Hult 2020; Kuteeva 2020; Schroedler 2020; Dannerer 2017). Tendenziell können hier ersteren eher die ‚Schulfremdsprachen‘ (hier: ‚Lebende Schulfremdsprachen‘ und ‚Klassische Sprachen‘), zweiteren eher lebensweltlich genutzte Sprachen zugeordnet werden. In der vorliegenden Arbeit, die vor allem das bestehende *Angebot* erhebt, ist (wie oben gerade erwähnt), vor allem die *Repräsentation* relevant: Wichtiger Kontext ist ebenfalls die Tatsache, dass das Anbieten bestimmter Sprachen auch immer andere ausschließt, was das Wählen bestimmter Sprachen zu einem wichtigen sprachpolitischen Akt macht: “When one chooses a language (in practice) [Klammer durch LB], one simultaneously excludes all other languages, especially the language(s) that compete with it in the context in question” (Risager 2012: 115).

In gewissen Tendenzen findet sich der in der Literatur identifizierte Fokus auf Schulfremdsprachen auch hinsichtlich der Repräsentation, dem Ausmaß (welche Art von Sprachfach) und dem lernbaren Niveau auch in den erhobenen Daten. So können die erhobenen ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ und ‚Klassischen Sprachen‘ auch im Rahmen eines ‚vollwertigen Studiums‘ an allen Universitäten studiert werden (was ein hohes Ausmaß an verpflichtenden Sprachkursen und ein hohes erreichbares Niveau mit sich bringt).

Andere Sprachen finden sich hier bezüglich ihrer Abdeckung an unterschiedlichen Standorten tendenziell weniger repräsentiert als die ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ und die ‚Klassischen Sprachen‘; auf der einen Seite macht dies Sinn, da in diesen durch den Schulunterricht bereits Kompetenzen mitgebracht werden und sie sich daher wahrscheinlich größerer Beliebtheit erfreuen, auf der anderen Seite mindert ihr fehlendes Angebot die Möglichkeiten für Interessierte, andere Sprachen zu lernen. Neben Anglistik, Germanistik, Romanistik und Slawistik lassen sich Studiengänge zu den ‚Klassischen Sprachen‘ finden, oder aber auch zur Translationswissenschaft (Universitäten Wien, Graz und Innsbruck). Auch im Lehramtskontext lässt sich ein diversifizierteres Angebot festmachen. Darüber hinausgehend und vor allem im Hinblick auf ‚Sprachen als Gegenstand des Studiums‘ ist allerdings nur an der Universität Wien ein umfassendes zusätzliches Angebot zu finden.

Vergleicht man das sprachliche Angebot mit den in der Statistik für muttersprachlichen Unterricht ‚zustande gekommenen‘ Sprachen und versteht dies als Teil der ‚sprachlichen Bildungsrealität‘, wird die geringere Diversität des Sprachenangebots an den Hochschulen besonders deutlich: Während sich an den untersuchten Universitäten die meisten Sprachen auf eine bestimmten Art als *Gegenstand des Studiums* studieren lassen (Ausnahmen: Albanisch

und Romanes), sind sie dabei in weitaus weniger Studiengängen vertreten: So kann etwa Arabisch als translationswissenschaftliches Fach nur an der Universität Graz studiert werden, Türkisch, als am häufigsten besuchtes muttersprachliches Fach, findet sich nur im Rahmen des Orientalistik- und translationswissenschaftlichen Faches (Universitäten Wien und Graz). Besonders stark betrifft das den Bereich der Lehramtsfächer: Neben dem bereits angesprochenen Türkisch findet sich auch kein Lehramt in den weiteren allochthon identifizierten Sprachen, außer BKS.

Autochthon lebensweltliche Fächer finden sich etwas besser aufgestellt als die laut Statistik als allochthon einzustufenden Sprachen. Erstere werden entsprechend ihrer territorialen Absicherung (vgl. Abschnitt 3.2.1) angeboten, teilweise finden sie sich aber auch an zusätzlichen Standorten: So findet sich etwa das Slowenische als ‚vollwertiges Fach‘ neben Graz und Kärnten auch in Wien, Slowakisch, Tschechisch und Ungarisch in Wien, Tschechisch und Ungarisch aber auch in Salzburg. Insgesamt ist ihre Auslastung aber auch schlechter als die der ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘, zu beurteilen.

Der oben bereits angesprochene Sonderfall der ÖGS, die offiziell keiner Minderheitensprache oder besonders rechtlich abgesicherten Sprachgruppe angehört, ließen sich hier im Hinblick auf die Abbildung im Sprachkatalog bezüglich Studiengänge, ‚die sich im Ganzen einer Sprache widmen‘ eher ernüchternde Ergebnisse feststellen: So kann ÖGS nur an der Universität Graz im Rahmen des Translationswissenschaftsstudium studiert werden oder als Wahlpflichtfach im Rahmen der Spezialisierung Inklusive Bildung im Rahmen des Lehramtsstudiums gewählt werden; ansonsten finden sich Angebote zur ÖGS nur auf der Wahlfachebene.

Die angesprochene ‚innersprachliche Mehrsprachigkeit‘ fand sich in der aktuellen Erhebung nur an der Universität Salzburg im Wahlfachangebot. Ein entsprechendes Wahlfach zur deutschen Wissenschaftssprache an der Universität Wien (erhoben bei Winkler 2012) konnte nicht mehr verifiziert werden. Es lässt sich also eine leichte Verschlechterung beobachten. Aber auch im (Wahl-)Pflichtbereich von Studiengängen fanden sich *fachsprachliche* Kurse, die im Sinne der inneren Mehrsprachigkeit zu werten sind (vgl. 3.2.3), etwa zum ‚Business‘- oder ‚Academic English‘ (z.B. Universität Salzburg, vgl. Abschnitt 8.1.4.1), siehe unten.

Auch bei Sprachkursen, die Teil des *(Wahl-)Pflichtangebots* sind, konnte ein Fokus auf ‚Lebende Schulfremdsprachen‘ bzw. auch klassischerweise auf so zu sagen ‚wirtschaftliche Sprachen‘, d.h. Sprachen mit wirtschaftlichem Vorteil gesehene Sprachen festgestellt werden (vgl. Abschnitte oben, bzw. unten), was aufgrund der fachlichen Ausrichtung der Studiengänge Sinn macht, somit allerdings wieder bestehende ‚Nützlichkeitswahrnehmungen‘ zu Sprachen bestärken kann (siehe unten bzw. auch oben); eine wichtige Ausnahme ist hier etwa Tschechisch im Rahmen des Bachelorstudiums *Sprache-Wirtschaft-Kultur* an der Universität Salzburg.

Die Abdeckung einzelner Sprachen im *Wahlfachbereich* ist auch je nach Universität sehr unterschiedlich. An der Universität Wien ist es hinsichtlich ‚Lebender Schulfremdsprachen‘ nur möglich, diese im Rahmen des ‚vollwertigen‘ philologischen Studiums (z.B. Romanistik) zu

studieren, was auch an sprachliche Voraussetzungen und STEOP-Prüfungen (Studieneingangs- und -Orientierungsphase, meist 1-4 Prüfungen über die Hauptfelder des Studiums) geknüpft ist, bevor zu den Sprachkursen ‚vorgedungen‘ werden kann. Im krassen Gegenzug dazu steht z.B. die Universität Klagenfurt, an der bestehende Sprachkurse aller Studienrichtungen für alle Studierende frei zugänglich sind und somit auch etwa erforderliche vorausgesetzte Sprachkenntnisse nachgeholt, oder auch einfach von interessierten Studierenden neu begonnen werden können. An der Universität Wien ist dieses fehlende Angebot auf der Ebene des (kostenpflichtigen) Sprachenzentrums nachholen. ‚Andere‘ (Nicht-Schulfremdsprachen) können wiederum auch an der Universität Wien in gratis Sprachkursen, wenn auch in geringem Ausmaß gelernt werden. An den Sprachenzentren findet sich auch eine gute Abdeckung als lebensweltlich eingestufte Sprachen, gerade am Sprachenzentrum der Universität Wien: So finden sich hier alle am häufigsten zustande gekommenen muttersprachlichen Fächer, sowie fast alle autochthon anerkannten Sprachgruppen. Die Abdeckung der Österreichischen Gebärdensprache ist im Wahlbereich ebenfalls sehr gut: ÖGS findet sich an drei Sprachenzentren im Angebot; zudem kann sie in zwei Wahlfächern mit Voraussetzungen, an der Universität Salzburg so wie an der Universität Klagenfurt ohne Voraussetzungen/Vorkenntnisse gelernt werden.

In Wahlfächern und Sprachenzentren verfolgbare Sprachen variieren teilweise auch hinsichtlich des Niveaus, das in ihnen erreicht werden kann. Während hier natürlich zum einen das Ausmaß an ‚füllbaren‘ Wahlfächern im jeweiligen Studium über das jeweils erreichbare Niveau entscheidet (siehe unten), werden bestimmte Sprachen gar nicht in der ‚Höhe‘ angeboten: So können etwa in der oben angesprochenen *Studienergänzung Sprachen* an der Universität Salzburg ‚lebende Schulfremdsprachen‘ wie Französisch oder Spanisch mindestens bis zum Niveau B1 erlernt werden, *lebensweltlich* einzustufende Fächer wie Türkisch oder Arabisch werden teilweise nur bis zum Niveau A1 angeboten.

Es gibt aber auch Ausnahmen: So kann BKS am Sprachenzentrum der Universität Innsbruck etwa mindestens bis zum Niveau B1 erlernt werden. An den Sprachenzentren werden Sprachen bereits ab einem Anfänger:innenniveau angeboten: Dies ist zum einen positiv zu werten, da dadurch leicht neue Sprachen erlernt werden können, auf der anderen Seite stellen diese somit häufig die kostenpflichtigen Vorbereitungskurse für vorausgesetzte Sprachkenntnisse dar.

Insgesamt ließen sich Tendenzen der besseren Abdeckung ‚lebender Schulfremdsprachen‘ beobachten: Während die Auslastung unterschiedlicher Sprachen auf Wahlfachebene gut/positiv zu beurteilen ist, ließen sich in den ‚vollwertig‘ angebotenen Fächern und dem verpflichtenden Sprachunterricht in Studiengängen starke Ungleichheiten zwischen ‚lebenden Schulfremdsprachen‘ und anderen Sprachen identifizieren.

Hinsichtlich der Frage nach den *Gründen* für die Priorisierung/Höherstellung bestimmter (als prestigeträchtiger empfundener) Sprachen werden in der Literatur einige, oft ideologische Gründe (oft in Verbindung gesetzt mit ökonomischen Vorteilen, Hierarchie-Vorstellungen) genannt (z.B. Busch 2021; Becker & Knoll 2021). Diese wurden in der aktuellen Erhebung

nicht untersucht. Tendenzen zu dieser Frage finden sich aber etwa in der Auskunft des Sprachenzentrums (Universität Wien: Sprachenzentrum 2021), Sprachen gemäß der *Nachfrage* anzubieten (vgl. Risager 2012; Fairclough 1993: hier geht es um das ‚Bestehen‘ im ‚globalen Bildungsmarkt‘ sowie das ‚Verkaufen‘ von Bildungsprodukten); zugleich würde dieses ohnehin als ‚nützlicher‘ und hierarchisch höher eingestufte Sprachen weiter fördern (vgl. oben). Gerade die Verlagerung (besonders beliebter) Sprachen in den zahlungspflichtigen Bereich (Universität Wien) lässt auf eine ‚Kommerzialisierung‘ des Sprachenunterrichts schließen (Edmondson & House 2011: 66). Aber auch der verstärkte Englischfokus/Studiengänge mit EMI kann als ‚Bestehen im Bildungsmarkt‘ verstanden werden und wird meist im Kontext/mit der Begründung der ‚Internationalisierung‘ (Liddicoat 2016: 235) genannt. Auf der anderen Seite findet sich aber auch eine Vielzahl an anderen Sprachen im Bereich der (kostengünstig) lernbaren Sprachen an den Universitäten, die wahrscheinlich nicht durch besondere Nachfrage oder Wirtschaftlichkeit geprägt sind; weitere Gründe für die Förderung bestimmter Sprachen können natürlich auch die unterschiedlichen rechtlichen Absicherungen sein. Grundsätzlich stellen Begründungen für das sprachliche Angebot sowie die dahinter liegenden ideologischen Vorstellungen also noch wichtige Anknüpfungspunkte für weiterführende Studien dar.

Im Hinblick auf das *Englische als Unterrichtssprache* wurde in bestehenden Studien eine starke Zunahme des Angebots identifiziert (Liddicoat 2016; Haberland & Mortensen 2012; Lindström 2012). Und auch Winkler (2012: 102) hält dies in ihren Schlussfolgerungen fest:

Das Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit wird in der Realität auf die Einrichtung englischsprachiger Master- und PhD-Programme reduziert.

Der Umfang an fachsprachlich orientierten Kursen in anderen Sprachen als Englisch ist relativ gering.

Dieser Fokus konnte auch in der vorliegenden Studie bei der Betrachtung der offiziellen Unterrichtssprache ganzer Studiengänge festgestellt werden; einzige Ausnahme war das bereits bei Winkler (2012) bestehende Diplomstudium Italienisches Recht, das auch Italienisch als Unterrichtssprache angibt sowie die Sprachstudien. Diese Vormachtstellung des Englischen und die weiterhin verfolgte (alleinige) Nutzung des Englischen als Unterrichtssprache (neben der ‚offiziellen National- oder Unterrichtssprache‘) anstelle von z.B. mehrsprachig ausgerichteten Angeboten würde allerdings laut bestehenden Quellen diesen monoglossischen Nationalsprache + Englisch-Gebrauch weiterführend normalisieren (Mauranen & Jenkins 2019; Liddicoat 2016: 233). Dies ist also auch für den vorliegenden Kontext anzunehmen. Wie bei Risager (2012: 122) ließen sich auch hier verstärkt englischsprachige Programme auf Master- (und Doktorats-)Ebene festmachen (vgl. auch hier wieder Darquennes et al. 2020; Risager 2012). Im Hinblick auf fachsprachliche Inhalte ließen sich in der vorliegenden Erhebung ebenfalls vorwiegend englischsprachige Inhalte finden; es fand sich jedoch auch ein Modul zu fachspezifischem Französisch (Universität Wien).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich in Literatur und bei Winkler (2012) identifizierte Vormachtstellungen gewisser Sprachen (,Lebende Schulfremdsprachen‘, ,Klassische Sprachen‘) in gewissen Tendenzen wiederfanden: So sind letztgenannte Sprachen meist stärker in ,vollwertigen‘ Sprachfächern und Wahlpflichtangeboten, d.h. Angeboten mit hohem Ausmaß an Verbindlichkeit und gelerntem Niveau, vertreten.

Auf die Gründe konnte hier nicht näher eingegangen werden, vermutlich sind diese aber zu großen Teilen auch der Nachfrage und dem Schulunterricht geschuldet, die beide politisch und ideologisch beeinflusst zu verstehen sind. Es ließen sich jedoch auch positive Ausnahmen in der sprachlichen Abdeckung/Vielfalt finden, etwa auf Wahlfachebene oder in einzelnen Fächern (z.B. Tscheschisch im Wahlfachbereich) an der Universität Salzburg; meist finden sich diese Angebote jedoch im Wahlfachbereich.

9.3 Vergleich sprach:enpolitische Faktoren

Hinsichtlich einer sprach:enpolitischen Einbettung ließen sich im Vergleich zu Winkler die selben Empfehlungen von (österreichischer) Expert:innenseite zum Sprachenlernen an der Universität finden (Ausnahme: Stegu et al.s 2013 Artikel, in dem von Winkler bereits formulierte Aspekte wieder aufgegriffen wurden und etwa Purkathofer 2017; Hackl 2017, die Empfehlungen für die Lehrer:innenbildung aussprachen). Auf gesetzlicher Ebene bzw. Empfehlungsebene international konnten weitere Formulierungen für das Sprachenlernen identifiziert werden. So wurden aktuelle europäische Dokumente zum Sprachenlernen der EU und des Europarates gefunden, die sich in vielen Punkten mit den bereits im Theorieteil dargestellten und von nationalen Expert:innen geforderten Aspekten decken. Die europäischen Institutionen wurden hier als relevante Akteure im sprach:enpolitischen Feld der österreichischen Universität bewertet und daher deren *recommendations* untersucht. Faktoren, die sich in den europäischen Dokumenten verstärkt fanden, waren Fragen bezüglich der Stärkung von Erasmus, Online-Angeboten und der Lehrer:innenbildung. Die Lehramtsausbildung kann als besonders wichtiger Teil der Vorbereitung auf die mehrsprachige Gesellschaft interpretiert werden, im Rahmen der Erhebung wurde darauf jedoch nicht näher eingegangen. Bei einer exemplarischen Durchsicht des Angebotes können hier aber Annahmen wie die der mangelnden Verbindlichkeit mehrsprachigkeitsorientierter Angebote in der Ausbildung als bestätigt festgestellt werden (z.B. Universität Wien 2022: Allgemeines Curriculum; Purkathofer 2017; Busse 2020). Im Hinblick auf Erasmus wurden hier zum einen vorbereitende Kurse, zum anderen Deutschkurse für *Incomings* identifiziert. An einigen Standorten werden allerdings keine explizit für den internationalen Austausch gekennzeichnete Sprachkurse angeboten, was wieder die Belegung von kostenintensiven Sprachenzentrumskursen bedeutet. Die Deckung von für internationale Austausche benötigten Sprachkenntnissen und den angebotenen Sprachkursen (vgl. Winkler 2012) ließ sich nur für die Universität Innsbruck überprüfen, wo sie zu größten Teilen gegeben war. Die Forderung nach digitalen Angeboten zur Stärkung sonst weniger vertretenen Sprachen (CM/Rec(2022)1) konnte nicht identifiziert werden. Gerade bedingt durch die Covid-19-Krise wurden die meisten Kurse auf online-Ange-

bote umgestellt und es lässt sich kein wirklicher Unterschied zwischen bestimmten Sprachgruppen feststellen. Blickt man auf das Angebot im SS 2022, in dem bereits wieder einige/verstärkt Kursangebote in Präsenz stattfinden, lässt sich jedoch die Tendenz zum Online-Unterricht in den ‚Lebenden Schulfremdsprachen‘ an den Sprachzentren beobachten (siehe z.B. Sprachenzentrum Universität Innsbruck); hier wurde eventuell wieder nach Nachfrage und nicht nach Stärkung weniger repräsentierter Sprachen gearbeitet. Der tertiäre Bereich wurde in den meisten europäischen Dokumenten wie bereits erwähnt vordergründig im Hinblick auf die internationale Zusammenarbeit und die Lehrer:innenbildung genannt. Das aktuellste Europarat-Dokument (CM/Rec(2022)1) nennt hier exklusiv auch die Notwendigkeit der sprachpolitischen Steuerung bzw. das Festmachen/Festschreiben deren von Universitätsseite aus.

Auf nationaler Ebene wurden im Vergleich zur europäischen Ebene weniger explizite Aussagen zum Sprachenlernen und der Hochschule formuliert; zugleich hat das Regierungsprogramm einen weitaus verbindlicheren Charakter für die österreichische Politik als Empfehlungen auf europäischer Ebene. Das kann erklären, warum nicht alle Expert:innenforderungen auf österreichischer Ebene eingehalten werden.

Die Erhebungen wurden auch versucht, sprachpolitisch einzuordnen. Aus bestehenden Studien ergab sich die explizite Formulierung eines sprachpolitischen Statements (*language policy*) etwa durch Universitätsleitungen als relevantes Mittel in der sprachpolitischen Positionierung von Universitäten sowie als wichtiger Anstoß für die tatsächliche Durchführung dieser. Eine konkrete *language policy* ließ sich, wie bereits oben gezeigt, an den meisten untersuchten Universitäten nicht finden. Eine positive Ausnahme stellt hier die Universität Graz dar, die erstmals eine eigene sprachpolitische Bedarfserhebung formulierte, die dann in einem Empfehlungsschreiben gipfelte. Dies bedeutet eindeutig eine Verbesserung zu Winkler (2012), die keine aktiv formulierte *language policy* hinsichtlich irgendeiner Universität identifizieren konnte. Ein konkretes Steuerungs- (d.h. Durchsetzungs-) und Überprüfungselement dieser sprachpolitischen Forderungen (vgl. Darquennes et al. 2020, aber auch Stegu et al. 2013) konnte allerdings nicht identifiziert werden.

Mit Winkler ist hier festzuhalten:

- Es gibt keine übergeordneten Mechanismen auf politischer bzw. hochschul-politischer Ebene, die ein koordiniertes Umsetzen von sprachplanerischen Maßnahmen vorantreiben. Vielmehr kommt ein Laissez-faire-Stil zum Tragen, der die Förderung der Mehrsprachigkeit dem Wirken von Angebot und Nachfrage überlässt. (Winkler 2012: 102).

Die *language policy* wurde zudem für die gesamte Universität formuliert (vgl. Klinge 2021). Dies wird in unterschiedlichen Quellen unterschiedlich gehandhabt bzw. bewertet; während manche Stimmen die gesamtuniversitäre Steuerung bekräftigen (vgl. Winkler 2012; Stegu et al. 2013), gibt es auch Quellen, die primär disziplinen- oder auch institutsspezifische Formulierungen befürworten (vgl. auch Källkvist & Hult 2020). In bestehenden Studien wurde hier

eine Verbesserung der sprach:enpolitischen Lage bei bestehender *language policy* festgestellt (vgl. Lindström 2012). Im Hinblick auf diesen Punkt würde es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die bestehende *language policy* der Universität Graz und deren Anforderungen mit dem bestehenden sprachlichen Angebot zu vergleichen; zudem wurde die *policy* zeitgleich mit der vorliegenden Erhebung formuliert, wodurch sich Veränderungen erst zeigen werden. Und auch Erhebungen nach vorhandenen *language policies* auf der Ebene einzelner Institute würde hier den Rahmen der Arbeit sprengen.

9.4 Fazit und Zusammenfassung

„[...] general institutional culture should reflect and embrace the linguistic and cultural diversity“ (Maseko 2014: 36; vgl. auch Darquennes et al. 2020: 7). Mit dieser Annahme startete die vorliegende Arbeit. Obwohl die mehrsprachige Realität auch als wichtiger Umstand in der tertiären Bildung identifiziert wurde, wurden kaum Studien zu einer entsprechenden Abbildung dieser in österreichischen Universitäten gefunden. Während sich eine Vielzahl an Studien mit dem Englischen als Unterrichtssprache oder der Vormachtstellung bestimmter Sprachen in der institutionellen (administrativen, öffentlich-universitären und Lehrbezogenen) Kommunikation beschäftigen, beschäftigte sich nur Winkler (2012) mit den konkreten Sprachlernmöglichkeiten und deren sprachpolitischen Bedingungen in Österreich. Da sich jedoch das sprachliche Angebot an Universitäten und vor allem auch die sprachpolitischen Rahmenbedingungen im Laufe von zehn Jahren verändern, und bestehende europäische Forderungen zu einer Verstärkung des Sprachenlernens noch immer bestehen und für den österreichischen Kontext als noch nicht eingelöst bewertet werden können (vgl. Statistik Austria 2022), wurde dies zum Anlass genommen, das sprachliche Angebot an österreichischen Universitäten heute, zehn Jahre später, neu zu erheben und in Vergleich mit Winklers Ergebnissen zu setzen. Dabei wurden relevante und wichtige Sprachlernbedingungen aus bestehenden Expert:innenforderungen und Theorie identifiziert und in Bezug zu bestehenden Forderungen auf europäischer und nationaler Ebene gesetzt.

Dabei wurden einige Aspekte als für das universitäre Sprachenlernen relevant befunden, wie etwa die entsprechende Abbildung der sprachlichen Diversität auch im Angebot der Sprachenfächer (Stichwort Lehramt z.B.), oder aber auch günstige Möglichkeiten für Studierende, Sprachen zu erwerben (Anrechnung für das Studium und kein ‚Mehraufwand‘, kostengünstige oder gratis Angebote).

In *policy papers* der EU, des Europarates und der Republik Österreich konnten sich diese Forderungen auch grob wiederfinden, ein Fokus lag hier jedoch auf der Lehrer:innenbildung und Stärkung von Angeboten im Hinblick auf ERASMUS und des digitalen Angebots. Vor allem das österreichische Regierungsprogramm beinhaltet hier eher vage Formulierungen. In den durchgeführten Erhebungen fand sich ein großes sprachliches Angebot für Studierende, das sich allerdings in seinem Ausmaß und den konkreten Bedingungen maßgeblich je nach Standort, gewählttem Studium und absolvierter Schulform unterscheidet. Im direkten Vergleich zu Winklers Erhebungen (2012) konnten hier bereits einige positive Aspekte, wie etwa

das große sprachliche Wahlfachangebot an der Universität Klagenfurt oder die Verbreitung der sprachlichen Erweiterungscurricula an der Universität Wien gefunden werden. Es wurden jedoch auch einige negative Aspekte identifiziert, wie der Wegfall einiger sprachlicher Angebote z.B. an Sprachenzentren und die grundsätzliche Verschärfung im Hinblick auf sprachliche Voraussetzungen.

Nach Winkler (2012) konnten somit nahezu alle Kritikpunkte als noch immer aktuell bewertet werden. Als wichtigste Forderungen sind hier die entsprechende Abbildung aller gesellschaftlich relevanter Sprachen vor allem im Bereich der Lehramtsstudien, kostengünstige Kurse für sprachliche Voraussetzungen, die grundsätzliche Sicherstellung der Anrechenbarkeit mindestens eines Sprachkurses für alle Fächer, und eine grundsätzliche Kostensenkung der Sprachkurse für Studierende an allen Standorten zu nennen. „Ultimately, however, policy responses to diversification rest on political will and vision“ (Vertovec 2007: 1050): Grundsätzlich bedarf es jedoch einer Aufnahme dieser Forderungen in konkret umzusetzende *policy papers* mit durchführenden und überprüfenden Instanzen, sowie in das österreichische Regierungsprogramm, aber auch der Implementierung einer konkreten *language policy*, wie an der Universität Graz, die aktuell mit positivem Beispiel voran geht.

10 Ausblick

Das Sprachenlernen an der Universität wurde in der vorliegenden Arbeit als relevantes Bildungsziel der mehrsprachigen Gesellschaft identifiziert, was vor bedeutet, versäumtes Sprachenlernen aus dem sekundären Bereich auszugleichen und somit auch EU- und Europaratsziele zu erreichen.

Bildungsinstitutionen haben hier aber hinsichtlich mehrsprachiger Realität noch weitaus mehr Verantwortlichkeiten. Im Hinblick auf Sprache sind hier vor allem auch die administrative Ebene (inwiefern können Studierende mit ihren sprachlichen Ressourcen an der Universität kommunizieren/„weiterkommen“), oder aber auch die Lehre relevant (inwiefern ist es für Studierende möglich, in ihrer ‚Bildungssprache‘, sei es auch nur innersprachlich, zu kommunizieren. Hier wären vor allem auch umfassendere Erhebungen zu den sprachlichen Ressourcen und Bedürfnissen von Studierenden und Lehrenden notwendig, wie es etwa Danneker (2017) und Schroedler (2020) bereits anschnitten. Diese könnten dann auch verlässlichere Ergebnisse im Hinblick auf eine Passung der von Studierenden mitgebrachten sprachlichen Kenntnissen und des entsprechenden Angebots an der Universität bieten. Im Hinblick auf diese einzelnen Ebenen könnte das von Darquennes et al. (2020) vorgeschlagene Analysemodell auch verstärkter herangezogen werden.

Dahingehend ist auch ein wesentlicher Schwachpunkt der vorliegenden Arbeit zu nennen, der bereits in der Einleitung angeführt wird: In der vorliegenden Arbeit wird nur das theoretische Vorhandensein bestimmter Kurse erhoben. Wie diese von Studierenden erlebt und

genutzt werden können, wird hier nicht abgedeckt. Gerade im Sinne einer Qualitätssicherung und Perspektive ‚aus der Praxis‘ wären diese Erfahrungswerte eine sinnvolle Ergänzung zu dieser Arbeit.

Besser beleuchtet werden könnten hier auch, wie etwa bereits bei Källkvist & Hult (2020) für den schwedischen Kontext durchgeführt, bestehende sprachliche Vorstellungen und Ideologien von Universitäts- und staatlicher Seite; so könnten z.B. Leistungsvereinbarungen oder universitäts- oder institutsspezifische Verhandlungen zur Rolle einzelner Sprache miteinbezogen oder Befragungen bei entscheidenden Instanzen durchgeführt werden. Hier könnte auch versucht werden, zugrundeliegende Argumentationen/Begründungen für sprach:enpolitische Entscheidungen, die in der vorliegenden Arbeit nur vermutet werden konnten, zu ergründen.

Zusammenfassend gesehen können aber auch die vorliegenden Ergebnisse zum sprachlichen Angebot im tertiären Bildungsbereich eine sinnvolle Ergänzung zur sprachpolitischen Lage Österreichs bieten und die fehlenden Daten dahingehend (vgl. Winkler 2012: Einleitung) aufstocken. Im Sinne sich ständig verändernder Bedingungen und Angebote wäre hier allerdings eine erneute Erhebung der Angebote, wie dies im Sinne dieser Arbeit im Vergleich zu Winkler geschehen ist, höchst wünschenswert.

11 Quellenverzeichnis

- Ahrenholz, Berndt. 2020. Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache - Mehrsprachigkeit. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke. (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden 9). 5. unv. Aufl., 3-20. Balmannsweiler: Schneider.
- AILA. 2022. *What is AILA*. <https://aila.info/> (Abruf 6. Dezember 2022).
- APA 2022. *Austria Presse Agentur Mediendatenbank*. <https://apa.at/produkt/mediendatenbank/> (Abruf 3. Dezember 2022).
- Bakhtin, Mikhail. 1981. *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Becker, Anna & Alex Knoll. 2021. Establishing multilingual languages in early childhood: Heritage languages and language hierarchies in german-english daycare centers in switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(7), 2561–2572. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1932719> (Abruf 10. Dezember 2022).
- BGBI. Nr. 1/1930 zuletzt geändert durch BGBI. I Nr. 81/2005. *Bundesverfassungsgesetz*. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40066723/NOR40066723.pdf> (Abruf 6. Dezember 2022).
- BGBI. Nr. 101/1959. *Bundesgesetz vom 19. März 1959, womit für das Bundesland Kärnten Vorschriften zur Durchführung der Minderheiten-Schulbestimmungen des Österreichischen Staatsvertrages getroffen werden (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009246> (Abruf 13. April 2022).
- BGBI. Nr. 641/1994. *Bundesgesetz über besondere Bestimmungen betreffend das Minderheitenschulwesen im Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009948> (Abruf 13. April 2022).
- BGBI. II Nr. 44/1998. (*Universitätsberechtungsverordnung - UBVO 1998*). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10010067/UBVO%201998%2c%20Fassung%20vom%2029.09.2022.pdf> (Abruf 29. September 2022).
- BGBI. I Nr. 120/2002. *Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20002128/UG%2c%20Fassung%20vom%2006.12.2022.pdf> (Abruf 6. Dezember 2002).
- BGBI Nr. 81/2005. Änderung des Bundes-Verfassungsgesetzes. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_81/BGBLA_2005_I_81.pdf (Abruf 11. Dezember 2022).
- BGBI. I Nr. 82/2005. Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (BundesBehindertengleichstellungsgesetz – BGStG)
- BGBI. I Nr. 124/2013. 124. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (Abruf 6. Dezember 2021).

- Blommaert, Jan & Ad Backus. 2012. Superdiverse Repertoires and the Individual. In Ingrid de Saint-Georges & Jean-Jacques Werber (eds.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (The Future of Education Research 2), 11-32. Rotterdam et al.: Sense.
- BMBWF 2021. *UNIDATA 2021. Statistisches Taschenbuch - Hochschulen und Forschung 2021*. [https://unidata.gv.at/Publikationen/Berichtswesen%20BMBWF/Statistisches%20Taschenbuch/Statistisches%20Taschenbuch%202021%20\(interaktiv\).pdf](https://unidata.gv.at/Publikationen/Berichtswesen%20BMBWF/Statistisches%20Taschenbuch/Statistisches%20Taschenbuch%202021%20(interaktiv).pdf) (Abruf 25. September 2021).
- BMBWF. 2014. *Informationen zum muttersprachlichen Unterricht: Rundschreiben Nr. 12/2014*. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=672> (Abruf 19. Juli 2022).
- BMBWF. 2021b. *Nationaler Bildungsbericht: Österreich 2021*. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/III/III_00527/imfname_1146443.pdf (Abruf 25. September 2022).
- BMBWF. 2022. Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs.html (Abruf 19. September 2022).
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bull, Tove. 2012. Against the mainstream: universities with an alternative language policy. *International Journal of the Sociology of Language* 216, 55-73. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0039> (Abruf 9. Dezember 2022).
- Bull. 12-1973. Declaration on European identity. *Bulletin of the European Communities* 12, 118–122. European Union 18.12.2013. https://www.cvce.eu/content/publication/1999/1/1/02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32/publishable_en.pdf (Abruf 5. Dezember 2022).
- Bull. Supp.7-1985: Report by the Committee on a People's Europe. *Bulletin of the European Communities, Supp. 7, 18–30*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf (Abruf 5. Dezember 2022).
- Bundeskanzleramt 2022b. *Österreich und die europäische Union*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/die-europaeische-union/oesterreich-und-die-%20eu.html> (Abruf 17. Mai 2022).
- Bundeskanzleramt. 2022. *Volksgruppen*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen.html> (Abruf 3. Oktober 2022).
- Busch, Brigitta. 2017. *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. 3. Aufl. Wien: Facultas.
- 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*.
- COM 95(590). *White Paper on education and training: Teaching and learning: Towards the learning society*. Europäische Kommission 1995. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (Abruf 28. September 2022).

- COM(2017) 673 final. Strengthening European Identity through Education and Culture: The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions empty*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN> (Abruf 5. Dezember 2022).
- Conteh, Jean & Gabriela Meier. 2014. (eds.). *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges* (New perspectives on language and education). Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Council of Europe 2022. *Milestones*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/milestones> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Council of Europe. 1992. *European charta for regional or minority languages*. <https://rm.coe.int/1680695175> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Council of Europe. 1995. *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*. Straßburg. <https://rm.coe.int/168007cdc3> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Council of Europe. 2001. *CEFR: Common Reference Levels*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (Abruf 28. September 2022).
- Council of Europe. 2020. *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Abruf 2. Oktober 2022).
- Council of Europe. 2022b. *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. <https://www.coe.int/de/web/impact-convention-human-rights/european-charter-for-regional-or-minority-languages#/> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Council of Europe. 2022c. *Language education policy profiles*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/profiles> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Council of Europe. 2022d. *European day of languages*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-day-of-languages> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Council of Europe. 2022e. *CEFR: Global scale*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> (Abruf 29. September 2022).
- Dannerer, Monika. 2015. Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. *ÖdaF-Mitteilungen* 31(2), 144-151. <https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.2.144> (Abruf 9. Dezember 2022).
- Dannerer, Monika. 2017. Sprachliche Repertoires an der Universität: Sprachliche Vielfalt und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit an der Universität Salzburg. *ÖdaF-Mitteilungen* 33(1), 63-78.
- Darquennes, Jeroen, Theo du Plessis & Josep Soler. 2020. Language diversity management in higher education: Towards an analytical framework. *Sociolinguistica* 34(1), 7-29. <https://doi.org/10.1515/soci-2020-0003> (Abruf 9. Dezember 2022).

- De Cillia, Rudolf. 2010. Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Michał Krzyżanowski & Florian Menz (Hgg.), *Diskurs, Politik, Identität: Festschrift für Ruth Wodak*, 245-255. Tübingen: Stauffenburg.
- De Cillia, Rudolf, Hans-Jürgen Krumm et al. 2010. Wiener Appell für eine mehrsprachige Universität. In Rudolf de Cillia, Hans-Jürgen Krumm & Ruth Wodak (Hgg.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit: Globalisierung und sprachliche Vielfalt*, 9-19. Wien : Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- De Cillia, Rudolf. 2013. Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In Vetter, Eva (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*, 5-20. Hohengehren: Schneider.
- Dirim, İnci & Paul Mecheril. 2017. Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In Karim Feridooni & Meral El (Hgg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, 447-462. Wiesbaden: Springer.
- Dirim, İnci. 2015. Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hgg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache - Rassismus – Professionalität*, 25-48. Schwalbach: Debus.
- Dorostkar, Niku. 2014. *Mehrsprachigkeit und Lingualismus: Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext von nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V&R.
- ECML. 2022. Europäisches Fremdsprachenzentrum in Graz. <https://www.ecml.at/> (Abruf 11. Dezember 2022).
- Edmondson, Willis J. & Juliane House. 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen & Basel: Francke.
- Ehlich, Konrad. 1999. Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26 (1), 3-24.
- Erweiterungscurriculum Mehrsprachigkeit: Curriculum 2021. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Erweiterungscurricula/EC_Mehrsprachigkeit_Transdisziplinare_Zugaenge.pdf (Abruf 6. Dezember 2022).
- Europäische Kommission 2022. *35 years of Erasmus+*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/about-erasmus/35-years-of-erasmus> (Abruf 3. Dezember 2022).
- Europäische Union: Sprachen. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_de (Abruf 26. Mai 2022).
- European Council. 2002. *Presidency conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf (Abruf 28. September 2022).
- European Parliament. 2000. *Das Europäische Jahr der Sprachen 2001*. https://www.europarl.europa.eu/language/annee_de.htm#:~:text=Juni%2020001%20%2C%20wurde%20das,Erlernens%20von%20Fremdsprachen%20zu%20st%C3%A4rken. (Abruf 5. Dezember 2022).

- Fairclough, Norman. 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society* 4(2), 133–168.
- Fleck, Elfie. 2013. Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In Rudi de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*, 9-28. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Fortanet-Gómez, Immaculada. 2013. *CLIL in Higher Education: Towards a multilingual language policy* (Bilingual Education and Bilingualism). Britol et al.: Multilingual Matters.
- Ganteford, Christoph. 2020. Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel "Translanguaging". In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 201-206. Wiesbaden: Springer.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden et al.: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, Ingrid & Joana Duarte. 2017. Superdiversity, multilingualism, and awareness. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May. (eds.), *Language awareness and multilingualism* (Encyclopedia of Language and Education). Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, Ingrid, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hgg.). 2020. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, Ingrid. 2008[1994]. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unv. Aufl. Münster et al.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid. 2013. Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten . In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H . Reich (Hgg .), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 7–18 . Münster et al.: Waxmann.
- Gouma, Assimina. 2019. *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule: 05/2020. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824 (Abruf 3. Oktober 2022).
- Grin, François. 2010. *Managing languages in academia: Pointers from education, economics and language economics*. Paper presented at the conference Professionalising Multilingualism in Higher Education, Luxembourg, 4 February 2010.
- Gumperz, John J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66(6/2), 137–53.
- Haberland, Hartmut & Janus Mortensen. 2012. Language variety, language hierarchy and language choice in the international university. *International Journal of the Sociology of Language* 216, 1-6.
- Hackl, Isabella. 2017. *Zum Ausbau von Mehrsprachigkeitsbewusstsein in der Ausbildung von (Fremdsprachen-)LehrerInnen*. Wien: Universität Wien, unveröffentlichte Diplomarbeit <https://theses.univie.ac.at/detail/40638/> (Abruf 25. September 2022).
- Haller, Michaela & Alexandra Wojnesitz. 2014. Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer - die Herausforderung und eine Antwort: das Rahmenmodul Basiswissen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in*

- pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, 173-192. Opladen et al.: Budirch Unipress.
- Haugen, Einar. 1969. *The norwegian language in america*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heppt, Birgit Maria. 2016. *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, unveröffentlichte Dissertation.
- Hu, Adelheid. 2016. Mehrsprachigkeit. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl., 10-15. Tübingen: Francke.
- Hufeisen, Britta: Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in deutschsprachigen Ländern. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 92-96. Tübingen & Basel: Francke.
- Jenkins, Jennifer & Anna Mauranen (eds.). 2019a. *Linguistic diversity on the EMI campus: Insider accounts of the use of English and other languages in universities within Asia, Australasia, and Europe*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429020865> (Abruf 11. Dezember 2022).
- Jenkins, Jennifer & Anna Mauranen. 2019b. Researching linguistic diversity on english-medium campuses. In Jennifer Jenkins & Anna Mauranen (eds.), *Linguistic diversity on the EMI campus: Insider accounts of the use of English and other languages in universities within Asia, Australasia, and Europe*, 3-20. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429020865> (Abruf 11. Dezember 2022).
- Källkvist, Marie & Francis Hult. 2020. Multilingualism as a problem or a resource? Negotiating space for languages other than Swedish and English in university language planning. In Maria Kuteeva, Kathrin Kaufhold & Niina Hynninen. (eds.), *Language perceptions and practices in multilingual universities*, 57-84. Cham: Springer Nature.
- Kaplan, Robert B. & Richard B. Baldauf. 1997. *Language planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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*, 357-392. Tübingen: Narr.
- Knechtelsdorfer, Eva. 2013. *Monolingual multilingualism? European language policy and the role of english as a lingua franca*. Wien: Universität Wien, unveröffentlichte Diplomarbeit. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1301620> (Abruf 3. Oktober 2022).
- Krausnecker, Verena. 2013. Österreichische Gebärdensprache ist anerkannt. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter. (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*, 127-141. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Kroskirty, Paul. 2000. *Regimes of language: ideologies, politics & identities*. Oxford: Currey.
- Krumm, Hans-Jürgen & Hans H. Reich. 2011. *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://www.o-esz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (Abruf 24. Mai 2021).
- Krumm, Hans-Jürgen. 1980. Türkisch als 1. Fremdsprache? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 33, 233-235.

- Kuteeva, Maria. 2020. If not English, then what? Unpacking language hierarchies at university. In Maria Kuteeva, Kathrin Kaufhold & Niina Hynninen. (eds.), *Language perceptions and practices in multilingual universities*, 27-54. Cham: Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6_2 (Abruf 9. Dezember 2022).
- Lange, Imke. 2020. Bildungssprache. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hgg), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 53-58. Wiesbaden: Springer.
- Liddicoat, Anthony J. 2016. Language planning in universities: Teaching, research and administration. *Current Issues in Language Planning* 17(3-4), 231-241.
- Lin, Teng & Jun Lei. 2021. English-medium instruction and content learning in higher education: effects of medium of instruction, english proficiency, and academic ability. *SAGE Open* 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440211061533> (Abruf 9. Dezember 2022).
- Lindström, Jan. 2012. Different languages, one mission? Outcomes of language policies in a multilingual university context. *International Journal of the Sociology of Language* 216, 33-54. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0038> (Abruf 9. Dezember 2022).
- Lisbon Conclusions. 2000. *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions (2000)*. http://aei.pitt.edu/43340/1/Lisbon_1999.pdf (Abruf 5. Dezember 2022).
- Mannsberger, Eva-Maria & Sophie Mühlberger. 2019. Das Spracherleben einer ÖGS-Sprecherin im Wiener Hochschulwesen: Eine Einzelfallanalyse. *Wiener Linguistische Gazette (WLG)* 84, 55-73. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/842019/Mannsberger-Muehlberger-Spracherleben.pdf (Abruf 3. Oktober 2022).
- Marten, Heiko F. 2016. *Sprach(en)politik: Eine Einführung* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.
- Martiniello, M. 2004. The many dimensions of Belgian diversity. *Canadian Diversity/Diversité Canadienne* 3(2), 43-46.
- Maseko, Pamela. 2014. Multilingualism at work in south african higher education: From policy to practice. In Liesel Hibbert & Christa van der Walt. (eds.), *Multilingual universities in south africa: Reflecting society in higher education*. Clevedon: Channel View.
- Mauranen, Anna & Jennifer Jenkins. 2019. Where are we with linguistic diversity on international campuses? In Jennifer Jenkins & Anna Mauranen (eds.), *Linguistic diversity on the EMI campus*, 263-273. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429020865> (Abruf 9. Dezember 2022).
- May, Stephen. 2014. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. London & New York: Routledge.
- Mercator-Network. 2013. *LEARNMe. Language and education addressed through research and networking by mercator*. <https://www.mercator-network.eu/index.php?id=1413> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Netzwerk Sprachenrechte. 2014. *Türkisch als Maturafach* <https://www.sprachenrechte.at/turkisch-als-maturafach> (Abruf 30. September 2022)
- Netzwerk Sprachenrechte. 2021. *Recht auf Sprachen statt Deutsch als Pflicht: Sprachen-Unrecht im Oberösterreichischen Regierungsprogramm* <https://www.sprachenrechte.at/sprachen-unrecht-im-oeberoesterreichischen-regierungsprogramm> (Abruf 3. Oktober 2022).

- OEAD: Länderliste. https://vorstudienlehrgang.at/fileadmin/Dokumente/vorstudienlehrgang.at/VWU/SS_22/Laenderliste_ab_SS22_Deutsch.pdf (Abruf 7. Dezember 2022).
- OEAD: Vorstudienlehrgang Graz. <https://vorstudienlehrgang.at/de/graz> (Abruf 8. Dezember 2022).
- OEAD. 2020. *Wir bilden Europa: Jahresbericht 2019*. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Publikationen/Erasmus_Jahresbericht2019.pdf (Abruf 3. Oktober 2022).
- OECD. 2021. *Bildung auf einen Blick*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2021_626b1ac1-de (Abruf 28. September 2022).
- ÖGLB (Österreichischer Gehörlosenbund). 2021. *7. Juni 2021: Nationalrat nimmt Antrag zum ÖGS-Lehrplan an!* <https://www.oeglb.at/nationalrat-nimmt-antrag-zum-oegs-lehrplan-an/> (Abruf 3. Oktober 2022).
- OJ 1989 L 239. Council decision of 28 July 1989 establishing an action programme to promote foreign language competence in the European Community (Lingua) (89/489/ EEC) *OJ L 239, 16.8.1989*, 24–32. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31989D0489&from=EN> (Abruf 5. Dezember 2022).
- OJ 1992 C 191. Treaty on European Union. *OJ C 191, 29.07.1992*, 1–115. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=NL> (Abruf 5. Dezember 2022).
- OJ 2000 L 232. Decision No 1934/2000 EC of the European Parliament and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001. *OJ L 232, 14.9.2000*, 1–5. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000D1934&from=GA> (Abruf 5. Dezember 2022).
- OJ 2019 C 189. Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union 5.6.2019*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)) (Abruf 4. Dezember 2022).
- Ombudsstelle für Studierende 2021. E-Mail-Auskunft vom 8. Juni 2021.
- Petosi, Evangelia & Ionis Karras. 2020. Intercultural communicative competence: Are greek EFL teachers ready? *European Journal of Applied Linguistics 8(1)*, 7-21.
- PH Kärnten 2022. *Hochschullehrgänge Slowenisch*. https://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-zentren/mehrsprachigkeit-und-interkulturelle-entwicklung/aufgabenfelder/aktuelles/details/?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=143&cHash=c061c0c78158d66e21c4d4ed813990b3 (Abruf 6. Dezember 2022).
- Philips, Susan U. 2015. Language ideologies. In Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (eds.), *The handbook of discourse analysis*. 2nd ed., vl.1, 557-575. Malden et al.: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch26> (Abruf 9. Dezember 2022).
- Preece, Sian. 2011. Universities in the anglophone centre: Sites of multilingualism. *Applied Linguistics Review 2*. 121–146. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.121> (Abruf 9. Dezember 2022).

- Purkathofer, Judith. 2017. *Begriffe von Mehrsprachigkeit – Sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung*. Wien: AK Wien. <https://static.uni-graz.at/fileadmin/Studien/deutsch-als-fremdsprache/dokumente/1ph-studie-judith-dez17.pdf> (Abruf 25. September 2022).
- Putjata, Galina & Dietha Koster. 2021. 'It is okay if you speak another language, but ... ': language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503> (Abruf 9. Dezember 2022).
- Republik Österreich 2020. *Aus Verantwortung für Österreich: Regierungsprogramm 2020-2024*. Wien: Bundeskanzleramt. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (Abruf 5. Dezember 2022).
- Republik Österreich 2022. *Erläuterungen zum Qualitätssicherungsrahmengesetz zum Qualitätssicherungsgesetz*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BE-GUT_COO_2026_100_2_630815/COO_2026_100_2_630866.pdf (Abruf 24. September 2022).
- Rindler Schjerve, Rosita & Eva Vetter. 2012. *European multilingualism: Current perspectives and challenges*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Risager, Karen. 2012. Language hierarchies at the international university. *International Journal of the Sociology of Language* 216, 111-130. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0042> (Abruf 9. Dezember 2022).
- Rösch, Heidi. 2021. Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In Heid Rösch & Nicole Bachor-Pfeff (Hgg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schiffman, Harold F. 1996. *Linguistic culture and language policy*. London & New York: Routledge.
- Schroedler, Tobias. 2020. Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hgg), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 259-265. Wiesbaden: Springer.
- Schule mehrsprachig. 2021. <https://www.schule-mehrsprachig.at/hintergrundinformation/home> (Abruf 30. September 2021).
- Sennema, Anke. 2020. Mehrsprachigkeit in Mikrosequenzen hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 1137-1162.
- Sprachenzentrum der Universität Wien: Kursangebote für Erasmus-Studierende. <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/de/sprache-und-universitaet/erasmus-kursangebot/#:~:text=Erasmus%2B%20Incomings%20erhalten%20eine%20Teilrefundierung,in%20zahlreichen%20weiteren%20Sprachen%20an> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Sprachenzentrum Universität Graz. <https://www.sprachzentrum-graz.at/> (Abruf 4. Oktober 2022).
- Sprachenzentrum Universität Innsbruck. <https://www.uibk.ac.at/sprachenzentrum/index.html.de> (Abruf 4. Oktober 2022).
- Sprachenzentrum Universität Klagenfurt. <https://dia.aau.at/de/> (Abruf 4. Oktober 2022).
- Sprachenzentrum Universität Salzburg. <https://www.plus.ac.at/sprachenzentrum/> (Abruf 4. Oktober 2022).
- Sprachenzentrum Universität Salzburg. <https://www.plus.ac.at/sprachenzentrum/> (Abruf 4. Oktober 2022).

Sprachenzentrum Universität Wien. <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/de> (Abruf 4. Oktober 2022).

Statistik Austria 2021. *Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/2020*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schulerfolge-und-fremdsprachenunterricht> (Abruf 21. September 2022).

Statistik Austria. 2021b. *Statistisches Jahrbuch zu Migration und Integration*. [https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration und Integration 2021.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration_und_Integration_2021.pdf) (Abruf 5. Juli 2022).

Stegu, Martin, Regina Winkler & Barbara Seidlhofer. 2013. Fremdsprachenunterricht an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011* (Sprache im Kontext 40), 175-201. Frankfurt am Main: Peter Lang.

stipendium.at. 2022. *Stipendien*. <https://www.stipendium.at/> (Abruf 3. Dezember 2022).

Stölting, Wilfried. 2015. Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke. (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden 9). 5. unv. Aufl., 49-63. Balmannsweiler: Schneider.

Treffpunkt Sprachen: Deutsch als Fremdsprache. <https://treffpunktsprachen.uni-graz.at/de/lehre/deutsch-als-fremdsprache/> (Abruf 6. Dezember 2022).

Treffpunkt Sprachen: ÖSD. <https://treffpunktsprachen.uni-graz.at/de/lehre/internationales-zertifikat/> (Abruf 9. Dezember 2022).

TU 2022. GESTU (Gehörlos und Schwerhörig erfolgreich Studieren). <https://tsc.tuwien.ac.at/gestu> (Abruf 26. September 2022).

Unger-Ullmann, Daniela & Christian Hofer (Hgg.). *Forschende Fachdidaktik III: Prozessveränderungen in der universitären Sprachenlehre*. Tübingen: Narr.

Universität Graz: Abteilung für Lehr- und Studienservice 2021. E-Mail-Auskunft vom 14. September 2021.

Universität Graz: Bachelor- oder Diplomstudien. <https://www.uni-graz.at/de/studium/bachelorstudien/> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Graz: Englischsprachige Studien. [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Studienabteilung/Internationale/Zusammenfassung Sprachkenntnisse April22 DE.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Studienabteilung/Internationale/Zusammenfassung_Sprachkenntnisse_April22_DE.pdf) (Abruf 20. Juni 2022).

Universität Graz: Joint Programmes. <https://international.uni-graz.at/de/joint-programmes/> (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Graz: Sprachnachweise. <https://studienabteilung.uni-graz.at/de/internationale-studierende/sprachnachweise/> (Abruf 14. März 2022).

Universität Graz: treffpunkt Sprachen. <https://treffpunktsprachen.uni-graz.at/de/> (Abruf 4. Oktober 2022).

Universität Graz: Vorlesungsverzeichnis. https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbsuche.durchfuehren?pSuchTyp=3 (Abruf 10. Dezember 2022).

Universität Graz: Zusatzqualifikationen. <https://gewi.uni-graz.at/de/studieren/bachelorstudium/zusatzqualifikationen/> (Abruf 4. Oktober 2022).

Universität Innsbruck, Curriculum für das Bachelorstudium Wirtschaftswissenschaften - Management and Economics 2021. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-wiwi_stand-01.10.2021.pdf (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Curriculum für das Bachelorstudium Sprachwissenschaft. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-sprachwissenschaft_stand-01.10.2021.pdf (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: German courses. https://www.uibk.ac.at/international-relations/erasmus/incoming/german_courses.html (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: IELTS. <https://www.uibk.ac.at/sprachenzentrum/pruefungen/ielts/> (Abruf 9. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Informationen für Studieninteressierte. [https://www.uibk.ac.at/romanistik/studium/infos.html#:~:text=F%C3%BCr%20Studierende%2C%20die%20ein%20Studium,Sprachen%20\(%3D%20GERS\)%20vorhanden%20sind.](https://www.uibk.ac.at/romanistik/studium/infos.html#:~:text=F%C3%BCr%20Studierende%2C%20die%20ein%20Studium,Sprachen%20(%3D%20GERS)%20vorhanden%20sind.) (Abruf 10. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Internationale Studienprogramme. <https://www.uibk.ac.at/studium/international/studienprogramme/> (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Partneruniversitäten. <https://www.uibk.ac.at/international-relations/erasmus/outgoing/partneruniversitaeten/> (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Sprachenzentrum 2021. E-Mail-Auskunft am 16. Juni 2021.

Universität Innsbruck: Sprachnachweise für die Zulassung zum Studium. <https://www.uibk.ac.at/studium/anmeldung-zulassung/sprachnachweise.html.de> (Abruf 14. März 2022).

Universität Innsbruck: Studienangebot Doktorat. <https://www.uibk.ac.at/de/studien/#phd> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Studienangebot. <https://www.uibk.ac.at/de/studien/> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Vizerektorat 2021. E-Mail-Auskunft vom 13. September 2021.

Universität Innsbruck: Vorstudienlehrgang. <https://www.uibk.ac.at/weiterbildung/ulg/vorstudienlehrgang-deutsch/index.html.de> (Abruf 8. Dezember 2022).

Universität Innsbruck: Wahlpakete. <https://www.uibk.ac.at/studium/angebot/wahlpakete/index.html.de> (Abruf 4. Oktober 2022).

Universität Klagenfurt: Curriculum für das Bachelorstudium Slawistik 2017. <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2020/05/Mitteilungsblatt-2019-2020-20-Beilage-23.pdf> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Curriculum für das Bachelorstudium Betriebswirtschaft 2018. <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/06/Mitteilungsblatt-2017-2018-20-Beilage-3.pdf> (Abruf 10. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: FAQs für Outgoing-Studierende. <https://www.aau.at/international/studieren-im-ausland/faq-outgoing/#toggle-id-2> (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: IELTS. <https://www.aau.at/international/service-und-beratung/sprachzertifikate/> (Abruf 9. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Internationales Studienangebot. <https://www.aau.at/international/internationales-profil/internationales-studienangebot/> (Abruf 20. Juni 2022).

Universität Klagenfurt: Rektorat 2021. E-Mail-Auskunft am 08.09.2021.

Universität Klagenfurt: Sprachkenntnisse. <https://www.aau.at/studium/studienorganisation/zulassung/zulassung-zu-bachelor-und-lehramtsstudien/#lang> (Abruf 14. März 2022).

Universität Klagenfurt: Sprachkurse. <https://www.aau.at/studium/studienorganisation/studienverlauf/sprachkurse/> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Studierende in Mobilitätsprogrammen. <https://www.aau.at/international/studieren-in-klagenfurt/studierende-in-mobilitaetsprogrammen/#toggle-id-7> (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Vertiefende Angebote und Wahlfachbereiche. <https://www.aau.at/studium/studienangebot/vertiefende-angebote-wahlfachbereiche/> (Abruf 10. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Vorkenntnisse/Einstufungsprüfungen. <https://www.aau.at/romanistik/studium/vorkenntnisse/> (Abruf 10. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Vorlesungsverzeichnis. <https://campus.aau.at/index/suchformular.jsp?typ=lvs> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Vorstudienlehrgang. <https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/vorstudienlehrgang-zur-vorbereitung-auf-ergaenzungspruefungen/> (Abruf 8. Dezember 2022).

Universität Klagenfurt: Studienübersicht. <https://www.aau.at/studium/studienangebot/studienubersicht/> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Salzburg, Curriculum für das Bachelorstudium Sprache - Wirtschaft - Kultur 2021. <https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pagelId=165741160&preview=/165741160/197045869/mb2021-0326-curr-b-sprache.pdf> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Salzburg, Curriculum für das Diplomstudium der Rechtswissenschaften an der Universität Salzburg 2022. <https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pagelId=242263433&preview=/242263433/283805454/mb2022-0310-curr-rechtswiss-dipl.pdf> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Curriculum für das Bachelorstudium Biologie an der Universität Salzburg. <https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pagelId=87766020&preview=/242263433/283805713/mb2022-0314-curr-biologie-b.pdf> (Abruf 8. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Einstufungstests. https://swk.sbg.ac.at/wp-content/uploads/2022/01/Informationen_Einstufungstest_SS22.pdf (Abruf 10. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Erasmus Outgoing. https://www.plus.ac.at/privatrecht/service-fuer-studierende/erasmus/outgoing/voraussetzungen/#:~:text=Jeder%20%2F%20jede%20Kandidat*in%20sollte,Rahmen%20einer%20Diplomarbeit%20oder%20Dissertation. (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Erforderliche Sprachkenntnisse. <https://www.plus.ac.at/studium/studieninteressierte/zulassungsbedingungen/erforderliche-sprachkenntnisse/> (Abruf 14. März 2022).

Universität Salzburg: Sprachkurse. <https://www.plus.ac.at/abteilung-fuer-internationale-beziehungen/buero-fuer-internationale-beziehungen/international-life/sprachkurse/> (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Sprachzertifikate. <https://www.plus.ac.at/romanistik/service/sprachzertifikate/> (Abruf 9. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Studienergänzungen. <https://www.plus.ac.at/zfl-flexibles-lernen/service-fuer-studierende/studienergaenzungen/> (Abruf 4. Oktober 2022).

Universität Salzburg: Vizerektorat 2021. E-Mail-Auskunft vom 13. September 2021.

Universität Salzburg: Vor dem Aufenthalt. <https://www.plus.ac.at/abteilung-fuer-internationale-beziehungen/buero-fuer-internationale-beziehungen/service-fuer-studierende/nach-salzburg/studienaufenthalt/erasmus-studierende-2/vor-dem-aufenthalt/#:~:text=Die%20Universit%C3%A4t%20Salzburg%20empfiehlt%20dass,dem%20Europ%C3%A4ischen%20Referenzrahmen%20f%C3%BCr%20Sprachen>) (Abruf 7. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Vorlesungsverzeichnis. <https://www.plus.ac.at/studium/studierende/lv-verzeichnis/> (Abruf 4. Dezember 2022).

Universität Salzburg: Vorstudienlehrgang PLUS. <https://www.plus.ac.at/sprachenzentrum/vorstudienlehrgang-vplus/> (Abruf 8. Dezember 2022).

Universität Salzburg. Bachelorstudien. <https://www.plus.ac.at/studium/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/bachelorstudien/> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Wien 2022: Allgemeines Curriculum. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (Abruf 9. Dezember 2022).

Universität Wien 2022. *Barrierefreie Lehre: Gebärdensprach- oder Schriftdolmetscher*innen*. <https://barrierefreielehre.univie.ac.at/umsetzung-in-der-lehre/unterstuetzende-dienstleistungen/dolmetschung/> (Abruf 3. Oktober 2022).

Universität Wien 2022. *Laufende Dissertationsprojekte: Krammer, Lisa*. <https://linggerm.univie.ac.at/dissertationsprojekte/laufende-dissertationsprojekte/> (Abruf 3. Dezember 2022).

Universität Wien: Austauschmöglichkeiten. https://mobility.univie.ac.at/mobility/MobilitySearchServlet?identifizier=WIEN01&kz_bew_pers=S&kz_bew_art=OUT&sprache=de&aust_prog=SMS&studj_id=192 (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudien. <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/nach-themengebieten/#c132746> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Wien: Bachelor- und Diplomstudien. <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/> (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Wien: Center for Teaching and Learning 2021. E-Mail-Auskunft vom 9. September 2021.

Universität Wien: Curriculum für das Bachelorstudium Biologie (Version 2015). https://ssc-lebenswissenschaften.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lebenswissenschaften/30_Biologie/1_Curricula/Bachelor_Bio/BA_Biologie_Version2015_-_Stand_Juli_2021.pdf (Abruf 6. Dezember 2022).

Universität Wien: Deutschnachweise. <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschkenntnisse/> (Abruf 4. Oktober 2022).

Universität Wien: Doktoratsstudien Sprachnachweis. <https://doktorat.univie.ac.at/doktoratsstudien/sprachnachweis/> (Abruf 20. Juni 2022).

- Universität Wien: Einstufungstests Romanistik. <https://spl-romanistik.univie.ac.at/studium/aktuelle-meldungen/einstufungstests/> (Abruf 10. Dezember 2022).
- Universität Wien: Ermäßigungen für Incoming Studierende. <https://international.univie.ac.at/studierendenmobilitaet/incoming-students/erasmus-studienaufenthalte/studium-an-der-univie/#c317246> (Abruf 6. Dezember 2022).
- Universität Wien: Sprachenzentrum 2021. E-Mail-Auskunft vom 9. Juni 2021.
- Universität Wien: Studieren im VWU. <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschkenntnisse/vorstudienlehrgang-der-wiener-universitaeten-vwu/> (Abruf 8. Dezember 2022).
- Universität Wien: Vizerektorat 2021. E-Mail-Auskunft vom 9. September 2021.
- Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis Erweiterungscurricula. https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?semester=2022W&path=277159 (Abruf 4. Dezember 2022).
- Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis. <https://ufind.univie.ac.at/de/vvz.html> (Abruf 6. Dezember 2022).
- VAMUS. 2022. *Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg*. <https://www.uibk.ac.at/germanistik/vamus/projekt.html> (Abruf 3. Oktober 2022).
- Vázquez, Ignacio, María J. Luzón & Carmen Pérez-Llantada. 2019. Linguistic diversity in a traditionally monolingual university: a multi-analytical approach. In Jennifer Jenkins & Anna Mauranen (eds.), *Linguistic diversity on the EMI campus: Insider accounts of the use of English and other languages in universities within Asia, Australasia, and Europe*, 74-95. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429020865> (Abruf 11. Dezember 2022).
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6), 1024-1054.
- Vetter, Eva. 2019. 117. Autochthone Mehrsprachigkeiten: Europa. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 531-537. Tübingen: Narr.
- Wagner, Jean-Marc & Adelheid Hu. 2020. Construction of difference and homogeneity: teacher narratives about diversity in the Luxembourgish school system. *European Journal of Applied Linguistics* 8(1), 23-48.
- Wegner, Anke & Eva Vetter. (Hgg.). 2014. *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbe- reich*. Opladen et al.: Budirch Unipress.
- Winkler, Regina. 2012. *Hochschulen auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit: Sprachen lernen an den all-gemeinen Universitäten Österreichs*. Wien: Universität Wien, unveröffentlichte Diplomarbeit. <https://utheses.univie.ac.at/detail/17073/> (Abruf 25. September 2022).
- Wissenschaftlicher Beirat. 2004. Wissenschaftlicher Beirat: 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*, 74-76. Wien: Sprachenzentrum der Universität Wien.
- Zelger, Johanna. 2013. *Die verfassungsrechtliche Anerkennung der Gebärdensprache – Die ÖGS als eigenständige Sprache*. Innsbruck: Akademikerverlag

Abstract

In this thesis, multilingual society is diagnosed as the status quo that has to be respected and taken account for in the educational system. Many studies today deal with heterogeneity and language in education at secondary level; studies concerning the higher education sector mainly focus on English as a medium of instruction, institutional communication or beliefs towards multilingualism. Only one study (Winkler 2012) deals with possibilities for students to use existing multilingualism and expand their individual repertoire. When taking the (inter-)national level into account, however, fostering language learning has been one of the main goals of European language policy. In Austria, the so-called ‚Barcelona-Goal‘ (European Council 2002), that states that EU-citizens should master at least two additional languages to their so-called ‚mother tongue‘ at the end of school, is still not reached by many students (Statistik Austria 2021). At the same time, new European recommendations and studies concerning language learning and multilingualism have emerged since Winklers (2012) enquiry. This is taken as a starting point to collect data on the language learning possibilities ten years later. Parallel to Winkler (2012), expert recommendations to adequate language learning conditions are paired with recent theoretical findings and compared to current policy papers on EU- and national level, using the findings as an analytical grid to evaluate the data. The findings showed that many of Winklers (2012) points of criticism are still relevant today, as for example the very heterogenous language learning conditions and possibilities depending on which university one attends, or the in some cases quite expensive language courses at university language learning centers. Also, the imbalance between certain languages that are usually taught at school and other, less prestigious languages that was diagnosed in some studies to higher education language policy could be found in tendencies in the findings, and especially when looking at the languages in pre-service teacher education. But, there could also be found some positive developments, such as a wider array of language courses free of charge for all students. Also, one university installed an official language policy since Winkler (2012). However, language learning conditions remain in many points unfavorable for students and also, official political intentions and actions should follow on a national and university level.

Zusammenfassung

Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig; diese Mehrsprachigkeit sollte von Bildungsinstitutionen adäquat genutzt werden. Während sich eine Vielzahl von Studien mit der Sekundarstufe beschäftigen, behandeln Studien zu Mehrsprachigkeit und Hochschulbildung primär die wachsende Vorherrschaft des Englischen als Unterrichtssprache, oder Einstellungen von Universitätsangehörigen gegenüber Mehrsprachigkeit. Mit den konkreten Sprachlernmöglichkeiten für Studierende beschäftigt sich nur Winkler (2012): Und das, obwohl es gerade im Sinne vieler europäischer Ziele und der Anerkennung der mehrsprachigen Gesellschaft ist, Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen voranzutreiben (vgl. Conteh & Meier 2014; European Council 2002); diese Forderungen bleiben für den österreichischen Kontext im Sinne bestehender bzw. mangelnder Sprachenkenntnisse bei Schulabgänger:innen noch immer aktuell (Statistik Austria 2021). Gerade das und auch der Umstand, dass sich Sprachlernmöglichkeiten, -bedingungen und das sprach:enpolitische Umfeld im Laufe der letzten zehn Jahre verändert haben werden, wird als Anlassgrund genommen, die Sprachlernmöglichkeiten für österreichische Studierende an den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt als Universitäten ohne spezifische Ausrichtung und im direkten Vergleich zu Winkler durchzuführen. In der vorliegenden Studie wurden dafür bestehende Expert:innenforderungen zum Sprachenlernen und günstigen Bedingungen für Studierende dahingehend mit bestehenden Studienergebnissen ergänzt; zugleich wurde in der aktuellen Erhebung versucht, bestehende Daten sprach:enpolitisch einzubetten, in dem aktuelle *policies* der EU, des Europarats und das österreichische Regierungsprogramm hinsichtlich Forderungen und Annahmen im Hinblick auf das Sprachenlernen mit den zuvor identifizierten idealen Bedingungen verglichen wurden. In den Ergebnissen lässt sich im Hinblick auf die untersuchten *policies* wesentlich explizitere Forderungen zum Sprachenlernen auf europäischer Seite finden, aber auch die österreichischen Annahmen können bestehenden Expert:innenforderungen zustimmend interpretiert werden. In den Sprachlernmöglichkeiten selbst fanden sich einige bei Winkler bereits identifizierte Kritikpunkte wieder: So konnte das Angebot und die Bedingungen dahingehend als sehr heterogen je nach besuchter Universität und gewähltem Studiengang interpretiert werden; und auch die teilweise recht hohen Kosten für Kurse an den Sprachzentren ließ sich wieder finden. Es wurden jedoch auch positive Entwicklungen diagnostiziert, wie etwa das ausgebaute Sprachkursangebot im Wahlfachbereich vieler Universitäten und die Formulierung einer offiziellen *language policy* der Universität Graz. Zusammenfassend kann gefordert werden, offiziellere und verbindlichere Inhalte zum Sprachenlernen an der Universität auf nationaler-, aber auch auf universitärer Ebene zu verankern und die Sprachlernbedingungen für alle Studierende zu verbessern bzw. zu vereinheitlichen; weitere Studien werden jedoch benötigt, um die Berücksichtigung neuerer *recommendations* und die Wirkungsweisen der neu formulierten *language policy* zu bewerten.