



Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Linguizismuskritische
(Zweitsprach-)Didaktik**

4/2025

Inhaltsverzeichnis

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

Editorial..... 1

Kevin Niehaus

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

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

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

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

Tatjana Atanasoska

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

Denise Büttner

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

Erkan Gürsoy

(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken 106

Anja Kaschek

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

Lisa Höfler

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

Rainer Hawlik

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

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

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

Mona Schwitzer

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

Mona Schwitzer

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

Abstract Deutsch

In diesem Beitrag wird erstmals die Frage beleuchtet, welche Bedingungen an Wiener Schulen jene Schüler:innen vorfanden, die ab 2015 aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich gekommen sind, im Vergleich zu jenen, die ab 2022 aus der Ukraine migriert sind. Die Bedingungen für die Beschulung werden anhand von Interviews mit fünf Lehrkräften und drei bildungspolitischen Expertinnen, ausgewertet mit der Methode des offenen Kodierens, analysiert. Es zeigte sich, dass jene Schüler:innen, die ab 2015 nach Österreich kamen, in der Perspektive der Lehrkräfte für die Beschulung schwierigere Lernausgangsvoraussetzungen aufwiesen als jene, die ab 2022 aus der Ukraine flüchteten. Der Unterricht in Neu-in-Wien-Klassen wurde durch eine instabile Personalsituation, fehlende Ausbildungen der Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache und für die Lehrkräfte unklare Zielvorgaben erschwert. Für die Beschulung in KSDU-Klassen wurden größere Personalressourcen bereitgestellt, wodurch ein weitgehend zweisprachiger Unterricht ermöglicht werden konnte.

Schlüsselwörter: *segregierte Beschulungsformen, neu migrierte Schüler:innen, Seiteneinsteiger:innen, Neu-in-Wien-Klassen, KSDU-Klassen*

Abstract English

This article is the first to examine the question of the conditions in Viennese schools faced by pupils who came to Austria from countries such as Syria, Iraq, Iran and Afghanistan from 2015 onwards compared to those who migrated from Ukraine from 2022 onwards. The conditions for schooling are analysed on the basis of interviews with five teachers and three education policy experts, evaluated using the open coding method. It was found that, from the teachers' perspective, those pupils who came to Austria from 2015 onwards

had more challenging initial learning conditions than those who fled Ukraine from 2022 onwards. Teaching in New to Vienna classes was made more difficult by an unstable staffing situation, a lack of teacher training in German as a second language and unclear objectives for the teachers. More staff resources were made available for teaching in classrooms with a German and Ukrainian focus, which enabled largely bilingual teaching.

Keywords: *segregated schooling, newly migrated pupils, school lateral entrants, New to Vienna classrooms, classrooms with a German and Ukrainian focus*

1. Einleitung

An Wiener Schulen gibt es unterschiedliche Beschulungsformen für neu migrierte Schüler:innen. So wurden Schüler:innen, die ab dem Jahr 2015 aus Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich gekommen sind in eigens für sie im Schuljahr 2015/16 eingerichteten Neu-in-Wien-Klassen gemeinsam mit anderen neu migrierten Kindern und Jugendlichen in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. Mit dem Schuljahr 2018/19 wurden die Neu-in-Wien-Klassen von den bundesweit eingeführten Deutschförderklassen abgelöst. Dort werden Schüler:innen mit unterschiedlichen Erstsprachen und aus verschiedenen Teilen der Welt unterrichtet, gemeinsam mit in Österreich aufgewachsenen Schüler:innen, die alle beim standardisierten Sprachtest MIKA-D¹ das Ergebnis *unzureichend*

¹ Bei MIKA-D, ausgeschriebenes Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, handelt es sich um einen zuweisungsdiagnostischen Sprachtest. Er wird durch die Schulleitung zur Einschulung bzw. am Beginn der Schullaufbahn in Österreich bei jenen Schüler:innen veranlasst, deren Deutschkompetenzen „möglicherweise“, wie es im Leitfaden zu Deutschförderklassen für Schulleiter:innen (BMBWF, 2019, S. 7) heißt, nicht ausreichend sind, um dem Unterricht zu folgen. Eine solche Testung kann für neu aus nicht amtlich deutschsprachigen Ländern migrierte Schüler:innen ebenso wie für Kinder, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, angeordnet werden. Sind die Sprachkenntnisse laut Testung *ungenügend* oder *mangelhaft*, so bekommt das Kind den Status als außerordentliche:r Schüler:in und wird folglich nicht benotet. Dieser Status kann maximal zwei Jahre lang aufrechterhalten werden. Auf Basis des Ergebnisses von MIKA-D werden die Schüler:innen einer Regelklasse oder einer Deutschförderklasse bzw. einem Deutschförderkurs zugewiesen. Ab einer Anzahl von acht Schüler:innen mit außerordentlichem Status müssen die zwei letzteren Formen von der Schulleitung eingerichtet werden. Die Schüler:innen werden in einer Deutschförderklasse in einem Umfang von 20 Wochenstunden bzw. von sechs Wochenstunden in einem Deutschförderkurs in segregierter Form gemeinsam mit anderen Kindern, die den Test ebenfalls nicht bestanden haben, unterrichtet. Am Ende jedes Semesters werden die Kinder erneut mit MIKA-D getestet (ebd.).

erhielten. Ab dem Schuljahr 2022/23 gab es in Wien eine Sonderform von Deutschförderklassen: Die sogenannten KSDU-Klassen – Klassen mit Schwerpunkt Deutsch Ukrainisch – wurden für jene Schüler:innen etabliert, die ab 2022 aufgrund des Krieges aus der Ukraine nach Österreich flüchten mussten.

In diesem Beitrag wird unter migrationspädagogischer Perspektive (Dirim & Mecheril, 2018a) erstmals die Frage beleuchtet, welche Beschulungsformen jene Schüler:innen vorfanden, die ab 2015 nach Österreich gekommen sind, im Vergleich zu jenen, die ab 2022 aus der Ukraine migriert sind. Anhand von Interviews mit fünf Lehrkräften und mit drei bildungspolitischen Expertinnen aus dem österreichischen Bildungsministerium, der Wiener Bildungsdirektion und dem Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache werden die Bedingungen für die Beschulung, die in der Praxis vorzufinden waren, sowie einige ihrer Auswirkungen analysiert. Nach einer theoretischen Rahmung (2) der verschiedenen Beschulungsformen und des Forschungsstands zu den Perspektiven von Lehrkräften werden die Studie und ihr methodisches Vorgehen (3) dargestellt. Die Ergebnisse (4) gehen auf die Lernausgangsvoraussetzungen und die soziale Bedingtheit der Schüler:innen ein und zeigen die praktische Ausgestaltung der Beschulungsformen auf. Die Diskussion (5) koppelt die Ergebnisse mit dem theoretischen Forschungsstand und fragt danach, inwiefern eine segregierte Beschulung diskriminierende Aspekte aufweist.

2. Theoretische Rahmung

Mit dem Begriff *neu migrierte Schüler:innen* sind Kinder und Jugendliche gemeint, die ihre Bildungslaufbahn in einem anderen Land als dem amtlich deutschsprachigen Raum beginnen und in Folge einer Verlagerung ihres Lebensmittelpunkts ins österreichische Schulsystem einsteigen. Diese werden auch Seiteneinsteiger:innen genannt. Khakpour (2023) hält fest, dass es sich dabei um eine natio-ethno-kulturell codierte Vorstellungsbildung handelt. Es werde damit nicht ausschließlich der Zeitpunkt des Eintritts in das amtlich deutschsprachige Bildungssystem verhandelt. Vielmehr eröffne sich ein Feld, in dem eine Bewertung und Problematisierung von einer konstruierten Gruppe an Schüler:innen ermöglicht werden. Zudem wird eine schulische Unterscheidungsmöglichkeit zwischen einem *Wir* und einem *Nicht-Wir* eröffnet, welche die Normalität des *Wir* stärkt (Khakpour, 2023). Es kommt, wie Dirim & Mecheril (2018b) ausführen, zur Etab-

lierung von gesellschaftlich konstruierten Differenzordnungen, die Einfluss auf die Positionierung von Einzelnen in der Gesellschaft und ihrem Zugang zu Ressourcen haben. Aufrechterhalten werden diese Differenzordnungen durch wiederholte Performanz, wie beispielsweise eine beständige Adressierung als migrantische:r Schüler:in im Unterschied zu nicht-migrantischen Schüler:innen durch segregierte Beschulung. Diskriminierung findet dann statt, wenn Menschen aufgrund der etablierten Differenzordnungen im Unterschied zur Mehrheitsbevölkerung benachteiligt werden (Dirim & Mecheril, 2018b). Im Zusammenhang mit der Beschulung von neu migrierten Schüler:innen sind, wie die Ergebnisse zeigen werden, insbesondere Formen institutioneller (Gomolla & Radtke, 2000) und linguizistischer (Dirim, Knappik & Thoma, 2018) Diskriminierung relevant.

Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen erfolgt in unterschiedlichen Modellen (Massumi, von Dewitz, Griebach, Terhart, Wagner, Hippmann & Altinay, 2015). Die verschiedenen Organisationsformen können als Kontinuum aufgeschlüsselt werden, wobei das Ausmaß der Förderung in Deutsch als Zweitsprache und die Teilnahme am Regelunterricht in unterschiedlicher Abstufung ausfällt. Als Pole auf beiden Seiten des Kontinuums können das submersive und das parallele Modell genannt werden. Beim submersiven Modell werden die Schüler:innen in einer Regelklasse unterrichtet, ohne zusätzlichen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zu erhalten. Bei der parallelen Form werden sie in eigens eingerichteten Klassen unterrichtet und nehmen nicht am Regelunterricht teil. Dazwischen gibt es mehrere Abstufungsformen. So werden etwa beim teil-integrativen Modell eigene Klassen für neu zugewanderte Schüler:innen eingerichtet, wobei diese teilweise dem Unterricht der Regelklasse beiwohnen – so wie es bei Deutschförderklassen geschieht.

Welche Perspektiven österreichische Lehrkräfte auf segregierte Beschulungsformen einnehmen, wurde in jüngeren Studien vermehrt untersucht. Zu Neu-in-Wien-Klassen ergibt die Forschungslage wenige Studien, abgesehen von einer Fallstudie (Hawlik & Varol, 2018) und einer wissenschaftlichen Begleitung in Form von Aktionsforschung, bei der 2016 in Wien neu eingerichtete Schulstandorte für neu migrierte Schüler:innen untersucht wurden (Proyer, Biewer, Kreuter & Weiß, 2019). Die zwei Schulstandorte entstanden, wie aus dem Interview mit einer Person aus der Bildungsdirektion hervorgeht, aus einer Notlage, da alle anderen Schulen im Umkreis bereits überfüllt waren. Diese räumlich komplett segregierte Form der Beschulung von neu migrierten Schüler:innen wird

von Seiten der Bildungsdirektion als Notwendigkeit beschrieben, die zeitlich begrenzt konzipiert war. Die Tatsache, dass Lehrer:innen involviert waren, die selbst die Erstsprachen der Kinder sprachen, wird als absolut notwendig für das Gelingen dieses Modells hervorgehoben. Die Autor:innen erwähnen, dass es sich für die Schüler:innen um einen sicheren Ort mit vielen Vorteilen gehandelt habe, jedoch der exkludierende Charakter von allen an der Aktionsforschung Beteiligten negativ interpretiert wurde (ebd., S. 141–144).

Eine Vielzahl an Publikationen zu Deutschförderklassen erschien im Rahmen eines Forschungsprojekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. So wurden im Zuge dessen 1.267 österreichische Lehrkräfte per Fragebogen befragt, wobei mehr als die Hälfte von ihnen eine segregierte Beschulung in Deutschförderklassen als negativ beziehungsweise eher negativ bewertet haben, wie Gitschthaler, Kast, Corazza und Schwab (2021, S. 14) feststellen. Die Auswertung von Resch, Gitschthaler und Schwab (2023) zu negativen und positiven Effekten von Deutschförderklassen und -kursen zeigt, dass die negativen Effekte deutlich überwiegen: Es mangle an sprachlichen Vorbildern für die Schüler:innen. Diese verabsäumen Unterrichtsstunden in anderen Fächern und sind nach dem Übertritt in Regelklassen folglich benachteiligt. Durch fehlende Partizipation der Kinder im Schulgeschehen werden Prozesse von *Otherring* befördert (ebd., S. 296–299). Auch Interviews (Gitschthaler, Erling & Schwab, 2024) mit 25 Lehrkräften in Deutschförderklassen der Primarstufe ergaben, dass es durch die segregierte Beschulung mit dem ausschließlichen Fokus auf das Erlernen der Unterrichtssprache zu einer Benachteiligung auf Ebene des Fachlernens und der kognitiven Entwicklung sowie zu *Otherring* kommt (ebd., S. 12f.). Eine Studie (Woltran, Hassani & Schwab, 2023) zur Beschulung von ukrainischen Schüler:innen, für die zwölf Lehrkräfte und zwei Schulleiter:innen, alle hauptsächlich von Wiener Schulen, interviewt wurden, zeigte, dass Schulen je nach Standortgegebenheiten und verfügbaren Personalressourcen unterschiedliche Modelle etablieren. Insgesamt wurden, wie die Autor:innen feststellen, für Schüler:innen aus der Ukraine mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt, wodurch beispielsweise ein kontinuierlicher zweisprachiger Unterricht in KSDU-Klassen durchgeführt werden konnte. Dies wirkt sich vermutlich positiv auf die Mehrsprachigkeit und den schulischen Erfolg der Schüler:innen aus. Zugleich wurden diese Schüler:innen ausschließlich segre-

giert mit anderen ukrainischen Schüler:innen beschult, wodurch es zu mangelnder Inklusion, eingeschränkten Möglichkeiten zur Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires und einer Benachteiligung auf sozialer Ebene kommt (ebd., S. 10–13).

3. Methode

Es gibt trotz einer verbesserten Forschungslage zur Beschulung von neu migrierten Schüler:innen keine Studien für den österreichischen Kontext, in denen Unterschiede in der Organisationsform der Beschulung im Verlauf der letzten zehn Jahre untersucht werden. Die vorliegende Forschung nimmt sich dieser Thematik an und analysiert die Perspektiven von Lehrkräften der Sekundarstufe auf die Beschulungsformen von neu migrierten Schüler:innen an Wiens Schulen ab dem Schuljahr 2015/16 bis zum Schuljahr 2022/23. Das Erkenntnisinteresse orientiert sich an folgender Forschungsfrage: Wie gestaltet sich aus der Sicht der Lehrkräfte die Beschulung von Schüler:innen, die im Zuge der Migrationsbewegung 2015 und Folgejahre aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran oder Afghanistan nach Österreich gekommen sind und die Beschulung derer, die im Zuge der Migrationsbewegung ab 2022 aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind?

An dieser Stelle muss die hier vorgenommene Benennung *neu migrierte Schüler:innen* und die damit einhergehende Objektivierung der anderen als Ausgangspunkt für migrationswissenschaftliche Diskurse (Messerschmidt, 2011) kritisch reflektiert werden. Die Angehörigen der konstruierten Gruppe der *neu migrierten Schüler:innen* werden essentialisierend kategorisiert, indem sie auf eine biographische Begebenheit in ihrem Leben, nämlich die Tatsache der Migration durch Flucht, reduziert und von der allgemeinen Gruppe der Schüler:innen unterschieden werden. Den Kindern und Jugendlichen wird eine Homogenität unterstellt, die sich in der Realität nicht einlöst. Wie bei der Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* wird im Bildungsdiskurs die Verantwortung für mögliches schulisches Scheitern den damit Bezeichneten hingeschoben und die Benennung wird zu einer scheinbar wesenhaften Differenz (Knappik & Mecheril, 2018). Das vorliegende Forschungsinteresse fokussiert darauf, inwiefern sich die Beschulung an Wiener Schulen von Schüler:innen mit diagnostiziertem Deutschförderbedarf von der anderer Schüler:innen unterscheidet und was dies mit einem späteren Einstieg ins österreichische Schulsystem aufgrund von Migration und Flucht zu tun hat.

Als Interviewpartner:innen wurden vier Lehrkräfte der Sekundarstufe, alle an Mittelschulen unterrichtend und LP1, LP2, LP3 und LP4 genannt, davon zwei weiblich und zwei männlich, sowie ein:e Schulleiter:in eines Gymnasiums, LP5 genannt, ausgewählt. Alle unterrichteten zum Zeitpunkt der Interviews, welche zwischen März und Mai 2023 stattfanden, an einer Wiener Schule und haben ab dem Jahr 2015 mit neu migrierten Schüler:innen gearbeitet. Vier der fünf Interviewten waren Deutschlehrer:innen, wobei nur eine:r von ihnen eine Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache absolviert hat. Eine Person war Arabischlehrer:in für ersprachlichen Unterricht und als Stützlehrkraft in verschiedenen Deutschförderklassen tätig. Interviewt wurden zudem drei bildungspolitische Expertinnen aus dem Forschungsbereich für Deutsch als Zweitsprache, aus der Bildungsdirektion Wien und aus dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Alle drei sind weiblich und sie werden EX1, EX2 und EX3 genannt.

Für die Datenerhebung wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, mit dessen Hilfe die individuelle Sicht der Interviewten erhoben werden sollte (Flick, 2016). Zu den beiden Zeitabschnitten, also der Situation ab 2015 und jener ab 2022, wurden dieselben Fragen gestellt. Es wurde vornehmlich nach den Organisationsformen der Beschulung und den zur Verfügung gestellten Ressourcen gefragt. Außerdem wurden die Lehrkräfte dazu befragt, inwiefern es durch die segregierte Beschulung ihrer Ansicht nach zu einer Diskriminierung der Schüler:innen kommt. Der Interviewleitfaden der Expertinnen orientierte sich an ihrer jeweiligen Expertise zu den einzelnen Beschulungsformen.

Die Auswertung der Basistranskripte erfolgte anhand der Methode des offenen Kodierens: Das Textmaterial wird aufgebrochen, um den inhaltlichen Gehalt des Textes über dessen Umschreibung und Resümee hinaus zu erfassen (ebd.). Die Methode eignet sich im Besonderen dafür, die Beschulungsformen an verschiedenen Schulstandorten zu vergleichen und eine Veränderung in den Beschulungsformen im Verlauf der Zeit darzustellen.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der generierten Daten wurde in die Bereiche Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen sowie Organisationsform und Personalressourcen in Neu-in-Wien-Klassen beziehungsweise KSDU-Klassen geordnet. Vorauszuschicken ist, dass sich der politische Status von aus der Ukraine geflüchteten Menschen und von Menschen, die aus

anderen Ländern außerhalb der Europäischen Union nach Österreich flüchten, unterscheidet: Erstere erhalten einen Status als Vertriebene und damit vorübergehendes Aufenthaltsrecht samt Arbeitserlaubnis (Bundeskanzleramt Österreich, 2025a). Letztere müssen Asyl beantragen, um ihren Aufenthalt in Österreich gesetzlich anerkennen zu lassen und in diesem Land auf längere Sicht arbeiten und leben zu dürfen (Bundeskanzleramt Österreich, 2025b). Für die Beschulung hat der Aufenthaltsstatus prinzipiell keine Konsequenzen, da alle Menschen im schulpflichtigen Alter, die sich dauerhaft in Österreich befinden, zum Schulbesuch berechtigt und verpflichtet sind (Bundeskanzleramt Österreich, 2025c). Jedoch beeinflusst der Bleiberechtsstatus die Situation der Familien und damit die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Eltern, sich um die Schulbelange ihrer Kinder zu kümmern.

4.1. Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen in Neu-in-Wien-Klassen

Die zentralen Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Schüler:innen, die ab 2015 nach Österreich geflüchtet sind, deutlich diversere Voraussetzungen hatten als jene, die ab 2022 aus der Ukraine nach Österreich migrierten. Die Kinder und Jugendlichen kamen aus unterschiedlichen Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan und hatten verschiedene Erstsprachen. Viele von ihnen sprachen Arabisch, jedoch mit sehr unterschiedlichen Sprachvarietäten, wie Arabischlehrkraft LP2 beschreibt. Es gibt eine relevante Zahl an Schüler:innen, die zuvor „wenig Zugang zu institutionalisierter Schule“ (LP4) hatte. Die Kinder kennen folglich die „Regeln des Schulapparats“ (LP4) nicht und haben teilweise Probleme, das „Konzept Schule“ (LP1) zu verstehen:

Wir haben zwölf-, dreizehnjährige Kinder gehabt, die nie in der Schule waren. Die haben diese Idee von Schule gar nicht verstanden, weil sie bis zwölf eigentlich nur gespielt haben. Wir haben zehnjährige Kinder gehabt, die mit vier schon gearbeitet haben und auch die Idee von Schule nicht verstanden haben, weil sie eigentlich nur arbeiten wollten. Die Gruppe war sehr, sehr schwierig. (LP1)

Die heterogenen Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen werden von den Lehrkräften als „riesengroße Herausforderung“ (LP1) beschrieben. Sie widersprachen, wie der vorherige Auszug zeigt, teilweise den Erwartungen der Lehrkräfte und des österreichischen Schulsystems. Bei Schüler:innen in der Sekundarstufe wird davon ausgegangen,

dass sie ausreichende Kenntnisse des Schulbetriebs mitbringen, um sich im Unterrichtsalltag zurechtzufinden. „Das sind Spielregeln, die mit vielen Kindern mühsam und langsam erarbeitet werden müssen“, beschreibt es LP4. Als wichtiges Thema für gelingenden Unterricht wird von allen Lehrkräften außerdem eine Alphabetisierung in der lateinischen Schrift genannt.

Die Kinder werden von LP1, LP2 und LP4 als durch Krieg und Flucht traumatisiert dargestellt. LP4 weist darauf hin, dass die Kinder, die in den Anfangsjahren des syrischen Bürgerkrieges oftmals als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge gekommen seien, ihrem Eindruck nach wesentlich traumatisierter waren, als jene, die mehrere Jahre später, vermehrt gemeinsam mit ihren Eltern, aus diesen Gebieten kamen.

Die Elternarbeit sei durch die prekäre Situation vieler Familien erschwert worden. Die Eltern seien, wie LP1 es darstellt, teilweise selbst nicht alphabetisiert gewesen. Die Familien haben in Wien in Flüchtlingsunterkünften gewohnt, wo sie „nicht viel hatten und teilweise unterkühlte Zimmer“ (LP3). Es habe, wie LP3 schildert, nur eine Dusche für über 1000 Menschen gegeben. Die Kinder seien teilweise ungewaschen in die Schule gekommen (LP1). Die fehlende finanzielle Absicherung sei, so LP4, sowohl für die Eltern als auch die Kinder eine große Belastung gewesen: „Und dann ist es eine logische Konsequenz, dass die Eltern sehr viele Prioritäten haben, die nicht am Mitteilungsheft und an Schoolfox liegen, sondern mit dem realen Überleben zu tun haben“ (LP4).

Die familiären und sozialen Voraussetzungen der Schüler:innen erschweren, wie die genannten Punkte der Traumatisierung und der fehlenden existenziellen Absicherung zeigen, in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die erfolgreiche Beschulung der Kinder, die ab 2015 nach Österreich gekommen sind.

4.2. Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen in KSDU-Klassen

Die Kinder und Jugendlichen, die aus der Ukraine nach Österreich kamen, werden von den Lehrkräften gänzlich anders dargestellt. Sie seien weniger stark traumatisiert und würden zwar von grausamen Kriegsgeschichten erzählen, jedoch handle es sich, laut LP1, dabei meist nicht um Erlebnisse, die die Kinder selbst hatten, sondern um Geschichten, die sie gehört oder gelesen haben. Sie verfügten, wie die befragten Lehrkräfte feststellen, ohne Ausnahme über Schulerfahrung und waren dementsprechend alphabetisiert. Viele von ihnen sprachen Englisch und hatten Kenntnisse der lateinischen Schrift. Alle Kinder

waren – laut den Angaben der Lehrkräfte – mit einer erwachsenen Person nach Österreich gekommen, oft mit Mutter oder Großmutter. Die Erwachsenen zeigten sich in der Schule präsent, waren für Elternarbeit erreichbar und kommunizierten explizit ihre Erwartungen an die Schule, wie LP1, LP4 und LP5 es darstellen. Den Eindrücken von LP1, LP3, LP4 und LP5 folgend kamen viele ukrainische Kinder an Wiener Schulen aus sozial eher privilegierten Schichten. LP1 macht dies an der Kleidung der Kinder fest, aber auch an der Tatsache, dass sie stets gewaschen in die Schule gekommen seien. LP4 berichtet, dass „gerade eben Kinder aus der Ukraine sehr hohe formale Bildung mitbringen und sehr hohe Ansprüche an ihr eigenes Lernziel und an ihre eigenen Leistungen haben“. Laut LP4 seien sie vor ihrer Flucht in Kiew nachmittags teilweise am Goethe Institut und am British Council unterrichtet worden. LP3 erzählt, dass die Kinder als Angehörige einer Mittelschicht zum Beispiel am Wochenende mit ihrer Familie Ausflüge in den Wiener Prater machen würden.

Einige von ihnen wurden doppelt beschult: Neben ihrer Präsenz in einer Wiener Schule folgten sie Online-Unterricht im ukrainischen Schulsystem mit Noten und Jahresabschlüssen – im Gegensatz zur österreichischen Schule, wo sie meist einen außerordentlichen Status hatten und folglich nicht benotet wurden (siehe dazu Fußnote 1). LP5 berichtet, dass sie sich sogar die ukrainischen Zeugnisse vorlegen lasse. Die doppelte Beschulung führt dazu, dass die Schüler:innen zwar in einer österreichischen Schule sitzen, der hinsichtlich Benotung relevante Unterricht jedoch in der ukrainischen Schule stattfindet. Die Tatsache der doppelten Beschulung hänge, wie EX2 aus der Bildungsdirektion erklärt, mit der Annahme zusammen, dass die Kinder nach dem Ende des Krieges wieder in die Ukraine zurückgehen würden. Sie würden deshalb „in ihrem angestammten Schulsystem bleiben“ (EX2). Hierzu wird von LP3 problematisiert, dass die Schüler:innen aufgrund eines vermeintlich temporären Aufenthalts wenig Motivation und nur eingeschränktes Interesse für österreichischen Schulunterricht zeigen. Auch LP5 schildert im Interview den Eindruck, dass sich Schüler:innen aus der Ukraine in einem „Vakuum“ befinden und damit rechnen, dass es sich bei ihrem Aufenthalt in Österreich um eine Übergangslösung handle. Insgesamt werden die Lernausgangsvoraussetzungen und die sozialen Dispositionen der Schüler:innen durch die Lehrkräfte als vorteilhaft und die Tatsache der doppelten Beschulung zugleich als hinderlich für eine erfolgreiche Beschulung in Österreich gewertet.

4.3. Organisationsform und Personalressourcen in Neu-in-Wien-Klassen

Neu-in-Wien-Klassen wurden im Schuljahr 2015/16 eingerichtet. Es gab nach Informationen von EX2 15 Klassen solcher Art in Wien. Bei der Einrichtung handelte es sich um eine kurzfristig umgesetzte Maßnahme, die über die Bildungsdirektion angeordnet wurde. Teilweise erfuhren die Lehrkräfte, wie LP1 und LP3, übers Wochenende davon, dass sie ab Montag in einer neuen Klasse unterrichten würden. Über die Anfangszeit berichtet LP3: „Ich kann mich erinnern, als das Ganze begonnen hat, als ich diese Klasse bekommen habe, dass das ein reines Chaos war.“ Die Anfangszeit wird von LP1, LP2, LP3 und LP4 als große Herausforderung dargestellt. „Wir konnten übers Wochenende nicht alles planen, logischerweise. Das heißt, wir haben am Anfang sehr improvisiert“, erzählt LP1. Das fehlende Curriculum erschwerte laut LP1 und LP3 die inhaltliche Planung des Unterrichts.

Ziel des Unterrichts war es, dass die Kinder, die alle neu nach Österreich gekommen waren und aus ganz unterschiedlichen Ländern stammten, Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch erhalten, um sie auf die Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten, wie EX2 schildert. Lehrkräfte, die dort unterrichteten, hatten, wie LP1, LP3 und LP5, oft keine Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache.

Vor dem Hintergrund der Personalressourcen war der Unterricht in Neu-in-Wien-Klassen als Teamteaching konzipiert. Nicht immer blieben jedoch alle Lehrkräfte übers Schuljahr hinweg erhalten. Im Fall von LP1 verließen fast alle anderen Lehrer:innen, die für die eigens eingerichtete Klasse zuständig waren, im Laufe des Schuljahrs die Schule: „Keiner wollte dort unterrichten. Nach dem ersten Jahr sind alle [anderen] Lehrer gegangen.“ Manche Neu-in-Wien-Klassen hatten zusätzliche Lehrkräfte wie LP2 für die Erstsprachen der Kinder als Teil des Teams. An anderen Standorten, wie bei LP3, gab es keine Lehrkräfte für die Erstsprachen, sondern es waren einzelne Deutschlehrer:innen für die Unterrichtsgestaltung zuständig. Im Fall von LP3 mussten sich fünf verschiedene Lehrkräfte – alle ohne Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache – die Unterrichtsstunden in den Neu-in-Wien-Klassen als Mehrdienstleistungen untereinander aufteilen, was zu Schwierigkeiten in der didaktischen Planung der Unterrichtsinhalte führte. Konzipiert waren die Neu-in-Wien-Klassen laut EX2 als temporäre Maßnahme. An manchen Schulen blieben sie jedoch bis zu vier Jahre im selben Klassenverband bestehen, wie LP1 und LP2 schildern.

4.4. Organisationsform und Personalressourcen in KSDU-Klassen

Während Neu-in-Wien-Klassen von der Wiener Bildungsdirektion als wienspezifische Beschulungsform für neu migrierte Kinder etabliert wurden, wurden im Schuljahr 2018/19 vom Bildungsministerium bundesweit Deutschförderklassen mit einem eigenen Lehrplan eingerichtet (BMBWF, 2019). Alle anderen Formen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache wurden, wie EX2 feststellt, davon abgelöst. KSDU-Klassen sind eine Wiener Sonderform von Deutschförderklassen und wurden, laut EX2, als temporäre Maßnahme im laufenden Schuljahr 2021/22 zuerst erneut unter dem Namen Neu-in-Wien-Klassen eingerichtet. Es wurde, so EX2, das Konzept aus den Jahren ab 2015 wiederbelebt. Ab dem Schuljahr 2022/23 wurden sie als KSDU-Klassen geführt, wobei es im genannten Schuljahr 62 an der Zahl gab. Mit dem darauffolgenden Schuljahr wurden die KSDU-Klassen wieder weitgehend abgeschafft, wenngleich laut EX2 einige Schulen die Beschulungsform mit Herbst 2023 beibehielten. In den KSDU-Klassen befanden sich, wie EX2 festhält, ausschließlich Kinder, die seit Beginn des Krieges aus der Ukraine nach Österreich geflüchtet waren. Alle hatten – als Kriterium für die Aufnahme – ein *unzureichendes* MIKA-D-Testergebnis (EX2). Curriculare Grundlage für die Beschulung war der Lehrplan für Deutschförderklassen. Die Vorgaben werden von LP3 als „besser konzipiert als damals“ beschrieben.

KSDU-Klassen wurden laut LP1 als Mehrstufenklassen geführt. An ihrer Schule befanden sich Kinder im Alter von zehn bis 15 Jahre gemeinsam in einer Klasse. Die Schüler:innen der KSDU-Klassen waren, wie LP1 darstellt, im Unterschied zu regulären Deutschförderklassen keiner Regelklasse zugeordnet und verbrachten deshalb die gesamte Unterrichtszeit im selben Klassenverband mit anderen aus der Ukraine neu migrierten Kindern. LP3 betont, dass es sowohl für die sprachliche als auch für die soziale Entwicklung der Kinder nicht vorteilhaft sei, wenn sie ausschließlich segregiert beschult werden.

Der Unterricht in KSDU-Klassen war als Teamteaching konzipiert. Zusätzlich zu den Klassenlehrer:innen gab es jeweils eine unterstützende ukrainischsprachige Lehrkraft. An der Schule von LP1 unterrichtete diese mit 15 bis 20 Wochenstunden in der KSDU-Klasse und ermöglichte somit einen größtenteils zweisprachigen Unterricht. Die Personalres-

sources wurden für das Schuljahr 2022/23 fix eingeplant. Es handelte sich, wie LP3 betont, für die Lehrkräfte also nicht um Mehrdienstleistungen, sondern um eine regulär eingeplante Klasse, die bereits im Vorfeld in der Planung berücksichtigt werden konnte.

Nicht alle Wiener Schüler:innen im Pflichtschulalter, die neu aus der Ukraine kamen, wurden in KSDU-Klassen beschult. Einige wurden, wie an der Schule von LP2, in anderen Deutschförderklassen unterrichtet. Außerdem gab es Schulen, die keine KSDU-Klassen oder Deutschförderklassen hatten und wo die Schüler:innen submersiv beschult wurden, wie LP5 schildert. An der Schule von LP1 wurden jene Kinder, die zwischen dem Beginn des russischen Angriffskriegs in der Ukraine im Februar 2022 und dem Zeitpunkt der Etablierung von KSDU-Klassen im April 2022 nach Österreich kamen, einer Regelklasse zugeteilt und in einem Deutschförderkurs bzw. einer Deutschförderklasse unterrichtet. Alle Kinder, die danach kamen, wurden der KSDU-Klasse zugeteilt, wie LP1 es darstellt: „Diese Trennung war merkwürdig, bei manchen war das ein Unterschied von zwei oder drei Tagen.“ Ob ein Kind in eine KSDU-Klasse, eine Deutschförderklasse oder eine Regelklasse kam, hing demzufolge von den Gegebenheiten des Schulstandortes und vom Zeitpunkt der Einschulung ins österreichische Schulsystem ab.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, anhand von Interviews mit Lehrkräften und bildungspolitischen Expertinnen Unterschiede in der Beschulung von Schüler:innen, die ab 2015 aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich geflüchtet sind und von jenen, die ab 2022 aus der Ukraine geflüchtet sind, herauszufinden.

5.1. Unterschiede der Organisationsform und Personalressourcen

Neu migrierte Schüler:innen wurden und werden an Wiener Schulen in unterschiedlichen Formen beschult. Es finden sich parallele, teilintegrative, integrative und submersive Modelle (Massumi et al., 2015). Dieses Ergebnis entspricht der Studie von Woltran et al. (2023) zur Beschulung von ukrainischen Schüler:innen, wonach österreichische Schulen ganz unterschiedliche Beschulungsformen für diese etablierten.

Die Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen ab dem Schuljahr 2015/16 erfolgte als paralleles Modell. Als temporäre Maßnahme zur Erlangung von Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch konzipiert, blieben die Klassen in der Praxis über einen längeren Zeitraum bestehen. Die schulischen Gegebenheiten werden von den Lehrkräften als

schwierig beschrieben, was mit einem fehlenden Curriculum bei zugleich oft fehlender Ausbildung der Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache sowie einer insgesamt instabilen Personalsituation zu tun hat. Die Einbindung von Lehrkräften in den Erstsprachen der Kinder war an manchen Schulen gegeben, jedoch nicht überwiegend.

Die Beschulung in KSDU-Klassen, die in Wien im Schuljahr 2022/23 umgesetzt wurde, war ebenso eine parallele Form, demnach eine ausschließlich segregierte Beschulung gemeinsam mit anderen neu aus der Ukraine migrierten Schüler:innen. Die Tatsache, dass in den KSDU-Klassen zusätzliche ukrainischsprachige Lehrkräfte mit einer relevanten Wochenstundenanzahl tätig waren, deutet auf größere Personalressourcen hin als dies bei Neu-in-Wien-Klassen der Fall war. Es wurde vermehrt zweisprachiger Unterricht ermöglicht. Dem Unterricht in KSDU-Klassen lagen, der Sichtweise der Lehrkräfte folgend, durch den gegebenen Lehrplan für Deutschförderklassen und die regelmäßig stattfindenden MIKA-D-Testungen klarere Zielvorgaben als bei Neu-in-Wien-Klassen zugrunde.

KSDU-Klassen waren als temporäre Maßnahme konzipiert und wurden mit dem Schuljahr 2023/24 wieder abgeschafft. Es gab jedoch einzelne Schulen in Wien, die das Modell behalten wollten. Es ist folglich nicht auszuschließen, dass manche Schüler:innen über mehrere Jahre hinweg im Klassenverband gemeinsam mit anderen aus der Ukraine migrierten Schüler:innen beschult werden, ähnlich wie dies bei Neu-in-Wien-Klassen teilweise der Fall war. Diese Form der segregierten Beschulung ist für die soziale Situation der davon betroffenen Kinder nicht ideal, wie die befragten Lehrkräfte bemängeln. Ein ähnliches Ergebnis zeigt die Studie von Woltran et al. (2023), wonach Lehrkräfte eine inklusive Beschulung in Regelklassen als notwendige Maßnahme für erfolgreiche Schulbildung ansehen.

5.2. Voraussetzungen der Schüler:innen und diskriminierende Aspekte

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen in den von 2015 bis 2018 existierenden Neu-in-Wien-Klassen sehr unterschiedlich waren, was von den Lehrkräften als Herausforderung beschrieben wird. Es kam auf mehreren Ebenen zu einer Disponiertheit-Kontext-Dissonanz. Damit wird dargestellt, wie die Ressourcen des familiären Umfelds der Schüler:innen – die Disponiertheit – mit den Anforderungen der Schule – dem Kontext – zusammenpassen (Dirim & Mecheril, 2010).

Die Dissonanz hängt mit teilweise fehlenden schulischen Vorerfahrungen, einer noch nicht stattgefundenen Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem oder mit in der österreichischen Schule nicht verwertbaren sprachlichen Ressourcen zusammen.

Eine intersektionale Verschärfung der Disponiertheit-Kontext-Dissonanz zeigte sich in Bezug auf die soziale Disposition vieler Schüler:innen und ihrer Familien: Es verschränkten sich die migrationsunspezifische Normalitätserwartung, dass Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen, und die migrationsspezifische Normalitätserwartung, dass ein einsprachig ausgerichteter Unterricht gewährleistet sein muss. Viele Eltern waren aufgrund sprachlicher Barrieren und prekärer Lebensumstände nicht in der Lage, ihren Kindern bei Schulangelegenheiten zu helfen. Es kam in Neu-in-Wien-Klassen demzufolge zu einer vielschichtigen Disponiertheit-Kontext-Dissonanz, die zu erschwerten Bedingungen in der Beschulung von ab 2015 migrierten Schüler:innen führte.

Die Voraussetzungen der aus der Ukraine migrierten Schüler:innen werden in den Interviews gänzlich anders dargestellt: Sie kommen, der Perspektive der Lehrkräfte folgend, tendenziell aus bildungsaffinen und sozioökonomisch privilegierten Familien. Alle Kinder waren zuvor beschult und sind demzufolge alphabetisiert, die meisten von ihnen auch in der lateinischen Schrift. Positiv für die Beschulung war auch der Umstand, dass die Kinder, den Lehrkräften zufolge, nicht stark traumatisiert sind und sich gemeinsam mit Erwachsenen in Österreich befinden, die sich um ihr schulisches Wohl kümmern. Die Disponiertheit-Kontext-Dissonanz der Schüler:innen in den KSDU-Klassen ist dementsprechend weniger groß. Es können zwar migrationsspezifische Normalitätserwartungen hinsichtlich der Unterrichtssprache Deutsch nicht erfüllt werden. Da die Beschulung in KSDU-Klassen jedoch zweisprachig erfolgt, wird auch diese Ebene weniger stark gestört. Insgesamt gesehen entsprechen die Schüler:innen aus der Ukraine in der Perspektive der Lehrkräfte den Normalitätserwartungen der österreichischen Schule.

Wie die Beschreibungen der Lehrkräfte zeigen, kommt es bei Schüler:innen aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan zu stärkeren Zuschreibungen als bei Schüler:innen aus der Ukraine. Erstere werden als Migrationsandere dargestellt, die über wenig Bildungserfahrung verfügen und entsprechend schwierig zu beschulen sind. Die Erzählungen entwerfen ein Bild von bildungsfernen, traumatisierten und von Armut bedrohten Schüler:innen. Dahingegen werden die ukrainischen Schüler:innen als bildungsaffin, leistungsstark und wohlhabend wahrgenommen. Es kommt zu einer Polarisierung in der

Darstellung. Die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsmarkierungen erzeugen Differenz zwischen den Schüler:innen, wobei im Vergleich den ukrainischen Schüler:innen handlungsmächtige Positionen und den vorwiegend arabischen Schüler:innen ohnmächtige Positionen zugewiesen werden. Es kommt zu einer Form von *Othering* der Schüler:innen von Neu-in-Wien-Klassen. Der distanzierte Blick auf die konstruierte Gruppe (Messerschmidt, 2011) dieser migrationsanderen Schüler:innen gipfelt in der Aussage von LP5, die äußert, dass man sich bei nicht alphabetisierten Kindern in den Schulen manchmal die Frage stelle: „Was machen die da?“ Die Kinder werden zu anderen gemacht, die in der Institution Schule scheinbar völlig fehl am Platz sind. Ihnen wird eine marginalisierte Position zugeschrieben, von der aus sie, so deutet die Erzählung es an, die Bildungsinstitution nicht einmal betreten sollten. Der eingeschränkte Zugang zu Ressourcen für migrationsandere Schüler:innen und die damit verbundene Absicherung von Privilegien für Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft wird rassistisch begründet (Dirim & Mecheril, 2010).

6. Fazit

Eigens für neu migrierte Schüler:innen eingerichtete Beschulungsformen etablieren – unabhängig davon, aus welchem Land sie migriert sind – migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen, die Schüler:innen nach ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft homogenisieren und sie von den anderen Schüler:innen unterscheiden. Es kommt zu einer strukturellen Ungleichstellung und zu institutioneller Diskriminierung, da es durch Prozesse des Organisierens von Unterricht zu einer Erzeugung von Differenz zwischen den Schüler:innen kommt (Gomolla & Radtke, 2000). Als Differenzmerkmal werden bestimmte sprachliche Ressourcen, nämlich die Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch, herangezogen. Diese fungieren als Kriterium für einen regulären Schulbesuch und werden zu einem „Instrument der Regulierung von Zugehörigkeit“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 106). Segregierte Beschulung von neu migrierten Schüler:innen aufgrund des Differenzmerkmals Sprache kann als linguizistische Diskriminierung verstanden werden, da es aufgrund dessen zu Ausschlüssen kommt (Dirim et al., 2018). Den Schüler:innen wird durch die segregierte Form der Beschulung, vor allem wenn diese über einen längeren Zeitraum andauert, ein „Subjektivierungsangebot“ (Dirim & Pokitsch, 2017,

S. 97) gemacht und ihnen wird ein von den anderen Kindern abgegrenzter Platz in der Gesellschaft zugewiesen.

Literatur

Bundeskanzleramt Österreich (2025a). *Informationen für ukrainische Staatsangehörige*.

Verfügbar unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_aus_anderen_staaten/aufenthalt/Informationen-f%C3%BCr-ukrainische-Staatsangeh%C3%B6rige.html [10.03.2025].

Bundeskanzleramt Österreich (2025b). *Allgemeines zum Asyl*. Verfügbar unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_aus_anderen_staaten/asyl-in-oesterreich/Seite.3210001.html [10.03.2025].

Bundeskanzleramt Österreich (2025c). *Allgemeine Schulpflicht*. Verfügbar unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/schulen/Seite.110002.html [10.03.2025].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019).

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Dirim, İnci; Knappik, M & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–148). Weinheim: Beltz.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.). (2018a). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018b). Zwei analytische Schlüsselbegriffe:

Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und*

- diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“ In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Münster, New York: Waxmann. doi: 10.31244/9783830983897
- Flick, Uwe (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gitschthaler, Marie; Ehrling, Elizabeth & Schwab, Susanne (2024). Segregation or Integration? German language support teachers' beliefs about ‚ideal‘ language support models in Austria. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi: 10.1080/01434632.2024.2301990
- Gitschthaler, Marie; Kast, Julia; Corazza, Rupert & Schwab, Susanne (2021). Inclusion of multilingual students – teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2021.2011439
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 321–341). Opladen: Leske + Budrich. doi: 10.1007/978-3-663-10799-6
- Hawlik, Rainer & Varol, Zilan (2018). Ankommen in einer fremden Stadt. Kinder mit Fluchterfahrung in Primarschulen Wiens. In Elisabeth Furch, Oliver Gruber, Kurt Kremzar, Walter Swoboda & Manfred Wiedner (Hrsg.), *Ankommen – Bleiben – Zukunft gestalten. Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag* (S. 55–62). Wien: AK-Verlag.
- Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Knappik, M & Mecheril, Paul (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159–178). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015). *Neu zugewanderte Kinder und*

- Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In Ines Breinbauer & Gabriele Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 81–95). Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Proyer, Michelle; Biewer, Gottfried; Kreuter, Linda & Weiß, Jekaterina (2019). Instating settings of emergency education in Vienna: Temporary schooling of pupils with forced migration backgrounds. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (2), 131–146. doi: 10.1080/13603116.2019.1707299
- Resch, Katharina; Gitschthaler, Marie & Schwab, Susanne (2023). Teachers' perceptions of seperate language learning models for students with immigrant backgrounds in Austrian schools. *Intercultural Education*, 34 (3), 288–304. doi: 10.1080/14675986.2023.2180487
- Woltran, Flora; Hassani, Sepideh & Schwab, Susanne (2023). Schooling of Refugee Students from Ukraine in Autria and Its Risk for Creating Educational Inequity. *Journal of Language, Identity and Education*. doi: 10.1080/15348458.2023.2275741

Kurzbiografie

Mona Schwitzer ist Deutsch- und Französischlehrerin an einem Wiener Gymnasium. Mit der Beschulung neu migrierter Schüler:innen beschäftigt sie sich im Rahmen ihrer Masterarbeit an der Universität Wien.