

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung
an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-
Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022

verfasst von / submitted by

Mag.^a Mona Schwitzer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 199 506 509 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Theoretische Kontextualisierung	7
2.1	Migrationspädagogische Perspektiven auf Schule	7
2.1.1	Migrationspädagogik	7
2.1.2	Migrationspädagogische Schlüsselbegriffe	9
2.1.3	Migrationsandere und die Disponiertheit-Kontext-Dissonanz	11
2.1.4	Zuschreibungen durch Benennungspraktiken	13
2.1.5	Der monolinguale Habitus und der <i>weiße</i> blinde Fleck	16
2.2	Schule als Ort für Diskriminierung	18
2.2.1	Diskriminierung und Diskriminierungskritik	20
2.2.2	Diskriminierung im Bildungssystem	22
2.2.3	Institutionelle Diskriminierung	24
2.2.4	Rassistische Diskriminierung	27
2.2.5	Analyseebenen zu rassistischer Diskriminierung und <i>Othering</i> prozessen	29
2.2.6	Linguizistische Diskriminierung	32
2.3	Die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung	34
2.3.1	Beschulungsformen	34
2.3.2	Deutschförderklassen und MIKA-D aus Expert*innensicht	37
2.3.3	Stand der Forschung zu Perspektiven von Lehrpersonen	39
3	Empirische Forschung	45
3.1	Methodisches Vorgehen	45
3.1.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	45
3.1.2	Versuch einer machtkritischen Reflexion der eigenen Perspektive	46
3.1.3	Auswahl der Interviewpartner*innen	48
3.1.4	Datenerhebung und Datenauswertung	50
3.2	Präsentation der Ergebnisse	54
3.2.1	Rahmenbedingungen	54
3.2.1.1	Gesetzliche Vorgaben und politische Bedingungen	55
3.2.1.2	Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen	58
3.2.1.3	Beschulung in Deutschförderklassen	63
3.2.1.4	Beschulung in KSDU-Klassen	66
3.2.1.5	Vergleich der Beschulungsformen	70
3.2.1.6	Unterrichtssprache und muttersprachlicher Unterricht	73
3.2.1.7	Räumlichkeiten und Unterrichtsmaterialien	75
3.2.2	Heterogenität der Schüler*innen	77
3.2.2.1	Neu-in-Wien-Klassen und Deutschförderklassen	77
3.2.2.2	KSDU-Klassen	82
3.2.3	Diskriminierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung	85
3.2.3.1	Institutionelle Diskriminierung an Wiener Schulen	85
3.2.3.2	Interaktionale Diskriminierung an Wiener Schulen	87
3.2.3.3	Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen	89
3.3	Diskussion der Ergebnisse	93
3.3.1	Beschulungsformen	93
3.3.2	Schüler*innen mit Fluchterfahrung	97
3.3.3	Diskriminierung	102
4	Zusammenfassung	106
	Literaturverzeichnis	109
	Internetquellen	112
	Anhang	114
	Englisches Abstract	114
	Deutsches Abstract	115

Einverständniserklärung.....	116
Datenschutzmitteilung.....	117
Interviewleitfaden Lehrkräfte.....	118
Interviewleitfaden bildungspolitische Expert*innen.....	120
Interviewtranskript LP1.....	121
Interviewtranskript LP2.....	159
Interviewtranskript LP3.....	190
Interviewtranskript LP4.....	219
Interviewtranskript LP5.....	242
Interviewtranskript EX1.....	264
Interviewtranskript EX2.....	280
Interviewtranskript EX3.....	298

1 Einleitung

An Wiener Schulen gibt es unterschiedliche Beschulungsformen für Schüler*innen mit Fluchterfahrung. So wurden Schüler*innen, die ab dem Jahr 2015 aufgrund des Krieges aus Syrien und aus anderen Ländern wie Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich kamen, teilweise in eigens für sie eingerichteten, sogenannten Neu-in-Wien-Klassen gemeinsam mit anderen neu migrierten Kindern und Jugendlichen 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 gemeinsam mit in Österreich aufgewachsenen Schüler*innen, die alle beim standardisierten Test MIKA-D das Ergebnis *unzureichend* erhielten, unterrichtet. Die Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch fungieren damit als Kriterium für einen regulären Schulbesuch und werden zu einem „Instrument der Regulierung von Zugehörigkeit“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 106). Im 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 seit 2022 aufgrund des Krieges aus der Ukraine nach Österreich flüchten mussten.

Die Schule ist ein Ort, an dem Subjektbildung stattfindet und Wissensordnungen, soziale Bedeutungen und hegemoniale Zugehörigkeitsverhältnisse abgebildet, hervorgebracht und aktualisiert werden (Füllekruss & Dirim, 2020). Die Form der Beschulung, die Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn erleben, hat Auswirkungen auf die Lerninhalte, die Lehr- und Lernsituationen und in weiterer Folge auf die Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen. Sie entscheidet aber auch über die Art der Adressierung als Subjekte im Schulgeschehen, was wiederum als Ausdruck für eine gesellschaftspolitische Ebene gelesen werden kann. Schüler*innen sind im Kontext von Flucht und Migration „mit Erfahrungen von Unsicherheit, Unfreiwilligkeit und Sprachlosigkeit konfrontiert [...], wie auch mit der schmerzhaften und bedrohlichen Erfahrung des Nicht-mehr-dazu-Gehörens und eines Noch-nicht-dazu-Gehörens, die auch sprachlich erlebt wird“ (Plutzar, 2019, S. 226). Hier ist es besonders die Aufgabe des Deutschunterrichts, einen Raum zu schaffen, „in dem der bedrohliche Zwischenzustand des Nichtmehr-und-Nochnicht ausgehalten und sprachlich durchschritten werden kann.“ (Ebenda, S. 222). Im Idealfall sollen die Lernenden dabei

unterstützt werden, eine eigene Stimme in der neuen Sprache zu entwickeln und eine Beziehung zur neuen Sprache aufzubauen, damit sie sich in der Folge ausdrücken und gehört werden können (Plutzer, 2019, S. 223).

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen anhand einer migrationspädagogischen Perspektive, die diskriminierungs- und rassismuskritisch ausgerichtet ist, untersucht. Es geht bei diesem sogenannten Wiener Ansatz darum, auf kritische und selbstreflexiv angelegte Weise *Othring*-Prozesse zu erfassen und in ihrer gesellschaftlichen Strukturiertheit darzustellen (Dirim, 2016a). Dafür werden in erster Linie die gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen analysiert, die an Wiener Schulen für die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung tragend sind. Anhand von Interviews mit Lehrkräften und mit bildungspolitischen Expertinnen, die unter Anwendung der Methode des Offenen Kodierens ausgewertet wurden, werden die Bedingungen für die Beschulung, die in der Praxis vorzufinden waren und sind, sowie einige ihrer Auswirkungen analysiert. Es wird einerseits die Beschulung in sogenannten Neu-in-Wien-Klassen ab dem Jahr 2015 und in weiterer Folge in Deutschförderklassen ab 2018/19 und andererseits die Beschulung in sogenannten KSDU-Klassen ab dem Jahr 2022 dargestellt und miteinander verglichen. Die Forschungsfrage, die beantwortet werden soll, lautet demgemäß: Wie gestaltet sich die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die im Zuge der Migrationsbewegung 2015 und Folgejahre aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran oder Afghanistan nach Österreich gekommen sind und wie gestaltet sich die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die im Zuge der Migrationsbewegung 2022/23 aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind?

Diese Arbeit beginnt mit einer theoretischen Auseinandersetzung in Bezug zur Migrationspädagogik, zu Diskriminierung und zur Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung. Nach einer Darstellung von Erkenntnisinteresse, Methode und Datenerhebung und -auswertung werden die Ergebnisse von acht Interviews mit Lehrpersonen und bildungspolitischen Expertinnen zur Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen dargestellt und interpretiert. Ziel der Arbeit ist es eine empirische Grundlage zu verschiedenen Beschulungsformen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen zu ermöglichen und eventuell diskriminierende Mechanismen derselben zu analysieren.

2 Theoretische Kontextualisierung¹

In diesem zweiten Teil werden die theoretischen Grundlagen gelegt: Thematisiert werden migrationspädagogische Perspektiven auf Schule, Diskriminierung in der Schule, die Beschulung von sogenannten Seiteneinsteiger*innen ins österreichische Schulsystem sowie der Stand der Forschung zur Perspektive von Lehrkräften auf die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung.

2.1 Migrationspädagogische Perspektiven auf Schule

Im folgenden Kapitel wird der theoretische Ansatz der Migrationspädagogik beleuchtet. Es handelt sich dabei um eine grundlegende Theorie für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, anhand welcher anschließend Diskriminierung in der Schule betrachtet werden wird. Es werden deshalb migrationspädagogische Schlüsselbegriffe erläutert und es wird auf ein Erklärungskonzept eingegangen, das Disponiertheit-Kontext-Dissonanz genannt wird. Damit werden die Schwierigkeiten ergründet, die Bildungsinstitutionen haben, auf die vielfältigen Bedingungen der Schüler*innen einzugehen. Auf eine anschließende kritische Reflexion der in dieser Masterarbeit verwendeten Begrifflichkeiten und damit verbundener möglicher Zuschreibungen folgt eine kurze Ausführung des monolingualen Habitus der mehrsprachigen Schule und ein Versuch der Annäherung an den blinden *weißen*² Fleck.

2.1.1 Migrationspädagogik

Wir leben global gesehen in einer Zeit, für die Migration von konstitutiver Bedeutung ist. Wanderungsbewegungen hat es seit jeher gegeben, sie sind „eine universelle Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform“, wie Mecheril (2010, S. 7) schreibt. Noch nie waren jedoch so viele Menschen durch Klimakatastrophen, Kriege und andere Bedrohungen gezwungen sowie durch eine Veränderung von Raum und Zeit aufgrund technologischer Entwicklungen dazu imstande, ihren Lebensmittelpunkt geographisch zu

¹ Teile des ersten Kapitels stammen aus einer Seminararbeit an der Universität Wien (SE Masterseminar DaF/Z *Erstsprache, Herkunftssprache, Muttersprache*, Sommersemester 2022, bei İnci Dirim und Rainer Hawlik).

² Mit der Kursivierung wird der soziale Konstruktcharakter der Kategorisierung markiert.

verlagern. Migration gilt in alternden Gesellschaften wie jener Österreichs als notwendig, ohne Zuzug aus anderen Ländern würde die österreichische Bevölkerung bis 2080 schrumpfen (Statistik Austria, 2022). Migration ist ein für Gesellschaften charakteristisches Phänomen. Sie ist außerdem Antrieb für gesellschaftliche Entwicklungen und modernisierende Tendenzen. Dennoch ist sie negativ konnotiert. Dies hat, wie Knappik und Mecheril (2018, S. 161) ausführen, unter anderem damit zu tun, dass sie Fragen der Grenzziehung problematisiert, und zwar weniger der territorialen als der symbolischen. Migration verhandelt Zugehörigkeit. Sie unterscheidet ein imaginäres Außen von einem vermeintlichen Innen: „Für gesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart sind Migrationsphänomene von besonderer Bedeutung. Migration konturiert und rekonturiert das scheinbar Bekannte und als bestehend Gedachte.“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 160) Damit stellt sie grundlegende Kategorien gesellschaftlicher Ordnung in Frage und stärkt diese zugleich.

Migration geht über die Bestimmung von Ein- oder Zuwanderung hinaus. Unter der allgemeineren Perspektive von Migration können, wie Mecheril (2010, S. 11) darstellt, vielfältige, gesellschaftlich relevante Themen adressiert werden, wie zum Beispiel Formen legaler und illegaler Migration, rassistische Strukturen, Fremdheit erfindende Diskurse, hybride Identitäten oder die Veränderung von Sprachen. Sie ist zudem insofern bildungsrelevant, als sie Auswirkungen auf Bildungsbiografien hat und für Bildungsinstitutionen bedeutsam ist. Wie in Unterkapitel 2.1.2 dargestellt, kann der essentialisierende Zusammenhang zwischen einem zugeschriebenen sogenannten Migrationshintergrund und einem möglichen Bildungsmisserfolg als durchaus kritisch gesehen werden. Stattdessen sollte Schule in der Migrationsgesellschaft differenzfreundlich und zuschreibungsreflexiv ausgerichtet sein, wie Knappik und Mecheril (2018) ausführen.

Eine migrationspädagogische Perspektive ist rassismuskritisch ausgerichtet und setzt sich mit „struktureller Ungleichstellung, natio-ethno-kultureller Homogenisierung und der Rolle von Pädagogik bei der Re-Produktion dieser Verhältnisse“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 168) auseinander. Die Schwerpunktsetzung wird also – im Gegensatz zu den Vorläuferinnen, nämlich der sogenannten Ausländerpädagogik und der interkulturellen Pädagogik – vorwiegend auf die gesellschaftlich-institutionelle Ebene verlagert. Bestehende Machtverhältnisse und die von ihnen hervorgebrachten Normen und Überzeugungen werden in der Migrationspädagogik kritisch beleuchtet und in ein Verhältnis zur existierenden Migrationsgesellschaft gesetzt. Dahingegen agierte die in den 1960er Jahren einsetzende Ausländerpädagogik defizitorientiert und paternalistisch:

Von der Norm abweichende Kinder, die als sogenannte *Ausländerkinder* definiert wurden, sollten durch eine Sonderbehandlung assimiliert werden. Die später aufkommende interkulturelle Pädagogik wollte zwar eine Anerkennung der kulturellen Differenz befördern, nahm jedoch zugleich eine Setzung dieser Differenz vor. Sie konzentrierte sich auf kulturelle Unterschiede, wobei bedeutsame soziale, politische, juristische und wirtschaftliche Differenzlinien außer Acht gelassen wurden (Knappik & Mecheril, 2018, S. 167). Knappik und Mecheril (2018, S. 168) betonen, dass sich in der interkulturellen Bildung inzwischen differenzierte Positionierungen ausgebildet haben, von denen zwar manche nach wie vor das Augenmerk auf Kultur richten, andere sich aber kritisch damit auseinandersetzen, und es darüber hinaus auch Positionen gibt, die postkoloniale Theorie und Rassismuskritik in ihren Diskurs aufgenommen haben.

Beide Vorläuferinnentheorien konzentrieren sich auf die Förderung von sogenannten *Migrant*innen*, sie beschäftigen sich insofern mit dem Verständnis von beziehungsweise dem Umgang mit den damit konstruierten *Anderen*. Migrationspädagogik sieht sich demgegenüber in erster Linie die Rahmenbedingungen an, in denen migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen etabliert werden, und welche Rolle Bildungsinstitutionen und pädagogische Diskurse dabei spielen. Sie ergründet, wie innerhalb dieser Rahmenbedingungen eine machtkritische Handlungsfähigkeit möglich ist und welche Folgen die etablierten Differenzlinien nach sich ziehen. Der Zusammenhang zwischen Migration und Bildung wird mit Blick auf die Bildungsprozesse aller untersucht, unabhängig von ihrem jeweiligen individuellen migrationsgesellschaftlichen Status. Es geht darum, das eigene verflochten sein in migrationsgesellschaftliche Ungleichheiten zu erkennen und sich kritisch und selbstreflexiv mit hierarchisierenden Strukturen sowie ausgrenzenden Prozessen auseinanderzusetzen (Knappik & Mecheril, 2018, S. 168).

2.1.2 Migrationspädagogische Schlüsselbegriffe

Zwei Schlüsselbegriffe im migrationspädagogischen Diskurs sind jene der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und der Migrationsanderen. Mit beiden Begriffen werden sprachliche Konstruktionen rund um Zugehörigkeit, welche im öffentlichen Diskurs üblich sind und bestimmten Menschen Fremdheit zuweisen, verändert. Es bietet sich eine Möglichkeit, Zugehörigkeit sprachlich anders zu fassen und dadurch aufzubrechen. Unter natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit versteht Mecheril (2010, S. 14) Bezeichnungen, welche vermeintlich auf Herkunft hinweisen und dabei auf Kategorien wie Nation, Kultur

und Ethnizität verweisen. Mecheril (2010) führt aus, wie alle drei Begrifflichkeiten wechselseitig aufeinander bezogen sind und in ihrer genauen Bestimmung unklar bleiben: Ihre Verschwommenheit und Unklarheit sind zugleich auch Bedingung ihres politischen und sozialen Wirksamwerdens. Diese Unklarheit ist der Hintergrund, vor dem es möglich wird, Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie »türkisch«, »italienisch«, »deutsch«, »arabisch« zugrunde liegen (Mecheril, 2010, S. 14).

Bei natio-ethno-kulturellen Herkunftsbezeichnungen handelt sich um eine Gegenüberstellung zu einer unbestimmten *Wir*-Konstruktion, welche als das *Andere* benötigt wird, um die Einheit des *Wir* nach Innen erst zu konstituieren. Vollzogen wird ein Prozess des *Otherring*, auf das in Kapitel 2.2.5 genauer eingegangen wird. Durch die Verwendung von Begrifflichkeiten natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit wird Differenz erzeugt: Differenz zu einem *Nicht-Wir*, das in der Fantasie, welche dieses *Wir* erzeugt, nicht dazugehört und dem dadurch weniger Rechte zugestanden werden. Durch den Appell an die verschwommenen Definitionskategorien einer anderen Kultur, Nation oder Ethnizität werden die Menschen, die damit adressiert sind, als *Andere* definiert (Mecheril, 2010, S. 14).

Wenn also von syrischen, afghanischen, irakischen oder ukrainischen Schüler*innen gesprochen wird, so wird die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen verhandelt. Diese wiederum ist – gemeinsam mit ihren Bedingungen und Konsequenzen – Gegenstand der Migrationspädagogik. Migrationspädagogik beschäftigt sich damit, wie im Kontext von Bildung und Migration zwischen Menschen aufgrund von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsmarkierungen Differenz erzeugt wird. Genauer geht es um die Frage, wie ihnen Positionen zugewiesen werden, an denen sie andere Handlungsmöglichkeiten haben, wie ihnen eine andere Form von Anerkennung zuteilwird als jenen Menschen, denen diese Markierung nicht aufgebürdet wird. Befragt wird also, wie Menschen zu natio-ethno-kulturellen *Anderen* gemacht werden und welchen Anteil die Pädagogik an der Etablierung von Zugehörigkeitsordnungen hat. Auch eine idealistische Mission verfolgt die Migrationspädagogik: Sie bemüht sich darum Möglichkeiten aufzuzeigen und zu entwickeln, um diese Ordnungen zu schwächen und zu verändern (Mecheril, 2010, S. 13–15).

Der zweite migrationspädagogische Schlüsselbegriff ist jener der Migrationsanderen. Mit diesem neugeschaffenen Begriff versucht Mecheril (2010), die Relationalität und die Pauschalisierung von Zugehörigkeitszuordnungen begrifflich auf den Punkt zu bringen. Die *Anderen* werden unter der Perspektive von Migration als solche benannt und zugleich

wird dabei auf den Konstruktionscharakter der Begrifflichkeit verwiesen. Die Setzung von politischer und kultureller Differenz wird sichtbar und Dominanzverhältnisse klingen dadurch an, als die begriffliche Opposition aufgezeigt wird. Durch den Begriff Migrationsandere sollen die Strukturen und Prozesse sichtbar werden, welche Menschen in einem Vorgang von *Othering* erst als *Andere* hervorbringen (Mecheril, 2010, S. 17; Knappik & Mecheril, 2018, S. 175).

2.1.3 Migrationsandere und die Disponiertheit-Kontext-Dissonanz

Kinder und Jugendliche, die als Migrationsandere gelesen werden, erfahren im Bildungssystem eine empirisch messbare Benachteiligung, wie Dirim und Mecheril (2010a) ausführen. Dieses Ergebnis belegt auch die wissenschaftliche Auswertung des ersten Zyklus der Bildungsstandard-Überprüfungen in Österreich: So schneiden am Ende der Sekundarstufe 1 Jugendliche, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, in allen Fächern und Kompetenzbereichen deutlich schlechter ab als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist (Neubacher u.a., 2019, S. 76). Im Zuge einer „produktiven Positionierung“ (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 122) werden den Migrationsanderen marginalisierte Positionen zugewiesen, welche mit geringeren Handlungsspielräumen einhergehen und die Ausbildung eines entsprechenden Selbstverständnisses befördern. Schüler*innen lernen also im System Schule, was es heißt, *Migrant*in* oder *Nicht-Migrant*in* zu sein und werden in einem entsprechenden Habitus bekräftigt. Dieser Habitus spiegelt die Zuweisung zu inferioren Positionen nicht nur wider, sondern erscheint dieselbe auch zu bestätigen. Die Schule ist grundlegend involviert, wenn es darum geht, einen Unterschied zwischen *Anderen* und *Nicht-Anderen* zu produzieren und aufrechtzuerhalten (Dirim & Mecheril, 2010a). Die Benachteiligung von Migrationsanderen hat mehrere und komplex zusammenwirkende Gründe, welche unter anderem mit der im Unterkapitel 2.1.5 dargestellten Einsprachigkeit der Bildungsinstitutionen zu tun hat.

Ein anderer Aspekt, der hier näher ausgeführt werden soll, ist jener der „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“ (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 128). Bei diesem in Anlehnung an Bourdieu entwickelten Konzept geht es darum, wie gut die Ressourcen der Familie – die Disponiertheit – mit den Anforderungen der Schule – dem Kontext – zusammenpassen. Die Frage, die sich stellt, ist, welche Art von Resonanz erzeugt wird: Ist es eine Konsonanz oder eine Dissonanz?

Die Disponiertheit wird als dem Denken vorgelagerte, durch die Wiederholung von Erfahrungen entstehende Orientierung von Menschen definiert, welche Denken und Handeln maßgeblich prägt und sich in dem Zusammenspiel von Disponiertheiten zum Habitus ausbildet (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 129). Relevant werden in Bezug zur Disponiertheit-Kontext-Resonanz Normalitätserwartungen der Schule. Es kommen hierbei einerseits migrationsspezifische Erwartungen ins Spiel, wie etwa die Erwartung, dass Schüler*innen annähernd über eine deutsche Bildungssprache verfügen, um an einem ausschließlich einsprachig ausgerichteten Unterricht teilhaben zu können. Dass andere Sprachen – abgesehen von den schulischen Fremdsprachen – nicht oder nur in geringem Maße in der Schule gefördert und teilweise sogar sanktioniert werden, führt dazu, dass die mehrsprachige Disponiertheit der Schüler*innen nicht mit dem Kontext Schule resoniert. Ein anderes Beispiel für migrationsspezifische Normalitätserwartungen ist die Tatsache, dass der Disposition von Migrationsanderen durch gesellschaftliche Institutionen wie der Schule Anerkennung verwehrt wird. Dies kann dazu führen, dass Migrationsandere die Erfahrung machen, in der Schule nicht am richtigen Ort zu sein.

Es werden andererseits aber auch migrationsunspezifische Erwartungen schlagend, wie zum Beispiel die schulische Mittelschichtorientierung, wo davon ausgegangen wird, dass die Familie für die Schüler*in unterstützend tätig sein kann. Da nicht alle Familien diese Erwartungen erfüllen können, werden Ungleichheiten produziert, die Auswirkungen auf die Bildungschancen und auf die gesellschaftlichen Teilhabechancen der Kinder haben. Indem also die Schule davon ausgeht, dass alle Schüler*innen die gleichen Ausgangsbedingungen haben, reproduziert sie Ungleichheiten. Jene Schüler*innen, welche hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft und ihrer familiären Ressourcen privilegiert sind, haben folglich einen massiven Vorteil gegenüber jenen, wo der familiäre Kontext die Normalitätserwartungen der Schule nicht erfüllen kann. Es kann festgehalten werden, dass Kontext und Disponiertheit auf komplexe Weise zusammenwirken und ihr relationales Verhältnis konkrete Auswirkungen auf die Bildungsverläufe der Schüler*innen hat. Bezüglich der Bildungsunterschiede, die aufgrund von verschiedenen Voraussetzungen bei gleichen Anforderungen erzeugt werden, kann von Diskriminierung durch Gleichbehandlung gesprochen werden (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 133). Nach diesen Ausführungen einer migrationspädagogischen Perspektive sowie der Bedingtheiten von Schule in der Migrationsgesellschaft wird im folgenden Kapitel Diskriminierung in unterschiedlichen Erscheinungsformen näher erläutert.

2.1.4 Zuschreibungen durch Benennungspraktiken

Die Untersuchung von Migration im Bildungskontext ist generell durch asymmetrische Beziehungen geprägt: Es wird ein Blick auf die *Anderen* eingenommen, welche nicht zum gesellschaftlich dominanten Wir gehören. Dadurch kommt es zu einem *Othering*prozess, bei dem die Konstruktion dieser Gruppe reproduziert und das ihr gegenübergesetzte *Wir* bestätigt werden. Eine machtkritische Haltung bedarf deshalb einer kritischen Auseinandersetzung mit der Produktion und Reproduktion von Dominanzverhältnissen (Goel & Stein, 2016). Die Objektivierung der *Anderen* als Ausgangspunkt für migrationswissenschaftliche Diskurse soll kritisch hinterfragt werden. Es ist notwendig, die sozialen Bedingungen, in denen sich wissenschaftliche Erkenntnisse einbetten und Machtverhältnisse wirken, zu beleuchten (Messerschmidt, 2011).

Entsprechend dieser Überlegungen muss die begriffliche Zuschreibungspraxis dieser Masterarbeit, in der die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung analysiert wird, kritisch hinterfragt werden. Über Worte zeigen sich Denkmuster, Begriffe schaffen Realitäten. Die Kategorisierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung führt zur Konstruktion einer Gruppe, die sich von der allgemeinen Gruppe der Schüler*innen unterscheidet. Die Kinder und Jugendlichen werden damit auf eine biographische Begebenheit in ihrem Leben reduziert. Die Tatsache, dass sie ein Land aufgrund von kriegerischen beziehungsweise politischen Konflikten verlassen mussten, um in einem anderen Land zu leben, wird zu einem essentialisierenden Merkmal erhoben.

Knappik und Mecheril (2018) analysieren anhand der begrifflichen Zuschreibung *mit Migrationshintergrund*, wie die Begrifflichkeit, die im Zuge der PISA-Diskussionen aufkommt und sich im allgemeinen Diskurs festsetzt, Machtwirkungen entfaltet. Es wird damit ein Unterschied zwischen zwei Gruppen von Menschen gemacht: jene *mit* und jene *ohne Migrationshintergrund*, wobei erstere in Bezug zu schulischen Bildungserfolgen potenziell als defizitär erklärt werden. Die Verantwortung für Bildungsbenachteiligungen wird damit von den Bildungsinstitutionen weg hin zu den Eltern und Kindern verschoben. Durch das Erklärungsmodell eines Migrationshintergrundes als Ursache für ein schulisches Scheitern nimmt sich die Bildungspolitik selbst aus der Verantwortung. Gestützt wird damit eine kompensative Förderung und die Vorstellung, dass Lernerfolge Sache des Willens seien. Die als *mit Migrationshintergrund* Bezeichneten werden für ein mögliches Scheitern im Bildungssystem selbst verantwortlich gemacht. Die Beschreibung zeigt sich dabei äußerst produktiv und beginnt wirkmächtig, soziale und individuelle Wirklichkeit herzustellen. Der Begriff sollte der Beschreibung von

Wirklichkeit dienen, wird aber selbst zu Wirklichkeit. Es kommt im Zuge dessen zu einer Essentialisierung: Den damit Bezeichneten wird ein wesenhaftes Momentum hinsichtlich dieser Beschreibung zugeschrieben. *Mit Migrationshintergrund* zu sein, wird zu einer Realität, von der sich die Menschen nicht mehr lösen können. Sie wird zu einer scheinbar wesenhaften Differenz (Knappik & Mecheril, 2018, S. 171–175).

Diese Analyse kann auf die Begrifflichkeit *mit Fluchterfahrung* umgelegt werden. Die Angehörigen der konstruierten Gruppe *Schüler*innen mit Fluchterfahrung* würden sich selbst primär vermutlich nicht mit dieser Kategorie identifizieren. Erst die Zuschreibung von außen schafft für die Kinder und Jugendlichen eine festschreibende Differenz zu anderen Kindern und Jugendlichen. Nationale Zugehörigkeit mag für einige von ihnen von Relevanz sein, darüber hinaus gibt es aber viele Themen, die für die einzelnen Schüler*innen wichtig sind und mit denen sie sich auseinandersetzen (Dirim, 2019, S. 264). Ihre vielfältigen Interessen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Einstellungen werden durch die Kategorisierung *mit Fluchterfahrung* nivelliert. Durch diese Bezeichnung wird ihnen eine Homogenität unterstellt, die sich in der Realität und im eigenen Erleben nicht einlöst. Die Kinder und Jugendlichen kennen einander nicht, sie unterscheiden sich grundlegend voneinander. Nichtsdestotrotz werden sie als eine Gruppe zum Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit. In gewisser Weise handelt es sich hierbei um eine rassistische Zuschreibungspraxis, wenn Rassismus mit Rommelspacher (2022, S. 30) als Homogenisierung von Personengruppen, die als Repräsentant*innen für eine größere Gruppe gelesen werden, verstanden wird. Es zeigt sich zugleich das Dilemma des Rassismusbegriffs, welcher die begriffliche Konstruktion benötigt, um sie dekonstruieren zu können, und dabei zugleich selbst Gefahr läuft, diese zu festigen (Çetin, 2015, S. 22).

Das Dilemma der begrifflichen Zuschreibung *Schüler*innen mit Fluchterfahrung* kann an dieser Stelle nicht aufgelöst werden. Das vorliegende Forschungsinteresse fokussiert darauf, inwiefern sich die Beschulung von einigen Schüler*innen an Wiener Schulen von der anderer Schüler*innen unterscheidet. Untersucht wird, was dies mit Zuschreibungen der Dominanzgesellschaft hinsichtlich eines Fluchthintergrundes zu tun haben könnte. Dafür bedarf es einer begrifflichen Differenzierung.

Durch die Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen in den Interviews nicht selbst zu Wort kommen, sondern mit Lehrpersonen über sie gesprochen wird, besteht zudem die Gefahr, dass ein distanzierter Blick auf eine konstruierte Gruppe verfestigt wird. Es kann nur versucht werden, die eigenen migrationsgesellschaftlichen Bezüge der Lehrpersonen als auch der Forscherin zu aktivieren, eine identifizierende Polarisierung in

der Deutung zu dekonstruieren und die sozialen Bedingungen der Wissensbildung im Blick zu behalten. Messerschmidt (2011) benennt die Auseinandersetzung „mit dem eigenen Verfangensein in Stereotypen und stigmatisierenden Wahrnehmungen“ (S. 87) als Notwendigkeit, um den normativen Einfluss von dominanzgesellschaftlichen Vorstellungen auf Bilder von Minderheiten und Migration zu erkennen.

Angehörige der konstruierten Gruppe *Schüler*innen mit Fluchterfahrung* können zugleich auch einer anderen, etwas größeren und genauso konstruierten Gruppe zugeordnet werden, und zwar jener von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Dirim und Pokitsch (2017) verweisen darauf, dass mit dem Begriff *Deutsch als Zweitsprache* mehrere Bedeutungsebenen verbunden sind. So handelt es sich um die Benennung einer gewissen Art der Entwicklung des Sprachbesitzes im Deutschen, sowie von sprachdidaktischen und -pädagogischen Förderkonzepten. Zudem wird damit die konstruierte Gruppe der manchmal so genannten *DaZ-Sprecher*innen* hergestellt. Studierende, welche sich selbst als *DaZ-Sprecher*innen* bezeichnet sahen, empfanden diese Bezeichnung als „ungebetene Zuschreibung“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 96) und als Herabwürdigung zu Deutschsprecher*innen zweiten Ranges. Sie sahen sich damit aus dem Kollektiv der legitimen Deutschsprecher*innen ausgegrenzt und mussten eine in migrationsgesellschaftlichen Kontexten praktizierte „Ausgrenzung im Einbezug“ erfahren, wie Dirim und Pokitsch (2017, S. 97) unter Bezugnahme auf Mecheril (2014) schreiben. Dirim und Pokitsch (2017) plädieren, den Begriff *Deutsch als Zweitsprache* nicht mit einer Personenbezeichnung zu verknüpfen.

Sprachförderung kann basierend auf diesen Überlegungen als „Subjektivierungsangebot“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 97) verstanden werden: Sprache wird instrumentalisiert, um gesellschaftliche Ordnungsprinzipien aufrechtzuerhalten und Zugehörigkeiten beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeiten zu definieren. Die persönliche Zuschreibung *Deutsch als Zweitsprache* wird zu einem hierarchisierenden Instrument. Sprachförderangebote wie zum Beispiel Deutschfördermaßnahmen im schulischen Bereich dienen demzufolge nicht nur der Aneignung sprachlicher Mittel, sondern sie sind Ausdruck gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Die Lernenden bekommen durch die verwendeten Bezeichnungen, durch die Art der Adressierung und durch das verhandelte Wissen ein gewisses „Subjektivierungsangebot“ (Ebenda, S. 97), durch das ihnen ein Platz in der Gesellschaft zugewiesen wird. Deutsch als Zweitsprache wird zu einem sozial aufgeladenen Begriff, der der bezeichneten Zielgruppe eine untergeordnete Stellung einräumt.

Auch Pokitsch (2018) beschreibt, wie im Kontext Deutsch als Zweitsprache machtvolle Markierungen vorgenommen werden. Anhand von Differenz durch Sprache werden Ein- und Ausschlüsse verhandelt. Deutsch als Zweitsprache wird als Abweichung zur Norm Deutsch als Erstsprache gesetzt. Diese Abweichung ist nur in ihrer Beziehung zur Norm existent. Es wird anhand dieser konstruierten Kategorien Differenz erzeugt, die zwischen einem *Wir* und einem *Nicht-Wir* unterscheidet. Das *Wir* bleibt dabei diffus und konstituiert sich erst durch ein *Nicht-Wir* als zusammengehörig. Jene Menschen, die mit Deutsch als Zweitsprache assoziiert werden, sehen sich aufgefordert, sich in das *Wir* zu integrieren und dafür die hegemoniale Sprache zu lernen. Sprache erscheint dadurch „vielmehr als ein machtvolle[s] Regulativ, [...] denn als Mittel der Ermächtigung, um eine Teilhabe an und eine aktive Mitgestaltung von Gesellschaft(en) zu ermöglichen“ (Pokitsch, 2018, S. 364). Ausschluss aus gesellschaftlichem Zusammenhalt und soziale Hierarchie werden durch Sprache markiert. Sprecher*innen, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, werden dadurch, dass ihnen diese Bezeichnung essentialisierend zugeschrieben wird, am Rand der Gesellschaft positioniert, sie gelten damit als nicht-zugehörig. Im schulischen Kontext wird die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache verknüpft mit Testinstrumenten wie dem sogenannten Messinstrument Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) zu einer Differenzlinie hinsichtlich der Beschulung von Kindern und Jugendlichen, wie in Kapitel 2.3 zu zeigen sein wird.

2.1.5 Der monolinguale Habitus und der *weiße* blinde Fleck³

Relevant ist im Zusammenhang mit mehrsprachigen Kindern in der Schule zudem die Tatsache, dass Bildungseinrichtungen in den amtlich deutschsprachigen Regionen⁴ Deutschland und Österreich historisch gesehen auf der Vorstellung einer einsprachigen Erziehung basieren. Gogolin (1994) zeigt auf, inwiefern diese Idee in der Entwicklung eines öffentlichen Bildungssystems im 19. Jahrhundert verwurzelt ist. Die Einsprachigkeit drückt das Konzept der Nation aus, welches zu diesem Zeitpunkt in der Geschichte entstand. Die Menschen einer Nation sollten durch die gleiche Kultur und

³ Teile aus diesem Unterkapitel stammen aus einer Seminararbeit (SE Sprachwissenschaft: *Mehrsprachigkeit in der Wiener Linguistic Landscape*, Sommersemester 2022, bei Elissa Pustka, Institut für Romanistik) und aus einem Essay (PS *Geschlechterreflektierte Politische Bildung. Diversität – Geschlecht – Handlungsstrategien*, Wintersemester 2020, bei Judith Götz, Zentrum für LehrerInnenbildung) an der Universität Wien.

⁴ Eingeführt wurde dieser Begriff von Dirim (2015), die damit auf die problematische Verknüpfung von Nation und Sprache sowie das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit und alltagsweltlicher Mehrsprachigkeit aufmerksam macht.

Sprache vereint werden. Schule wird zu jenem Ort, an dem nationale und ethnische Zugehörigkeit durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache bestätigt wird. Nationalität beziehungsweise Ethnizität werden anhand einer einheitlichen Sprecher*innengemeinschaft begründet (Dirim & Mecheril, 2010b, S. 106). Dies führte zu einem Konzept der Einsprachigkeit als Normalitätsvorstellung im Kontext des öffentlichen Bildungswesens. Gogolin (1994) bezeichnet diese Norm der Einsprachigkeit und die damit verbundene Abweichung von Mehrsprachigkeit, welche bis heute andauern und einer sprachlichen Vielfalt in der Schüler*innenschaft entgegenstehen, als den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 1994). Gogolin geht davon aus, dass sich die einsprachige schulische Einstellung auf das Personal und die Akteur*innen ausweitet, die innerhalb dieses Systems agieren. Auf der Überzeugung der Einsprachigkeit basiert demnach die Herausbildung eines typischen beruflichen Habitus als Matrix der Wahrnehmung, des Handelns und des Denkens (Gogolin, 1994, S. 30).

Ein weiterer Punkt, der für ein Nachdenken über Zugehörigkeitsordnungen von Relevanz sein kann, ist die Norm des *Weißseins*, die meist unbenannt bleibt und sich damit einem Nachdenken entzieht. Vogt und Reimann (2010, S. 142) erwähnen, dass sich *weiß-deutsche* (beziehungsweise im Kontext dieser Masterarbeit *weiß-österreichische*) Menschen in ihrer Selbstwahrnehmung nicht in Verbindung mit ihrer Hautfarbe oder Staatsangehörigkeit positionieren, sondern sich selbst stattdessen durch Individualität, Vielfältigkeit und Heterogenität repräsentieren. *Weiß*e Menschen müssen in dieser Logik nicht als Vertreter*innen der Gruppe der *Weiß*en fungieren, wohingegen Menschen of Color in rassistischen Gesellschaften immer als Repräsentant*innen einer größeren Gruppe gelesen und insofern homogenisiert werden (Karabulut, 2020, S. 31; Rommelspacher, 2011, S. 29). *Weiß*e Menschen sind demnach all jene Angehörige der Dominanzgesellschaft, die sich frei entscheiden können, ob sie sich mit Rassismus auseinandersetzen wollen oder nicht und die von Rassismus als System der ungleichen Verteilung von Gütern und Ressourcen (Kilomba, 2008, S. 42, zitiert nach Vogt & Reimann, 2010, S. 142) und als System zur Sicherung von *weißen* Privilegien profitieren (Vogt & Reimann, 2010, S. 142).

Pokitsch (2018) fordert, dass „*Weißsein* als gesellschaftliches Konstrukt und gleichsam als rassistisches Herrschaftssystem“ (S. 366) begriffen werden muss, wobei die zwei Dimensionen miteinander verwoben sind und folglich in Bezug zueinander analysiert werden müssen. Sie definiert *Weißsein* als Standort, von dem aus die Gesellschaft betrachtet wird, als „hegemoniales, unsichtbares Zentrum“ (Pokitsch, 2018, S.370), das Normen setzt sowie als Ort struktureller Privilegien. Der Bereich Deutsch als

Zweitsprache wird unter Anwendung einer Perspektive des kritischen *Weiß*seins zu einem „Forschungs- und Handlungsfeld [...], welches Bestandteil eines rassifizierten und rassifizierenden Systems der Wissensvermittlung ist“ (Pokitsch, 2018, S. 373). Durch Differenzmarkierungen wird eine Machtdifferenz hervorgebracht, welche die hegemoniale Ordnung stabilisiert. Dies passiert, indem das Wissen von einem *weißen Wir* abgesichert wird und „auf Kontinuitäten einer rassifizierten Markierungspraxis verweist“ (Ebenda, S. 373). Pokitsch (2018) betont, dass die Stabilisierungen der Ordnung stets erneut vollzogen werden müssen, um die Machtverhältnisse abzusichern. Bildungsinstitutionen spielen dabei eine wesentliche Rolle, wie das von Pokitsch angeführte Beispiel von sogenannten Integrationskursen in der Erwachsenenbildung zeigt. Es soll dort zwar die hegemoniale Sprache erlernt werden, das Sprechen als soziale Praxis ist jedoch nur bedingt möglich, da die alltagsweltliche Einbettung fehlt. Sprechen und Sprache werden folglich voneinander getrennt gedacht und das Gehör für das Gesprochene fehlt. Pokitsch vergleicht diesen Zugang mit Kolonialisierungslogiken und Zivilisierungsmethoden, in denen das marginalisierte Subjekt zwar die hegemoniale Sprache gelehrt wird, es selbst aber ausgeschlossen und sprachlos bleibt (S. 375). Ein anderes Beispiel für Differenzmarkierungen durch Bildungsinstitutionen sind segregierte Beschulungsformen von neu migrierten Kindern und Jugendlichen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Hier kann dieselbe Problematik einer fehlenden Einbettung in alltagssprachliche Zusammenhänge und einer Verstrickung in die Stabilisierung von bestehenden Machtverhältnissen gesehen werden. Die Beschulungsformen an Wiener Schulen werden in Kapitel 2.3 theoretisch erläutert und im empirischen Teil dieser Arbeit diskutiert.

2.2 Schule als Ort für Diskriminierung

Die Schule wird in einer im Auftrag der Stadt Wien durchgeführten Studie (2016) über Jugendliche im Kontext von Offener Jugendarbeit als häufigster Ort für Diskriminierung genannt. Es wurden dafür 401 Jugendliche anhand von quantitativen und qualitativen Interviews zu ihren Diskriminierungserfahrungen befragt. 35 % der befragten Jugendlichen gaben an, bereits einmal aufgrund ihrer Herkunft, Sprache, Religion, Hautfarbe oder ihres Geschlechts diskriminiert worden zu sein. 73 % der Jugendlichen mit Diskriminierungserfahrung gaben an, diese in der Schule gemacht zu haben. Von der Gesamtzahl der Befragten waren 14 % von Diskriminierung in der Schule betroffen, 19 %

gaben an, sich in der Schule nicht unterstützt oder gefördert zu fühlen. Es zeigt sich in den Studienergebnissen ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer familiären Zuwanderungsgeschichte und der subjektiven Wahrnehmung von schulischer Förderung. Jugendliche, die als Migrationsandere markiert sind, fühlen sich in der Schule häufiger diskriminiert und schlecht gefördert (Güngör & Nik Nafs, 2016, 69–80).

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei der Studie von Karabulut (2020) zu Rassismuserfahrungen von Schüler*innen im deutschen Bildungssystem. Karabulut verwendete die dokumentarische Methode der qualitativen Sozialforschung für acht Gruppendiskussionen mit 40 Schüler*innen der Sekundarstufe 2 im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Es wurde dabei der Erfahrungsraum kollektiver Wissensbestände der Schüler*innen, die alle eine Zuschreibung als Migrationsandere eint, hinsichtlich rassistischer Diskriminierung geöffnet und diskursiv rekonstruiert. Nach einer Sichtung und Sortierung des Materials wurden zwei Gespräche ausgewählt, die aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz und des kontrastreichen Materials besonders geeignet erschienen (Karabulut, 2020, S. 67–68). Als ausschlaggebend zeigt sich in den Erzählungen der beiden Gruppendiskussionen das Handeln der Lehrer*innen, welche auf einer interaktionalen Ebene zur Produktion und Reproduktion von Differenz beitragen. Die asymmetrische Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung stellt hinsichtlich Rassismus ein zentrales Dilemma dar. Die Lehrer*innen bleiben in den Erzählungen der Schüler*innen ethnisch unmarkiert, werden damit der machtvollen *weißen* Norm zugeordnet und stehen in einem Missverhältnis zur diversifizierten Schüler*innenschaft. Karabulut (2020) schreibt: „Schule wird dabei als Repräsentation der dominanten gesellschaftlichen weißen Norm sichtbar, in der natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime institutionell wirken.“ (S. 87) Die Schule wird als staatliche Institution zur Wahrung der Privilegien der Mehrheitsgesellschaft genutzt. Den kollektiven schulischen Erfahrungsraum der Schüler*innen kennzeichnet die Erfahrung des *Otherring* durch Lehrkräfte, welche ihnen anhand von natio-ethno-kultureller Differenz eine der Norm abweichende Position zuschreiben. Es handelt sich um einen institutionell verankerten Prozess des *Otherring*, wodurch die Schüler*innen mit institutionellem Rassismus konfrontiert werden, der durch die Lehrer*innen vollzogen wird. Eine im demokratisch geprägten Bildungssystem proklamierte Chancengerechtigkeit und Gleichheit Aller wird ausgehebelt. Schüler*innen, die als Migrationsandere gekennzeichnet sind, werden im Vergleich zu ihren unmarkierten Mitschüler*innen benachteiligt, ihre fachlichen und sozialen Leistungen werden tendenziell schlechter bewertet. Es entstehen Konsequenzen für die

weiteren Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten der Schüler*innen (Karabulut, 2020).

Wie die genannten Studienergebnisse zeigen, sind Diskriminierungserfahrungen an Schulen ein relevantes Thema mit weitreichenden Auswirkungen für die betroffenen Schüler*innen. Es werden nun Diskriminierung als allgemeines Phänomen sowie Diskriminierungskritik definiert, um daraufhin Formen von Diskriminierung im Bildungssystem zu thematisieren. Daran anschließend werden verschiedene, in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung zum Tragen kommende Ausprägungen von Diskriminierung erläutert, nämlich institutionelle Diskriminierung, Diskriminierung durch Rassismus und Diskriminierung durch Linguizismus.

2.2.1 Diskriminierung und Diskriminierungskritik

Diskriminierung bedeutet dem *Wörterbuch der deutschen Sprache* zufolge „Herabwürdigung, Herabsetzung in der Geltung, im Wert“ (DWDS, 2023). Etymologisch leitet sich der Begriff vom lateinischen *discriminare* ab, was „trennen, absondern, unterscheiden“ heißt, sowie vom ebenfalls lateinischen Wort *discrimen*, was so viel bedeutet wie „das Trennende, Unterschied, Abstand“ (DWDS, 2023). Es wird an diesem begrifflichen Verständnis des Wortes sichtbar, dass es bei Diskriminierung darum geht, eine Unterscheidung und damit verbundene Inferiorisierung vorzunehmen.

Diskriminierung als gesellschaftsstrukturell verankertes Phänomen kann als ein Unterscheiden zwischen Personengruppen gesehen werden, wobei es durch die vorgenommene Unterscheidung zur Konstruktion der dazugehörigen Gruppe kommt. Verbunden sind damit eine Hierarchisierung und die Benachteiligung der einen Gruppe im Gegensatz zur anderen (Foitzik, 2019). Diskriminierung steht demnach in einem produktiven und wechselseitigen Zusammenhang mit Differenzordnungen. Auch Differenzlinien genannt, sind diese folgenreich, wenn es um die Positionierung der Einzelnen in der Gesellschaft und dem damit verbundenen Zugang zu Ressourcen geht. Entlang von Unterscheidungskategorien wie Ethnie beziehungsweise *race*, Klasse, Gender oder Behinderung werden individuelle Erfahrungen strukturiert und Selbstverständnisse entwickelt, die einer sozialen Konstruktion unterliegen und gesellschaftliche Positionierungen widerspiegeln. Die Differenzordnungen haben Auswirkungen auf normierende Ansprüche an Subjektpositionen. Sie werden durch fortwährende Adressierung vermittelt und durch die Performanz der Anrufung aufrechterhalten. Zudem überlagern sich verschiedene Unterscheidungskategorien

intersektional und potenzieren einander in ihrer Wirkung (Dirim & Mecheril, 2019, S. 39–45).

Bei Diskriminierung wird demzufolge Individuen entlang von etablierten Differenzlinien die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv zugeschrieben. Es wird angenommen, dass sie aufgrund der Zugehörigkeit zu diesem Kollektiv bestimmte Ausprägungen aufweisen, welche sie von anderen Kollektiven negativ unterscheidet. Die Zugehörigkeiten zum Kollektiv können biologistisch, kulturell oder sozial behauptet werden. Die Ausprägungen beziehen sich zum Beispiel auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit, auf die Bereitschaft zur Leistung oder auch auf kriminelle Tendenzen. Ergebnis von Diskriminierung ist eine qualitative Unterscheidung zwischen Individuen sowie die Aufrechterhaltung von sozialen Grenzen und gesellschaftlichen Hierarchien (Scherr, 2021).

In einem sozialwissenschaftlichen Verständnis ist Diskriminierung „ein sozialer Mechanismus, der für die Herstellung, Aufrechterhaltung und Rechtfertigung von dauerhaften sozioökonomischen Ungleichheiten und Machtunterschieden bedeutsam war und ist“ (Scherr, 2021, S. 46) Hinsichtlich einer gesellschaftlichen Bedeutung trägt Diskriminierung demnach zu einer Produktion und Reproduktion von strukturellen Benachteiligungen bei und sichert gegebene Machtverhältnisse im historischen Verlauf. Um die soziale Grundlage für Diskriminierung beziehungsweise Privilegierung zu beleuchten, ist es notwendig, die sozioökonomische und politische Bedeutung der strukturellen Benachteiligung zu befragen.

Scherr (2021) sieht Diskriminierung als nützlichen Faktor zur Aufrechterhaltung von Strukturen der Nationalstaaten und der Weltgesellschaft. Beispielsweise werden nationalstaatliche Ordnungen durch die funktionale Benachteiligung von Nicht-Staatsbürger*innen aufrechterhalten, was existentielle Folgen für vor globaler Ungleichheit flüchtende Menschen mit sich bringt. Diese Form der Diskriminierung von Nicht-Staatsbürger*innen im Vergleich zu Staatsbürger*innen gilt als rechtlich zulässig und wird gesellschaftlich als legitim vertreten. Da diese Form der Diskriminierung als notwendig angesehen wird, ist einem generellen Diskriminierungsverbot und einer moralischen Ächtung von Diskriminierung die Grundlage entzogen. Ermöglicht wird vielmehr ein legitimer gesellschaftlicher Diskurs darüber, welche Form von Diskriminierung notwendig ist, demzufolge zulässig sein soll, und welche nicht (Scherr, 2021, S. 50–51).

Die Beobachtung, dass manche Formen von Diskriminierung legitim zu sein scheinen, während andere kritisiert werden, kann als Ausgangspunkt für

Diskriminierungskritik gesehen werden. Diese beschäftigt sich mit „den Bedingungen, Möglichkeiten und auch mit den Grenzen der Überwindung von Diskriminierung“ (Scherr, 2021, S. 43). Sie untersucht die sozialen Mechanismen, welche Diskriminierung ermöglichen, Diskriminierung durch Organisationen und Politik, anhand von rechtlichen Grundlagen, aber auch in den Medien und in persönlichen Interaktionen. Diskriminierungskritik analysiert demnach gesellschaftliche Verhältnisse, die Diskriminierung ermöglichen. Sie zeigt auf, inwiefern es dadurch zu Benachteiligungen kommt und was dies für die Lebenssituation von einzelnen Personen, für ihre Selbstbestimmung, ihre Teilhabe und ihren Zugang zu Wohnen, Arbeit und Bildung bedeutet (Foitzik, 2019). Die Erfolgsaussichten von Diskriminierungskritik steigen, wenn sie zwischen staatlich konstitutiven Formen von Diskriminierung und gesellschaftlich-rechtlich weniger stark verankerten und deshalb leichter veränderbaren Formen von Diskriminierung unterscheidet. Nichtsdestotrotz stellt jede Form von Diskriminierung Thema für Diskriminierungskritik dar. In einer an sozialem Ausgleich interessierten Diskriminierungskritik müssen die diskriminierungsfreie Anerkennung aller Individuen und der Abbau sozialer Ungleichheiten beständig aufeinander bezogen werden (Scherr, 2021).

2.2.2 Diskriminierung im Bildungssystem

Diskriminierung im Bildungssystem demokratischer Gesellschaften steht in einem fundamentalen Widerspruch zum programmatischen Anspruch von gleichen Bildungschancen für alle. Dieser Widerspruch zwischen Gleichheit und Differenz versetzt die „Bildungssysteme pluraler Gesellschaften *dauerhaft in Unruhe*“ (Heinemann & Mecheril, 2017, S. 118; Kursivierung im Original). Denn ein zentraler Anspruch an Bildung in demokratischen Systemen ist die Umsetzung von gleichem und freiem Zugang zu schulischer Bildung unabhängig von individuellen Dispositionen. Der Bildungserfolg soll – so der Anspruch – nicht mit dem Vorhandensein von benachteiligenden Merkmalen beispielsweise bezüglich Geschlecht, sozialer Herkunft, Ethnie oder Religion korrelieren. Durch diesen egalitären Anspruch an Bildung kann es bei der wissenschaftlichen oder praktischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung in der Schule paradoxerweise zu Schwierigkeiten kommen, wie Dirim und Mecheril (2018) festhalten.

Diskriminierung als unzulässige Benachteiligung von Menschen in ihren Partizipations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten wird dann zum Gegenstand von bildungswissenschaftlicher Forschung, wenn auf Lern- und Subjektbildungsprozesse

fokussiert wird, die zu Ungleichbehandlung führen. Zudem soll – so die Forderung von Heinemann und Mecheril (2017) – erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung die Bedingungen von Diskriminierung erforschen, um Möglichkeiten einer Veränderung von diskriminierenden Verhältnissen auszuloten und auszuweiten.

Die Pädagogik ist seit ihren Anfängen in die Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verwickelt. So wurde Bildung beispielsweise im antiken Griechenland ausschließlich als Privileg für Knaben umgesetzt, wobei auch Sklaven und Knechte davon ausgeschlossen blieben und somit nur ein sehr kleiner Anteil der Gesellschaft in den Genuss von Bildung kam. Der ungleiche Zugang zu Bildungschancen blieb auch noch zur Zeit der humanistischen Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts gesellschaftliche Tatsache. Die Universität Wien nahm beispielsweise erst ab 1897 Frauen auf und ermöglicht damit in ihrer über 650-jährigen Geschichte erst nach etwa Vierfünftel ihres Bestehens freien Bildungszugang unabhängig vom Geschlecht. Je nach historischer Situation kann der Ausschluss von freier Bildung unterschiedliche Bevölkerungsgruppen treffen, wie etwa der Ausschluss von Jüd*innen aus Bildungsinstitutionen zur Zeit des Nationalsozialismus in Österreich und Deutschland zeigt (Heinemann & Mecheril, 2017, S. 122).

Auch Hummrich (2017) zeigt in Bezug zum historisch jüngeren deutschen Bildungssystem auf, inwiefern Diskriminierung dem schulischen Erziehungssystem strukturell eingeschrieben ist. Je nach Geschlecht und nationalstaatlicher Herkunft waren die Zugangsmöglichkeiten zu schulischer Bildung im 20. Jahrhundert für ganze Gruppen erschwert. In einigen deutschen Bundesländern wurde beispielsweise für Kinder mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft erst ab 1964 die Schulpflicht eingeführt (siehe auch Mecheril, 2010, S. 56). Kinder von asylwerbenden Familien dürfen, laut Hummrich (2017, S. 338), in Deutschland erst seit 2012 regulär an schulischer Bildung teilhaben. Die österreichische Beschulung in segregierten Klassen für Schüler*innen, die bestimmte Merkmale aufweisen, kann in diesem Zusammenhang ebenfalls angeführt werden (Füllekruss & Dirim, 2019).

Die Diskriminierung von Migrationsanderen im Bildungssystem wird durch zusätzliche Diskriminierungskategorien intersektional verschärft, wie etwa durch jene der sozialen Herkunft, durch Geschlecht, Behinderung oder Sprache. Sozioökonomische Voraussetzungen haben einen deutlichen Anteil an der Reproduktion von Bildungsunterschieden bei Migrationsanderen. Wichtig bleibt festzuhalten, dass Diskriminierung im Bildungssystem nicht ausschließlich als Folge des Vorgehens von

einzelnen Akteur*innen verstanden werden kann. Sie ist somit nicht einzig eine individuelle Ungleichbehandlung von Einzelnen durch Einzelne. Vielmehr handelt es sich um eine strukturelle Logik des Bildungssystems. Diskriminierung in der Schule ist damit Ausdruck von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen (Hummrich, 2017, S. 341–344).

Die Diskussion rund um die PISA-Ergebnisse im Jahr 2005 hat eine stärkere Berücksichtigung von Diskriminierung im Bildungssystem forciert, stellen Heinemann und Mecheril (2017) fest. Allerdings wurde der Diskurs vorwiegend auf individuelle Dispositionen der Schüler*innen, die als Migrationsandere gelesen werden, gelenkt. Die strukturelle Bedingtheit von Diskriminierungsmechanismen wurde weitgehend vernachlässigt. Es ist jedoch grundlegend bedeutsam, neben der interaktional erzeugten und durchaus folgenreichen Tragweite von Benachteiligung, die strukturelle Dimension von Diskriminierung zu berücksichtigen. Diese wird im Erklärungsansatz der institutionellen Diskriminierung gefasst und im folgenden Unterkapitel genauer dargestellt.

2.2.3 Institutionelle Diskriminierung

Die Perspektive der institutionellen Diskriminierung baut auf der Theoriebildung zu institutionellem Rassismus auf. Diese wurde von der afroamerikanischen Bürger*innenrechtsbewegung in den USA der 1960er Jahre in Gang gesetzt und von den darauffolgenden sozialen Bewegungen, die sich für Frauen-, Behinderten- und Schwulenrechte einsetzten, weiterdebattiert. Kernpunkt bei der Bestimmung von institutionellem Rassismus war, dass nicht die subjektiven Motive von rassistischen Handlungen im Vordergrund standen, sondern die „Wirkungen etablierter gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (Gomolla, 2017, S. 136) untersucht wurden. In Europa bekam der institutionelle Rassismus im Zuge der britischen Untersuchungen rund um den Mordfall von Stephen Lawrence im Jahr 1993 vermehrt Bedeutung. Es wurde im Zuge der Aufarbeitung das „kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten“ (Macpherson of Cluny, 1999, S. 634, zitiert nach Gomolla, 2017, S. 137), festgestellt. Wie verankert institutioneller Rassismus nach wie vor in amtlich deutschsprachigen Regionen ist, zeigte sich in der Mordserie des sogenannten Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) im Deutschland der 2000er Jahre, aber auch in der Mordserie von Hanau im Jahr 2020. Das Versagen von Politik und Gesellschaft

äußerte sich im Fall der NSU-Morde in der späten und mangelhaften Aufklärung der Morde und in Schuldzuweisungen an die Opfer. Die Anerkennung von Praktiken rassistischer Diskriminierung in Organisationen, in deren Strukturen und Arbeitsweisen stellt staatliche Stellen mitunter vor Schwierigkeiten (Gomolla, 2017, S. 138–139).

Gomolla und Radtke (2000) brachten den Ansatz der institutionellen Diskriminierung in den deutschsprachigen Diskurs über Schule und das Bildungssystem ein. Untersucht wird die Erzeugung von Ungleichbehandlung durch die Anwendung von systemimmanenten Mechanismen in Institutionen wie beispielsweise der Schule, der Polizei oder Gesundheitseinrichtungen. Mit systemimmanenten Mechanismen sind Strukturen, Regeln und Praktiken gemeint, welche eine Organisation aufgrund von eigenem Bedarf wählt. Analysiert werden damit einhergehende Effekte von Ungleichbehandlung. Der zentrale Punkt in der Perspektive von institutioneller Diskriminierung ist, dass diese unabhängig von einzelnen Akteur*innen wirkt und sie sich weder durch individuelle Vorurteile noch durch negative Intentionen erklären lässt. Sie kann überdies entgegen einer wohlmeinenden Absicht zustande kommen und nicht als Summe von vorurteilsbedingten Einstellungen und Einzelhandlungen erklärt werden (Gomolla, 2017).

Gomolla und Radtke (2000) beschäftigten sich in ihrer in den 1990er Jahren in Bielefeld durchgeführten Studie vor allem mit den schulischen Schwellenbereichen, also mit der Einschulung, dem Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe sowie einer möglichen Zuweisung zu einer Sonderschule. Sie betonen, dass institutionelle Diskriminierung von den individuellen Haltungen der Lehrpersonen und den jeweiligen Leistungen der Schüler*innen unabhängig wirke. Es handle sich vielmehr um eine organisatorische Erzeugung von Differenz in Bezug auf die Schüler*innen, durch welche die Interessen der Institution Schule gewahrt bleiben. Dies geschehe durch Prozesse des Organisierens von Unterricht, durch Selektion und Allokation. Der Schulerfolg der einzelnen Schüler*innen hängt damit von organisationalen und strukturellen Entscheidungspraktiken der Schulen ab. Diskriminierung kann als eine Option in den Entscheidungen der Organisation gesehen werden, die zur Wahrung ihrer Eigeninteressen gewählt und in Bezug auf die einzelnen Schüler*innen angewendet werden kann. Gomolla und Radtke stellen fest, dass die Schullaufbahn von migrationsanderen Schüler*innen durch institutionell diskriminierende Mechanismen determiniert wird.

Bei schulischen Selektionsentscheidungen kann zwischen Mechanismen direkter und indirekter Diskriminierung unterschieden werden, welche oft in ihrem Zusammenwirken institutionelle Diskriminierung ausmachen. Direkte institutionalisierte Diskriminierung

bezieht sich auf die Anwendung unterschiedlicher Regeln und Normen für mehrere soziale Gruppen, wobei es zu einem benachteiligenden Effekt für eine Gruppe kommt (Gomolla & Radtke, 2000). Ein Beispiel hierfür ist gesetzlich verankerte und rassistisch motivierte Segregation in Apartheitsregimen (Gomolla, 2017). Als weiteres Beispiel gilt der in Studien empirisch nachgewiesene *stereotype threat*, wonach die kognitiven Leistungen von migrationsanderen Schüler*innen bei diskriminierenden und homogenisierenden Zuschreibungen durch Lehrkräfte signifikant schlechter sind. Wenn die Schüler*innen eine diskriminierende Einstellung bei ihren Lehrpersonen vermuten, fühlen sie sich verunsichert und weniger selbstwirksam. Daraus folgen ein schlechteres Selbstbewusstsein und geringere Motivation. Kommen dazu noch niedrigere Leistungserwartungen durch die Lehrkräfte an markierte Schüler*innen, so nehmen die Schüler*innen meist den ihnen zugewiesenen Platz ein und sind entgegen ihres Potenzials weniger leistungsbereit und -stark. Auch Kulturalisierungen und schlechtere Leistungsbewertungen von Schüler*innen, die als Migrationsandere wahrgenommen werden, sind Beispiele für direkte institutionelle Diskriminierung (Karakayalı, 2020, S. 15; Foitzik u.a., 2019, S. 105).

Indirekte institutionalisierte Diskriminierung bezieht sich auf die Anwendung von gleichen Normen und Regeln bei ungleichen Voraussetzungen, wodurch es zu einer Benachteiligung für die Gruppe mit den schlechteren Ausgangsbedingungen kommt. Die Schüler*innen werden bei ungleichen Voraussetzungen gleich behandelt und ihre Schullaufbahn wird erschwert, indem ihre individuellen Lebensumstände und ihre soziale Lage nicht berücksichtigt werden (Gomolla & Radtke, 2000). Verwiesen werden kann in diesem Zusammenhang auch auf die in Kapitel 2.1.3 dargestellte Disponiertheit-Kontext-Dissonanz, wo es durch bestimmte Normalitätserwartungen der Schule und damit nicht übereinstimmende Voraussetzungen von Familien zu Diskriminierung kommt. Gomolla und Radtke (2000) führen als ein Beispiel für indirekte Diskriminierung „Deutschkenntnisse als Maßstab zur Bewertung sprachlicher Leistungen“ (S. 326) an oder fehlende Deutschkenntnisse als Zeichen für eine Schulunfähigkeit und eine Zuteilung zu einer Vorschule. In Bezug zu den österreichischen Deutschfördermaßnahmen muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass es sich bei mangelhaften Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch nicht um eine indirekte Form von Diskriminierung handelt, sondern dass der Stand der Deutschkenntnisse offiziell als Kriterium für eine ordentliche Beschulung gesetzt wurde (BMBWF, 2019, S. 9) und es sich damit um direkte institutionelle Diskriminierung handelt.

Kritik am Ansatz der institutionellen Diskriminierung wurde mehrfach geäußert. Es wurden theoretische Mängel in der Konzeption der institutionellen Ebene verortet. Zudem würde die Konzentration auf einzelne Organisationen eine entpolitisierte Diskriminierungskritik hervorbringen und gesellschaftliche Verantwortung, aber auch die Verantwortung der Einzelnen entkräften (Gomolla, 2017, S. 139–141). In Bezug zur Untersuchung von institutioneller Diskriminierung in der Schule durch Gomolla und Radtke (2000) kritisierten Dirim und Mecheril (2010), dass die Tragweite von individueller Ungleichbehandlung durch Lehrpersonen unberücksichtigt gelassen worden ist. Die Dimension von Diskriminierung sei damit verkürzt dargestellt worden. Die Herstellung von rassistischer Differenz in der persönlichen Interaktion hat für die Schüler*innen eine nicht zu vernachlässigende Auswirkung auf deren Bildungslaufbahn. Insofern ist das Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen, organisationalen Entscheidungen und persönlichen Erfahrungen entscheidend, wenn es um Diskriminierung in der Schule geht. Ein theoretischer Zugang, der die unterschiedlichen Ebenen miteinander verknüpft, wurde von Quehl (2014) ausgeführt und ist im folgenden Unterkapitel nachzulesen.

2.2.4 Rassistische Diskriminierung

Rassismus steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit herrschenden Machtverhältnissen. Karabulut (2020) nennt Rassismus als eine spezifische Form von Diskriminierung und verweist im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten einer eindeutigen Benennung von Rassismus darauf, dass sich hierbei eine hegemoniale Form von Machtstrukturen äußere und es sich um einen Teil des Rassismus selbst handle. Der tabuisierende Diskurs über Rassismus habe zudem mit der mangelhaften Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen im amtlich deutschsprachigen Raum zu tun (Gomolla, 2017, S. 138; Karabulut, 2020). Karabulut verweist darauf, dass Rassismus von der Mehrheitsgesellschaft geleugnet wird, damit diese an einem positiven Selbstbild festhalten kann.

Scharathow (2014) definiert Rassismus als „System von Diskursen und Praktiken der machtvollen Unterscheidung und Kategorisierung von Menschen, mit welchen Ungleichbehandlung und ungleiche Machtverhältnisse legitimiert werden. Rassismus fungiert demzufolge als ein umfassendes, strukturierendes Prinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (S. 37). Es geht also um die Erzeugung von Differenz zwischen verschiedenen Menschen und die damit begründete Ungleichbehandlung derselben.

Scharathow betont mit der Beschreibung von Rassismus als Strukturprinzip die tiefgreifende Verankerung desselben in unserer mitteleuropäischen Gesellschaft. Rassismus wird deshalb „nicht als individuelle Einstellung, sondern als gesellschaftliches Verhältnis begriffen“, wie es Karakayalı und zur Nieden (2013, S. 62) in ihrer rassismuskritischen Analyse von segregierter Beschulung benennen. Rassismus, der im 19. Jahrhundert aufgekommen und wissenschaftlich gestützt wurde (Attia, 2011, S. 148), ist allgegenwärtig. Er begründet die ungleichen Zugangschancen zu Ressourcen und die stattfindende Benachteiligung von Menschen in Verteilungsfragen, vornehmlich von Menschen aus dem Globalen Süden und Angehörigen von Minderheiten wie Roma/Romnja und Sinti*zze sowie weiteren Menschen *of Color*, die nicht der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören. Rassismus ist folglich eng verknüpft mit kolonialer Unterdrückung und mit der Ausbeutung des Globalen Südens zugunsten des Wohlstandes von Ländern im Globalen Norden (Karabulut, 2020, S. 23). Rassismus steht in engem Zusammenhang mit Kapitalismus: Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche soziale Klassen wird unter anderem durch rassistische Erklärungsmuster gestützt. Die Strukturierung des Arbeitsmarktes, wo Migrationsanderen inferiore Positionen zugewiesen werden, ist ein Ausdruck dieser Verschränkung (Karakayalı & zur Nieden, 2013, S. 63). Außerdem lässt sich die Schlechterstellung von migrationsanderen Schüler*innen und der Rückgriff auf ethnische, nationale und kulturelle Kategorisierungen in schulischen Institutionen nur unter Berücksichtigung von rassistischen Motiven erklären. Diese Diskriminierung kann aufgrund von rassistischen Ordnungsprinzipien nicht nur erfolgreich ausgeführt, sondern auch problemlos legitimiert werden (Dirim & Mecheril, 2010).

Zentrale Merkmale von Rassismus sind nach Rommelspacher (2011, S. 30) eine Essentialisierung von biologischen Unterschieden und eine Naturalisierung von sozialen Differenzen, mit welchen beiden Stigmatisierung einhergeht. Auch die Homogenisierung von Personengruppen ist Merkmal von Rassismus, also die Tatsache, dass von Rassismus betroffene Menschen als Repräsentant*innen für eine größere Gruppe gelesen werden. Zudem werde durch eine Polarisierung und Hierarchisierung zwischen *weißen* und migrationsanderen Menschen rassistische Differenz produziert und reproduziert. Rassismus führt in der Konsequenz zur Konstruktion von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, welche – wie in Kapitel 2.1.2 ausgeführt – dadurch gekennzeichnet ist, dass es sich, wie bei *Othering*prozessen (siehe Kapitel 2.2.5) üblich, um eine diffuse Gegenüberstellung zu einer unbestimmten Wir-Konstruktion handelt (Mecheril, 2010). Anhand von Rassismus werden Privilegien für Angehörige der *weißen*

Mehrheitsgesellschaft und die Marginalisierung der natio-ethno-kulturell vermeintlich Anderen sowie deren Exklusion von Ressourcen begründet (Karabulut, 2020, S. 25). Rassismus dient damit der Absicherung von bestehenden Machtverhältnissen.

Eine weit verbreitete und in gesellschaftlichen Diskursen weitgehend tolerierte Form von Rassismus ist der antimuslimische Rassismus. Geprägt wurde der deutsche Begriff von Attia (2011), die sich auf die wegweisende Arbeit von Said (1978) zum Orientalismus bezieht. Attia (2011) verweist mit dem Begriff auf den historisch bis ins Mittelalter zurückgehenden Konstruktionsprozess des Islam als rückständiger Gegenpart zum – historisch später so konstruierten – fortschrittlichen und aufgeklärten Westen. Zugleich wird mit dem Begriff die institutionelle, strukturelle und diskursive Ebene des rassistischen Diskurses hervorgehoben. Antimuslimischer Rassismus bedient einen *Othering*prozess, in dem muslimisch gelesene Menschen religiöse Essentialisierung über sich ergehen lassen müssen. Ungeachtet der Tatsache, ob sie tatsächlich religiös sind oder nicht, werden sie zu Anderen gemacht, die einer aufgeklärten Position entgegenstehen. Die Religion wird zum Platzhalter, der reaktionäre, rassistische Diskurse ermöglicht (Çetin, 2015). Die zugeschriebene Religion dient als Erklärungsmuster für vielfältige soziale, politische und gesellschaftliche Phänomene und als Argumentationsressource für Diskriminierung bei der Arbeits- und Wohnungssuche, aber auch im Bildungssystem. Im antimuslimischen Rassismus greifen verschiedene Diskurse ineinander, wie zum Beispiel jener um Frauenrechte. Indem männliche Gewalt dem muslimisch konstruierten Anderen zugeschrieben wird, kann sich das dadurch gesetzte westliche Gegenüber als emanzipiert und als von patriarchaler Unterdrückung vermeintlich befreit darstellen. Insgesamt wird im antimuslimischen Rassismus der Islam als sexistisch, irrational und aggressiv markiert und der Westen im Gegensatz dazu als emanzipiert, überlegen und modern hervorgehoben (Attia, 2011). Für eine Überwindung des durch zahlreiche Kulturgüter gestützten und auf tief verankerte Stereotype zurückgreifenden antimuslimischen Rassismus ist es, laut Attia (2011), notwendig, für Irritation bereit zu sein, eigene Überzeugungen zu hinterfragen, andere Lebensweisen zu akzeptieren sowie Macht und Privilegien zu reflektieren und abzugeben.

2.2.5 Analyseebenen zu rassistischer Diskriminierung und *Othering*prozessen

Im schulischen Alltag und im Bildungssystem herrscht eine Normalität von Rassismus, wie Quehl (2014) in einer rassismuskritischen Perspektive auf Diskriminierung in der Schule darstellt. Dies hat Auswirkungen als Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen

mit familiärer Migrationsgeschichte. Quehl verortet die Wirkungsmächtigkeit von Rassismus auf drei Ebenen: jener der subjektiven Denk- und Handlungsweisen, jener der sozialen Bedeutungen und jener der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen. Bezüglich der ersten Ebene spielen Essentialisierung und Kulturalisierung der Schüler*innen – aber auch der Eltern – in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen eine Rolle. Es kommt dabei zu zugeschriebenen Identitäten und Zugehörigkeiten, die wirkmächtig die Entwicklungsmöglichkeiten und den Handlungsspielraum der Schüler*innen determinieren (siehe auch Goel & Stein, 2016, S. 109). Quehl (2014) betont, dass die rassistischen Zuschreibungen von den Lehrkräften als Ressource genutzt werden, um das mögliche Scheitern des eigenen pädagogischen Handelns, welches unter anderem aufgrund der unterrichtspraktischen Normalitätsvorstellungen von Einsprachigkeit droht, zu kaschieren.

Die Ebene der sozialen Bedeutungen bezieht sich auf die im Kontext der Disponiertheit-Kontext-Dissonanz beschriebenen Normalitätserwartungen der Schule. Bildungsmisserfolge von Schüler*innen, die als Migrationsandere gelesen werden, werden mit einer Defizitperspektive oft der vermeintlichen Andersartigkeit des familiären Hintergrundes zugeschrieben. Diese Erklärung entlastet die Lehrperson als auch das Bildungssystem, indem sie verschleiert, dass die Missstände der Institution Schule anzurechnen sind. Auf der dritten Ebene der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen benennt Quehl (2014) die übermäßige Repräsentation von migrationsanderen Kindern in Sonderschulen und in Hauptschulen, als auch die hohe Anzahl jener, die ihre Bildungslaufbahn ohne Schulabschluss beenden.

Quehl (2014) verknüpft die drei Wirkebenen von Rassismus mit schulischen Abläufen und Machtverhältnissen, um zu betonen, dass die Normalität von Rassismus sich dadurch auf der Diskursebene einstellt, dass vorhandene Diskurse des Bildungssystems, beispielsweise zu Didaktik, Motivation oder Elternarbeit, mit rassistischen Zuschreibungen verbunden werden. Quehl verweist auf die Notwendigkeit einer beständigen Reflexion der Praxis, um die alltäglichen Entscheidungen, die den strukturellen Bedingungen vorgelagert sind, auf rassistische Diskriminierungseffekte hin zu überprüfen. Quehl appelliert, dass schulische Prozesse daraufhin evaluiert werden sollen, in welchen Bereichen die sprachlich-kulturellen Hintergründe der Schüler*innen tatsächlich von Bedeutung sind und in welchen nicht. Er knüpft damit an die Diagnose von Gomolla und Radtke (2000) an, wonach im organisatorischen Handeln von Schulen teilweise ethnisch-kulturelle Kriterien angewendet werden, wo es eigentlich um begrenzte Ressourcen im Bildungszugang geht.

Rassistische Diskriminierung geht mit *Othering*prozessen einher. Das Konzept des *Othering* wurde im Kontext von postkolonialen Theorien (Said, 1978) entwickelt und unter anderem von der Migrationspädagogik (Mecheril, 2010) aufgegriffen. Wie Riegel (2016) darstellt, wird bei *Othering* anhand von diskursiver Zuschreibung eine Gruppe als Andere markiert und im Gegensatz zu einem normativen, aber unbestimmt bleibenden *Wir* identitär festgelegt. Bedient werden dabei Dichotomien wie modern versus traditionell, zivilisiert versus wild, rational versus irrational. Das *Andere* dient als Negativpol und verkörpert die mangelhafte Abweichung von der Norm, welche dadurch als solche erzeugt wird. Bei *Othering* kommt es zu Essentialisierung, Stereotypisierung und zur sozialen Positionierung von Subjekten:

So geht die binäre Unterscheidung von ›Wir und die Anderen‹ als konstitutives Element des *Othering* in postkolonialen Gesellschaften über bloße Gruppenzuschreibungen hinaus und verweist auf ungleiche Positionierungen und Repräsentationsmöglichkeiten im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. (Riegel, 2016, S. 53)

Othering dient demnach als diskursives Mittel, um bestehende Privilegien abzusichern und die ungleiche Verteilung von Ressourcen zu begründen. Die soziale Ordnung wird performativ aufrechterhalten und laufend aktualisiert. *Othering* dient der Reproduktion von hegemonialen Verhältnissen. Jene, die als *Andere* hervorgebracht werden, greifen laut Riegel (2016) häufig selbst auf Elemente dieses Diskurses zurück, wodurch sich die Wirkmacht von *Othering* zeigt. *Othering*prozesse sind im Kontext von gesellschaftlichen Machtverhältnissen hinsichtlich ihrer sozialen Funktionen und Folgen zu untersuchen. Wichtig erscheint es an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Potenzial zu Veränderung und Variation gegeben ist: Da *Othering* diskursiv erzeugt wird, besteht jederzeit die Möglichkeit, im Akt der sprachlichen Hervorbringung eine Verschiebung der bestehenden Denkgrößen und Ordnungsverhältnisse zu vollziehen. Zudem sind gesellschaftliche Ordnungsprinzipien veränderbar. Insofern muss im Hinblick auf *Othering* auch das Potenzial von Veränderung, Überschreitung und Widerstand in Bezug zu bestehenden Dominanzverhältnissen beachtet werden (Riegel, 2016).

Riegel (2016) entwickelt ebenfalls ein Modell zur Analyse von *Othering*prozessen im Bildungskontext, welches mit Quehls (2014) Vorschlag der drei Wirkebenen von Rassismus fast ident ist. Sie verortet *Othering*, welches intersektional in Bezug zu Differenzkonstruktionen wie beispielsweise Ethnie beziehungsweise *race*, Geschlecht, Körper oder soziale Klasse verstanden werden muss, auf den drei Ebenen der strukturellen Rahmenbedingungen, der sozialen Bedeutungen und des subjektiven Denkens und Handelns (Riegel, 2016, S. 65). Auf allen drei Ebenen, die allesamt eng

miteinander verknüpft sind, kann *Othering* stattfinden. Besonders bedeutsam wird es jedoch auf der mittleren Ebene der sozialen Bedeutungen, auf welcher Diskurse und kulturelle Praktiken zu verorten sind. Akteur*innen im Bildungskontext greifen auf existierende Diskurse als Bezugspunkt zurück. Damit verbundene Prozesse von rassialisierenden, geschlechtsspezifischen oder klassenbedingten Zuschreibungen und Normalitätsvorstellungen bedingen Ein- und Ausgrenzung in einem bestehenden Ordnungssystem. Durch *Othering* auf Ebene der sozialen Bedeutungen kommt es zu einem Different-Machen und diese Adressierung hat wiederum Konsequenzen für die Subjektivierung der Betroffenen (Riegel, 2016, S. 69 – 70). Wie Riegel hervorstreicht, muss *Othering* immer im gesellschaftlichen und sozialen Kontext betrachtet werden. Zu analysieren sind Konsequenzen von Ein- und Ausgrenzung, von Diskriminierung und Normalisierung. Riegel wendet eine doppelte Perspektive auf Denk- und Handlungsmuster von Pädagog*innen an, indem sie jene Muster untersucht, die gesellschaftliche Dominanzverhältnisse reproduzieren, aber auch jene, die diese Verhältnisse verändern (Riegel, 2016, S. 74).

2.2.6 Linguizistische Diskriminierung

Neben rassistischer Diskriminierung ist ein weiterer wichtiger Aspekt hinsichtlich Benachteiligung in der Schule der Linguizismus, also eine benachteiligende Differenzkonstruktion aufgrund der gesprochenen Sprache(n). Dirim und Mecheril (2010b) stellen fest, dass Sprache als Mittel dient, mit dem gesellschaftliche Anerkennung hergestellt und artikuliert wird. Professionelles pädagogisches Handeln muss sich insofern mit der Reflexion bezüglich der Herstellung von legitimen und illegitimen Sprachen auseinandersetzen. Sprache ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und sie ist ein zentrales Instrument zur Vermittlung zwischen dem Selbst und der Welt. Zugleich können anhand von Sprache soziale Differenzen hergestellt werden. Sie dient als Differenzmerkmal anhand dessen Menschen bestimmten Sprachgemeinschaften zugeordnet werden, welche wiederum hierarchisch zueinander positioniert werden. Sprache wird zum zentralen Faktor erhoben, um als Teil der Gesellschaft integriert zu werden. Sie dient in Bezug zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten als Markierung von Andersartigkeit und Nicht-Zugehörigkeit (Dirim & Mecheril, 2010b).

„Linguizismus ist ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der (Re-)Produktion einer bestimmten gesellschaftlichen Differenzordnung“, definieren Dirim u.a. (2018, S. 57) unter Verweis

auf Dirim (2016b). Anhand des Merkmals Sprache kommt es demnach zu Ausschlüssen und der Verwehrung von Zugehörigkeit zu hegemonialen Zusammenhängen. Dies kann aufgrund von der Norm abweichender Ausspracheformen, die als sprachliche Akzente angesehen werden, vonstattengehen, aber auch aufgrund von Mehrsprachigkeit. Sprache wird als Merkmal relevant gesetzt, anhand dessen dominante und marginalisierte Gruppen konstruiert, eingeteilt und hierarchisiert werden. Linguizismus kann demnach als spezifische Form von Rassismus verstanden werden (Füllekruss & Dirim, 2019; Dirim u.a., 2018, S. 57). Dirim (2016b) als auch Dirim u.a. (2018) verweisen im Zusammenhang mit Linguizismus auf eine koloniale Vergangenheit, deren Logiken bis heute wirksam sind. Um eine vermeintliche Überlegenheit von *weißen* über afrikanische Menschen zu rechtfertigen, wurde neben Argumenten zur Physiognomie und zur kulturellen Identität auch auf Sprache als rassistisches Unterscheidungsmerkmal zurückgegriffen (Dirim, 2016b, S. 202–204; Dirim u.a., 2018, S. 57–60). Sprache kann demnach im Zusammenhang mit symbolischen Differenzordnungen „als ein an koloniale Denktraditionen anknüpfendes Differenzmerkmal“ (Dirim, 2016b, S. 205) verwendet werden, um rassistische Hierarchisierungen zu vollziehen und gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse zu rechtfertigen. Durch die Bezugnahme auf sprachliche Unterschiede werden Menschen auf postkoloniale Weise kategorisiert, sozial positioniert und mitunter von der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ausgeschlossen (Ebenda, S. 198).

Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder werden in der Institution Schule manifest. Die Schule wird zum „Ort und Gegenstand der Auseinandersetzungen um die Frage der Sprache(n)“ (Dirim & Mecheril, 2010b, S. 105). Gesellschaftliche Ungleichheiten werden dabei entweder reproduziert oder aber – im Fall eines gelungenen demokratisch-pluralistischen Bildungswesens – überwunden. Das deutschsprachige Bildungssystem trägt, unter anderem aufgrund der in Kapitel 2.1.5 beschriebenen einsprachigen Anforderungen, zur systematischen Reproduktion von Ungleichheit bei. Schule dient als Institution, um die als legitim anerkannte Sprache, in dem Fall des Deutschen, zu verteidigen. Es handelt sich dabei um eine bestimmte Varietät des Deutschen, nämlich um Bildungssprache. Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und mit begrenztem Zugang zu Ressourcen können ihr Kind oft kaum oder nur eingeschränkt fördern, da sie selbst am Benützen dieser Varietät selten teilhaben. Dies bringt eine Benachteiligung von Eltern und Kindern rund um sprachliche Partizipation innerhalb der Institution Schule, solange diese sie unter Berücksichtigung ihrer sozialen Voraussetzungen und mit einer Wertschätzung von vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen nicht dabei unterstützt. Wie Dirim und Mecheril (2010b, S. 109) andeuten,

trägt Schule als Institution dazu bei, dass die Anerkennung einer bestimmten Sprache und die Abwertung von anderen Sprachen sowie von zwei- und mehrsprachigen Sprecher*innen laufend aktualisiert werden. Es empfiehlt sich deshalb ein reflektierter Umgang der Organisation Schule, aber auch der einzelnen Lehrkräfte, mit diskriminierenden Momenten im Umgang mit sprachlicher Vielfalt.

2.3 Die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung

Im Folgenden werden unterschiedliche Beschulungsformen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung und deren Beschulung in Österreich dargestellt. Anschließend wird der Stand der Forschung zu Perspektiven von Lehrpersonen über die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung abgebildet.

2.3.1 Beschulungsformen

Schüler*innen, die ihre Bildungslaufbahn in einem anderen Land als dem amtlich deutschsprachigen Raum beginnen und in Folge einer Verlagerung ihres Lebensmittelpunkts ins Schulsystem einsteigen, werden als Seiteneinsteiger*innen oder als neu zugewanderte Schüler*innen bezeichnet. Khakpour (2023) hält fest, dass es sich bei der Figur der Seiteneinsteiger*innen 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 Praxen der Bewertung und Problematisierung von einer konstruierten Gruppe an Schüler*innen ermöglicht werden. Zudem wird eine schulische Unterscheidungsmöglichkeit zwischen einem *Wir* und einem *Nicht-Wir* vollzogen, welche die Normalität des *Wir* stärkt (Khakpour, 2023, S. 23).

Es lassen sich unterschiedliche Modelle der Beschulung von sogenannten Seiteneinsteiger*innen identifizieren. Massumi u.a. (2015) schlüsseln diese als „Kontinuum an Organisationsformen mit unterschiedlich abgestuften Anteilen von Sprachförderung und Unterricht in einer Regelklasse“ (S. 44) auf. Als Pole auf beiden Seiten des Kontinuums können einerseits das submersive Modell und andererseits das parallele Modell genannt werden. Beim submersiven Modell werden die Schüler*innen in einer Regelklasse unterrichtet, ohne spezifische Förderung in Deutsch als Zweitsprache zu erhalten. Beim parallelen Modell werden sie in eigens eingerichteten Klassen unterrichtet und nehmen nicht am Regelunterricht teil. Dazwischen gibt es mehrere

Abstufungsformen: Das integrative Modell ermöglicht den Schüler*innen, wie beim submersiven Modell, Unterricht in einer Regelklasse. Zusätzlich bekommen sie dabei jedoch Förderung in Deutsch als Zweitsprache, außerhalb des Unterrichts der Regelklasse. Dieser Zusatzunterricht kann sich entweder an alle Schüler*innen mit Sprachförderbedarf richten oder nur an jene, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Beim teilintegrativen Modell sind – genauso wie beim parallelen Modell – eigene Klassen für neu zugewanderte Schüler*innen eingerichtet, wobei sie teilweise dem Unterricht der Regelklasse beiwohnen. Es gibt zusätzlich ein paralleles Modell mit Schulabschluss, wo die Schüler*innen die gesamte Schullaufbahn in eigens eingerichteten Klassen verbringen. Jedoch zielen alle Beschulungsformen für Seiteneinsteiger*innen darauf ab, dass sie schnellstmöglich in den Regelunterricht übergehen können. Modelle der bilingualen und mehrsprachigen Beschulung sind Ausnahmefälle und werden nicht systematisch umgesetzt (Massumi u.a., 2015, S. 44).

In Deutschland ist eine lange Tradition an segregierter Beschulung feststellbar, wie Karakayalı (2017a) und Khakpour (2023) in einem historischen Überblick darstellen. In Österreich wurde im Schuljahr 1992/93 erstmals der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (Fleck, 2019, S. 12) mit didaktischen Grundlagen für Pflichtschulen verordnet. Es wurde darin ein Höchstsatz an zusätzlichen Förderstunden festgelegt, allerdings war der Anspruch auf diese nicht rechtlich gesichert. Weiterführende Schulen waren in dieser Verordnung nicht inkludiert, nach Fleck (2019) waren an diesen nur wenige Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vertreten. Schüler*innen der Pflichtschulen, die nicht ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache hatten, um dem Unterricht zu folgen, bekamen den außerordentlichen Status und wurden folglich nicht benotet – wie dies bis heute der Fall ist. Schulen erhielten für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zusätzliche Ressourcen für Förderung in der Unterrichtssprache. Es handelte sich um zweckgebundene Personalressourcen für sogenannten „besonderen Förderunterricht in Deutsch“ (Ebenda, S. 14) und stellte einen großen Fortschritt dar. Diesbezügliche Ausbildungen des Lehrpersonals fehlten, die Aufgabe wurde laut Fleck oft von Junglehrer*innen und von Lehrer*innen, die zusätzliche Wochenstunden benötigten oder in Regelklassen überfordert waren, übernommen. Die zweckgebundene und zentrale Zuteilung der Personalressourcen entfiel mit dem Schuljahr 2001/02, woraufhin eine massive Kürzung der zusätzlichen Förderstunden in Deutsch folgte:

Durch den Wegfall der zentralen zweckgebundenen Zuteilung von Personalressourcen waren die erforderlichen Mittel von nun an dem

Stundenkontingent des jeweiligen Bundeslandes zu entnehmen. Da eine Reduktion der Pflichtgegenstände nicht möglich ist, musste man auf den ›Topf‹ für Freigegegenstände und unverbindliche Übungen zurückgreifen. Das hatte in den meisten Fällen eine drastische Kürzung des besonderen Förderunterrichts in Deutsch zur Folge, da dieser nun mit diversen freiwilligen Angeboten wie Basketball, Schach etc. ›konkurrieren‹ musste. (Fleck, 2019, S. 15)

Im Schuljahr 2006/07 wurden für Volksschüler*innen und Vorschüler*innen im ersten außerordentlichen Jahr Sprachförderkurse gesetzlich verankert. Ab einer Mindestschüler*innenzahl von acht Personen wurden elf Stunden für Deutsch als Zweitsprache unterrichtsparallel angeboten. Die Sprachförderkurse sollten klassen-, schulstufen- und fallweise schulübergreifend stattfinden. Die Personalressourcen wurden dafür zentral über das Bundesministerium vergeben. Für alle anderen Schüler*innen wurde Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache nach wie vor über die Bundesländer geregelt. Die Sprachförderkurse wurden im Laufe der Jahre zuerst auf Haupt- und Polytechnische Schulen, dann auch auf die AHS-Unterstufe ausgeweitet. Zudem konnte die Fördermaßnahme ab dem Schuljahr 2008/09 auch integrativ geführt werden. Die Qualität der Sprachförderkurse litt unter mangelnder Ausbildung des Lehrpersonals und durch die Tatsache, dass sich an Schulstandorten teilweise bis zu fünf Lehrpersonen den Unterricht in einer Gruppe aufteilten und es dadurch zu Schwierigkeiten in der Planung kam (Fleck, 2019). Ab dem Schuljahr 2016/17 wurden unterrichtsparallele Sprachstartgruppen eingeführt, wobei diese auch geblockt abgehalten werden konnten. Sprachförderkurse wurden weiterhin integrativ angeboten.

Die integrative Beschulung fand im Schuljahr 2018/19 ein Ende, als die Deutschförderklassen eingeführt wurden. Unter der Regierungskoalition der rechtskonservativen Partei ÖVP und der rechtsextremen Partei FPÖ wird die bisherige Maßnahme für Deutsch als Zweitsprache in der Schule ohne Evaluation abgeschafft. Das Beherrschen der Unterrichtssprache wird als Schulreife Kriterium festgelegt. Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache, deren Kenntnisse in der Unterrichtssprache als nicht ausreichend beurteilt werden, müssen segregiert und nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet werden. Dies gilt für alle Schularten und alle Schulstufen. Die Zuteilung der Schüler*innen zu Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen erfolgt auf Basis der Ergebnisse des standardisierten Sprachtests MIKA-D. Dieser zuweisungsdiagnostische Test 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. Dies bedeutet, dass die Direktor*innen nach eigenem Ermessen eine MIKA-D-Testung veranlassen. Eine solche Testung kann für Seiteneinsteiger*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 im ersten Fall einer Deutschförderklasse, im zweiten Fall einem Deutschförderkurs zugewiesen. Beide Fördermaßnahmen sind klassen- und schulstufenübergreifend konzipiert und können auch schulartenübergreifend angelegt werden. Ab einer Anzahl von acht Schüler*innen müssen sie von der Schulleitung eingerichtet werden. Die Schüler*innen werden folglich in segregierter Form gemeinsam mit anderen Kindern, die den Test ebenfalls nicht bestanden haben, unterrichtet.

In der Deutschförderklasse erhalten sie in der Primarstufe 15 Wochenstunden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, in der Sekundarstufe 20 Wochenstunden. Die übrige Zeit können sie „je nach individuellen Voraussetzungen und organisatorischen Möglichkeiten“ (BMBWF, 2019, S. 8) in ihrer Stammklasse verbringen. Es handelt sich dabei um eine entsprechend geringe Stundenzahl. Im Deutschförderkurs werden die Schüler*innen für sechs Wochenstunden in additiver Form in Deutsch als Zweitsprache parallel zum Unterricht der Stammklasse unterrichtet. Am Ende jedes Semesters absolvieren die Schüler*innen mit außerordentlichem Status den MIKA-D Test, dessen Ergebnis darüber entscheidet, ob sie im folgenden Semester von der Deutschförderklasse in den Deutschförderkurs bzw. vom Deutschförderkurs in den Status als ordentlicher Schüler oder ordentliche Schülerin der Stammklasse wechseln können.

Zu KSDU-Klassen, die im Schuljahr 2022/23 als Sonderform von Deutschförderklassen an Wiener Schulen eingeführt wurden, gibt es – nach bestem Wissensstand – bisher keine wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Im Forschungsstand wird eine derzeit laufende Studie dazu beschrieben, wobei hier eine Publikation bisher ausständig ist. Informationen zur Beschulung in KSDU-Klassen werden durch die hier vorgelegte empirische Untersuchung gesammelt und im dritten Teil dieser Masterarbeit dargestellt.

2.3.2 Deutschförderklassen und MIKA-D aus Expert*innensicht

Zahlreiche Stellungnahmen von fachlich qualifizierten Organisationen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache zum Gesetzesentwurf vom April 2018, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert werden sollte, um die Deutschförderklassen einrichten

zu können, äußerten im Vorfeld Bedenken an dem Gesetzesvorhaben der österreichischen Bundesregierung. Die Argumente gingen alle in dieselbe Richtung und sollen hier in komprimierter Form aufbereitet werden. Der aktuelle Stand wissenschaftlicher Forschung zeigt in der Zweitspracherwerbsdidaktik, dass integrative und langfristig angelegte Maßnahmen den Erwerb von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache bestmöglich unterstützen (Schmölzinger-Eibinger u.a., 2018). Statt additiver Maßnahmen der Deutschförderung ist eine Verschränkung von integrativen und punktuell additiven Maßnahmen empfohlen. Zudem sollte Sprachförderung, die auf durchgängige Sprachbildung abzielt, Teil des Regelunterrichts und vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung angelegt sein. Die Segregation der Schüler*innen in eigenen Deutschförderklassen in einem vergleichsweise hohen Ausmaß von 15 bzw. 20 Wochenstunden hat mehrere negative Konsequenzen: Einerseits können die Schüler*innen nicht von den sprachlichen Ressourcen in der sozialen Interaktion mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache profitieren. Ihnen fehlen infolgedessen vielfältige Sprachvorbilder sowie die soziale Interaktion als Grundlage und Motivation zum Sprachlernen. Andererseits findet die – wie die Forschung erkannt hat – äußerst wichtige Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen nicht statt, da die Kinder in erster Linie Sprachunterricht bekommen und nur in begrenztem Maße am Regelunterricht teilnehmen können. Es kommt zu einer Bildungsbenachteiligung der Schüler*innen in den Deutschförderklassen, nicht nur aufgrund des einseitigen Unterrichts, sondern auch weil die Schüler*innen, wenn sie in den Regelunterricht einsteigen können, zumeist zurückgestuft werden und damit ein Schuljahr verlieren (Müller & Schweiger, 2018). Die Einstufung in einen Jahrgang, der der kognitiven Leistungsfähigkeit des Schülers oder der Schülerin nicht entspricht, kann zu Demotivation und Unterforderung führen (Schmölzinger-Eibinger u.a., 2018). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die verpasste Beschulung in anderen Fächern während der Zeit der additiven Deutschfördermaßnahmen bei den Schüler*innen wohl auch zu mangelnden Kenntnissen und ungleichen Voraussetzungen führt, die Bildungsbenachteiligungen mit sich bringen. Allgemein wird in den Gutachten kritisiert, dass anhand von punktuellen Sprachstandsfeststellungen Schüler*innen zu Sprachfördermaßnahmen zugewiesen werden, die für ihre Bildungslaufbahn beträchtliche Konsequenzen haben können. Diese Praxis widerspricht der Spracherwerbsforschung, wonach es in diesem Prozess zu sprunghaften Sprachentwicklungen und Phasen der vermeintlichen Stagnation kommt. Der Einsatz von MIKA-D wird ebenso stark kritisiert. In einer Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als

Fremdsprache / Zweitsprache (ÖDaF) heißt es, dass das formal stark gelenkte Gespräch zu Irritationen bei den Schüler*innen führen könne und dass zudem eine Unterscheidung zwischen produktiven und rezeptiven Fähigkeiten fehle. Der Test konzentriere sich in erster Linie auf die formale Korrektheit des finiten Verbs. Netzwerk SprachenRechte und ÖDaF jedoch betonen: „Wenn Kinder in ihren Äußerungen das Verb nicht an die korrekte Stelle setzen, bedeutet es nicht automatisch, dass sie nicht in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen.“ (Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF, 2019, S. 3). Ergänzend soll zudem erwähnt werden, dass in den Gutachten kritisiert wird, dass es keine Mindeststandards in der Aus- und Weiterbildung von DaF/Z-Lehrkräften gäbe, wo diese aufgrund der komplexen Anforderungen doch dringend notwendig wären (Schmölzinger-Eibinger u.a., 2018).

Eine wissenschaftliche Evaluation des Deutschfördermodells wurde etwas mehr als zwei Jahre nach dessen Implementierung vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Auftrag gegeben. Hierzu wurden 693 Personen aus 93 Schulen zu ihrer Einschätzung der Deutschförderklassen und der Deutschförderkurse befragt. Es zeigte sich, dass die teilnehmenden Schulleitungen als auch die Lehrpersonen in der Deutschförderung dem Fördermodell nur geringe Zustimmung entgegenbringen. Die Deutschförderklassen werden negativer bewertet als die Deutschförderkurse, welche wiederum negativer bewertet werden als integrative Förderung (Spiel u.a., 2022). Der Stand der Forschung zu Perspektiven von Lehrpersonen über die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung wird im nun folgenden Unterkapitel ausgeführt.

2.3.3 Stand der Forschung zu Perspektiven von Lehrpersonen

Eine deutsche Studie zu den im Schuljahr 2011/12 eingeführten sogenannten Willkommensklassen für neu zugewanderte Schüler*innen in Berlin wurde von Karakayalı u.a. (2017b) im Zeitraum Mai bis November 2016 durchgeführt. Befragt wurden Lehrpersonen und Schulleitungen von 18 Willkommensklassen an dreizehn Berliner Grundschulen zu den Bedingungen der Beschulung und zu Herausforderungen in der Umsetzung. Außerdem wurden Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen von Koordinierungsstellen und Nichtregierungsorganisationen geführt und es wurde eine teilnehmende Beobachtung in zwölf Schulen durchgeführt. Das Beschulungsmodell unterschied sich an den verschiedenen Schulstandorten: Es gab sowohl submersive als auch integrative und teil-integrative sowie parallele Beschulung. Nicht vertreten waren sogenannte Schulfilialen, also eigens und ausschließlich für Willkommensklassen

eingerrichtete Schulstandorte. Es zeigte sich, dass nicht nur die Form der Beschulung sondern auch die Ausgestaltung der Inhalte von Schulstandort zu Schulstandort sehr unterschiedlich umgesetzt wurden. Karakayalı u.a. (2017b) stellen eine mangelnde Definition von Zielen der Willkommensklassen fest, zudem fehle es an einem einheitlichen Curriculum. Dadurch käme es in den separierten Beschulungsformen zu „uneinheitlichen Zugangsbedingungen zu den Klassen, undefinierten Lehrmaterialien, unregelmässigen Leistungsdokumentationspraktiken und unklaren Verfahren des Übergangs in die Regelklassen“ (S. 24). An den Schulstandorten, wo die Kinder integrativ unterrichtet werden, seien deutlich weniger organisatorische Probleme feststellbar, da hier ein altersgerechtes allgemeines Curriculum und Fachunterricht gewährleistet werden. Zudem seien die Kinder in die restliche Schüler*innenschaft integriert und der Übergang in die Regelklasse verlaufe dementsprechend organischer. Die Kurzfristigkeit und Kurzsichtigkeit, die in der Planung der separierten Beschulung zu erkennen sei, spiegele die Konzeptlosigkeit, die historisch in der Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen im deutschen Bildungssystem zu erkennen sei, wider (Karakayalı u.a., 2017b).

Österreichische Studien, in denen die Perspektiven von Lehrpersonen auf die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung untersucht wurden, sind nach gewissenhaftem Kenntnisstand bisher eher rar. Es existieren jedoch Untersuchungen zu den Wahrnehmungen von Lehrpersonen bezüglich der Umsetzung von Deutschförderklassen. Kasberger und Peter (2019) befragten im ersten Jahr nach der Einführung dieses Modells in einer qualitativen Studie drei Lehrpersonen von zwei Deutschförderklassen der Primarstufe. Dort wurden sowohl sogenannte Seiteneinsteiger*innen als auch Kinder, die in Österreich geboren worden sind, unterrichtet. Der Fokus der Studie lag darauf, wie die Lehrkräfte die Umsetzung und die Rahmenbedingungen wahrnehmen, welche didaktisch-methodischen Implikationen für den Unterricht der Schüler*innen festgestellt und welche Vor- und Nachteile erlebt werden. Zusammenfassend lässt sich ein Mangel an Ressourcen hinsichtlich der räumlichen Situation und ein Mangel an differenzierendem Übungsmaterial zum selben Thema, das für die gegebene alters- und leistungsheterogene Lerngruppenzusammensetzung notwendig wäre, feststellen. Außerdem stellen Kasberger und Peter (2019) fest, dass die im Lehrplan der Deutschförderklassen festgehaltene „Forderung nach integriertem Sprach- und Fachlernen“ (S. 138) in diesem Modell der Sprachförderung schwierig umsetzbar ist. Die Lehrpersonen benötigen „konzeptuelle Unterstützung im Sinne eines Gesamtrahmenplans für den Sprachförderunterricht und für

sprachliche Bildung in allen Fächern und Klassen“ (Ebenda, S. 138). Es müssten die Rahmenbedingungen geklärt werden und Deutschförderklassen über ausreichend Ressourcen verfügen, damit eine Weiterentwicklung erfolgreich stattfinden kann. Als Erfolgsfaktoren für sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen werden eine aktive Elternarbeit und die schulische Nachmittagsbetreuung der Schüler*innen genannt, aber auch Freizeitaktivitäten der Kinder in Vereinen (Ebenda).

Ein multiperspektivisches Forschungsprojekt zu Deutschförderklassen läuft seit Anfang 2022 bis Ende 2024 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Untersucht werden soll, laut Projekthomepage, an Wiener Pflichtschulen die „akademische, soziale, emotionale und sprachliche Entwicklung von Schüler*innen in unterschiedlichen Settings (Deutschförderklasse, Deutschförderkurs, Stammklasse)“ (Schwab & Hassani, 2023). Die ebenfalls auf der Homepage einsichtigen Forschungsfragen beziehen sich, wie festzustellen ist, ausschließlich auf die soziale und emotionale Entwicklung sowie das schulische Selbstkonzept, nicht jedoch die sprachliche Entwicklung. Im Laufe der Schuljahre 2022/23 und 2023/24 werden Schüler*innen als auch Lehrpersonen und Schulleitungen mit quantitativ ausgerichteten Fragebögen befragt. Für Schüler*innen wird dabei unter anderem der Grazer Wortschatztest verwendet, mit dem der rezeptiv verfügbare Wortschatz ermittelt werden soll. Zudem werden auf qualitativer Ebene Interviews mit Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulleitungen durchgeführt. Laut Projekthomepage soll die Verwendung der sogenannten Photovoice-Methode „Einblicke in die alltägliche Nutzung der Sprachkenntnisse der Schüler*innen in Deutschförderklassen gewähren“ (Ebenda). Die Photovoice-Methode wurde an der Universität Graz für den Einsatz mit Lehramtsstudierenden oder Schüler*innen entwickelt und soll ausgehend von selbstgemachten Fotos einen Prozess des Erzählens rund um ein Problem aus der eigenen Lebenswelt in Gang setzen (Froebus u.a. 2021, S. 2). Inwiefern die sprachliche Entwicklung mit dem genannten Instrumentarium näher erhoben werden kann, geht aus der Projektbeschreibung nicht hervor. Die mangelhafte Informationslage entspricht der Tatsache, dass der sprachliche Aspekt in der Forschungsfrage nicht abgebildet wird.

Im Kontext des soeben beschriebenen Forschungsprojekts wurde eine quantitative Studie von Gitschthaler u.a. (2021) durchgeführt. Es wurden dafür 1.267 Lehrpersonen in acht von neun österreichischen Bundesländern per Online-Fragebogen zu ihrer Wahrnehmung von Deutschfördermaßnahmen und der Beschulung von mehrsprachigen Schüler*innen befragt. Durchgeführt wurde die Studie im Zeitraum Oktober 2019 bis Jänner 2020, also ein Schuljahr nach der Einführung der Deutschförderklassen. Die

Forschung von Gitschthaler u.a. positioniert sich im Bereich der inklusiven Bildungswissenschaft, ohne Erkenntnisse aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache unter Betracht zu ziehen. Es werden die Auswirkungen von unterschiedlichen Modellen der Deutschförderung auf die Entwicklung der Schüler*innen untersucht und die idealen Bedingungen in der Beschulung hinsichtlich Ressourcen wie Klassengröße oder Anzahl der Lehrpersonen werden befragt. Die Struktur von Deutschfördermaßnahmen an sich wird nicht kritisch beleuchtet und insofern wird ein Blick auf institutionelle Rahmenbedingungen verabsäumt. Bei näherer Betrachtung kann eine problemzentrierte Sicht auf mehrsprachige Schüler*innen festgestellt werden. Mehrsprachige Schüler*innen werden als Herausforderung für das System dargestellt, ohne den institutionellen Einfluss auf deren Bildungsverläufe zu thematisieren. Die Studie von Gitschthaler u.a. (2021) weist eine eindeutig assimilativ und einsprachig ausgerichtete Tendenz auf, wonach mehrsprachige Schüler*innen als Abweichung von der Norm der einsprachigen Schüler*innen konstruiert werden. Mehrsprachigkeit wird außerdem mit sozialer Benachteiligung (Ebenda, S. 6) und mit ethnischer Zugehörigkeit (Ebenda, S. 2) gleichgesetzt, sprachliche Diversität wird mit kultureller Diversität (S. 6) vermischt.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte eine segregierte Beschulung in Deutschförderklassen als negativ beziehungsweise eher negativ bewerten (Ebenda, S. 14). Fast 80% sprechen sich für eine gemeinsame Beschulung aller Schüler*innen mit zusätzlichen Deutschfördermaßnahmen bei Bedarf aus (Ebenda, S. 14–15). Als wichtigste Ressource für die Beschulung von mehrsprachigen Schüler*innen in gemischten Klassen – so die Formulierung in der gestellten Forschungsfrage (S. 7) – wird zusätzliches Lehrpersonal genannt: 96% der Befragten sprechen sich für zwei Lehrpersonen in einer Klasse aus (S. 15).

In einer weiteren Auswertung derselben Stichprobe von 1.267 Lehrpersonen wurden negative und positive Effekte von Deutschförderklassen und -kursen untersucht. Resch u.a. (2023) stellen erneut fest, dass die negativen Effekte deutlich überwiegen. Als positive Effekte werden die erhöhte Geschwindigkeit in der Sprachaneignung, die kleinere Gruppengröße und die Möglichkeit eines differenzierten Lernarrangements genannt. Individualisierung könne so besser umgesetzt werden. Als positive Effekte werden auch das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe genannt, welches durch ähnliche Sprachkenntnisse und vergleichbare Ausgangslagen entstehe. Hier ist zu betonen, dass es sich um die Sicht von Lehrpersonen handelt und durchaus kritisch hinterfragt werden muss, ob die Schüler*innen selbst dies auch so sehen würden. Auch die Segregation von Schüler*innen mit mangelnden Kenntnissen in Deutsch wird als

positiver Effekt genannt, weil dadurch die Arbeit in den Regelklassen erleichtert werde (Ebenda, S. 295–296). Es wird demnach von einem hegemonialen Standpunkt aus argumentiert, dass segregierte Beschulung für die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft positiv sei. Hinsichtlich negativer Effekte wird auf organisatorischer und struktureller Ebene bemängelt, dass die Schüler*innen Unterrichtsstunden in anderen Fächern wie zum Beispiel Mathematik und Englisch verabsäumen und dadurch benachteiligt sind, wenn sie in die Regelklassen übertreten. Zudem mangle es an räumlichen Ressourcen und das Erstellen von Stundenplänen werde erschwert, da die Schüler*innen der Deutschförderklassen in bestimmten Fächern wie Bewegung und Sport oder Musik am Unterricht der Regelklassen teilnehmen sollen. Auf didaktischer Ebene wird vor allem das Fehlen von sprachlichen Vorbildern kritisiert. Eine spielerische Sprachaneignung werde durch die Laborsituation der Deutschförderklasse erschwert. Außerdem fehle es in diesem Modell der Sprachförderung an Partizipation im Schulgeschehen, wodurch sozialer Ausschluss und Prozesse von *Otherring* befördert werden. Eine Lehrperson wird folgendermaßen zitiert:

The children develop a reduced sense of belonging. Those who have already had to flee across Europe are now passed around in the school and are more stressed than the other students. (Resch u.a., 2023, S. 298)

Die Fluchterfahrung von Schüler*innen wird hier von der Lehrkraft mit dem fehlenden Zugehörigkeitsgefühl zu einer Regelklasse und einem regulären Schulbetrieb zusammengebracht. Als negativer Effekt kann demnach die Gefahr von Stigmatisierung und Marginalisierung festgestellt werden.

Ebenfalls im Kontext des Forschungsprojekts zu Deutschförderklassen an der Universität Wien läuft seit Oktober 2022 eine Interviewstudie, die unter dem Titel *Neu in Wien* die schulische Eingliederung ukrainischer Kinder und Jugendlicher erforscht. Laut Projekthomepage (Schwab & Woltran, 2023) wurden dafür bisher zwei Schulleitungen und zwölf Lehrkräfte von sieben Schulstandorten befragt. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Beschulung an den verschiedenen Standorten in unterschiedlichen Modellen verläuft. An einem Schulstandort werden die ukrainischen Schüler*innen in Deutschförderklassen gemeinsam mit Schüler*innen anderer Erstsprachen unterrichtet. An manchen Standorten seien einzelne Schüler*innen bereits vollständig in den Regelunterricht aufgenommen worden. Großteils würden die Schüler*innen in einer Stammklasse unterrichtet und bekämen zusätzlich zwischen sechs und 15 Stunden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Von den Lehrkräften wird eine Benachteiligung auf der sozio-emotionalen Ebene aufgrund der separierten Deutschfördermaßnahmen

befürchtet. Deshalb werden die Unterrichtsstunden in Deutsch als Zweitsprache angeblich teilweise „zugunsten der sozialen Eingliederung der Schüler*innen in den Regelklassen“ (Ebenda) verringert. Die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen sprechen sich für eine Beschulung im Regelunterricht aus mit punktueller zusätzlicher Förderung in Deutsch als Zweitsprache. Es wird demnach ein submersives beziehungsweise ein integratives Modell bevorzugt. Die wissenschaftliche Veröffentlichung der Ergebnisse ist noch ausständig.

3 Empirische Forschung

3.1 Methodisches Vorgehen

Nach dieser ausführlichen Darstellung der relevanten Theorie und des Forschungsstands rund um die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, folgt im nun anschließenden dritten Teil die eigene Forschung an Wiener Schulen. Es werden Erkenntnisinteresse und Fragestellung beleuchtet, bevor der Versuch einer machtkritischen Selbstreflexion der Forscherin im Kontext des untersuchten Themas unternommen wird. Außerdem werden die Interviewpartner*innen beschrieben sowie deren Auswahl gerechtfertigt. Abschließend wird die verwendete Methode bei der Datenerhebung und Datenauswertung dargelegt, bevor die Interviewergebnisse mit fünf Lehrpersonen und drei bildungspolitischen Expertinnen präsentiert und interpretiert werden.

3.1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Wie aus dem Stand der Forschung ersichtlich, ist die Forschungslage zur Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung ausbaufähig. Nichtsdestotrotz verbessert sie sich zunehmend: In jüngeren quantitativen und qualitativen Forschungsprojekten werden Lehrpersonen vermehrt zu ihrer Perspektive auf Deutschfördermaßnahmen an österreichischen Schulen befragt. Die Beschulung von ukrainischen Schüler*innen an Wiens Schulen wird derzeit im Rahmen eines dieser Forschungsprojekte gesondert untersucht. Es gibt jedoch – nach bestmöglichem Wissensstand – bisher keine Studien für den österreichischen Kontext, in denen die Beschulung von Schüler*innen, die im Zuge der Migrationsbewegung ab dem Jahr 2015 nach Österreich gekommen sind, erforscht wird. Die vorliegende Masterarbeit nimmt sich dieser Thematik an und analysiert die Perspektiven von Lehrpersonen hinsichtlich der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiens Schulen. Diese Arbeit positioniert sich im Kontext von qualitativer Bildungs- und Migrationsforschung und rekonstruiert durch die Analyse von Rahmenbedingungen „soziale Herstellungsprozesse“ (Doğmus u.a., 2016, S. 8) in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die im Besonderen Auswirkungen auf das Bildungs- und „Subjektivierungsangebot“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 97) der Schüler*innen haben. Besonderer Fokus liegt auf den strukturellen Gegebenheiten und

darauf, wie Lehrkräfte deren Folgen in der Praxis wahrnehmen. Zudem soll ein Vergleich angestellt werden zwischen Beschulungsformen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung ab dem Schuljahr 2015/16 bis zum Schuljahr 2022/23. Das Erkenntnisinteresse soll anhand der folgenden Forschungsfrage beleuchtet werden:

- Wie gestaltet sich die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die im Zuge der Migrationsbewegung 2015 und Folgejahre aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran oder Afghanistan nach Österreich gekommen sind und wie gestaltet sich die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die im Zuge der Migrationsbewegung 2022/23 aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind?

3.1.2 Versuch einer machtkritischen Reflexion der eigenen Perspektive

Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung erfordert als gedankliche Grundvoraussetzung eine selbstreflexive Arbeit derjenigen Person, die sich mit dem Phänomen beschäftigt, wie Karabulut (2020, S. 127) betont. In Bezug auf die Positionierung im Forschungsprozess können individuelle, gesellschaftlich bedingte Ausgangslagen eine Rolle spielen. Diskriminierungskategorien wie Herkunft, Ethnie, Geschlecht, Religion, soziale Zugehörigkeit, Ability oder Sprache sind intersektional von Machtverhältnissen geprägt. Die biographisch bedingte Verortung innerhalb dieser Verhältnisse hat Konsequenzen für die eigene Perspektive auf Diskriminierung. Es geht deshalb darum, die Positionierung des/der Forschenden innerhalb von Ungleichheitsverhältnissen zu erkennen und deren Auswirkungen auf internalisierte Denkmuster und mitunter voreingenommene Annahmen kritisch zu befragen. Wissenschaft ist zudem selbst von hegemonialen Dominanzverhältnissen geprägt und trägt dadurch ihren Teil zu deren Erhaltung bei. Folglich ist für die wissenschaftliche Untersuchung von gesellschaftlichen Gegebenheiten eine machtkritische Reflexion der eigenen Perspektive notwendig, damit sich Herrschaftsstrukturen und normative Deutungsmuster nicht unerkannt in die Auseinandersetzung einschleichen (Karabulut, 2020, S. 131). Um eine machtkritische Haltung einzunehmen, muss die eigene Verstrickung in die Produktion und Reproduktion von Dominanzverhältnissen dementsprechend reflektiert werden (Goel & Stein, 2016, S. 108).

Dabei handelt es sich in erster Linie um einen persönlichen Reflexionsprozess, der schwierig in wissenschaftlicher Weise dargelegt werden kann. Es kann ein Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft hergestellt werden, wonach Lehrpersonen als reflektierende Praktiker*innen ihre

pädagogische Handlungspraxis mithilfe von wissenschaftlichen Erkenntnissen kontextualisieren. Es geht für professionelle Akteur*innen im pädagogischen Bereich dabei unter anderem darum, „die Bilder über als anders markierte und festgeschriebene Personen(-Gruppen) in den eigenen Bewertungsschemata vor dem Hintergrund eigener biographischer Erfahrungen zu hinterfragen und [die] eigenen Bezüge zur Tatsache der Migration zu erkennen“ (Doğmus u.a., 2016, S. 5).

Die Autorin, die aufgrund ihrer persönlichen Verortung tendenziell aus einer hegemonialen Position heraus denkt und spricht, hat im Zuge ihrer theoretischen Auseinandersetzung deutliche Veränderungen in ihrem eigenen Denken erkennen können. Muster und Denkschemata in Bezug zu Zugehörigkeitsordnungen und Differenzlinien wurden im Zuge dessen kritisch hinterfragt. Eigene Rassismen und internalisierte Vorurteile kamen dabei deutlicher zu Bewusstsein, als dies in einer privilegierten Position sonst oftmals der Fall ist. Es wird versucht, diesen kritischen Reflexionsprozess in die Auswertung der Interviews einfließen zu lassen und etwaige Stereotypisierungen und Diskriminierungsmuster zu hinterfragen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass möglicherweise auftretende Rassismen nicht in erster Linie auf der Ebene der persönlichen Haltungen von Lehrpersonen analysiert werden sollen, sondern dass in Anlehnung an Karakayalı und zur Nieden (2013) untersucht wird, „wie Rassismus als gesellschaftliches Organisationsprinzip auch in den Schulen wirksam ist“ (S. 65).

Messerschmidt (2011) benennt das Entwickeln einer selbstreflexiven Haltung im Forschungsprozess als „Involviertes Forschen“ (S. 81). Es geht dabei darum, einen distanzierten Blick auf den Umgang mit vermeintlich Anderen zu entschärfen und stattdessen die eigene Position in Beziehung zur Migrationsgesellschaft zu setzen. Der Begriff Migrationsgesellschaft eröffnet wiederum die Möglichkeit, über gesellschaftliche Verhältnisse abseits von dualistischen Polarisierungen nachzudenken und die Gegenüberstellung von Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen einer Dominanzgesellschaft zu überwinden. Stattdessen soll ein geteilter Raum entworfen werden, in dem über Diskriminierung und über Verbundenheit in Differenz gesprochen und wo Mehrfachzugehörigkeiten, Vielfalt und Interkulturalität gelebt werden können (Ebenda, S. 84).

Die Objektivierung der Anderen als Ausgangspunkt für migrationswissenschaftliche Diskurse wird im Ansatz des Involvierten Forschens kritisch hinterfragt. Beleuchtet werden die sozialen Bedingungen, in denen sich wissenschaftliche Erkenntnisse einbetten und Machtverhältnisse wirken. Generell ist die Auseinandersetzung mit

Migrationsphänomenen von asymmetrischen Beziehungen bestimmt: Meist sprechen Zugehörige der Dominanzgesellschaft über Minderheiten. Dadurch wird dem Diskurs über Migration eine „spezifische Struktur machtvoller Identifikationen“ (Ebenda, S. 82) verliehen. Um diese Struktur zu überwinden, muss, laut Messerschmidt (2011), ein migrationswissenschaftlicher Zugang eine Distanzierung von seinem Forschungsgegenstand überwinden und das eigene Involviertsein in die untersuchte Thematik kritisch reflektieren. Bei der Untersuchung von Migration im Bildungskontext bedarf es einer Offenlegung der eigenen Verstrickung in „hegemoniale rassistische Verhältnisse“ (Messerschmidt, 2016, S. 68), in denen Migration als Bildungsproblem kategorisiert wird. Es werden dabei – wie in rassistischen *Othering*-Prozessen allgemein – durch einen Blick auf die Anderen Gruppen konstruiert, die nicht zum gesellschaftlich dominanten Wir gehören. Diese Art der Thematisierung von Migration bedarf in einer rassismuskritischen Auseinandersetzung einer kritischen Reflexion (Ebenda).

3.1.3 Auswahl der Interviewpartner*innen

Es wurden Lehrkräfte als Interviewpartner*innen ausgewählt, die mehrere Kriterien erfüllten. Die Lehrkräfte mussten als Ausgangsbedingung an einer Wiener Schule unterrichten. Der Fokus wurde auf Lehrkräfte aus der Sekundarstufe 1 gelegt. Vermehrt fanden sich Lehrkräfte aus Pflichtschulen, sogenannten Mittelschulen, als Interviewpartner*innen – dies unter anderem dadurch begründet, dass in den Mittelschulen mehr Schüler*innen mit Fluchterfahrung vertreten sind, da Gymnasien nicht verpflichtet sind, alle Schüler*innen aufzunehmen. Erwähnt werden soll an dieser Stelle, dass auch Lehrkräfte aus Primarstufen als Interviewpartner*innen angefragt worden sind, jedoch hat sich hier aufgrund fehlender Bereitschaft und Möglichkeiten keine konkrete Datenerhebung ergeben. Eine weitere Bedingung war, dass die Lehrkräfte im Jahr 2015 beziehungsweise in den darauffolgenden Jahren mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung gearbeitet hatten. Nur so konnte gewährleistet werden, dass die Lehrkräfte über eigene Erfahrungen mit der Beschulung von Schüler*innen, die in dieser Migrationsbewegung aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran oder Afghanistan nach Österreich gekommen sind, verfügen. Zusätzliches Kriterium war, dass die Lehrkräfte aktuell – zum Zeitpunkt des Interviews – an einer Schule unterrichten und dort in direkter oder indirekter Weise einen Eindruck von der Beschulung ukrainischer Schüler*innen haben. Es konnten fünf Lehrkräfte, davon drei weiblich und zwei männlich, als Interviewpartner*innen gefunden werden, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

LP1 ist seit 2016 Lehrkraft an einer Mittelschule in Wien. Sie ist ausgebildet in einem Lehramt für Deutsch und verfügt über keine zusätzliche Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Sie unterrichtet seit sieben Jahren und übernahm kurz nach Beginn ihres Berufseinstiegs eine Klasse, in der ausschließlich Schüler*innen mit Fluchterfahrung beschult wurden. Diese Klasse unterrichtete sie vom Schuljahr 2017/18 bis zum Schuljahr 2021/22. Aktuell unterrichtet LP1 in Regelklassen und in einer Deutschförderklasse. An ihrem Schulstandort wird im Schuljahr 2022/23 zusätzlich eine KSDU-Klasse geführt. LP1 hat damit einen direkten Vergleich zwischen der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die sich in einer Deutschförderklasse befinden, und jenen, die sich in einer KSDU-Klasse befinden.

LP2 unterrichtet ebenfalls seit 2016 an Mittelschulen in Wien. Sie ist Lehrperson für Arabisch und ist als Stützlehrkraft in mehreren Deutschförderklassen und für muttersprachlichen Unterricht aktiv. LP2 arbeitet fast ausschließlich mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung. Sie ist derzeit an zwei Schulstandorten engagiert. An einem dieser Schulstandorte gibt es im Schuljahr 2022/23 zwei Deutschförderklassen mit hauptsächlich arabischen Kindern und wenigen ukrainischen Kindern. An dem anderen Schulstandort gibt es zu der Zeit eine KSDU-Klasse und eine Deutschförderklasse. LP2 ist selbst im Jahr 2014 von Syrien nach Österreich geflüchtet. In Syrien war sie zuvor sieben Jahre lang als Lehrperson für das Fach Arabisch tätig.

LP3 ist ausgebildete Deutsch-Lehrkraft und hat keine Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Sie unterrichtet seit 2013 in Wien und seit 2015 am selben Schulstandort. Dort übernahm sie als Klassenvorstand im Schuljahr 2015/16 eine Klasse, in der ausschließlich Schüler*innen mit Fluchterfahrung beschult wurden. Mit dieser Klasse arbeitete LP3 ein Jahr lang. LP3 unterrichtet zur Zeit eine Regelklasse, in der unter anderem Schüler*innen, die aus arabischen Ländern nach Österreich geflüchtet sind, unterrichtet werden. An ihrer Schule gibt es im Schuljahr 2022/23 eine KSDU-Klasse.

LP4 unterrichtet seit 2012 in Wien. Sie ist ausgebildet als Lehrperson für Deutsch und verfügt über eine Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache. LP4 unterrichtet seit zehn Jahren in derselben Mittelschule. Ursprünglich war sie dort als Sprachförderlehrerin tätig. Seit einigen Jahren unterrichtet sie Deutsch als Unterrichtsgegenstand in Regelklassen. Sie ist im Schuljahr 2022/23 zudem in einer Deutschförderklasse tätig, in welcher Schüler*innen beschult werden, die aus Syrien und Afghanistan und aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind.

LP5 unterrichtet seit 2000. Sie ist ausgebildet in den Fächer Deutsch und Geschichte, hat keine Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und leitet seit 2015 ein

Gymnasium in Wien. Dort gibt es keine eigenen Klassen für Schüler*innen mit Fluchterfahrung, da sich weniger als acht davon an diesem Schulstandort befinden. Jene Schüler*innen, die in den Jahren nach der Migrationsbewegung von 2015 nach Österreich kamen, wurden gemeinsam mit Schüler*innen eines anderen Schulstandorts in zusätzlichen Förderkursen unterrichtet. Jene ukrainischen Schüler*innen, die derzeit an dem Schulstandort unterrichtet werden, erhalten ebenfalls zusätzlichen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, der unter anderem von LP5 gehalten wird.

Abgesehen von diesen fünf Lehrkräften wurden auch drei Personen, allesamt weiblich, die als bildungspolitische Expertinnen gelten, interviewt.

EX1 ist im universitären Bereich aktiv und auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache spezialisiert. Sie hat zudem im Erwachsenenbereich selbst Deutschkurse für Personen mit Fluchterfahrung durchgeführt.

EX2 ist in der Bildungsdirektion Wien beschäftigt und hat dadurch direkten Einblick in die politischen Entscheidungsprozesse rund um die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung.

EX3 ist im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung beschäftigt und als Menschenrechtskoordinatorin für Schüler*innen mit Fluchterfahrung zuständig. Laut eigenen Angaben war sie dies ab September 2015 und in den darauffolgenden Jahren. Offiziell ist sie dies zum Zeitpunkt des Interviews laut Geschäfts- und Personaleinteilung des Bundesministeriums zwar noch immer, tatsächlich ist sie aber nicht mehr mit diesen Aufgaben betraut. Warum dies so ist, hat vermutlich mit politischen Prozessen zu tun. Eine genaue Erklärung konnte ihren Ausführungen jedoch nicht entnommen werden.

3.1.4 Datenerhebung und Datenauswertung

Für die Datenerhebung wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, welcher darauf abzielt, die individuelle Sicht der interviewten Personen zu erfahren und in einen Dialog mit ihnen zu treten (Flick, 2016, S. 114). Der Leitfaden beginnt mit allgemeinen Angaben zur Unterrichtstätigkeit, widmet sich dann der Situation ab dem Jahr 2015 und anschließend jener um das Jahr 2022/23. Für beide Zeitabschnitte werden dieselben Fragen gestellt, welche insbesondere die Rahmenbedingungen in der Beschulung adressieren. So wird nach den zur Verfügung gestellten Ressourcen wie Personal, Räumlichkeiten, Lehrmaterialien und nach den strukturellen Vorgaben wie die Zuteilung zum Klassenverband und unterrichtete Fächer gefragt. Außerdem werden die Lehrpersonen zu

ihren pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten, ihrem pädagogischen Auftrag und ihrer Wahrnehmung von möglicher Diskriminierung interviewt. Zum Abschluss des Interviewleitfadens werden mögliche Unterschiede in der Beschulung zusammengefasst und es wird danach gefragt, was sich die Lehrpersonen für die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung wünschen.

Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an das EPIK-Modell erstellt. Dieses befasst sich mit der pädagogischen Professionalität und dem Ethos von Lehrpersonen. Das Ethos wird als gute und gelungene Praxis beschrieben, „in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt.“ (Rödel u.a., 2022, S. 5) Ethos drückt sich in einer pädagogischen Haltung aus, aus der Verantwortung für das Wohl und die bestmögliche Entwicklung der Schüler*innen übernommen wird. Im EPIK-Modell werden fünf Domänen beschrieben, nämlich das Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität und Personal Mastery. Diese Domänen umfassen einerseits Fähigkeiten, die eine Lehrperson aufbringen muss, sind andererseits aber in enger Wechselwirkung mit der Struktur zu sehen. Dieses Ineinandergreifen von Person und System erschien für die vorliegende Masterarbeit von besonderem Interesse. Nicht alle fünf Domänen finden sich in den Fragen des Interviewleitfadens wieder. Im Zusammenhang mit dem beforschten Thema erschienen vor allem die drei oben erstgenannten Domänen von besonderem Interesse.

Der Interviewleitfaden wurde vor dem ersten Interview mit einer befreundeten Lehrperson in einer Art Probeinterview überarbeitet. Die Lehrperson hat zwar selbst keine Erfahrung in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, kennt jedoch den schulischen Alltag und konnte diesbezüglich wertvolle Inputs zur pädagogischen Praxis, diesbezüglicher Formulierung der Fragen und der Reihenfolge der Fragen liefern. Während die Fragen ursprünglich pro relevanter EPIK-Domäne zuerst auf die Situation vor acht Jahren und gleich daran anschließend auf die Situation heute abzielten, wurde der Einfachheit und Nachvollziehbarkeit halber entschieden, zuerst alle Fragen in Bezug zur ersten Situation und dann alle Fragen in Bezug zur zweiten Situation zu stellen. Es muss zusätzlich erwähnt werden, dass die Fragen im Laufe der Datenerhebung nach Erkenntnissen aus vorangegangenen Interviews teilweise präzisiert und leicht verändert wurden.

Der Leitfaden für die Interviews mit den bildungspolitischen Expert*innen unterscheidet sich zu jenem der Lehrpersonen. Die Fragen zielen nicht auf eigene Erfahrungen ab, sondern fragen nach dem jeweiligen Kenntnisstand zur Beschulung von

Schüler*innen mit Fluchterfahrung und damit verbundenen Faktoren. Es geht in Interviews mit Expert*innen in erster Linie darum, durch gezielte Fragen ihre Expertise zu einem bestimmten Thema abzufragen (Flick, 2016, S. 115). Da sich die Expertise der ausgewählten Expert*innen je nach Tätigkeitsbereich unterschied, wurden die Fragen von Interview zu Interview entsprechend angepasst.

Die Interviews wurden alle basierend auf den Interviewleitfäden durchgeführt. Sie wurden mit einem Zoom-Aufnahmegerät und zusätzlich mit einem Handy als Back-up für den Fall eines technischen Gebrechens aufgezeichnet. Durchgeführt wurden sie an verschiedenen Orten: LP1 wurde in der Wohnung eines nicht anwesenden Familienmitglieds interviewt, LP2 in einem abgeschlossenen Raum an der Universität. LP3 wurde in der Wohnung der Interviewerin befragt. LP4 wurde in ihrer Schule in dem Klassenraum, in dem sie unterrichtet, interviewt. LP5 wurde in ihrem Büro an ihrem Schulstandort befragt. Alle Expert*innen-Interviews wurden in den jeweiligen Büros der interviewten Personen durchgeführt.

Die Interviews wurden nach ihrer Durchführung mit dem Transkriptionsprogramm f4x automatisch transkribiert. Die automatisch erstellte Transkriptionsvorlage jedes einzelnen Interviews wurde anschließend gewissenhaft mit der Audioaufnahme verglichen und überarbeitet. Für die Erstellung eines Basistranskripts wurden die Gesprächsanalytischen Transkriptionsregeln GAT 2 (Hagemann & Henle, 2021) verwendet. Auf eine Segmentierung wurde dabei jedoch verzichtet und die Groß- und Kleinschreibung wurde nach den üblichen Rechtschreibregeln angewendet. Die Auswertung der Basistranskripte erfolgte mit dem Programm ATLAS.ti und anhand der Methode des offenen Kodierens. Diese qualitative Auswertungsmethode, die im Kontext der Grounded Theory anzusiedeln ist, hat das Ziel, das Textmaterial aufzubrechen, um „ein tieferes Verständnis von Inhalt und Gehalt des Textes jenseits seiner Paraphrase und Zusammenfassung“ (Flick, 2016, S. 171) zu erhalten. Es handelt sich um eine Methode der Textinterpretation, bei der anhand der zugrundeliegenden Daten Vergleiche vorgenommen und Kategorien gebildet werden. Darauf aufbauend können aus den generierten Informationen theoriebildende Konzepte entwickelt werden.

Durch die Methode des offenen Kodierens werden die Daten in Begriffe gefasst. Dafür werden besonders ertragreiche Passagen der Interviews in Sinneinheiten zerlegt und mit Anmerkungen sowie mit Kodes versehen. Die Benennung der Kodes kann auf zwei Arten erfolgen: In-vivo-Kodes sind im Text genannte Begriffe, die als Kode etabliert werden. Konstruierte Kodes sind abstrakte Begriffe aus der relevanten Literatur zum Thema. Um sich dem Text beim Kodieren tiefgehend zu nähern, sollen anhand des W-

Schemas Fragen an ihn gestellt werden. Es wird mit der Frage nach dem Was versucht zu erfassen, worum es im Gesagten geht. Das Wer fragt nach den beteiligten Akteur*innen und den verteilten Rollen. Die Frage des Wie zielt darauf ab, zu ergründen, welche Aspekte angesprochen werden und welche nicht. Das Wann und Wo fragt nach dem zeitlichen Verlauf und der Verortung. Zudem kann nach dem Warum gefragt werden, also welche Begründungen herausgearbeitet werden können. Gab es einen bestimmten Zweck, wozu ist es so geschehen? Und schließlich kann das Womit die Wege, Strategien und Mittel ergründen, welche zum Erreichen des Ziels erkennbar werden (Flick, 2016, S. 168–169).

Die Methode des offenen Kodierens eignet sich im Besonderen dafür, die unterschiedlichen Schulungsformen an verschiedenen Schulstandorten zu vergleichen und eine Veränderung in den Schulungsformen im Verlauf der Zeit darzustellen. Es wird dafür mit einem konstanten Vergleich gearbeitet. Die empirischen Daten werden so aufgebrochen und zueinander in Bezug gesetzt. Anhand der ermittelten Kategorien, welche die dargestellten Phänomene beschreiben, werden Konzepte gebildet, in denen zusammengehörige Kategorien empirisch fundiert werden. Der Untersuchungsgegenstand wird anhand der gefundenen Konzepte theoretisch eingeordnet und im Hinblick auf die Forschungsfrage ausführlich dargestellt.

Bei der Datenauswertung wurden Gütekriterien für qualitative Forschung berücksichtigt (Flick, 2016, S. 271–287). Qualitative Forschung zeichnet sich durch Kommunikation und Interaktion mit den befragten Personen sowie durch deutende Interpretation durch die forschende Person aus. Um eine qualitative Reliabilität im Sinne der Differenzierung zwischen den Aussagen der Interviewpartner*innen und ihrer Deutung zu garantieren, wurde die Darstellung der Interviewergebnisse getrennt von der Interpretation vorgenommen. Validität wurde durch eine kommunikative Validierung in erster Linie mit den bildungspolitischen Expertinnen sichergestellt, denen – wo gewünscht – die Möglichkeit geboten wurde, zu den zitierten Passagen und den in der empirischen Forschung gefundenen Ergebnissen Stellung zu nehmen und diese gegebenenfalls zu ergänzen oder zu korrigieren. Als forschungsethisches Prinzip wurde die informierte Einwilligung als Voraussetzung der Teilnahme verfolgt. Die Interviewpartner*innen wurden über das Forschungsvorhaben umfangreich aufgeklärt und bestätigten dies durch Unterschreiben einer Einverständniserklärung samt Datenschutzmitteilung (beide befinden sich im Anhang). In derselben war neben der Wahrung des Datenschutzes vereinbart, dass das Interview aufgezeichnet und anschließend transkribiert wird. Die Möglichkeit der ausschnittweisen Verwendung in

wissenschaftlichen Publikationen wurde vereinbart und es konnte gewählt werden, ob dies pseudonymisiert oder unter Nennung von personenbezogenen Daten geschehen darf. In der Datenauswertung wurde zur Wahrung von Vertraulichkeit und für eine leser*innenfreundliche Vereinheitlichung die Anonymisierung aller Beteiligten vorgenommen (Flick, 2016). Die Ergebnisse der Datenauswertung werden im folgenden Kapitel präsentiert und anschließend im Kontext der für das Thema relevanten Theorie interpretiert.

3.2 Präsentation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews mit fünf Lehrpersonen und drei bildungspolitischen Expert*innen werden im Folgenden ausführlich und im Hinblick auf die Forschungsfrage dargestellt. Basierend auf den generierten Daten wurden Kategorien und in der Folge Konzepte gefunden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage zur Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung in den Jahren 2015 und Folge sowie 2022 und Folge relevant erscheinen. Die Konzepte ordnen sich, wie anschließend im Detail zu zeigen sein wird, in drei große Bereiche, nämlich Rahmenbedingungen, Heterogenität der Schüler*innen und Diskriminierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung.

3.2.1 Rahmenbedingungen

Es werden nun die Beschulungsformen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen, nämlich in den Neu-in-Wien-Klassen und den Deutschförderklassen sowie den KSDU-Klassen, detailliert dargestellt. Eingegangen wird zuerst auf die gesetzlichen Vorgaben, welche die politischen Bedingungen beeinflussen, und dann auf die strukturellen Vorgaben, welche als Unterrichtsbedingungen und als vorhandene Ressourcen die konkrete Umsetzung in der Beschulung maßgeblich ausmachen. Unter strukturellen Vorgaben werden zum Beispiel die curricularen Richtlinien, die Dauer der Unterrichtszeit, die Organisation des Lehrpersonals und die Zuteilung der Schüler*innen zum Klassenverband verstanden. Diese genannten Aspekte werden pro Beschulungsform gebündelt dargestellt. Daran anschließend wird einzeln auf Unterrichtssprache und muttersprachlichen Unterricht sowie auf räumliche und materielle Ressourcen eingegangen.

Was für alle Kinder gilt, die in Österreich zu einem späteren Zeitpunkt als in der Regel üblich neu ins Schulsystem einsteigen und die wenig bis keine Kenntnisse in der

Unterrichtssprache Deutsch haben, ist die Tatsache, dass sie als Schüler*innen einen außerordentlichen Status bekommen. Dieser Status bedeutet, dass sie nicht benotet werden. Die Schüler*innen können maximal zwei Jahre lang mit außerordentlichem Status beschult werden. Das Konzept der Außerordentlichkeit ermöglicht es, Ressourcen zuzuordnen und ist „rechnerisch eine große Hilfe“, wie LP4 anmerkt (Z. 386 – 387). Die Kinder könnten damit ihrem Sprachförderbedarf gemäß unterstützt werden. Jedoch sei eine solche Kategorisierung in Zeiten einer diversen Gesellschaft und von inklusiver Schule zugunsten einer zielgerechten Förderung zu überdenken, denn „Sprachförderbedürfnisse [...] enden ja nicht mit dem Status der Außerordentlichkeit“ (LP4, Z. 384 – 385). Laut LP1 hemmt der außerordentliche Status die Lernmotivation der Schüler*innen. Diese würden wissen, dass sie zwei Jahre lang nicht benotet werden, was gleichbedeutend damit sei, dass sie zwei Jahre lang nicht lernen müssten (LP1, Z. 1317–1321). Die gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen, die für die Form der Beschulung darüber hinaus ausschlaggebend sind, werden hier anschließend detailliert dargestellt.

3.2.1.1 Gesetzliche Vorgaben und politische Bedingungen

Von grundlegender Bedeutung für die Beschulung ist die Tatsache, dass in Österreich gesetzliche Schulpflicht herrscht, die unabhängig vom politischen Status der Kinder gilt. Das heißt, jedes Kind, das sich dauerhaft in Österreich aufhält, ist zum Schulbesuch verpflichtet. Mit dieser Pflicht geht zugleich das Recht auf Beschulung einher. Jedes Kind, das in Österreich lebt, ist folglich zum Schulbesuch berechtigt. Ein Schulplatz steht ihm in der Umgebung seines Wohnortes gesetzlich zu (EX1, Z. 499–502; EX3, Z. 251–260; Z. 1583–1586).

Wie LP1 berichtet, seien in den Jahren 2015, 2016 und 2017 sehr viele geflüchtete Kinder aus den Ländern Syrien, Irak, Iran, Afghanistan und Palästina an Wiener Schulen gekommen (Z. 42–50). Diese Schüler*innen befanden sich in der Zeit nach ihrem Ankommen in einem Asylverfahren. Als Asylwerber*innen hatten sie aufgrund des Dublin-Abkommens in der Regel in keinem anderen europäischen Land mehr das Recht, einen Asylantrag zu stellen. Sie durften zudem Österreich bis zum Abschluss ihres Asylverfahrens nicht mehr verlassen (EX3, Z. 283–294). EX3 beschreibt die Situation der damals geflüchteten Menschen insofern als „alternativlos“ (EX3, Z. 351). Die Menschen hätten zudem meist keine Möglichkeit, wieder zurückzukehren. Viele von ihnen kämen bereits aus Flüchtlingssituationen und nicht von dem Ort, „der sie überhaupt zu Flüchtlingen gemacht hat“ (EX3, Z. 1165). Sie seien nicht darauf fokussiert,

zurückzukehren, denn auch wenn sie dies vielleicht emotional wollen würden, gibt es den Weg zurück nicht mehr (EX3, Z. 1185–1186).

Schüler*innen, die in Folge des Krieges seit Februar 2022 aus der Ukraine nach Österreich geflüchtet sind, haben stattdessen einen anderen politischen Status. Sie gelten als Vertriebene und müssen deshalb keinen Asylantrag stellen (EX3, Z. 911–914). Ukrainer*innen verfügen in Österreich zum Zeitpunkt der Datenerhebung über ein vorübergehendes Aufenthaltsrecht. Erwachsene Ukrainer*innen haben unbeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Bildung und zu medizinischer Versorgung (Bundesministerium für Finanzen, 2023). Sie können zudem, wie aus den Schilderungen in einigen Interviews deutlich wird, in die Ukraine zurückfahren und teilweise dort Urlaub machen. Manche entscheiden sich im Zuge dessen gar zu einer Rückkehr (LP1, Z. 1402 – 1403; LP5, Z. 370–372; EX3, Z. 1138–1139). Ukrainer*innen werden in Österreich, wie EX3 es benennt, als „Übergangserscheinung“ (Z. 918) gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass sie nach Ende des Krieges in die Ukraine zurückkehren würden. Dabei handelt es sich jedoch um einen Irrtum, viele Ukrainer*innen werden auch nach Ende des Krieges in Österreich bleiben, merkt EX3 an (Z. 1415–1419).

Österreich hat politisch gesehen jahrzehntelange Erfahrung mit geflüchteten Menschen, wie EX3 (Z. 378–385) zudem feststellt. Sie verweist auf die 1960er Jahre und Tschechien sowie auf die 1980er Jahre und Polen, als aus beiden Ländern viele Menschen nach Österreich geflüchtet sind. EX3 erwähnt zudem, dass bereits vor Jahrzehnten Kurdinnen und Kurden nach Österreich fliehen mussten. Als besonders wichtiger historischer Bezugspunkt gilt die Beschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Kontext der Jugoslawienkriege in den 1990er Jahren. „In der Bosnienkrise, wo auch so viele Menschen auf einmal gekommen sind“ (EX1, Z. 510), sei das damals „in der Dimension neu“ gewesen, wie EX3 (Z. 1405) es ausdrückt. EX3 vermutet, dass die späteren Beschulungsformen auf der damaligen Situation fußen: „Das ist [...] wie ein Labor für all das gewesen, was [...] dann gekommen ist“ (Z. 1401–1402). EX1 spricht davon, dass Orte wie Traiskirchen oder Thalham, wo sich österreichische Erstaufnahmestellen für geflüchtete Menschen befinden, eine „große Tradition (.) in der Beschulung von Kindern, die gekommen sind,“ (Z. 498–499) haben. In großen Flüchtlingsunterkünften wie jener in Traiskirchen seien eigene Klassen für die Schüler*innen eingerichtet worden. Es gab damals in Österreich jedoch „ganz andere Voraussetzungen [...] und auch andere Unterrichtsorganisationsformen“, wie es EX2 (Z. 17–19) ausdrückt. Es habe die Möglichkeit gegeben, die Schüler*innen in ihrer Erstsprache zu unterrichten. So seien die Klassenlehrer*innen in der Primarstufe

bosnischsprachig und die Begleitlehrer*innen deutschsprachig gewesen. Die Begleitlehrer*innen hätten die Aufgabe gehabt, den Kindern Deutsch beizubringen (EX2, Z. 30 – 39). Diesen Unterricht in der Erstsprache gibt es heutzutage nicht „als verbrieftes Recht“ (EX3, Z. 264–265), er sei keine gesetzliche Bestimmung, sondern existiere nur als Möglichkeit in Form von muttersprachlichem Unterricht.

Österreich verfügt aufgrund dieser Erfahrung mit geflüchteten Menschen über ein „Asset“ (EX3, Z. 388), wie es EX3 ausdrückt: Die Tatsache, dass Schüler*innen neu ins österreichische Schulsystem einsteigen, sei in bestimmten Schulen und Gegenden – vornehmlich in Ballungsräumen – bekannt und fast schon normal gewesen. Neu sei im Zuge der Migrationsbewegungen 2015 gewesen, dass es sich um eine dermaßen starke Fluchtbewegung gehandelt habe, dass sich die Menschen auf ganz Österreich verteilt hätten. Das Außergewöhnliche sei zudem gewesen, dass erstmals viele Kinder aus asiatischen und arabischen Ländern neu an österreichischen Schulen beschult worden seien (EX3, Z. 389 – 397).

In den 1990er-Jahren waren aus Bosnien nach Österreich geflüchtete Menschen keine Asylwerber*innen, sondern sie bekamen einen Flüchtlingsstatus. Auch hier vermutet EX3, dass dies „möglicherweise einen bestimmten Vorbildcharakter“ (EX3, Z. 1413) für den Status der ukrainischen Flüchtlinge gehabt haben könnte, die vom staatlichen Konzept her anders eingeordnet und dadurch auch anders behandelt werden (EX3, Z. 943–945). Die politischen Bedingungen für ukrainische Geflüchtete seien heutzutage bessere als 1990, wo Österreich noch nicht EU-Mitglied gewesen sei. Es könne jede*r arbeiten, es gäbe weniger Hürden und es finde eine Gleichbehandlung mit EU-Bürger*innen statt (EX3, Z. 1419–1428).

Die Tatsache, dass Ukraine in Europa liegt und ein europäisches Land ist, sowie die dadurch begründete geographische Nähe zu Österreich, wird in fast allen Interviews angesprochen. Während die Menschen nicht wissen würden, wo Syrien oder Afghanistan liegt, sei ihnen durchaus bewusst, dass sich die ukrainische Grenze in der Luftlinie näher bei Wien befindet als Bregenz (EX3, Z. 1378 – 1383). Zwischen der Ukraine und Österreich befindet sich nur ein Land, nämlich Ungarn beziehungsweise die Slowakei (EX3, Z. 83–87). Diese geographische Nähe mache einen Unterschied aus. Man fühle sich dem, was näher liegt, eher verpflichtet als dem, was sich weiter weg befindet (LP3, Z. 1083–1089). In Österreich hätten sich die Menschen vom Krieg in der Ukraine selbst betroffen gefühlt, hätten Angst gehabt, dass der Krieg für sie persönlich Konsequenzen haben könnte und „dass Putin unser Gas abdreht“ (LP1, Z. 1412). EX3 formuliert es überspitzt, wenn sie sagt, „dass sich kein Österreicher je gefürchtet hat vor dem Krieg in

Syrien. Aber ganz Österreich fürchtet sich vor dem Dritten Weltkrieg. (.) Verstehen Sie ja, die Politik?“ (Z. 1251–1254)

Diese Nähe wird, wie EX1 analysiert, in der Gesamtdynamik politisch konstruiert und herbeigerufen. Dies kulminiert ihrer Wahrnehmung nach in der Aussage vom österreichischen Bundeskanzler Nehammer, der anlässlich des Ausbruchs des Ukrainekriegs im Fernsehen gesagt habe: „Das sind keine Flüchtlinge, sondern das sind Nachbarn.“ (EX1, Z. 374–375). In der Nachrichtensendung *Zeit im Bild 2* vom 23. Februar 2022 wird besagter Bundeskanzler folgendermaßen zitiert: „Bei der Ukraine verhält es sich anders als bei Ländern wie Afghanistan, da reden wir von Nachbarschaftshilfe.“ (k-digital Medien, 2022) EX1 nimmt diesbezüglich wahr, dass es sich bei aus der Ukraine geflüchteten Menschen um eine hoch prestigeträchtige Gruppe handelt, der eine Sonderstellung eingeräumt wird. In der öffentlichen Darstellung wird suggeriert: „Die sind ja wie wir. Also, dann geht man mit denen ja um, wie man gerne möchte, dass mit uns umgegangen werden würde“ (EX1, Z. 537–539). EX1 gibt zugleich zu bedenken, dass es sich beim öffentlichen Diskurs um Verwirrspiele handelt, „denen wir [...] ein Stück weit auch auf den Leim gehen, [...] denn wir glauben, es ist wirklich so, (.) wie es in den Medien [...] verhandelt wird“ (EX1, Z. 419 – 423). Stattdessen ist die Situation hochkomplex: Ukrainer*innen wird zwar eine staatliche Sonderstellung eingeräumt, in ihrer Versorgung versagt der Staat jedoch genauso wie bei aus anderen Regionen geflüchteten Menschen, so EX1 (Z. 417–426).

Ein weiterer politischer Aspekt, der im Kontext des Ukraine-Kriegs und in der österreichischen Reaktion darauf als relevant genannt wird, ist jener der österreichischen Neutralität. EX3 verweist darauf, dass Österreich kein Kriegsmaterial liefern dürfe, dass es deshalb auf anderer Ebene unterstützen müsse. Beispielsweise könnten auf dem „Softsektor“ (EX3, Z. 1444) die Menschen, die aus der Ukraine wegmüssen, in Österreich so gut wie möglich unterstützt werden. EX3 führt dies als eine mögliche Erklärung für eine politische Sonderbehandlung von ukrainischen Menschen in Österreich an.

3.2.1.2 Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen

Laut den Angaben von EX2, die in der Bildungsdirektion tätig ist, hat es im Schuljahr 2015/16 wienweit 15 Neu-in-Wien-Klassen gegeben (Z. 184–185). Es handelte sich dabei um eigens für neu nach Österreich migrierte Schüler*innen eingerichtete Klassenverbände. Im Jahr 2016 stand die Höchstzahl geflüchteter Schüler*innen, die in Neu-in-Wien-Klassen und Neu-in-Wien-Kursen unterrichtet wurden, bei 2.600 Schüler*innen (EX2, Z. 621–623). Die meisten davon waren aus den genannten

arabischen und asiatischen Ländern gekommen, aus denen die Migrationsbewegung ab 2015 besonders groß war. An manchen Schulen wurden aber auch anderssprachige Kinder in den Neu-in-Wien-Klassen unterrichtet (EX2, Z. 204–206). LP2 berichtet davon, dass in seinen Neu-in-Wien-Klassen nicht nur arabischsprachige Schüler*innen, sondern Kinder unterschiedlichster Nationalitäten beschult worden sind (Z. 187–188). Auch LP1 berichtet von derselben Praxis: „Alle Kinder, die gerade gekommen sind, sind dann in meine Klasse [...] gekommen.“ (Z. 224–225) Die Kinder seien großteils aus Syrien gewesen, aus Afghanistan, Iran, Irak und Palästina, aber auch aus Somalia, Bulgarien, Serbien und der Türkei (LP1, Z. 221–223).

In Neu-in-Wien-Klassen wurden die Schüler*innen 22 Wochenstunden unterrichtet (EX2, Z. 196–197). Nach ihrem Übergang in Regelklassen wurden sie in Neu-in-Wien-Kursen mit 11 Wochenstunden in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. Am Beginn wurden die Kinder vor allem in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet und mit der Zeit wurden andere Fächer in den Unterricht integriert (LP2, Z. 217–220). Es gab im ersten Jahr laut LP1 keinen spezifischen Lehrplan für Neu-in-Wien-Klassen: „Es war schwierig für (.) Lehrer dort zu unterrichten, weil sie auch nicht gewusst haben nach welchem Lehrplan.“ (LP1, Z. 716–718) Die Unterrichtsinhalte waren an keine curricularen Vorgaben gebunden und erfolgten nach eigenem Ermessen der Lehrpersonen (LP1, Z. 697–698; LP3, Z. 212–213). Nach dem ersten Jahr sei im Fall der Klasse von LP1 der Sonderschullehrplan verwendet worden, für den Unterricht in der deutschen Sprache sei der Lehrplan-Zusatz Deutsch als Zweitsprache verwendet worden.

Es gab keinen mit Regelklassen vergleichbaren Stundenplan. Neben sehr vielen Deutschstunden gab es ein paar Stunden in Mathematik, vereinzelt Englisch und schließlich noch Bewegung und Sport sowie Kreativunterricht. Es handelte sich im Vergleich mit Regelklassen um ein reduziertes Stundenausmaß, die Kinder hatten ausschließlich vormittags Unterricht (LP3, Z. 225–239). Der Sprachstand der Kinder wurde in eigenen Sprachstanderhebungen festgestellt. Jene Kinder, deren Sprachniveau sich verbesserte, kamen von einer Neu-in-Wien-Klasse in einen Neu-in-Wien-Kurs.

Konzipiert waren die Neu-in-Wien-Klassen demnach als temporäre Beschulungsform. In der Praxis wurden sie teilweise jedoch über einen längeren Zeitverlauf im selben Klassenverband geführt. An der Schule von LP1 wurde die „Extraklasse“ (LP1, Z. 160) eingerichtet, weil die Kinder im Unterricht in der Regelklasse „nur gestört haben“ (LP1, Z. 162). Diese Idee sei bereits seit längerem diskutiert worden, ohne die Planung konkret werden zu lassen. „Dann (.) wurde von einem Tag auf den anderen entschlossen, dass die Klasse entsteht.“ (LP1, Z. 433–435) Dies wurde an einem

Donnerstag verkündet, am Freitag wurden die Eltern darüber informiert, dass ihre Kinder aus den Regelklassen genommen werden, und am Montag begann die neue Klasse (LP1, Z. 433 – 438). Die Klasse wurde „als Brückenklasse bezeichnet. Angeblich gab es ein paar davon in Wien.“ (LP1, Z. 179–180) Es handelte sich dabei um einen Schulversuch, alle Kinder hatten einen „ASO-Status“ (LP1, Z. 464), also eine offizielle Bescheinigung für sonderpädagogischen Förderbedarf. Die sogenannte Brückenklasse war demnach offiziell eine Sonderschulklasse. Die Lehrer*innen waren jedoch keine ausgebildeten Sonderschullehrer*innen, „das heißt, wir mussten uns alles irgendwie selbst beibringen.“ (LP1, 719–720)

Am Standort von LP3 gab es ebenfalls eine eigene Klasse mit ausschließlich neu nach Österreich migrierten Schüler*innen, intern war von der „Flüchtlingsklasse“ (LP3, Z. 430) die Rede. Diese wurde, genauso wie bei LP1, übers Wochenende eingerichtet. Am Freitag erfuhr LP3 auf einer spontan einberufenen Konferenz, dass er ab Montag Klassenvorstand der neu geschaffenen Zusatzklasse sein würde. Die Klasse befand sich damals in der achten Schulstufe und blieb folglich nach einem Jahr nicht mehr in der Zusammensetzung bestehen. An den Schulen von LP1 und LP2 wurden die Neu-in-Wien-Klassen hingegen über einen Zeitraum von mehreren Jahren in derselben Klassenzusammensetzung unterrichtet. Am Standort von LP2 begann die Klasse in der sechsten Schulstufe, die Schüler*innen waren zwei Jahre lang außerordentliche Schüler*innen und die Klasse wurde in derselben Zusammensetzung in der achten Schulstufe zu einer „ganz normale[n] Klasse“ (LP2, Z. 373) mit „ganz normale[m] Unterricht“ (LP2, Z. 333–334). Es wurden also dieselben Kinder, allesamt in anderen Ländern geboren als in Österreich, drei Jahre lang in derselben Klasse unterrichtet (LP2, Z. 338–343). Die Klasse von LP1 wurde insgesamt vier Jahre lang in derselben Zusammensetzung unterrichtet (LP1, Z. 206–207), wobei es sich um eine Mehrstufenklasse handelte, insofern sind jedes Jahr einige Kinder weggegangen und neue dazugekommen (LP1, Z. 211–214). In Bezug zum Übergang in die neue Schulstufe kommt ein Umstand zum Tragen, der sich im Laufe der Zeit und mit Einführung von MIKA-D verändert hat: Zur Zeit der Neu-in-Wien-Klassen durften die Kinder mit einem außerordentlichen Status aufsteigen (LP3, Z. 130–144). Deshalb war es möglich, wie im geschilderten Fall von LP2, dass dieselbe Klasse gemeinsam von der sechsten bis in die achte Schulstufe geführt wurde.

Die Organisation des Lehrpersonals scheint von Schulstandort zu Schulstandort unterschiedlich gewesen zu sein. An der Schule von LP3 war nur jeweils eine Lehrperson pro Unterrichtsstunde für die Klasse zuständig. Es gab keine zusätzliche Lehrkraft für die

Erstsprache der Kinder. Am Schulstandort von LP2 waren laut den Angaben im Interview drei Lehrpersonen für eine Neu-in-Wien-Klasse zuständig, nämlich zwei reguläre Klassenlehrer*innen und eine Arabisch-Lehrperson als temporär zusätzliche Stützlehrkraft (LP2, Z. 410–425). Auch LP1 berichtet davon, dass geplant war, dass zwei Klassenlehrer*innen – nämlich eine Volksschullehrerin und eine Mittelschullehrerin – gemeinsam mit einer Integrationslehrerin die sogenannte Brückenklasse unterrichten (LP1, Z. 465–468):

Damit wir alle Bedürfnisse dieser Kinder (.) irgendwie abdecken können und damit diese Kinder [...] so schnell wie möglich lernen und dann in die Regelklassen entlassen werden. Das war die Idee. (.) Ja, äh, (.) war natürlich nicht so! (LP1, Z. 472–477)

Stattdessen wurden die Kinder, wie oben bereits dargestellt, über einen Zeitraum von maximal vier Jahren in dieser Beschulungsform unterrichtet. Die Lehrer*innen hätten – bis auf LP1 – die Klasse allesamt schnell verlassen, sie hätten entweder die Schule oder sogar den Beruf gewechselt (LP1, Z. 447 – 449). Niemand wollte dort unterrichten (LP1, Z. 478–479).

In der Klasse, wo LP3 Klassenvorstand war, wurden die Personalressourcen über zusätzliche Mehrdienstleistungen abgedeckt (Z. 329–331). LP3 selbst bekam zusätzlich zu seinen 21 Unterrichtsstunden einer vollen Lehrverpflichtung noch vier Stunden in der neu geschaffenen Klasse. Die Klasse wurde „aus der Not heraus [von] ganz viele[n] verschiedene[n] Lehrer[*innen]“ (LP3, Z. 711–712) unterrichtet. Da war es wichtig, dass „man sich mit den Kolleginnen und Kollegen [...] gut abspricht: Wer macht eigentlich was? (.) Damit man [...] Struktur reinbekommt, was das Erwerben der deutschen Sprache betrifft.“ (LP3, Z. 217–220). Laut LP3 hatte niemand der vielen Lehrpersonen, die alle „versucht haben, den Kindern Deutsch beizubringen“ (Z. 190–191), eine Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache. Die Bedingungen waren insofern für die Schüler*innen als auch für die Lehrer*innen schwierig.

Zusammenfassend soll festgehalten werden: Die Einrichtung von Neu-in-Wien-Klassen für Schüler*innen mit Fluchterfahrung erfolgte den Schilderungen in den Interviews zufolge im Schuljahr 2015/16. In dem genannten Schuljahr gab es 15 Neu-in-Wien-Klassen in Wien. In diesen Neu-in-Wien-Klassen, als auch in sogenannten Neu-in-Wien-Kursen wurden insgesamt 2.600 Schüler*innen beschult. Es handelte sich um eine äußerst kurzfristig umgesetzte Maßnahme, die über die Bildungsdirektion angeordnet wurde. Teilweise erfuhren die Lehrpersonen übers Wochenende davon, dass sie ab Montag in einer neuen Klasse unterrichten würden. Die Anfangszeit war von chaotischen

Zuständen geprägt und wird von den Lehrpersonen als Herausforderung beschrieben (LP1, Z. 363; LP2, Z. 182; LP3, Z. 174–176; LP4, Z. 163). Es gab keine curricularen Vorgaben für die Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen. Ziel war es, dass die Kinder Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch erhalten, um am regulären Unterricht teilnehmen zu können. Einige Lehrpersonen, die dort unterrichteten, hatten keine Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache, wie LP1 und LP3 erzählen. Der Unterricht in Neu-in-Wien-Klassen war als Teamteaching konzipiert. An manchen Standorten wurde auch demgemäß unterrichtet. Nicht immer blieben jedoch alle Lehrkräfte übers Schuljahr hinweg erhalten: Im Fall von LP1 verließen alle anderen Lehrpersonen, die für die eigens eingerichtete Klasse zuständig waren, im Laufe des Schuljahres die Schule. Manche Neu-in-Wien-Klassen hatten, wie im Fall von LP2, zusätzliche Lehrkräfte für die Erstsprachen der Kinder als Teil des Teams. An anderen Standorten, wie bei LP3, waren jedoch nur einzelne Deutschlehrer*innen ohne Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache für die Unterrichtsgestaltung der Neu-in-Wien-Klassen zuständig. Im Fall von LP3 mussten sich fünf verschiedene Lehrkräfte die Unterrichtsstunden in den Neu-in-Wien-Klassen untereinander aufteilen. Die Lehrpersonen bekamen den Unterricht in der Neu-in-Wien-Klasse als Mehraufwand zusätzlich zu ihren regulären Stunden über Mehrdienstleistungen vergütet.

Die oftmals fehlende Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache führte gemeinsam mit den fehlenden curricularen Vorgaben und der herausfordernden Personalsituation zu Schwierigkeiten in der Organisation und didaktischen Planung der Unterrichtsinhalte. In Österreich herrscht Schulautonomie. Die Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen gestaltete sich dementsprechend von Schulstandort zu Schulstandort unterschiedlich. Konzipiert waren die Neu-in-Wien-Klassen als temporäre Maßnahme, um die Schüler*innen auf die Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten. An manchen Schulen blieben sie jedoch bis zu vier Jahre im selben Klassenverband bestehen.

Neben Neu-in-Wien-Klassen gab es an einigen Wiener Schulen sogenannte Brückenklassen, die im von LP1 geschilderten Fall als Schulversuch und im Sonderschulstatus geführt wurden. Ergänzend muss erwähnt werden, dass es den Angaben von EX2 zufolge im Jahr 2015/16 in Wien auch zwei Standorte gab, wo eigene Schulen für Schüler*innen, die neu nach Österreich gekommen sind, eingerichtet wurden. In einem Fall wurde in der Nähe einer großen Flüchtlingsunterkunft, wo folglich besonders viele Schüler*innen einen Schulplatz benötigten, ein leerstehendes Gebäude als Schule mit sechs Klassen adaptiert. In einem anderen Fall wurde in einer

Unterbringung für geflüchtete Menschen eine Schule mit drei Klassen organisiert (EX2, Z. 137–163).

3.2.1.3 Beschulung in Deutschförderklassen

Während Neu-in-Wien-Klassen von der Wiener Bildungsdirektion als wienspezifische Beschulungsform für Kinder mit Fluchterfahrung etabliert wurden, sind Deutschförderklassen bundesweit eingerichtet und vom Bildungsministerium im Schuljahr 2018/19 ins Leben gerufen worden. Deutschförderklassen haben die anderen Formen der Deutschförderung in Wien, also auch die Neu-in-Wien-Klassen, abgelöst (EX2, Z. 258–259). Deutschförderklassen müssen an einem Schulstandort ab zehn Schüler*innen mit außerordentlichem Status eingerichtet werden. Ob ein Kind als außerordentlich eingestuft wird oder nicht, darüber entscheidet das Testergebnis von MIKA-D, ausgeschriebenes Messinstrument Kompetenzanalyse – Deutsch. Mit MIKA-D soll die Sprachkompetenz in Deutsch erhoben werden. Es gibt drei mögliche Testergebnisse: *unzureichend*, *mangelhaft* und *ausreichend*. Beim Testergebnis *ausreichend* kommen die Kinder als ordentliche Schüler*innen in Regelklassen. Bei *mangelhaft* bekommen sie zusätzlich zum regulären Unterricht einen Förderkurs für Deutsch als Zweitsprache und können im Regelunterricht bereits benotet werden. Wenn zehn Kinder pro Schulstandort das Testergebnis *unzureichend* erhalten, dann werden sie zwar einer Stammklasse zugeordnet, verbringen aber die meiste Unterrichtszeit in einer eigenen Deutschförderklasse. Sie werden maximal zwei Jahre lang nicht benotet und müssen alle sechs Monate erneut einen MIKA-D-Test machen. Wenn die Kinder den Test am Ende des Schuljahres nicht bestehen, dürfen sie nicht aufsteigen. Sie werden demnach aus dem Klassenverband ihrer Stammklasse genommen und müssen den Jahrgang offiziell wiederholen (LP3, Z. 124–144). Dies sei auf einer sozialen Ebene nachteilig für die Schüler*innen. Zugleich hätten die Kinder dadurch ein Jahr länger Zeit in der Schule und damit mehr Zeit, um die Sprache zu lernen und nach dem Übergang in den ordentlichen Status den Lehrplan zu erfüllen (LP3, Z. 150–153). Der Test würde Druck auf die Kinder ausüben, was der Idee des außerordentlichen Status widerspreche (LP3, Z. 112–117). Durch die Einführung von MIKA-D gäbe es zugleich klare Strukturen und Ziele, was die Kinder können müssen (LP3, Z. 760–761). Diese Klarheit bezüglich Zielvorgaben hat ebenfalls damit zu tun, dass es inzwischen einen eigenen Lehrplan für Deutschförderklassen gibt (LP4, Z. 225–227).

In den Deutschförderklassen sitzen, wie bereits weiter oben beschrieben, Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen und aus allen Teilen der Welt, unabhängig davon, ob sie

Fluchterfahrung haben oder nicht. Derzeit werden vermehrt ukrainische Schüler*innen in Deutschförderklassen beschult. So gibt es beispielsweise am Schulstandort von LP2 viele ukrainische Schüler*innen, die in der Deutschförderklasse gemeinsam mit arabischen Schüler*innen unterrichtet werden (LP2, Z. 91–92). Den Angaben von LP1 folgend gibt es in den Deutschförderklassen viele Kinder aus arabischen und asiatischen Ländern, die vorher nicht beschult worden und daher nicht alphabetisiert sind (LP1, Z. 1341–1345). Auf die Herausforderungen, die eine fehlende Alphabetisierung mit sich bringt, wird im zweiten Kapitel der Ergebnispräsentation zur Heterogenität der Schüler*innen näher eingegangen.

Die Schüler*innen der Deutschförderklassen sind einer Regelklasse zugeordnet, das heißt, der Klassenvorstand der Stammklasse ist für die administrativen Angelegenheiten zuständig (LP4, Z. 213–215). Die Kinder verbringen aber die meiste Zeit des Unterrichts in der Deutschförderklasse. Sie hätten teilweise gar nicht die Möglichkeit am Regelunterricht teilzunehmen, weil sie sich nur selten in ihrer Stammklasse befinden würden, wie LP1 berichtet (Z. 1228–1231). An jedem Schulstandort wird die Teilnahme am Regelunterricht etwas anders gestaltet: „jeder (.) versucht mit dem Problem so umzugehen, wie es nur möglich ist“ (LP1, Z. 1176–1177). An der Schule von LP2 werden die Kinder vier Stunden lang in der Deutschförderklasse unterrichtet und dann nehmen sie am Regelunterricht ihrer Stammklasse teil. Je nach Stundenplan werden sie dort in unterschiedlichen Fächern unterrichtet (LP2, Z. 923–927). An der Schule von LP1 wurde eine Regelung gefunden, wonach die Kinder die erste Unterrichtsstunde in ihrer Stammklasse und den restlichen Vormittag in der Deutschförderklasse verbringen, außer wenn die Stammklasse Bewegung und Sport hat, wo die Schüler*innen ebenfalls teilnehmen würden. Danach sind sie nur teilweise beim Nachmittagsunterricht anwesend, dies werde individuell entschieden. Noch nicht ausreichend alphabetisierte Schüler*innen würden nachmittags beispielsweise nicht am Biologieunterricht teilnehmen, auch wenn es durchaus Sinn machen könnte, wie LP1 anmerkt. Aber „es ist [...] für die Lehrer ein Ding der Unmöglichkeit, alle Kinder [...] mitzunehmen.“ (LP1, Z. 1239–1241) In der Stammklasse sozialen Anschluss zu finden, sei für die Kinder sehr schwierig, wie LP1 schildert (Z. 306 – 307).

In der Deutschförderklasse von LP2 gibt es eine zuständige Lehrperson und an zwei Tagen in der Woche LP2 als arabische Stützlehrkraft (LP2, Z. 890–891). Am Standort von LP1 befinden sich 18 Kinder mit sehr heterogener Ausgangslage in der Deutschförderklasse, diese werden meist von einer Lehrperson betreut. Allerdings teilen sich vier verschiedene Personen die 20 Wochenstunden in der Deutschförderklasse auf,

da sich niemand gefunden habe, der oder die alle Stunden übernimmt. Eine kontinuierliche Gestaltung des Unterrichts sei dementsprechend schwierig. Außerdem hätten die Lehrpersonen teilweise unterschiedliche Vorstellungen. Manche würden mit den Kindern lieber Projektarbeit machen als einen strukturierten Unterricht abzuhalten. LP1 ist jedoch davon überzeugt, dass der Unterricht in der Deutschförderklasse eine klare Struktur beinhalten muss, wenn die Kinder später im Regelunterricht zurechtkommen sollen. Diese Struktur würde aufgrund der gegebenen Umstände jedoch oft fehlen (LP1, Z. 1295–1315).

Aufgrund von zusätzlichen Mehrdienstleistungen sei es zuletzt möglich geworden, dass die Deutschförderklasse teilweise von zwei Personen zugleich unterrichtet wird, wodurch besser auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden kann (LP1, Z. 1177–1187). Auch in der Deutschförderklasse, in der LP4 unterrichtet, wurden am Beginn des Sommersemesters 2023 zusätzliche Mittel für Förderstunden vergeben, wodurch es möglich war, dass zwei Lehrpersonen stundenweise gleichzeitig dort unterrichten und sich die Gruppe aufteilen konnten. Es konnte damit dem individuellen Förderbedarf der Kinder besser entsprochen werden (LP4, 602–614). In der Deutschförderklasse am Schulstandort von LP4 befinden sich 14 Kinder, die das MIKA-D-Testergebnis *ungenügend* hatten und drei Kinder, die mit dem Testergebnis *mangelhaft* eigentlich in einem Deutschförderkurs unterrichtet werden müssten, welcher aber aufgrund der geringen Schüler*innenzahl nicht zustande kommt. Die drei Kinder werden stundenweise in der Deutschförderklasse mitbetreut (LP4, Z. 66–76).

Die Beschulung in Deutschförderklassen unterscheidet sich von der früheren Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen insofern, als es inzwischen curriculare Vorgaben gibt und die MIKA-D-Testung klare Zielvorgaben stellt. Zugleich wird mit der MIKA-D-Testung Druck auf die Schüler*innen aufgebaut, wodurch die Idee eines außerordentlichen Status mitsamt der Befreiung vom Notendruck ausgehebelt wird. Der Unterricht wird in den Deutschförderklassen mehrheitlich von einer einzigen Lehrperson abgehalten, an manchen Schulen gibt es ergänzend Stützlehrkräfte für Erstsprachen, die tageweise anwesend sind. Durch zusätzliche Fördermittel war es im Schuljahr 2022/23 zudem möglich, einige Deutschförderklassen im Teamteaching zu unterrichten und die Gruppe aufzuteilen. In der Wahrnehmung der Lehrpersonen fehlt der Unterrichtsgestaltung in Deutschförderklassen oftmals eine klare Struktur. Dies hängt unter anderem mit einer schwierigen Personalsituation zusammen.

Die Schüler*innen von Deutschförderklassen sind im Unterschied zu Neu-in-Wien-Klassen einer Regelklasse zugeordnet und verbringen manche Unterrichtsstunden im

dortigen Klassenverband. Die Teilnahme am Unterricht der Regelklasse wird von den Lehrpersonen jedoch als schwierig beschrieben. Sie folgt keiner klar nachvollziehbaren Logik, sondern scheint vielmehr von Schule zu Schule und manchmal von Schüler*in zu Schüler*in individuell entschieden zu werden. Abhängig ist diese Entscheidung unter anderem von den Gegebenheiten des Stundenplans, der Einschätzung der Lehrpersonen der Deutschförderklassen, aber auch vom Willen der anderen Lehrpersonen. Es ist für die Schüler*innen zudem sehr schwierig, in den wenigen Unterrichtsstunden in den Regelklassen soziale Kontakte zu den anderen Schüler*innen aufzubauen.

3.2.1.4 Beschulung in KSDU-Klassen

Sogenannte KSDU-Klassen, also *Klassen mit Schwerpunkt Deutsch Ukrainisch*, sind eine Wiener Sonderform von Deutschförderklassen und wurden als temporäre Maßnahme im Schuljahr 2022/23 für aus der Ukraine geflüchtete Schüler*innen an Wiener Schulen eingerichtet. Zum Zeitpunkt des Interviews mit EX2, das im Mai 2023 geführt worden ist, gab es 4.500 ukrainischsprachige Schüler*innen im Pflichtschulbereich an Wiener Schulen (EX2, Z. 601–621). Die neu für aus der Ukraine geflüchtete Schüler*innen eingerichteten Klassen an Wiener Schulen hießen im Sommersemester 2022 Neu-in-Wien-Klassen, es wurde also das Konzept aus den Jahren 2015 und Folge wiederbelebt (EX2, Z. 223–225). Mit September 2022 wurden sie in KSDU-Klassen umbenannt. Es gab im Schuljahr 2022/23 62 KSDU-Klassen wienweit. An manchen Schulstandorten gab es sogar zwei oder drei davon (EX2, Z. 77–78). Mit dem Schuljahr 2023/24 werden die KSDU-Klassen wieder weitgehend abgeschafft: Die Klassen werden aufgelöst und die Kinder auf andere Klassen aufgeteilt. In manchen Fällen verlassen die Kinder der KSDU-Klasse die Schule, da sie mit dem neuen Schuljahr zum Beispiel in eine andere Schulart übertreten. Es gibt jedoch auch Schulstandorte, nämlich etwas mehr über zehn Wiener Schulen, die diese Sonderform der Beschulung beibehalten und weiterhin KSDU-Klassen anbieten werden (EX2, Z. 678–686).

Um in einer KSDU-Klasse beschult zu werden, muss anhand von Unterlagen bestätigt werden, dass die Kinder seit Kriegsausbruch im Februar 2022 aus der Ukraine nach Österreich geflüchtet sind. Der Vertriebenenstatus ist Aufnahmekriterium für eine KSDU-Klasse. Für Kinder, die bereits länger in Österreich leben, ukrainischsprachige Eltern haben, aber nicht seit Kriegsausbruch geflüchtet sind, ist keine Beschulung in einer KSDU-Klasse vorgesehen. Ein weiteres Kriterium zur Beschulung in einer KSDU-Klasse ist das Testergebnis *unzureichend* mit MIKA-D (EX2, Z. 336–342). Die Schüler*innen der KSDU-Klassen sind – im Unterschied zu Deutschförderklassen – keinen

Stammklassen zugeordnet. Das heißt, es handelt sich um eine vollkommen separate Klasse. Die Kinder verbringen die gesamte Unterrichtszeit im Klassenverband der KSDU-Klasse und damit ausschließlich mit anderen ukrainischsprachigen Kindern (LP1, Z. 307–309).

LP1 schildert, dass Klassen für ukrainische Schüler*innen erstmals mit April 2022 eingerichtet wurden. An ihrer Schule wurden jene Kinder, die davor nach Österreich gekommen waren, einer Regelklasse zugeteilt und in einem Deutschförderkurs beziehungsweise einer Deutschförderklasse unterrichtet. Alle Kinder, die ab Etablierung der KSDU-Klasse nach Österreich gekommen sind, wurden der KSDU-Klasse zugeteilt. „Diese Trennung war extrem merkwürdig, weil bei manchen war der Unterschied wirklich von zwei, drei Tagen.“ (LP1, Z. 258–260)

Die KSDU-Klassen werden den Interviewdaten zufolge hauptsächlich in Deutsch als Zweitsprache, aber ebenso in Mathematik, Englisch, Musik, Bewegung und Sport und Werken unterrichtet (LP1, Z. 1257–1258). Es wird der Lehrplan für Deutschförderklassen verwendet. LP3 befindet, die strukturellen Vorgaben bezüglich der Unterrichtsstunden seien „besser konzipiert als damals“ (Z. 742–743). Was die Lehrpersonen betrifft, so gibt es in den KSDU-Klassen, laut den erhobenen Informationen, in der Regel jeweils zwei Lehrpersonen, die Klassenlehrer*innen sind, und eine ukrainische Stützlehrkraft. Nach Informationen von LP1 unterrichtet letztere dort mit 15 bis 20 Wochenstunden (LP1, Z. 1153–1156). Die Personalressourcen wurden für das Schuljahr 2022/23 fix eingeplant. Es handelt sich für die Lehrpersonen also nicht um Mehrdienstleistungen, sondern um eine regulär eingeplante Klasse, die bereits im Vorfeld in der Planung berücksichtigt werden konnte (LP3, Z. 672–676). Am Standort von LP3 sind die zwei Klassenlehrer*innen junge Deutschlehrer*innen. Beide sind Berufseinsteiger*innen. Die Tatsache, dass oft Berufsanfänger*innen in dieser Art von Klassen unterrichten, wird von EX2 kritisch angesprochen. Es müsste eigentlich ein „Ort der Sicherheit“ (EX2, Z. 654) geschaffen werden, dieser sei jedoch unter anderem aufgrund der prekären Beschäftigungsstrukturen nicht gegeben (EX2, Z. 645–658).

Die ukrainischsprachige Lehrperson ist, so die Wahrnehmung von LP3, die „Hauptbezugsperson für diese Klasse“ (LP3, Z. 699–700). Sie leistet einen „wesentlichen Übersetzungsbeitrag“ (LP3, Z. 698) und setzt sich beim restlichen Lehrpersonal sehr für die Klasse ein. LP1 berichtet davon, dass die ukrainischen Lehrer*innen im Kollegium gewisse Forderungen stellen. So dürfte über bestimmte Dinge nicht gesprochen werden, da die Kinder in Folge des Krieges traumatisiert seien. Manche Dinge dürften angeblich nicht unterrichtet werden, es dürfe im Unterricht kein Russisch gesprochen werden. LP1

spricht selbst Russisch und sie erzählt, dass sie mit den Kindern Russisch spreche und diese nichts dagegen hätten, sondern stattdessen dankbar seien, weil sie ihnen damit helfen könne (LP1, Z. 1378–1387).

KSDU-Klassen sind ausschließlich für ukrainischsprachige Schüler*innen eingerichtet worden. Es gibt Standorte, die bei der Dokumentation der Schüler*innen andere Zahlen angeben, um keine eigenen Deutschförderklassen beziehungsweise KSDU-Klassen einrichten zu müssen. So hat beispielsweise LP5 als Schulleitung eines Gymnasiums die ukrainischen Kinder in der Dokumentation offiziell in Unter- und Oberstufe getrennt. Insgesamt sind es zwar elf oder zwölf Schüler*innen, es müsste also eine eigene Deutschförderklasse, in dem Fall KSDU-Klasse, für sie geben. Die Schüler*innen werden aber stattdessen als außerordentliche Schüler*innen Regelklassen zugeordnet und zwölf Stunden pro Woche in Förderkursen für Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. LP5 sagt dazu: „Ich wollte keine Deutschförderklasse haben“ (LP5, Z. 157). Angeblich handelt es sich um einen administrativen Graubereich und sie habe dafür ein Okay von höherer Stelle bekommen (LP5, Z. 153–159).

Am Schulstandort von LP3 gibt es eine KSDU-Klasse und einen Förderkurs in Deutsch als Zweitsprache für fortgeschrittenere Schüler*innen. Es gibt jedoch sechs Schüler*innen, die neu aus arabischen Ländern nach Österreich migriert sind und die als Testergebnis bei MIKA-D dementsprechend mit *unzureichend* bewertet wurden. Da sie nicht aus der Ukraine kommen, werden sie nicht in der KSDU-Klasse beschult, sondern sie werden in den Regelklassen integrativ mitbetreut. Sie bekommen auch sonst keinen Deutschförderkurs, da dieser ausschließlich für fortgeschrittenere Schüler*innen sei. Das Argument des Schulentwicklungsteams sei gewesen, dass die Kinder mit außerordentlichem Status noch zwei Jahre Zeit hätten, bis sie benotet werden. Die Kinder, die bereits in den Regelklassen sitzen und Notendruck haben, würden eher Deutschförderung benötigen als diejenigen, die derzeit noch außerordentlich sind. Alle anderen vorhandenen Ressourcen für außerordentliche Schüler*innen würden für die KSDU-Klasse verwendet. Es seien Extrastunden für die KSDU-Klasse bewilligt worden. Für die anderen Kinder der anderen Klassen gäbe es keine Ressourcen. Diesen Umstand bedauert LP3 (LP3, Z. 833–867). Die Lehrkräfte würden derzeit versuchen, die Schüler*innen auf integrative Weise in Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen. Da es sich um eine Integrationsklasse handle, seien sie teilweise zu dritt im Unterricht. Eine der zwei Deutschlehrpersonen kümmere sich dann ausschließlich um jene Schüler*innen, die erst wenige Kenntnisse in der deutschen Sprache hätten (LP3, Z. 1056–1059).

Diese soeben beschriebene Art der submersiven Beschulung in Regelklassen wird – neben der Kritik an mangelnden zusätzlichen Förderstunden – von LP3 durchaus als positiv gesehen. Es sei hingegen nicht vorteilhaft, wenn die Kinder ausschließlich mit anderen Kindern mit derselben Erstsprache beschult werden, so wie dies in KSDU-Klassen der Fall ist. Die segregierte Beschulung beschreibt LP3 als „rückschrittlich“ (LP3, Z. 833). Obwohl die Schüler*innen in den KSDU-Klassen sehr viele Deutschstunden hätten, würden sie die deutsche Sprache viel langsamer lernen, als wenn sie in Regelklassen mit zusätzlichem Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache beschult werden würden, so die Einschätzung von LP3 (Z. 953–959). LP3 und LP5 sprechen sich für eine Beschulung aller Kinder in Regelklassen aus, da dies den Kontakt zu anderen Kindern befördere und Vorteile für das Soziale Lernen hätte. Zusätzlich sollte es Ressourcen für Förderkurse in Deutsch als Zweitsprache geben, wo die Kinder im Lern- und Erwerbsprozess der deutschen Sprache unterstützt werden (LP3, Z. 1045–1052; LP5, Z. 58–63).

Wie die Ergebnisse zeigten, sind die KSDU-Klassen als Wiener Sonderform von Deutschförderklassen im Schuljahr 2022/23 als temporäre Maßnahme eingerichtet worden. Es gab insgesamt 62 KSDU-Klassen an Wiener Schulen. Einige Schulen werden die Beschulungsform jedoch mit Herbst 2023 weiterhin beibehalten. In den KSDU-Klassen befinden sich ausschließlich ukrainischsprachige Kinder, die seit Beginn des Ukrainekrieges nach Österreich geflüchtet sind. Alle haben außerdem ein *unzureichendes* MIKA-D-Testergebnis. In allen KSDU-Klassen sind ukrainischsprachige Stützlehrkräfte zusätzlich zu den Klassenlehrer*innen tätig. Es wird nach dem Lehrplan für Deutschförderklassen unterrichtet. Die Schüler*innen der KSDU-Klassen sind keiner Stammklasse zugeordnet, sondern verbringen die gesamte Unterrichtszeit im selben Klassenverband. Nicht alle 4.500 ukrainischsprachigen Schüler*innen, die sich mit Mai 2023 im Pflichtschulbereich an Wiener Schulen befanden (EX2, Z. 601–621), werden in KSDU-Klassen beschult. Auch in Deutschförderklassen werden Kinder und Jugendliche aus der Ukraine unterrichtet. Es gibt außerdem Schulen, die keine KSDU-Klassen oder Deutschförderklassen haben und wo die Schüler*innen submersiv beschult werden. Ob ein Kind in einer KSDU-Klasse, einer Deutschförderklasse oder einer Regelklasse beschult wird, hängt teilweise von den Gegebenheiten des Schulstandortes, teilweise vom Zufall wie beispielsweise dem Zeitpunkt seiner Einschulung im österreichischen Schulsystem ab.

3.2.1.5 Vergleich der Beschulungsformen

Die Wahrnehmung der Lehrkräfte zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den soeben beschriebenen Beschulungsformen ist sehr verschieden. Eine diesbezügliche Einschätzung scheint vom Schulstandort abhängig zu sein, aber auch von den individuellen Wahrnehmungen der interviewten Personen. An der Schule von LP3 ist ein wesentlicher Unterschied der, dass die Neu-in-Wien-Klasse eine altershomogene Gruppe gewesen ist, während in der KSDU-Klasse ältere als auch jüngere Schüler*innen gemeinsam beschult werden (LP3, Z. 585–589). An der Schule von LP1 waren und sind hingegen alle drei Beschulungsformen als Mehrstufenklassen konzipiert. Der größte Unterschied am Standort von LP1, wo eine KSDU-Klasse und eine Deutschförderklasse zum Zeitpunkt des Interviews nebeneinander existieren, sei für die Schüler*innen der, dass die KSDU-Klasse an ihrer Schule als Regelklasse gelte und die Schüler*innen folglich ausschließlich in dieser Zusammensetzung beschult werden. Die Schüler*innen der Deutschförderklasse sind hingegen jeweils noch einer Stammklasse zugeordnet und verbringen teilweise auch dort Unterrichtszeit. Insofern sind die Schüler*innen in den KSDU-Klassen in größerem Ausmaß segregiert als jene in der anderen Deutschförderklassen. Außerdem gibt es an der Schule von LP1 in der KSDU-Klasse eine ukrainischsprachige Lehrkraft, in der Deutschförderklasse sind die Erstsprachen der Schüler*innen nicht durch eine Lehrkraft vertreten (LP1, Z. 1151–1156). Eine ähnliche Erfahrung hat auch LP3 an seiner Schule gemacht: In der Neu-in-Wien-Klasse gab es ausschließlich deutschsprechende Lehrer*innen, in der KSDU-Klasse hingegen gibt es eine Ukrainischlehrkraft (LP3, Z. 661–667). Dies scheint jedoch vom Schulstandort abhängig zu sein, denn LP2 ist selbst Arabischlehrer und war ab 2016 in Neu-in-Wien-Klassen tätig und unterrichtet derzeit als Stützlehrkraft in Deutschförderklassen (LP2, Z. 797).

LP2 nimmt insgesamt keine Unterschiede zwischen der Beschulung in den damaligen Neu-in-Wien-Klassen, jener in den aktuellen Deutschförderklassen und in den KSDU-Klassen wahr. Die Schüler*innen, die seit 2015 aus arabischen und asiatischen Ländern und jene, die seit 2022 aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind, werden nach der Wahrnehmung von LP2 an seiner Schule zu „100% gleich“ (Z. 1097) behandelt. LP1 hat hingegen eine komplett andere Einschätzung. Wenn sie vergleicht, wie an ihrem Schulstandort derzeit die Schüler*innen in den Deutschförderklassen und wie sie in den KSDU-Klassen beschult werden, dann stellt sie fest: „Das sind zwei verschiedene

Welten.“ (Z. 1365–1366). Sie beschreibt ihre Wahrnehmung der Unterschiede folgendermaßen:

Wie schnell konnte man für eine bestimmte Gruppe, und das ist jetzt nicht wertend von mir, weil ich nichts gegen diese Gruppe habe, [...] eine neue Klasse, äh, (.) eröffnen mit den Lehrerinnen, die übersetzt haben und und und. Und das konnte man über die Jahre für die anderen Kinder nicht machen. Und die andere [sic!] Kinder sind tatsächlich immer noch, so wie vor fünf sechs Jahren in diesen Deutschförderklasse [sic!], alle zusammen mit verschiedenen (.) Erstsprachen, (.) irgendwo, teilweise am Gang. Und auf einmal hat man für die KSDU-Klassen einen Raum gefunden und es wurden neue Lehrwerke geschrieben und das und das und das. Und es gab dann sehr schnell diese Zusätze zum Lehrplan, dass diese Kinder auch Mathematik und Englisch und das und das und das unterrichtet werden müssen, weil (.) sie ja (.) schon vorher in die Schule gegangen sind [...]. Das (.) haben die Kinder auch bemerkt, dass sie was Schlechteres sind in dieser Deutschförderklasse, weil es (.) war eben diese KSDU. (LP1, Z. 1062–1078)

LP1 hat den Eindruck, dass die Kinder der KSDU-Klasse in ihrem Kollegium als etwas Besseres angesehen werden, als jene Kinder, die in der anderen Deutschförderklasse unterrichtet werden. Es entstehe der Anschein, als würde es zwei Kategorien von Menschen geben. Die ukrainischen Kinder bekämen eine Sonderbehandlung. Dies habe unter anderem damit zu tun, dass teilweise davon ausgegangen wird, dass die ukrainischen Kinder wieder in die Ukraine zurückkehren werden, wohingegen die arabischen und asiatischen Kinder in Österreich bleiben würden. Deshalb müssten sich die Kinder der Deutschförderklasse anpassen, während auf die Kinder der KSDU-Klasse besondere Rücksicht genommen wird (LP1, Z. 1355–1377). Ebendiese Annahme des temporären Aufenthalts von ukrainischen Menschen wird im nächsten Kapitel über die Heterogenität der Schüler*innen im Detail dargestellt.

Auch LP3 spricht davon, dass ukrainische Kinder anders behandelt werden als syrische oder arabische Kinder. LP3 sieht dahinter eine politische Ursache und spricht konkret die Österreichische Volkspartei an, der auch der weiter oben erwähnte Bundeskanzler Nehammer angehört. Laut LP3 sei gegenüber ukrainischen Geflüchteten eine Willkommenskultur sehr deutlich spürbar, während diese gegenüber arabischen und asiatischen Geflüchteten in der Migrationsbewegung 2015 und Folgejahre zwar anfangs auch präsent gewesen, aber dann schnell umgeschlagen sei (LP3, Z. 970–975). Die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung in eigens eingerichteten Klassen sei gegenwärtig besser konzipiert, als sie es bei der Neu-in-Wien-Klasse von LP3 gewesen sei. Es gäbe Vorgaben hinsichtlich der Unterrichtsfächer und ihres Ausmaßes. Zudem

würden, in der Wahrnehmung von LP3, durch die MIKA-D-Testungen Strukturen und klare Lernziele existieren, was damals gefehlt habe (LP3, Z. 742 – 757).

Nach Informationen von EX1 bekommen die Lehrpersonen von KSDU-Klassen spezielle Einschulungsveranstaltungen und Vernetzungsangebote, die es in dieser Form für Lehrer*innen von Neu-in-Wien-Klassen und von Deutschförderklassen, soweit bekannt, nicht gegeben habe und nicht gibt (EX1, Z. 208–309). Lehrpersonen von KSDU-Klassen hätten beispielsweise die Möglichkeit, traumasensible Fortbildungsangebote in Anspruch zu nehmen, die nach der Einschätzung von EX1 qualitativ hochwertig sind und die es zur Zeit der Neu-in-Wien-Klassen in dieser Form noch nicht gab. Diese Workshops seien nicht verpflichtend, was EX1 begrüßenswert fände. Für KSDU-Klassen werden vom Verein *AFYA – Verein zur interkulturellen Gesundheitsförderung* spezielle Schulungen angeboten, wie die Geschäftsführerin Sabine Kampmüller auf Nachfrage bestätigt. Sie schreibt dazu, sie habe, in Anbetracht der aktuellen Situation mit vielen neuen Lehrkräften im österreichischen Schulsystem, die selbst unmittelbar betroffen sind, sowie allen Kindern, die aktuell belastet sind, Bedarf gesehen und der Bildungsdirektion den Vorschlag zu Fortbildungen für Traumasensibilität gemacht. „Das Angebot war bei Weitem nicht ausgelastet; die Kommunikation mit den neuen Lehrkräften schien noch schwierig beziehungsweise waren diese in ihrem Induktionsprozess sehr ausgelastet.“ (Kampmüller, persönliche Kommunikation, 18. Juli 2023)

Dass die Workshops für Lehrkräfte von KSDU-Klassen, nicht aber für solche von Deutschförderklassen angeboten werden, sieht EX1 als Ungleichbehandlung, die „hochproblematisch“ (Z. 364) ist, da auch in Deutschförderklassen Kinder mit Fluchterfahrung beschult werden, die unter Umständen traumatisiert sind (Z. 350–364). Kampmüller stimmt zu, dass der „Bedarf für PädagogInnen-Schulung[en] auch in anderen Deutschförderklassen absolut gegeben ist.“ (Kampmüller, persönliche Kommunikation, 18. Juli 2023) Eine mögliche Erklärung für die Ungleichbehandlung hat strukturelle Gründe: Die KSDU-Klassen sind eine Einrichtung der Bildungsdirektion Wien, die Deutschförderklassen werden als bundesweite Beschulungsform vom Bildungsministerium verantwortet. Da die Bildungsdirektion nicht unmittelbar für die Deutschförderklassen zuständig ist, sehr wohl aber für die KSDU-Klassen, scheint die Erklärung plausibel, dass aufgrund dessen dieses Workshopangebot vornehmlich für Lehrkräfte der KSDU-Klassen besteht.

Wie die vorangegangene Darstellung zeigt, gibt es Unterschiede in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, was die Zusammensetzung der Gruppe, die strukturellen Vorgaben und Ressourcen, die Einstellung mancher Lehrkräfte und die

Ausbildung der Lehrkräfte angeht. Beschulungsunterschiede scheinen sich von Schulstandort zu Schulstandort etwas anders zu gestalten.

3.2.1.6 Unterrichtssprache und muttersprachlicher Unterricht

Die Unterrichtssprache an österreichischen Schulen ist gleichgesetzt mit der „Staatssprache der Republik“ (EX3, Z.1030), und das ist deutsch. LP2 berichtet von den Schwierigkeiten, die seine Kolleg*innen 2015 hatten, als sie einer Klasse mit neu migrierten Schüler*innen gegenüberstanden, die ihre Sprache nicht verstanden: „Ein Kollege steht vor 20, 25 Kinder[n], die seine Mutter-, seine Sprache nicht verstehen. Und dann (.) soll der Lehrer mit allen Organen reden, mit Hände[n], Füße[n], Kopf, damit die Kinder verstehen.“ (LP2, Z. 230–233) Es sei für die Kinder als auch für die Lehrkräfte eine sehr herausfordernde Situation gewesen. Die Lehrer*innen hätten nicht gewusst, wie sie mit den Kindern kommunizieren sollen. Es ist demzufolge für die Lehrpersonen von grundlegender Bedeutung, dass das Kommunikationsmedium Sprache geklärt ist und dass es eine gemeinsame Sprache gibt. Zudem hätte die Tatsache, dass die Kinder sich untereinander verständigen konnten, dazu geführt, dass sie in ihrer Erstsprache miteinander gesprochen und teilweise Nebengespräche geführt hätten, die den Unterricht störten. Es sei besonders wichtig, dass eine Lehrperson, die dieselbe Sprache wie die Kinder spricht, in der Klasse anwesend ist (LP2, Z. 1147–1154). Dies würde die Kommunikation deutlich erleichtern. LP2 kann sich an den ersten Tag erinnern, als er als arabische Stützlehrkraft in die Klasse kam. Er beschreibt, wie sehr die Kinder sich darüber freuten, dass jemand in der Schule ihre Sprache spricht (LP2, Z. 224–228). Es war für die Kinder diesen Angaben zufolge besonders wichtig, dass eine Person der Institution Schule in einer ihnen vertrauten Sprache mit ihnen sprechen kann. LP2 schildert, dass viele Schüler*innen gut in Mathematik gewesen sind, aber die Aufgabenstellungen nicht verstanden hätten. Als LP2 ihnen die Fragen ins Arabische übersetzen konnte, hätten sie die Aufgaben lösen können. Die Kinder hätten durch das sprachliche Verständnis eine bessere Nutzung der Lernaufgaben gehabt (Z. 256–261).

In den KSDU-Klassen ist eine ukrainischsprachige Lehrkraft eingebunden. LP1 und LP3 nennen in diesem Zusammenhang ebenfalls den Vorteil der Übersetzung in die andere Sprache. LP2 sieht aber auch eine Herausforderung im Zusammenhang mit Unterschieden bei den gesprochenen Sprachen von Schüler*innen und Lehrer*innen. Die Kinder würden sich vermehrt und in erster Linie an jene Lehrkraft wenden, die dieselbe Erstsprache spricht. Es wäre dadurch für die andere Lehrperson, die diese Sprache nicht spricht, schwieriger, die Kinder zu erreichen (LP2, Z. 1165–1168). Denselben Umstand

spricht LP3 an, wenn er die ukrainischsprachige Lehrkraft als „Hauptbezugsperson“ (Z. 699) der KSDU-Klasse nennt.

In diesem Zusammenhang können Bedenken von EX1 genannt werden, die sich ein Umdenken in Bezug auf die Möglichkeiten und Potenziale von Sprache und Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und Praxis von Lehrer*innen wünscht. Sie kritisiert ein einfaches Verständnis von Sprache. Es handle sich um „Alltagskonzepte (.) von Sprache, die wirklich aufgebrochen werden müssen“ (EX1, Z. 98–99). Die Sprachen würden voneinander abgegrenzt betrachtet werden. Es herrsche vielfach die Meinung, dass sich einzelne Sprachen gegenseitig im Weg stehen. Dies sei kein adäquates Verständnis von Sprache. EX1 wünscht sich, dass in den Schulen ein sanktionsfreier Raum in Bezug auf Sprache geschaffen wird, wo es möglich ist, Sprachen so zu benutzen, wie sie für den Lernprozess der einzelnen Schüler*innen gerade am hilfreichsten sind. Sie gesteht aber zugleich ein, dass dies nicht einfach ist, sondern im Gegenteil für Lehrer*innen eine große Herausforderung darstellt (EX1, Z. 86–136). EX1 ist der Überzeugung, dass es notwendig ist, Räume zu schaffen, wo alle Kinder einen sicheren Ort finden, um sich Sprache aneignen können. Wenn die Schule zu so einem sicheren Ort wird, dann profitieren davon alle Kinder, so EX1, unabhängig davon, ob sie Fluchterfahrung haben oder nicht (EX1, Z. 31–43).

LP2 verweist darauf, wie wichtig es sei, dass es Lehrpersonen gibt, die die Erstsprache der Kinder sprechen und die muttersprachlichen Unterricht anbieten. Bei noch nicht alphabetisierten Kindern sei es besonders wichtig, sie ohne Druck in ihrer Erstsprache, in dem Fall Arabisch, zu fördern. LP2 würde mit ihnen auf Arabisch Geschichten lesen und ihnen beibringen, ihren Namen in arabischer Schrift zu schreiben. Dies zu können, wäre für die Kinder von besonderer Bedeutung. Der muttersprachliche Unterricht auf Arabisch sei an seinen zwei Schulstandorten nicht als fester Kurs im Stundenplan verankert, sondern würde flexibel und nach Bedarf durchgeführt. LP2 wäre in erster Linie integrativ tätig (LP2, Z. 1168–1191). Wie zuvor bereits erwähnt, merkt LP2 an, dass die Kinder durch die Hilfe des muttersprachlichen Unterrichts und durch die Möglichkeit der integrativen Unterstützung in der Erstsprache bessere Lernerfolge erzielen (LP2, Z. 352–355).

EX2 (Z. 300–305) führt als Ziel der Bildungsdirektion für die Beschulung von allen Schüler*innen mit Fluchterfahrung an, dass die Kinder unter anderem mit Hilfe von Erstsprachenunterricht aufgefangen, unterstützt und gestärkt werden sollen. Auf den vorhandenen sprachlichen Kompetenzen müsse aufgebaut werden, damit die Kinder Schritt für Schritt Deutsch lernen und in die Gesellschaft eingeführt werden können. Dies

müsse „Hand in Hand mit der Erstsprache und mit dem, was sie schon können“ (EX2, Z. 305–306) geschehen. Der muttersprachliche Unterricht auf Ukrainisch werde nach Auflösung der KSDU-Klassen an den Schulen jedenfalls weiterhin angeboten werden. Die Lehrkräfte für Ukrainisch werden neu zugeteilt. Die Schulen bekommen auf Basis des existierenden Kriterienkatalogs Stunden zugeteilt. Alle Schulen, an denen Kinder mit ukrainischer Erstsprache unterrichtet werden, haben künftig Anspruch auf eine Ukrainisch-Lehrkraft (EX2, Z. 696–703).

Wie diese Ergebnisse zeigen, führt der einsprachig ausgerichtete Unterricht zu Schwierigkeiten, wenn die Lehrpersonen und die Schüler*innen keine gemeinsame Sprache teilen. Es ist für die Lehrpersonen von grundlegender Bedeutung, mit den Schüler*innen kommunizieren zu können. Für die Schüler*innen ist es ebenfalls sehr wichtig, dass eine Person der Institution Schule in einer ihnen vertrauten Sprache mit ihnen sprechen kann. Lehrkräfte in den Erstsprachen der Schüler*innen dienen im Unterricht integrativ als Übersetzungshilfen und unterstützen die Kinder durch ein damit garantiertes sprachliches Verständnis beim Lernerfolg. Die Erstsprachen der Kinder sind ein wichtiger Baustein, um sie im Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen.

3.2.1.7 Räumlichkeiten und Unterrichtsmaterialien

In diesem Unterkapitel werden die für die Beschulung bereitgestellten räumlichen Ressourcen und die zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien behandelt. Die Frage der Räumlichkeiten ist stark von den Gegebenheiten am Schulstandort abhängig. LP2, LP3 und LP4 sprechen davon, dass sie an ihren Schulen ohne Probleme Räumlichkeiten für die Beschulung der Schüler*innen mit Fluchterfahrung bekommen hätten. LP4 meint (Z. 599–602), der Raum sei zwar nicht besonders groß, aber es gäbe zumindest einen fixen Raum, der benützt werden könnte. LP3 berichtet, dass es in ihrer Schule ausreichend Freiräume für die Beschulung der Neu-in-Wien-Klasse und der KSDU-Klasse gegeben habe und gibt, da das Gebäude sehr groß sei. Früher seien dort 20 Klassen unterrichtet worden, inzwischen gäbe es nur mehr 13 Klassen und dadurch stünden viele Räumlichkeiten zur Verfügung (LP3, Z. 288–294). In der Schule von LP1 ist hingegen die umgekehrte Situation der Fall: „Wir hatten einfach keinen Platz in der Schule.“ (LP1, Z. 411). Ihre Neu-in-Wien-Klasse habe für 16 Kinder einen sehr kleinen Raum zur Verfügung gehabt, in dem sich nur zwei Schulbänke befanden. Die Schule sei so überfüllt gewesen, dass es keine anderen Möglichkeiten gegeben habe (LP1, Z. 409–413). In vielen Schulen sei es vergleichbar, so LP1, es gäbe nicht ausreichend Räumlichkeiten und die Lehrer*innen müssten sich Räumlichkeiten im Schulgebäude suchen. Sie würden am

Gang, in der Bibliothek, im Speisesaal oder in Besprechungsräumen unterrichten (LP1, Z. 401–404). Im Schuljahr 2022/23 habe sie Glück gehabt, einen eigenen Raum für die Deutschförderklasse zu bekommen. Es sei jedoch für die 18 Schüler*innen, die darin unterrichtet wurden, ein viel zu kleiner Raum gewesen. Zugleich habe die KSDU-Klasse mit 13 Schüler*innen einen sehr großen Klassenraum gehabt. LP1 erzählt (Z. 1119–1123), dass sie ihre Kolleg*innen, kurz bevor das Interview geführt worden ist, überzeugen konnte und die zwei Klassen die Räume getauscht haben. Sie vermutet, dass niemand anderer auf die Idee gekommen wäre, dies zu tun, „weil KSDU eine Klasse ist und die Deutschförderklasse [...] nur die Deutschförderklasse ist“ (LP1, Z. 1119–1128).

Was die Unterrichtsmaterialien betrifft, so wird für jedes Kind ein eigenes Schulbuchbudget zur Verfügung gestellt. Alle Schüler*innen haben ein Recht auf gratis zur Verfügung gestellte Schulbücher (LP1, Z. 1268). LP3 hat beispielsweise über den Warenkorb der Stadt Wien Unterrichtsmaterial für die damalige Neu-in-Wien-Klasse angeschafft und Hefte für die Kinder gekauft. Über die Schulbuchaktion wurden eigene Schulbücher für Deutsch als Zweitsprache bestellt (LP3, Z. 294–301). Es gibt ein eigenes Sonderlimit für Deutsch als Zweitsprache (LP4, Z. 254). LP1 berichtet davon, dass haufenweise Bücher gekauft wurden, die aber eigentlich von niemandem verwendet wurden. LP1 kritisiert den vorhandenen Überfluss. „Es gab tausende Kopien. [...] Es war Chaos.“ (Z. 395–396). Auch LP5 empfand es als ein mühsames Zusammensuchen und „keine einfache Situation“ (Z. 182). Es gab und gibt jedenfalls die Möglichkeit, für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein zweisprachiges Wörterbuch zu bestellen (LP1, Z. 387–395). Hinsichtlich der materiellen Ressourcen, was also Schulbücher und Unterrichtsmaterial betrifft, so steht in der Wahrnehmung der meisten Lehrkräfte viel Unterstützung zur Verfügung.

LP4 stellt fest, dass besonders viel Unterrichtsmaterial aus den Unterrichtsmitteln eigener Wahl eingekauft wurde (Z. 616–618). So existiert, laut den Angaben von LP4, eine beachtliche Menge an Unterrichtsmaterial zum kontrastiven Arbeiten mit zwei Sprachen. Es habe in den Jahren 2015/16 viele Maßnahmen gegeben, um Broschüren beispielsweise zum Selbstlernen oder auch für Elterninformationsabende in den Sprachen Deutsch und Arabisch zu entwickeln. Viele dieser bereits vorhandenen Materialien seien 2022/23 für die Sprache Ukrainisch weiterentwickelt worden. Es gäbe viele Unterrichtsmittel für Deutsch und Ukrainisch oder auch teilweise Russisch. LP4 meint, dass es „eine gute Sache ist, aus solchen Materialsammlungen [...] zu lernen.“ (Z. 764–765). LP2 erzählt von zweisprachigen Arbeitsblättern in Arabisch und Deutsch, die er gemeinsam mit seinen Kolleg*innen extra für die Schüler*innen entwickelt habe. Eine

Kollegin habe das Arbeitsblatt auf Deutsch geschrieben, LP2 habe es ins Arabische übersetzt. Es wäre viel Arbeit und für die Kinder sehr hilfreich gewesen (Z. 254–256).

Die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten sind den Ergebnissen zufolge stark vom Schulstandort abhängig. An manchen Schulen gibt es keinen räumlichen Mangel, an anderen Schulen werden Schüler*innen mit Fluchterfahrung im Gang oder in improvisierten Klassenräumen unterrichtet. Was die Materialien betrifft, so sind Ressourcen in der Wahrnehmung aller Lehrpersonen in großzügigem Ausmaß vorhanden. Für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden neben den Schulbüchern, die alle Schüler*innen bekommen, zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung gestellt. Zweisprachige Informationsbroschüren, die in den Jahren 2015 und 2016 entwickelt worden sind, wurden ab 2022 für ukrainischsprachige Schüler*innen und deren Familien adaptiert. Nach dieser Darstellung der Rahmenbedingungen in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, wird im folgenden Unterkapitel die Schüler*innenschaft selbst, die in den Interviews den zentralen Bezugspunkt darstellt, beschrieben.

3.2.2 Heterogenität der Schüler*innen

Aus allen Interviews mit den Lehrpersonen sticht die Tatsache hervor, dass die Schüler*innenschaft sich durch eine große Heterogenität auszeichnet. Die Schüler*innen fungieren als wichtigstes Gegenüber der Lehrpersonen. So gut wie alle Interviewpassagen beziehen sich auf sie. Die Schüler*innen sind es auch, die die Konsequenzen für die Beschulungsformen in Österreich in erster Linie tragen. Denn sie haben keine Wahl: Sie können sich nicht für ein anderes Schulsystem entscheiden, sie sind in der Sekundarstufe 1 zum Schulbesuch verpflichtet. Es werden nun zuerst jene Ergebnisse aus den Interviews dargestellt, die sich auf die Heterogenität der Schüler*innen von Neu-in-Wien-Klassen beziehungsweise ab dem Schuljahr 2018/19 von Deutschförderklassen beziehen. Daran anschließend werden die Daten zu den Schüler*innen der KSDU-Klassen präsentiert.

3.2.2.1 Neu-in-Wien-Klassen und Deutschförderklassen

Die Voraussetzungen der Schüler*innen, die seit 2015 aus arabischen Ländern wie Syrien und Palästina und aus asiatischen Ländern wie Iran, Irak und Afghanistan nach Österreich gekommen sind, waren und sind sehr unterschiedlich. Wie die Erzählungen der Lehrpersonen aufzeigen, wurden in Neu-in-Wien-Klassen teilweise Schüler*innen unterrichtet, die noch nie zuvor beschult worden waren. Beispielsweise waren viele

Kinder, die aus Syrien gekommen sind, aufgrund des Ausbruchs des Krieges im Jahr 2011 nie oder nur wenige Jahre lang in der Schule gewesen, bevor sie nach Österreich flüchten mussten (LP2, Z. 604–605). Sie sind deshalb „so gut wie nicht eingeschult“ (LP1, Z. 113) gewesen. Es habe zwölf- und dreizehnjährige Kinder gegeben, die „diese Idee von (.) Schule gar nicht verstanden [haben], weil sie bis zwölf eigentlich nur gespielt haben“ (LP1, Z. 115–116). Andere Kinder hätten seit ihrem vierten Lebensjahr gearbeitet und hätten mit Schule nichts anfangen können und „eigentlich nur arbeiten“ (LP1, Z. 119) wollen.

LP1 spricht davon, dass die Schüler*innen als Grundbedingung für eine Beschulung das „Konzept Schule“ (Z. 133) verstehen müssten. Auch LP2 thematisiert die Schwierigkeiten, wenn die Schüler*innen nicht wissen, „was Schule ist“ (LP2, Z. 577). Er erzählt von einem Kind, das ihn Onkel genannt habe, so wie dies als Ansprache für ältere Menschen in Syrien üblich sei. Er habe ihm erklären müssen: „Ich (.) bin ein Lehrer. Wir sind eine Schule“ (LP2, Z. 580–581). LP4 beschreibt ebenfalls Szenen, die sich aus einer Unkenntnis der „Regeln des Schulapparats“ (LP4, Z. 169) ergeben: So sei ein Schüler zum Beispiel während des Unterrichts manchmal aufgestanden und aus dem Klassenzimmer gegangen, weil er sich bewegen wollte. Die räumliche Abgeschlossenheit, die lange Unterrichtszeit und das ständige Sitzen sei vielen Kindern nicht vertraut gewesen. Es handelte sich um ein „Herantasten“ (LP4, Z. 177) und um ein langsames und mühsames Erarbeiten der „Spielregeln“ (LP4, Z. 182) mit den Kindern. Die fehlende Kenntnis des Systems Schule betreffe vor allem die Kinder, die „wenig Zugang zu institutionalisierter Schule“ (LP4, Z. 185–186) gehabt haben. Dabei handle es sich häufig um Kinder, die auf der Flucht waren (LP4, Z. 186–188).

Zudem seien auch aggressive Kinder anzutreffen gewesen, die mit Sesseln warfen oder mit Messern in die Schule gekommen sind, wie LP1 schildert. Es habe Kinder gegeben, wo man als Lehrperson nie wusste, ob sie im Kreativunterricht die Schere zum Schneiden benutzen wollen oder etwas anderes im Kopf haben (LP1, Z. 797–800). Vermutet kann an dieser Stelle werden, dass das Aggressionspotenzial der Kinder teilweise auf gegebene Traumatisierungen durch Kriegs- und Fluchterfahrungen zurückzuführen ist. An einer anderen Stelle im Interview erzählt LP1 davon, dass die Schüler*innen ihr teilweise von traumatisierenden Erlebnissen berichteten. Sie hätten beispielsweise im palästinensischen Gazastreifen statt in die Schule zu gehen mitgekämpft und Granaten zurückgeworfen. Andere hätten beobachtet, wie den Menschen die Köpfe abgeschnitten werden. „Die Geschichten waren schrecklich.“ (LP1, Z. 1494 – 1495) LP2 spricht ebenfalls davon, dass die Kinder in Folge von Erlebnissen

im Krieg und auf der Flucht traumatisiert gewesen seien (LP2, Z. 183–185). LP4 weist darauf hin, dass die Kinder, die in den Anfangsjahren des syrischen Bürgerkrieges gekommen sind, ihrem Eindruck nach wesentlich traumatisierter gewesen seien, als jene Kinder, die mehrere Jahre später aus diesen Gebieten kamen. Anfangs seien viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge gekommen. Die Kinder, die in den letzten Jahren aus Syrien und Afghanistan fliehen, tun dies meist gemeinsam mit ihren Eltern und kommen aus „strukturierten Umgebungen“ (LP4, Z. 788). Traumatisierende Erlebnisse mögen auch hier passiert sein, insgesamt hätten die Kinder jedoch „nicht so eine Unstabilität [...] erlebt wie vor einigen Jahren“ (LP4, Z. 782–783).

Viele der Schüler*innen können aufgrund einer fehlenden vorhergehenden Beschulung weder lesen noch schreiben oder rechnen. Andere, die die Möglichkeit zu einem Schulbesuch hatten, sind zwar in der arabischen Schrift alphabetisiert, nicht aber in der lateinischen. Das System des Schreibens und Rechnens von links nach rechts ist den Kindern nicht vertraut, weil dies im Arabischen umgekehrt – von rechts nach links – erfolgt. Es plötzlich andersherum zu denken und auszuführen war am Anfang schwierig für die Schüler*innen, wie LP2 erzählt. Es sei leichter geworden, als sich die Kinder „an dieses System gewöhnt“ (Z. 323) hatten. Die Alphabetisierung in der lateinischen Schrift ist ein wichtiges Thema, das in einem Großteil der Interviews mehrmals angesprochen wird.

Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, gibt es neben den Schüler*innen mit keiner bis wenig Schulerfahrung genauso Schüler*innen, die zuvor in Schulen gegangen sind. Diese Kinder hatten weniger Schwierigkeiten in Bezug auf die an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen (LP2, Z. 606–608; LP3, Z. 68–69). LP2 merkt an, dass sich alle Kinder ungeachtet ihrer jeweiligen Voraussetzungen für das Lernen interessieren. „Aber es ist schwierig für jemanden, der nie in der Schule war.“ (LP2, Z. 610). Die Vorerfahrungen, die die Kinder in Bezug zu institutionalisierter Bildung mitbringen, beeinflussen ihren Lernerfolg demzufolge maßgeblich. LP4 formuliert es so: „Es ist eben für viele ein ungewohntes Setting oder manche kommen aus ganz anderen (.) Schulsystemen und Bildungstraditionen und ich glaube schon, dass das auch eine Rolle spielt.“ (Z. 340–343). LP5, Schulleiterin eines Gymnasiums, spricht an, wie die schulischen Vorerfahrungen der Kinder ihre Schullaufbahn in Österreich beeinflussen. Sie meinte, bei fehlender bisheriger Schulbildung und nicht ausreichender Alphabetisierung der Schüler*innen habe man sich an den Schulstandorten „manchmal auch die Frage gestellt [...]: Was machen die da?“ (LP5, Z. 452–454)

Die heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen hinsichtlich einer zuvor erfolgten Beschulung hatten – so kann zusammenfassend gesagt werden – Auswirkungen auf Ebene der Kenntnisse des Schulbetriebs mitsamt den darin existierenden Regeln, Normen und Erwartungen, auf der Ebene einer prinzipiell vorhandenen Alphabetisierung und auf der Ebene des Denksystems bezüglich der lateinischen Schrift.

Was die Elternarbeit in den Neu-in-Wien-Klassen betrifft, so berichten die Lehrpersonen von erschwerten Bedingungen. Die oftmals schwierige existenzielle Lage der Familien beeinträchtigte den Kontakt zu den Eltern. Die Eltern seien schwer erreichbar gewesen (LP4, Z. 747–74). Teilweise war die Kommunikation gar nicht möglich, da die Eltern abwesend waren. Eine nicht unbeträchtliche Anzahl der Kinder seien als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge allein oder nur mit Geschwistern nach Österreich geflüchtet (LP5, Z. 42–43). In anderen Fällen seien die Eltern selbst nicht alphabetisiert gewesen und mit anderen Dingen beschäftigt gewesen, als dass sie sich um den Schulerfolg ihrer Kinder kümmern hätten können: „Die haben andere Probleme, keiner ist für die Kinder da.“ (LP1, Z. 1426–1427).

Die existenzielle Situation der Familien wird als prekär beschrieben: Sie hätten in Flüchtlingsunterkünften gewohnt, „wo sie nicht viel hatten und teilweise unterkühlte Zimmer“ (LP3, Z. 768–769). Es seien anfangs Kleidersammelaktionen in den Schulen gestartet worden (LP3, Z. 633–634). LP3 hat sich die Unterkunft seiner Schüler*innen angeschaut und es gab dort nur eine Dusche für über 1000 Menschen (Z. 180–181). Die Kinder seien teilweise ungewaschen in die Schule gekommen (LP1, Z. 1431). LP4 erwähnt, dass die oftmals fehlende finanzielle Absicherung für die Eltern als auch für die Kinder eine große Belastung darstellt: „Und dann ist es für mich eine logische Konsequenz, dass die Eltern (.) sehr viele Prioritäten haben, die vielleicht jetzt nicht nur am Mitteilungsheft und am Schulfox liegen, sondern [...] mit dem realen, ahm, Überleben zu tun haben.“ (LP4, Z. 848–852).

LP2 weist auf die Tatsache hin, dass es für viele Eltern schwierig gewesen sei, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen, da jene kaum oder wenig Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch hatten (Z. 533–536). Die Elternarbeit habe sich an seiner Schule nichtsdestotrotz durch eine gute Zusammenarbeit ausgezeichnet. In der Wahrnehmung von LP2 war es außerdem allen Eltern ein Anliegen, dass ihre Kinder eine erfolgreiche Bildungsbiografie ermöglicht bekommen (Z. 590–594).

Ein für die Beschulung relevantes Heterogenitätsmerkmal sind die gesprochenen Sprachen der Schüler*innen. Die Kinder hatten am Beginn ihrer Beschulung zum Großteil keine Kenntnis der Unterrichtssprache und infolgedessen Schwierigkeiten, dem

Unterricht zu folgen, „weil sie kein Wort verstanden haben“ (LP1, Z. 122). Viele der Kinder hätten Arabisch gesprochen, doch dies mit sehr unterschiedlichen Dialekten, wie LP2, als arabische Stützlehrkraft tätig, beschreibt (Z. 564–571). Dies habe mitunter zu Missverständnissen und Konflikten unter den arabischsprachigen Kindern geführt.

Deutschförderklassen sind, wie LP4 berichtet, prinzipiell sprachlich sehr heterogene Klassen. Die Deutschförderklasse „besteht immer aus Kindern verschiedenster Erstsprachen“ (LP4, Z. 98–99). Die Schüler*innen kommen aus arabischsprachigen Ländern, aus Afghanistan, aus der Ukraine, aus Rumänien, Polen, Serbien und so weiter. In der Deutschförderklasse von LP4 befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews auch Kinder, die in Folge des Erdbebens im Februar 2023 aus der Türkei nach Österreich geflüchtet sind. Ihre Eltern seien Syrer*innen, sie seien selbst teilweise in Syrien geboren, hätten aber die letzten Jahre in der Türkei verbracht. Die Kinder sprechen unter anderem Türkisch und Kurdisch, seien jedoch weder in lateinischer noch in arabischer Schrift alphabetisiert (LP4, Z. 580–591). Wie an diesem Beispiel zu sehen ist, kann es aufgrund aktueller Ereignisse zu neuen Fluchtbewegungen kommen, wo je nach Zielgruppe die Voraussetzungen der Schüler*innen andere sein können.

Mehrere Lehrpersonen berichten, dass die sprachlichen Voraussetzungen in den übrigen Klassen, den sogenannten Regelklassen, ebenfalls sehr heterogen sind. In der Schule von LP4 hätten weit über 90% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch (Z. 426–428). Auch LP3 spricht davon, dass nur sehr wenige der Schüler*innen des Schulstandortes Deutsch als Erstsprache erworben hätten und die sprachliche Lage der Schüler*innen insofern von Anfang an sehr heterogen sei (Z. 496–498).

Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen stellen für die Lehrpersonen im Unterricht eine große Herausforderung dar (LP1, Z. 720 – 721, Z. 1197–1199; LP3, Z. 62; LP5, Z. 163–168). EX2 merkt an, dass die Heterogenität der Schüler*innen an Wiener Schulen so groß geworden sei, dass es grundlegende Maßnahmen bräuchte, um dem gerecht werden zu können. Es bedarf vieler Ressourcen, um auf die Bedürfnisse der Schüler*innen reagieren zu können. Dies sei unter den gegebenen Umständen nur zum Teil möglich (EX2, Z. 536–543). Wie aus den Ergebnissen dieses Unterkapitels hervorgeht, beziehen sich die relevantesten Heterogenitätsmerkmale darauf, ob eine Beschulung zuvor stattgefunden hat, damit verbunden auf eine vorhandene Alphabetisierung, auf die gesprochenen Sprachen sowie auf die existenzielle Lage der Familien.

3.2.2.2 KSDU-Klassen

Die ukrainischen Schüler*innen in den KSDU-Klassen zeichnen sich in der Wahrnehmung der interviewten Lehrpersonen durch andere Merkmale aus als die Schüler*innen der Neu-in-Wien-Klassen und der regulären Deutschförderklassen. Mehrmals wird der Eindruck geteilt, dass die ukrainischen Schüler*innen aus eher wohlhabenden Familien und guten Schulen kommen (LP1, Z. 1428–1430; LP3, Z. 635–638). Sie würden meist Englisch sprechen, oft eine hohe formale Bildung mitbringen und hohe Ansprüche an ihre Lernziele und ihre Leistungen stellen. Es handelt sich teilweise um Kinder, die am Nachmittag in Kiew am Goethe Institut betreut worden waren oder im British Council Englischunterricht gehabt haben (LP4, Z. 476–487). Es kann daraus geschlossen werden, dass sie in der Ukraine einer sozial privilegierten Schicht angehörten. LP3 hat den Eindruck, dass die Ukrainer*innen, die am Beginn des Kriegsausbruchs nach Österreich geflüchtet sind, sich in einer sozioökonomisch besser gestellten Situation befinden als jene, die mit Andauern der Kriegsmonate die Flucht antreten. Die gut situierten Kinder kämen hauptsächlich aus der Mittelschicht und machen, so erzählt LP3 (Z. 770–791), am Wochenende zum Beispiel Ausflüge in den Prater. Die ukrainischen Schüler*innen kommen – so die Schilderungen der Lehrpersonen – tendenziell aus bildungsaffinen Familien (LP4, Z. 483–484; LP5, Z. 26–27). Sie bringen allesamt Schulerfahrungen mit und sind in der lateinischen Schrift alphabetisiert. Dies macht einen großen Unterschied für die Beschulung aus: Die Lern- und Leistungsniveaus der Schüler*innen sind weniger unterschiedlich. Es ergeben sich in den KSDU-Klassen und in der Beschulung von ukrainischen Schüler*innen andere Voraussetzungen (LP1, Z. 1199–1202).

Ein Umstand, der mehrmals angesprochen wird, ist die Tatsache, dass einige ukrainische Schüler*innen parallel zur österreichischen Beschulung Online-Unterricht im ukrainischen Schulsystem besuchen. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass dies nicht für alle ukrainischen Schüler*innen zutrifft. Es gibt Lehrpersonen, die davon zwar bereits gehört hätten, wo dies aber an ihren Schulen nicht der Fall ist (LP3, Z. 693–695). Manche Schüler*innen werden jedoch doppelt beschult, sie besuchen parallel zwei Schulsysteme. Im ukrainischen Unterricht bekommen sie – im Gegensatz zur österreichischen Schule, wo sie meist einen außerordentlichen Status haben – Noten und Jahresabschlüsse. Eine Lehrperson erwähnt, dass es ihr wichtiger sei, dass die Schüler*innen die ukrainische Schule abschließen, denn darauf könnten die Kinder aufbauen und im österreichischen Unterricht falle es ihnen teilweise sehr schwer mitzuarbeiten. Sie lasse sich sogar die

ukrainischen Zeugnisse vorlegen (LP5, Z. 638–642). Diese doppelte Beschulung führt dazu, dass die Schüler*innen zwar physisch gesehen in einer österreichischen Schule sitzen, dem Unterricht aber eigentlich in der ukrainischen Schule folgen (EX3, Z. 839–845). Die Tatsache der doppelten Beschulung hänge 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“ (EX3, 834–835).

Damit in Zusammenhang könnte der Eindruck der Zerrissenheit stehen, den Lehrpersonen in Bezug auf die ukrainischen Schüler*innen äußern. Eine Lehrperson spricht von einem „Vakuum“ (LP5, Z. 35), in dem sich die Kinder ihrem Gefühl nach befinden. Sie rechneten damit, dass es sich bei ihrem Aufenthalt in Österreich um eine Übergangslösung handelt. Ihre Verwandten kämen sie aus der Ukraine besuchen und würden von der dortigen Situation erzählen. Die Kinder würden denken, dass sie bald wieder zurückkehren werden. Dieser Eindruck des temporären Aufenthalts auf Seiten der Kinder erschwere ihre Beschulung (LP5, Z. 28–39).

Den Angaben von LP3 folgend, war der Unterricht in der KSDU-Klasse besonders am Anfang sehr schwierig. Die Schüler*innen seien unmotiviert gewesen und hätten besonders wenig Lernbereitschaft und wenig Interesse gezeigt. Sie seien wohl auch traumatisiert gewesen, da sie erst vor Kurzem geflüchtet waren. Es sei inzwischen besser geworden. Sie hätten unter anderem realisiert, dass ihr Aufenthalt in Österreich länger dauern würde als gedacht (LP3, Z. 609–631). Mehrere Lehrpersonen berichten davon, dass die Kinder auf Urlaub in die Ukraine fahren (LP1, Z. 1402 – 1403; LP5, Z. 370–372). Einige kämen aus dem Urlaub nicht mehr zurück nach Österreich und würden damit freiwillig in das Kriegsgebiet zurückkehren (LP1, Z. 1402–1403).

In diesem Zusammenhang ist eine Tatsache zu erwähnen, die EX3 darstellt: Die ganze Ukraine ist zwar im Krieg, aber nicht in der gesamten Ukraine herrscht Krieg (Z. 1142–1143). Der Umstand, dass der Krieg nicht im gesamten Territorium gleich präsent ist, führt zu der Tatsache, dass Kinder teilweise aus Österreich wieder in die Ukraine zurückkehren (EX3, Z. 1138–1139).

Ein Eindruck, den LP1 teilt, scheint erwähnenswert: Die ukrainischen Kinder berichten von grausamen Kriegsgeschichten, jedoch handelt es sich dabei im Fall ihrer Schüler*innen nicht um Erlebnisse, die die Kinder selbst hatten, sondern um Geschichten, die sie gehört oder gelesen haben (LP1, Z. 1485–1488). Ohne den Kindern absprechen zu wollen, dass dies für sie schlimm sein muss, so kann dennoch angenommen werden, dass sie weniger stark traumatisiert sind, als jene, die selbst zusehen mussten, wie Kriegsgräuel passieren. Dieser Umstand der weniger starken Traumatisierung kann als positiver

Einfluss auf die Beschulungsbedingungen angenommen werden. Außerdem gibt es unter den ukrainischen Schüler*innen – dem Kenntnisstand der Lehrkräfte folgend – keine unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge (LP4, Z. 772–773). Die Kinder kommen meist gemeinsam mit ihren Müttern oder Großmüttern nach Österreich. Es gibt eine starke ukrainische Community, die untereinander vernetzt ist und im Austausch miteinander steht. Die Eltern und Erziehungsberechtigten stehen merkbar hinter ihren Kindern: Sie sind präsent, stellen Forderungen und haben gewisse Erwartungen an die Schule (LP1, Z. 1078–1080; LP4, Z. 746–752; LP5, Z. 47–53). Beispielsweise erzählt LP1, dass ukrainische Kinder an ihrer Schule nicht in eine KSDU-Klasse gehen wollten, sondern sogleich in Regelklassen eingeschult werden wollten. Allerdings hätten sie unrealistische Vorstellungen gehabt, denn „sie wollten zwar in die Regelklassen gehen, aber sie wollten immer einen Lehrer dabei haben, der übersetzt. (.) Also, ja, die Forderungen waren da.“ (LP1, Z. 1083–1085). Möglich wird die Elternarbeit unter anderem dadurch, dass diese häufig Englisch sprechen würden und mit den Lehrkräften daher kommunizieren können (LP1, Z. 1417–1419; LP4, Z. 742–744).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen der KSDU-Klassen ohne Ausnahme über Schulerfahrung verfügen und dementsprechend alphabetisiert sind. Viele von ihnen sprechen Englisch und haben Kenntnisse der lateinischen Schrift. Alle Kinder sind mit einer erwachsenen Person nach Österreich gekommen, meist mit ihrer Mutter oder ihrer Großmutter. Die Eltern und Erziehungsberechtigten sind in der Schule präsent und stellen Forderungen an die Beschulung ihrer Kinder. Den Eindrücken der Lehrpersonen folgend kommen viele ukrainische Kinder an Wiener Schulen aus sozial eher privilegierten Schichten. Einige von ihnen werden doppelt beschult – neben ihrer Präsenz in einer Wiener Schule folgen sie Online-Unterricht im ukrainischen Schulsystem, schreiben dort nach wie vor Prüfungen und bekommen Zeugnisse ausgestellt. Die Kinder, die seit 2022 aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind, befinden sich teilweise in einem Stadium der Zerrissenheit, da sie davon ausgehen würden, dass es sich um einen temporären Aufenthalt handelt.

Die Voraussetzungen der Schüler*innen sind, wie die dargestellten Ergebnisse zeigen, insgesamt sehr heterogen. Bei den Schüler*innen aus der Ukraine ist im Vergleich zu den Schüler*innen aus arabischen und asiatischen Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan eine etwas größere Homogenität zu erkennen, insofern als erstere alle aus demselben Land kamen und dieselbe Sprache sprechen, außerdem zuvor beschult und dadurch auch alphabetisiert waren. Zweitere brachten hingegen verschiedene Sprachen

und sehr unterschiedliche Schulerfahrungen mit, manche waren beschult, andere nicht. Dieser letzte Aspekt wurde als die größte Herausforderung in ihrer Beschulung beschrieben. Bezüglich der Beschulung von ukrainischen Schüler*innen wird vor allem problematisiert, dass die Schüler*innen aufgrund eines vermeintlich temporären Aufenthalts und durch teilweise parallele Beschulung mit Online-Unterricht an ukrainischen Schulen wenig Motivation und eingeschränktes Interesse für österreichischen Schulunterricht zeigen.

3.2.3 Diskriminierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung

Im folgenden Unterkapitel wird beschrieben, inwiefern es in der Praxis und innerhalb der dargestellten Rahmenbedingungen zu einer Diskriminierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die in Neu-in-Wien-Klassen, Deutschförderklassen oder KSDU-Klassen beschult werden, kommt. Alle Interviewpartner*innen wurden gefragt, ob und inwiefern sie den Eindruck haben, dass die Schüler*innen durch die Art der Beschulung an Wiener Schulen diskriminiert werden. Die Wahrnehmungen der Lehrpersonen und bildungspolitischen Expert*innen werden getrennt nach institutionellen und interaktionalen Aspekten von Diskriminierung dargestellt.

3.2.3.1 Institutionelle Diskriminierung an Wiener Schulen

Die Beschulung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in einer segregierten Form, nämlich einer Deutschförderklasse, benennen EX1 und EX2 als Diskriminierung per se. EX2 nimmt an, dass die Kinder dies als etwas sehr Negatives erleben und davon „in die Ecke gedrängt“ (EX2, Z. 393) werden. Nach EX1 ist das Benachteiligende für Schüler*innen mit Fluchterfahrung an dieser Form der segregierten Beschulung die Tatsache, dass diese

unter dem Aspekt des Deutschlernens passiert (.) und nicht unter dem Aspekt der Schaffung eines sicheren Ortes, weil ich glaube nicht, dass die Deutschförderklassen ein sicherer Ort sind, auch nicht unter den Bedingungen, die hier geschaffen werden, weil man kommt hinein, wenn man mangelhaft ist und unzureichend. (EX1, Z. 616–620)

Dass die gesprochenen Sprachen der Schüler*innen zu einer eigenen Form der Beschulung führen, ohne dass in dieser Form die Herausforderungen der erlebten Flucht konzeptionell berücksichtigt werden, stellt in der Wahrnehmung von EX1 eine Diskriminierung dar. Zudem seien die Testung mit MIKA-D und die konkrete Benennung der Testergebnisse problematisch und würden diskriminierend wirken, die Beschulung

begänne unter falschen Vorzeichen (EX1, Z. 621–625). Auch LP5 nimmt die Testung durch MIKA-D als „schikanös“ (LP5, Z. 891) wahr. Dass die Schüler*innen gleich zu Beginn einen Test durchführen müssen, wo allen Beteiligten klar sei, dass die Deutschkenntnisse noch nicht vorhanden sein können, habe mit politischer Ausgrenzung und Diskriminierung zu tun (LP5, Z. 889–895).

LP4 hat hingegen nicht den Eindruck, dass es sich bei der segregierten Beschulung um Diskriminierung handle, da diese dem Versuch diene, besser auf die Lernbedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können. Sie spricht jedoch im selben Zusammenhang den Umstand an, dass manche Schüler*innen nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Die sprachlichen Hürden würden dazu führen, dass sie in ihrer Bildungsbiografie benachteiligt werden und beispielsweise nicht in eine allgemeinbildende höhere Schule gehen könnten, obwohl sie dazu durchaus in der Lage wären (LP4, Z. 687–702).

Wie im Unterkapitel 3.2.1.4 zur Beschulung in KSDU-Klassen dargestellt, wird in Gymnasien teilweise nur eine beschränkte Anzahl an Schüler*innen mit Fluchterfahrung aufgenommen, um zu verhindern, dass eine eigene Deutschförderklasse eröffnet werden muss. Gymnasien sind im Gegensatz zu Mittelschulen nicht dazu verpflichtet, Schüler*innen aufzunehmen. Dies ist ein Grund, warum die Mehrheit der Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Mittelschulen beschult wird. In den Jahren 2015 und Folge habe LP5 nur so viele Kinder aufgenommen, dass diese immersiv beschult werden können. Im Schuljahr 2022/23 seien die Anfragen deutlich höher gewesen und sie hat, wie oben beschrieben, die offizielle Zahl der Kinder getrennt in Ober- und Unterstufe angegeben, um eine segregierte Klasse zu verhindern (LP5, Z. 468–473). LP5 spricht sich gegen eine Beschulung in segregierten Klassen aus und erwähnt, dass die Kinder auch nicht separat beschult werden wollen: „Weil sie das [...] merken, dass sie dann nur unter sich sind (.) und [...] nicht rauskommen aus dem: (.) Okay, wie kann ich mich integrieren (.) in so ein System?“ (LP5, Z. 785–788) Die Beschulung in einer separierten Klasse verhindert demzufolge, dass die Kinder sich aufgenommen fühlen und soziale Kontakte innerhalb der bereits ansässigen Schüler*innenschaft knüpfen. Sie sind stattdessen ausschließlich mit anderen Kindern in derselben Situation zusammen und sehen wenig Möglichkeiten, integriert zu werden.

Als einen besonders heiklen Punkt erwähnt LP5 die Einschulung. Hier stellt sich für LP5 als Schulleitung die Frage, wer aufgenommen wird und wer nicht. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sich für die Schüler*innen entscheidet, welcher Bildungsweg ihnen geöffnet wird. Es sei bereits mehrmals vorgekommen, dass sie über die Bildungsdirektion gebeten wurde, bestimmte Kinder aufzunehmen, beispielsweise die Tochter einer

Universitätsprofessorin aus der Ukraine, die selbst perfekt deutsch spricht, deren Kind jedoch einen außerordentlichen Status habe: „So ein Punkt, wo es ganz heikel wird, (.) wo man ganz schnell in dieses: (.) Aha, okay, man weist andere Kinder ab, [...] und nimmt solche Kinder“ (LP5, Z. 850 – 852) kommt. Die Entscheidung über die Aufnahme der Kinder in ein Gymnasium wird, wie diese Schilderung zeigt, nicht nur aufgrund von sprachlichen und strukturellen Gegebenheiten getroffen. Auch soziale Faktoren und Fragen des vorhandenen Netzwerks spielen eine ausschlaggebende Rolle und entscheiden darüber, ob ein Kind eine allgemeinbildende höhere Schule besuchen darf oder nicht.

Institutionelle Diskriminierung in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen findet den Ergebnissen zufolge auf mehreren Ebenen statt: Zum einen kommt es zu Diskriminierung durch die Form der segregierten Beschulung unter dem Aspekt des Deutschlernens und durch die Testung mit MIKA-D. Zum anderen werden negative Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der Schüler*innen festgestellt, wenn diese beispielsweise aufgrund sprachlicher Hürden fachlich nicht ausreichend gefördert werden oder keine weiterführende höhere Schule besuchen können. Die Aufnahme von Schüler*innen mit Fluchterfahrung in Gymnasien wird als heikler Punkt beschrieben und, wie die Ergebnisse andeuten, nur in beschränktem Ausmaß vorgenommen, um die Einrichtung von Deutschförderklassen zu verhindern.

3.2.3.2 Interaktionale Diskriminierung an Wiener Schulen

Auf der Ebene der persönlichen Interaktion sprechen LP1, LP3 und LP4 von politischen Überzeugungen im Lehrkörper, die dazu führen, dass manche Lehrer*innen geflüchteten Menschen gegenüber nicht wohlwollend eingestellt sind. Sie nehmen an, dass dies auch in der Interaktion mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung deutlich wird und dadurch vereinzelt rassistische Vorfälle stattfinden. LP1 stellt einen Zusammenhang zwischen der Haltung einzelner Lehrpersonen und gesellschaftspolitischen Gegebenheiten her:

Ich denke, 2015 (.) gab es zwei Gruppen. ((lacht)) Also die Gesellschaft hat sich [...] gespalten (..) in diese Gruppe, die gesagt hat: Ja, wir helfen, wir müssen helfen. Und die Gruppe: Hm, das ist nicht gut für uns. Ich sage das [...] nicht so drastisch, [...] wie die Leute vielleicht gedacht haben. Und ja, diese zwei Gruppen hat man dann auch bei den Lehrerinnen und Lehrern (.) gesehen. (LP1, Z. 984–990)

LP1 erklärt sich eine abwehrende Haltung gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung aus einer Angst vor Unbekanntem, die zu einer Art Verteidigungshaltung führe, womit Diskriminierung verbunden sei (Z. 991–994). Auch andere Lehrpersonen sprechen davon, dass sich gesellschaftspolitische Strömungen und Geisteshaltungen in die Schule

übertragen. Die Schule sei ein kleiner Auszug aus der Gesellschaft (LP5, Z. 344–346). Politische Haltungen beeinflussen die Einstellungen des Lehrkörpers und die menschlichen Gegebenheiten unter denen Schüler*innen mit Fluchterfahrung unterrichtet werden. LP4 berichtet davon, dass es aufgrund persönlicher politischer Meinungen im Lehrkörper zu rassistischen Zuschreibungen gekommen sei. So sei beispielsweise davon ausgegangen worden, dass die Menschen, die zu uns geflüchtet sind, von jeglicher Schulbildung ausgeschlossen waren und dass sie auch sonst wenig Qualifikationen mitbringen würden. LP4 denkt, dass beispielsweise die Eltern der Schüler*innen in ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten oftmals unterschätzt worden sind (LP4, Z. 431–437). LP1 beschreibt, dass die Klasse, die sie ab dem Schuljahr 2016/17 unterrichtet hat, von den Lehrer*innen mit untergriffigen Kommentaren abgestempelt wurde. Es kam zu einer Stigmatisierung als „die mit Kopftuch [...] [oder] die mit der Religion“ (LP1, Z. 857–858). Die Kinder hätten gespürt, dass sie in der separierten Klasse als „nicht normal [...] [und] irgendwie schlechter“ (LP1, Z. 739) angesehen worden wären. Sie hätten damit zu kämpfen gehabt, auch gegenüber den anderen Schüler*innen in der Schule. Nach der Einschätzung von LP1 sei die Klasse innerhalb der Schulgemeinschaft schlechter behandelt worden als eine Regelklasse. Die Klasse war „ein Konstrukt, (...) das [...] am Anfang allen ein Dorn im Auge war, ((lacht)) weil schwierige Kinder, keiner wollte rein.“ (LP1, Z. 713–715)

Eine stereotype Vorstellung von Menschen mit Fluchterfahrung wird auch in manchen Interviewpassagen deutlich. So spricht beispielsweise LP5 in Bezug auf arabischsprachige Schüler*innen mehrfach davon, dass „uns die Kultur halt einfach wahnsinnig fern liegt“ (LP5, Z. 423–424). Sie verweist jedes Mal in diesem Zusammenhang auf patriarchale Muster, auf eine angeblich frauenfeindliche Haltung und darauf, dass die geflüchteten Menschen fast ausschließlich Männer gewesen seien. Sie erwähnt diesbezüglich auch, dass in der Schule fast ausschließlich Frauen unterrichten würden und dass dies Unbehagen im Umgang auslöse. LP5 denkt, dass das kulturelle Verständnis gegenüber aus der Ukraine geflüchteten Menschen einfacher sei als gegenüber Menschen aus dem arabischen Raum (LP5, Z. 431–433). LP3 verweist ebenfalls auf kulturelle Aspekte, die in Fragen der Gleichstellung zwischen Mann und Frau zutage treten würden, und die im Umgang mit arabischsprachigen Schüler*innen zu klären wären. LP3 meint:

Ich habe schon das Gefühl, dass es leichter ist, [...] ukrainische Kinder zu integrieren, die teilweise auch eine ähnliche Religion haben wie [...]

österreichische Kinder unter Anführungszeichen, als (.) arabische Kinder.
(LP3, Z. 1090–1094)

Auf Nachfrage, ob er dies ausschließlich auf die Religion zurückführe, wird diese um die Voraussetzungen bezüglich eines Bildungshintergrunds der Familie und um die Einstellung bezüglich einer Gleichstellung der Geschlechter ergänzt (LP3, Z. 1098–1107). Auch LP1 hält fest, dass die Beschulung von Kindern, die das „Konzept Schule verstanden haben, weil sie (.) [eine] ähnliche Kultur“ (LP1, Z. 133–134) haben, einfacher zu bewerkstelligen sei.

Die Haltung von LP2 war im Interview abwehrend, sobald es um Fragen von Diskriminierung ging. Es gab vermeintlich keine Bereitschaft, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. LP2 sah in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an seiner Schule keine diskriminierenden Faktoren (LP2, Z. 493; Z. 1054–1055). In der Interpretation der Ergebnisse wird auf diesen Aspekt näher eingegangen.

Zu interaktionaler Diskriminierung kommt es demnach vermutlich bei manchen Lehrpersonen aufgrund einer politisch abwehrenden Haltung gegenüber geflüchteten Menschen. Die interviewten Personen berichteten darüber teilweise aus der Beobachtung ihrer Kolleg*innen. Stereotype Zuschreibungen gegenüber bestimmten Menschen mit Fluchterfahrung wurden auch von manchen Interviewten selbst vorgenommen. So wurde beispielsweise ein Zusammenhang zwischen arabischen Menschen und frauenfeindlichen Haltungen hergestellt und es wurde mit Kultur und Religion argumentiert, um festzustellen, dass gewisse Schüler*innen mit Fluchterfahrung leichter zu beschulen seien als andere.

3.2.3.3 Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden gefragt, was für Handlungsmöglichkeiten sie identifizieren können, um einer Diskriminierung entgegenzuwirken. LP2, der selbst nach eigenen Aussagen keine Ungleichbehandlung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung wahrgenommen hat, ist davon überzeugt, dass es im Kontext von Diskriminierung besonders wichtig ist, dass neu nach Österreich migrierte Menschen Deutsch lernen: „Die Sprache sollte man gut beherrschen, weil durch die Sprache gab es viele Missverständnisse“ (LP2, Z. 625–626). Diese Missverständnisse seien teilweise von den Schüler*innen als Diskriminierung oder als Rassismus wahrgenommen worden, obwohl es sich, nach Ansicht von LP2, dabei um nichts anderes als ein Missverständnis gehandelt habe. Die Schüler*innen hätten teilweise aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse ausschließlich die Mimik der Lehrpersonen interpretiert und sich von ihnen diskriminiert

gefühlt. Diese Diskriminierung habe jedoch, nach der Wahrnehmung von LP2, gar nicht stattgefunden. „Das Wichtigste ist die Sprache, dass man versteht, was der andere eben sagt.“ (LP2, Z. 635–637) LP2 ist selbst von Syrien nach Österreich geflüchtet und hat innerhalb kürzester Zeit Deutsch gelernt. Bereits nach etwas mehr als einem Jahr begann LP2 in einer Schule als Arabisch-Stützlehrkraft zu arbeiten, wo der pädagogische Auftrag, laut LP2, im Besonderen daraus bestand, für die Schüler*innen zwischen den Sprachen Arabisch und Deutsch zu übersetzen und bei Missverständnissen, die oft sprachlicher Natur waren, zu vermitteln. Schüler*innen hätten oftmals auch untereinander Konflikte gehabt, wenn sie sich falsch oder nicht verstanden haben.

LP2 erzählt von eigenen Schwierigkeiten, dass Kinder das Gefühl gehabt hätten, er behandle sie je nach nationaler Herkunft anders (LP2, Z. 660–673). Die Frage der natio-ethno-kulturellen Herkunft scheint unter den Schüler*innen immer wieder von großer Bedeutung zu sein. Auch LP1 und LP4 erzählen davon, dass es wiederholt Situationen gab und gibt, wo Themen wie Herkunft, Hautfarbe oder Religion unter den Schüler*innen auf nichtwertschätzende Weise verhandelt werden (LP1, Z. 800–802; LP4, Z. 410–414). LP2 habe sich zu dieser Thematik viele Gedanken gemacht und sich bei einer Fortbildung Informationen dazu geholt. Er ist zu dem Schluss gekommen, dass es wichtig sei, den Schüler*innen folgendes zu vermitteln:

Schaut! Ich bin Lehrer. Ihr seid Schüler. (.) Ihr sollt verstehen, es ist egal, wo du herkommst, egal welche Hautfarbe du hast, egal welche Sprache du sprichst. (.) Es ist mir (.) egal. Ihr seid alle gleich für mich. (.) Ich mag euch alle gleich. (.) Aber wenn jemand von euch sich anders verhält, (.) dann nicht vergessen, wir sind in einer Schule. Ich bin ein Lehrer. Und ihr seid Schüler. (..) Wenn jemand sich anders verhält, dann werde ich mit ihm auch anders reden, bis er (.) sein Verhalten verbessert. (Z. 682–689)

Es sei nach Ansicht von LP2 demnach besonders wichtig, die Schüler*innen als Schüler*innen zu behandeln und ihnen zu vermitteln, dass sie alle gleich sind. Dies bedeute auch, die Anforderungen, die von der Institution Schule an sie gestellt werden, klar zu kommunizieren und unabhängig von der natio-ethno-kulturellen Herkunft der Schüler*innen einzufordern. LP2 veranschaulicht dies im Interview sehr gegenständlich:

Sie glauben, wenn der Lehrer mit ihnen schimpft oder mit ihnen redet, weil sie die Hausaufgaben nicht mitgebracht haben: Schau, er mag uns nicht. Schau, er ist Rassist. (.) Dann sagst du: Was hat das bitte mit Rassismus zu tun? (.) Wie du in deinem Land warst, hat der Lehrer nicht mit dir anders geredet, wenn du die Hausaufgaben nicht gemacht hast oder wenn du andere gestört hast? (.) Er sagt: Ja, stimmt. Ich sag: Ja, und was hat das mit Diskriminierung zu tun? (..) Nur weil der Lehrer eine andere Sprache spricht, dann glaubst du, er ist (..) Rassist oder so? (.) Er sagt: Ja, stimmt. Sag ich: Schau, dann ist es gleich. Nur die Sprache ist anders, (.) oder? (.) Dann

verstehen die Kinder: Ja, ja, stimmt. (.) Aber ich glaube, (.) es ist nicht nur hier, es ist überall auf der Welt. Wenn man fremd ist, in einer fremden Klasse mit fremden Leuten redet. [...] Wenn man mit ihm ein bissi anders redet, (.) dann glaubt, schau, der ist Rassist. [...] Wenn du zu Hause bissi schlimm bist, dann wird die Mama, deine Mutter mit dir schimpfen, oder? (.) Er sagt: Ja. Dann sag ihm: Ist deine Mutter dann Rassistin zu Hause? Sagt: Nein. Ich sage: Na dann! (.) Es ist gleich, oder? (..) Dann verstehen die schon, worum es geht. (LP1, Z. 700–723)

LP2 stellt einen Zusammenhang zwischen dem Gefühl sich fremd zu fühlen und dabei schlecht behandelt zu werden und zwischen dem Vorwurf von Rassismus her. Er meint, dass Schüler*innen, die die Lehrpersonen aufgrund der Sprache nicht verstehen, bei einer disziplinären Maßregelung den Eindruck haben, dass sie rassistisch behandelt werden. Tatsächlich habe diese aber oft nichts mit rassistischen Motiven zu tun und es handle sich stattdessen um eine Gleichbehandlung mit allen anderen Schüler*innen, die gegen die Regeln des Schulbetriebs verstoßen.

Dieser Ansatz einer herkunftsunabhängigen Normalitätserwartung, den LP2 in dem Zitat beschreibt, ist auch in den Beschreibungen von LP1 zu finden. LP1 sagt: „Wir haben wirklich sehr lange daran gearbeitet, bis die Kinder (.) verstanden haben, sie sind normale Schüler und Schülerinnen wie die anderen.“ (Z. 740–742) Die Kinder seien es gewöhnt gewesen, nicht am Unterricht teilnehmen zu müssen, da sie als außerordentliche Schüler*innen nicht benotet werden. Das sei vielen von ihnen recht gewesen und sie seien einfach dagesessen und hätten nicht mitgemacht. LP1 habe sie jedoch von Anfang an wie eine reguläre Klasse und als Schüler*innen wie andere auch behandelt (LP1, Z. 785–792). Es sei dabei besonders wichtig gewesen, Konsequenz an den Tag zu legen. Die Strenge, die sie selbst als Schüler*in im damals kommunistischen Polen erfahren hat, habe ihr dabei geholfen, den Kindern zu vermitteln, was von ihnen erwartet wird. In der Durchsetzung dieser Erwartungen war es ihr möglich, alle gleich zu behandeln und ihnen ein Gefühl von Normalität zu vermitteln. Es sei LP1 besonders wichtig gewesen, den Kindern mitzugeben, dass wir als Menschen alle gleich sind und es nicht viele Unterschiede zwischen uns Menschen gibt. Dies habe geholfen, den Schüler*innen zu vermitteln, dass sie ein Teil der Gesellschaft sind (LP1, Z. 1026 – 1030). Die Klasse habe sich in der Folge gut entwickelt und sei an der Schule zu einem Erfolgsprojekt geworden. Während am Beginn niemand in der sogenannten Brückenklasse unterrichten wollte, wollte am Ende jede*r dort arbeiten, weil es eine angenehme Klasse geworden sei, die sehr gut gearbeitet habe. Es waren „wirklich tolle Kinder“ (LP1, Z. 768), jedes habe anhand einer Lehrstelle oder in einer weiterführenden Schule seinen Platz in der Gesellschaft gefunden (LP1, Z. 479–492). LP2 berichtet, dass er kurze Zeit vor dem

Interview die ehemaligen Schüler*innen seiner ersten Neu-in-Wien-Klasse getroffen hat. Er erzählt, dass einige die Matura gemacht haben und studieren wollen, andere machen eine Lehre und arbeiten. Alle seien erfolgreich und hätten sich gut entwickelt (LP1, Z. 541–546).

Ein weiterer Aspekt, der von mehreren Lehrpersonen in den Interviews bei der Frage zu Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung eingebracht wurde, war das Feiern von gemeinsamen Festen. LP1 beschreibt, dass sie mit den Kindern in der Brückenklasse viele Feste gefeiert hat: Weihnachten, Ostern, Ramadan. Durch solche Aktionen seien die Kinder Teil eines gemeinsamen *Wir* und damit Teil der Gesellschaft geworden (LP1, Z. 1002–1010):

Sie haben dann nicht mehr so (.) unterscheiden müssen zwischen wir und ihr, weil wir haben alles eigentlich gleichgestellt. (.) [...] Alles war gleich, egal, woher man gekommen ist oder [...] welche Sprache man gesprochen hat oder welche Religion man hatte. (LP1, Z. 1011–1015)

Die Tatsache, dass religiöse Feste unabhängig von der Religion der einzelnen Kinder gemeinsam gefeiert wurden, half dabei, die vermeintlichen Unterschiede bezüglich natio-ethno-kultureller oder religiöser Herkunft zu nivellieren und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Auch LP3 berichtet von einem großen Fest an seiner Schule im Schuljahr 2015/16, bei dem die Neu-in-Wien-Klasse aktiv und erfolgreich zur Programmgestaltung beitrug. Diese Feierlichkeiten hätten die Möglichkeit geboten, die Kinder ins Schulgeschehen einzubinden (LP3, Z. 302 – 315; Z. 474–477). LP5 erzählt davon, dass an ihrer Schule jeweils ein Fest für syrische Schüler*innen und für ukrainische Schüler*innen organisiert worden ist. Es habe außerdem 2023 ein Adventsfest an der Schule gegeben, bei dem die anwesenden ukrainischen Familien spontan ein ukrainischsprachiges Weihnachtslied gesungen haben. Dies sei für alle Anwesenden sehr berührend gewesen (LP5, Z. 555–563).

Um Diskriminierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung entgegenzuwirken, ist es von Seiten der Schule und der Lehrpersonen den Ergebnissen zufolge notwendig, dass die Schüler*innen als Schüler*innen wie andere auch behandelt werden. Eine Normalitätserwartung, die unabhängig vom Status der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Schüler*innen für alle dieselbe ist, gibt den Kindern Stabilität und Selbstvertrauen. Wenn sie von ihren Lehrpersonen vermittelt bekommen, dass weder Religion noch Hautfarbe oder Sprache ihren Status als Schüler*innen beeinflussen, so fühlen sich die Kinder als wertgeschätztes Gegenüber angenommen. Die Schule ermöglicht es ihnen unter diesen Bedingungen, sich zu vollwertigen Mitgliedern der

Gesellschaft zu entwickeln. Das Feiern von gemeinsamen Festen wirkt darüber hinaus positiv als innerschulisches gesellschaftliches Ereignis, bei dem die Schüler*innen Teil der Gemeinschaft werden.

Die Ergebnisse der Interviews werden nun in einen Zusammenhang mit der theoretischen Kontextualisierung gesetzt. Die Daten zur Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen werden in Relation zum Forschungsstand und in Bezug zur Fragestellung diskutiert.

3.3 Diskussion der Ergebnisse

Die aus den Interviews mit Lehrpersonen und bildungspolitischen Expertinnen generierten Informationen zur Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen werden im nun folgenden und finalen Kapitel des dritten Teils interpretiert. Die Diskussion gliedert sich – der vorangegangenen Präsentation der Ergebnisse folgend – in drei große Blöcke. Als erstes werden die ermittelten Beschulungsformen mit den vorhandenen Modellen und dem Forschungsstand abgeglichen und hinsichtlich der an Wiener Schulen vorhandenen Formen von Beschulung sortiert. Dann werden die Ergebnisse rund um Schüler*innen mit Fluchterfahrung in einer theoretischen Perspektive kritisch reflektiert. Abschließend werden die dargestellten Aspekte rund um die Frage von Diskriminierung mit den Konzepten zur institutionellen Diskriminierung, zu Rassismus und Linguizismus verglichen. Ziel dieses Kapitels ist es, das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit möglichst umfassend zu beleuchten.

3.3.1 Beschulungsformen

Schüler*innen mit Fluchterfahrung wurden und werden an Wiener Schulen in unterschiedlichen Formen beschult. Es finden sich parallele, teilintegrative, integrative und submersive Modelle der Beschulung (Massumi u.a., 2015, S. 44–45). Dieses Ergebnis entspricht der Studie von Karakayalı u.a. (2017b) zu Willkommensklassen in Deutschland, wonach an Berliner Grundschulen ebenfalls alle Formen der Beschulung anzutreffen waren.

Die Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen, genauso wie in den sogenannten Brückenklassen und in den zwei neu eingerichteten Wiener Schulstandorten, die es ab dem Schuljahr 2015/16 in Wien gegeben hat, erfolgte als paralleles Modell (Massumi

u.a., 2015, S. 44). Das bedeutet, dass die Schüler*innen 22 Wochenstunden gemeinsam mit anderen neu migrierten Schüler*innen beschult wurden und keinem Unterricht in Regelklassen folgten. Die Neu-in-Wien-Klassen waren als temporäre Maßnahme konzipiert, die es den Kindern ermöglichen sollte, Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch zu erlangen, um anschließend in Regelklassen unterrichtet zu werden. In der Praxis wurden die Klassen für neu migrierte Schüler*innen jedoch mitunter über einen längeren Zeitraum im selben Klassenverband geführt. Die Kinder und Jugendlichen wurden teilweise bis zu vier Jahre lang in segregierter Form unterrichtet (LP1, Z. 206–207; LP2, Z. 338–343). Fehlende curriculare Vorgaben zu den Unterrichtsinhalten sowie Kurzfristigkeit in der Einrichtung und chaotische Zustände in der Anfangszeit von Neu-in-Wien-Klassen, so wie dies von mehreren Lehrpersonen in den Interviews dargestellt wird, entsprechen den Ergebnissen von Karakayalı u.a. (2017b) zu Berliner Willkommensklassen.

Die Beschulung in Deutschförderklassen, welche die Neu-in-Wien-Klassen im Schuljahr 2018/19 ersetzen, erfolgt als teilintegratives Modell (Massumi u.a., 2015, S. 44). Die Schüler*innen werden 22 Wochenstunden in eigens eingerichteten Klassen unterrichtet – davon 20 Stunden Deutsch als Zweitsprache und zwei Stunden Religion – und nehmen zusätzlich in manchen Stunden am Unterricht der Regelklassen teil (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 23–24). Die Kinder werden am Beginn ihrer Einschulung ins österreichische Schulsystem und daraufhin mindestens alle sechs Monate mit MIKA-D getestet. Das Testergebnis entscheidet darüber, ob sie weiterhin teilintegrativ in einer Deutschförderklasse, ob sie integrativ in einer Regelklasse mit Deutschförderkurs oder ob sie submersiv in einer Regelklasse unterrichtet werden. Wie die Interviewdaten zeigen, kommt es in einzelnen Fällen – so etwa in der Schule von LP3 – für neu in Österreich beschulte Schüler*innen von Beginn weg zu einem völligen Ausbleiben von Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache. Andere Schulen – wie jene von LP5 – achten bei den Schüler*innenzahlen darauf, dass sie keine eigenen Deutschförderklassen einrichten müssen, sondern die Schüler*innen stattdessen in einem integrativen Modell beschulen können. Dies mag aus guter Absicht und mit der Überzeugung passieren, dass eine integrative Beschulung für die Kinder sinnvoller ist. Wenn es jedoch dazu führt, dass beispielsweise weniger Schüler*innen an einem Gymnasium aufgenommen werden, damit keine eigene Klasse für sie eingerichtet werden muss, so wirkt sich dies nachteilig auf die Bildungslaufbahn der abgelehnten Schüler*innen aus.

Die Beschulung in KSDU-Klassen, die in Wien im Schuljahr 2022/23 umgesetzt wurde, erfolgte als paralleles Modell (Massumi u.a., 2015, S. 44). Die Schüler*innen wurden ausschließlich gemeinsam mit anderen Schüler*innen, die seit Ausbruch des Ukraine-Krieges nach Österreich geflüchtet waren, beschult. Sie folgten keinem Unterricht in einer Regelklasse. Die Tatsache, dass in den KSDU-Klassen zusätzliche ukrainischsprachige Stützlehrkräfte tätig waren, ermöglichte einen zeitweisen zweisprachigen Unterricht. Nicht alle 4.500 Schüler*innen, die ab Februar 2022 bis zum Ende des Schuljahres 2022/2023 aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind, wurden in KSDU-Klassen beschult. Es gibt Schüler*innen, die in Deutschförderklassen beschult wurden und andere, die sogleich in Regelklassen am Unterricht teilhatten. Dieses Ergebnis deckt sich mit den auf der Projekthomepage (Schwab & Woltran, 2023) veröffentlichten Daten der Studie *Neu in Wien*, wo die schulische Eingliederung ukrainischer Kinder und Jugendlicher an Wiener Schulen erforscht wird. Welche Beschulungsform die einzelnen Schüler*innen erhalten, entscheidet sich, wie die Interviewergebnisse der vorliegenden Masterarbeit zeigen, neben dem MIKA-D-Testergebnis auch nach den Gegebenheiten des Schulstandortes und manchmal nach dem Zufall. So definierte zum Beispiel im von LP1 geschilderten Fall der Zeitpunkt der Einschulung ins österreichische Schulsystem, ob die ukrainischsprachigen Schüler*innen in eine Regelklasse oder in eine KSDU-Klasse kamen. Es handelte sich dabei in manchen Fällen um wenige Tage Unterschied (LP1, Z. 258–260). Die Aufnahmekriterien, um prinzipiell in einer KSDU-Klasse beschult zu werden, sind ein Vertriebenenenstatus und das MIKA-D-Testergebnis *unzureichend*. Die Schüler*innen wechseln in Regelklassen, sobald sie mit MIKA-D das Testergebnis *mangelhaft* oder *ausreichend* bekommen. KSDU-Klassen sind als temporäre Maßnahme konzipiert und werden mit dem Schuljahr 2023/24 wieder abgeschafft. Es gibt jedoch einzelne Schulen in Wien, die das Modell behalten werden. Es ist folglich nicht auszuschließen, dass manche Schüler*innen über mehrere Jahre hinweg im Klassenverband gemeinsam mit anderen ukrainischsprachigen Schüler*innen beschult werden, ähnlich wie es bei Neu-in-Wien-Klassen teilweise der Fall war. Diese Form der segregierten Beschulung ist für die soziale Situation der Kinder nicht ideal, wie auch mehrere der befragten Lehrpersonen bemängeln. Die Inklusion der Schüler*innen innerhalb der Schulgemeinschaft und das Knüpfen von sozialen Kontakten zu anderen Schüler*innen wird den Kindern erschwert. Ein ähnliches Ergebnis zeigt die Studie von Schwab & Woltran (2023), wonach sich die Mehrheit der Lehrpersonen für eine submersive oder integrative Form der Beschulung ausspricht.

Eigens für neu migrierte Schüler*innen eingerichtete Beschulungsformen etablieren 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. Die Institution Schule etabliert damit Differenzlinien und differenziert zwischen einzelnen Schüler*innen aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft (Knappik & Mecheril, 2018). Als Differenzmerkmal werden die sprachlichen Ressourcen herangezogen: Je nach Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch werden die Schüler*innen in Neu-in-Wien-Klassen, Deutschförderklassen und KSDU-Klassen in paralleler und teilintegrativer Form beschult. Oder sie werden integrativ mit Neu-in-Wien-Kursen und Deutschförderkursen beziehungsweise submersiv ausschließlich in Regelklassen unterrichtet. Den Schüler*innen der Neu-in-Wien-Klassen, der Deutschförderklassen und der KSDU-Klassen wird durch die segregierte Form der Beschulung ein „Subjektivierungsangebot“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 97) gemacht und ihnen wird ein von den anderen Schüler*innen abgegrenzter Platz in der Gesellschaft zugewiesen.

Dem gegenüberzustellen ist an dieser Stelle der Hinweis von EX1, die betont, dass eigens eingerichtete Klassen für Schüler*innen mit Fluchterfahrung nicht zwangsweise nachteilig für die Schüler*innen sein müssen. Im Gegenteil benennt EX1 die Flucht als „besondere Herausforderung“ (Z. 437), der von der Institution Schule vor allem in der Anfangszeit umsichtig begegnet werden muss. Die neu angekommenen Menschen brauchen ausreichend Zeit und einen „Schutzraum“ (EX1, Z. 449), um den psychisch und existenziell hoch herausfordernden Prozess der Flucht verarbeiten zu können. EX1 benennt die Herausforderung, die sich in der Beschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen stellt, als Spannungsfeld, wo einerseits ein Schutzraum geboten und andererseits Inklusion ermöglicht werden muss (Z. 442–454). LP2, der selbst aus Syrien geflüchtet ist, erwähnt im Interview die Tatsache, wie wichtig es für geflüchtete Schüler*innen ist, dass sie anfangs ausreichend Zeit haben, um anzukommen und sich sicher zu fühlen. Für eine konstruktive und förderliche Beschulungssituation ist es außerdem von essenzieller Bedeutung, dass sich die Kinder von den Lehrkräften willkommen geheißen fühlen. Nur so werden sie bleiben wollen und in der Folge Motivation und Interesse finden, die neue Sprache zu lernen (LP2, Z. 1105–1124). Diese unterschiedlichen Erkenntnisse hinsichtlich der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung zeigen auf, wie sensibel der Bereich ist und dass es hier keine einfachen Lösungen gibt. Zudem wird der Umgang mit geflüchteten Menschen in Österreich mitunter parteipolitisch negativ ausgeschlachtet und Schutzsuchende werden von

menschenfeindlichen politischen Strömungen zu Sündenböcken gemacht. Dies erschwert es, schulische Zugänge zu etablieren, bei denen die Schüler*innen als wertgeschätzter und aktiver Teil der Gesellschaft gestärkt und bestmöglich in ihrer Bildung und Entwicklung unterstützt werden.

3.3.2 Schüler*innen mit Fluchterfahrung

Wie die Ergebnisse der Interviews zeigen, waren die Voraussetzungen der Schüler*innen in den von 2015 bis 2018 existierenden Neu-in-Wien-Klassen sehr divers, was von den Lehrpersonen als Herausforderung beschrieben wird. Es kommt auf unterschiedlichen Ebenen zu einer Disponiertheit-Kontext-Dissonanz (Dirim & Mecheril, 2010): Migrationsspezifische aber auch migrationsunspezifische Normalitätserwartungen der Schule an ihre Schüler*innen können nicht erfüllt werden. Dies hängt zum Beispiel mit teilweise fehlenden schulischen Vorerfahrungen, einer noch nicht stattgefundenen Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem oder mit vorhandenen und in der österreichischen Schule nicht verwertbaren sprachlichen Ressourcen zusammen. Es gibt eine relevante Zahl an Schüler*innen, die zuvor keinen Zugang zu institutionalisierter Bildung hatte. Die Kinder kennen folglich die „Regeln des Schulapparats“ (LP4, Z. 169) nicht und haben teilweise Probleme das „Konzept Schule“ (LP1, Z. 133) zu verstehen. Es ergeben sich beispielsweise Schwierigkeiten mit der räumlichen Abgeschlossenheit des Settings und der oftmals passiven Körperhaltung, in die die Schüler*innen durch das lange Sitzen gezwungen werden. Eine generelle Alphabetisierung wird von den Lehrpersonen als Grundbedingung für eine erfolgreiche Beschulung thematisiert. In arabischer, nicht aber lateinischer Schrift alphabetisierte Kinder müssen sich erst an das andere Denksystem gewöhnen: Es wird plötzlich in entgegengesetzter Richtung geschrieben, gelesen und gerechnet.

Hier zeigt sich ein interessanter Punkt: Auch die Normalitätserwartungen von Schüler*innen in Bezug auf ihre Anforderungen an Schule erfüllen sich teilweise nicht. So kommen manche „aus ganz anderen (.) Schulsystemen und Bildungstraditionen“ (LP4, Z. 341–342) und haben dementsprechend andere Erwartungen an Schule. Eine Störung der Normalitätserwartungen der Kinder tritt auf, wenn manche Schüler*innen „eigentlich nur arbeiten“ (LP1, Z. 119) wollen. Die Vorerfahrungen, die die Kinder in Bezug zu institutionalisierter Bildung mitbringen, beeinflussen ihren Lernerfolg maßgeblich. Alle Schüler*innen zeigen Interesse am Lernen, jedoch ist es für jene, die zuvor keine Schule besucht haben, teilweise schwierig, den Anforderungen gerecht zu werden.

Eine intersektionale Verschärfung der Disponiertheit-Kontext-Dissonanz zeigt sich in Bezug auf die Eltern vieler Schüler*innen: Es verschränken 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 sind aufgrund sprachlicher Barrieren gar nicht in der Lage, ihren Kindern bei Schulangelegenheiten zu helfen. Andere wiederum können keine Unterstützung gewährleisten, weil sie beispielsweise nicht gemeinsam mit ihren Kindern nach Österreich gekommen sind. Manche haben aufgrund ihrer prekären existenziellen Lage keine Kapazitäten, um sich diesbezüglich zu kümmern. Die teilweise schwierige Lage der Kinder in Bezug zu prekären Bedingungen in den Unterkünften und zu fehlender finanzieller Absicherungen der Familien, aber auch zu erlebten Traumatisierungen belasten die Beschulung von Schüler*innen in Neu-in-Wien-Klassen. Wie die Ergebnisse zu Neu-in-Wien-Klassen zeigen, ergibt sich auf der Ebene der Erwartungen von Schule an Schüler*innen, aber mitunter auch auf der Ebene der Erwartungen von Schüler*innen an Schule eine vielschichtige Disponiertheit-Kontext-Dissonanz, die zu erschwerten Bedingungen in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung führt. Es kann mit Gomolla und Radtke (2000) von indirekter institutionalisierter Diskriminierung gesprochen werden, wenn die gleichen Normen und Regeln bei ungleichen Voraussetzungen erwartet und angewendet werden. Die einsprachig ausgerichtete österreichische Schule bringt eine Benachteiligung für mehrsprachige Schüler*innen, die von ihren Eltern aufgrund unterschiedlicher Umstände nicht unterstützt werden können. Die Kinder werden bei ungleichen Voraussetzungen gleich behandelt, ihre individuellen Lebensumstände und ihre soziale Lage wird unzureichend berücksichtigt und es kommt unter Umständen zu negativen Auswirkungen auf ihre Bildungsbiografie.

Die Voraussetzungen der Schüler*innen, die aus der Ukraine geflüchtet sind, sind – den Interviewergebnissen folgend – gänzlich andere: Sie kommen tendenziell aus bildungsaffinen und sozioökonomisch privilegierten Familien. Die Lern- und Leistungsniveaus sind weniger unterschiedlich als bei den Schüler*innen, die aus arabischen und asiatischen Ländern nach Österreich gekommen sind. Die Kinder aus der Ukraine waren vor Antreten ihrer Flucht nach Österreich allesamt beschult. Sie sind demzufolge alphabetisiert, die meisten von ihnen auch in der lateinischen Schrift. Viele sprechen Englisch und haben hohe Leistungserwartungen. Zugleich sind ihr Interesse und ihre Motivation in vielen Fällen eingeschränkt. Dies kann damit zu tun haben, dass sie teilweise doppelt beschult werden: ohne Noten zu bekommen an einer Wiener Schule und

mit Benotung per Online-Unterricht im ukrainischen Schulsystem. Außerdem rechnen die Kinder oftmals damit, dass es sich in Österreich für sie um einen temporären Aufenthalt handelt. Manche von ihnen sind bereits wieder ins Kriegsgebiet zurückgekehrt. Die Lehrpersonen sprechen davon, dass die Kinder zerrissen und wie in einem „Vakuum“ (LP5, Z. 35) wirken. Ein positiver Einfluss auf die Beschulungsbedingungen, der von den Lehrpersonen angesprochen wird, ist der Umstand einer meist nicht allzu starken Traumatisierung der Kinder. Sie befinden sich zudem gemeinsam mit Eltern oder Erziehungsberechtigten in Österreich, die spürbar hinter ihren Kindern stehen, sich um ihr schulisches Wohl kümmern und Forderungen an die Schule stellen (LP1, Z. 1078–1080; LP4, Z. 746–752; LP5, Z. 47–53).

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 den Normalitätserwartungen der Schule.

Wie die Beschreibungen der Lehrpersonen zeigen, kommt es in Bezug zu den arabischen und asiatischen Schüler*innen zu stärkeren Zuschreibungen als bei den ukrainischen Schüler*innen. Sie werden als Migrationsandere dargestellt, die über keine 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 dargestellt. Es kommt zu einer Polarisierung in der Darstellung. Die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsmarkierungen erzeugen Differenz (Mecheril, 2010) zwischen den Schüler*innen, wobei den ukrainischen Schüler*innen handlungsmächtige Positionen und den arabischen und asiatischen Schüler*innen ohnmächtige Positionen zugewiesen werden. Die pädagogischen Einschätzungen der interviewten Lehrpersonen etablieren damit schulische Anerkennung für ukrainische Schüler*innen, nicht jedoch für arabische und asiatische Schüler*innen.

Es kommt zu einer Form von *Othering* der Schüler*innen von Neu-in-Wien-Klassen und Deutschförderklassen. Der distanzierte Blick auf die konstruierte Gruppe (Messerschmidt, 2011) der migrationsanderen Schüler*innen aus arabischen und asiatischen Ländern gipfelt in der Aussage von LP5, die meint, dass man sich bei nicht alphabetisierten Kindern in den Schulen manchmal die Frage stelle: „Was machen die

da?“ (LP5, Z. 454) Die Form des bestimmten Personalpronomens *die* zeigt an, wie fern und abgegrenzt gegenüber einem *Wir* sich die damit bezeichneten Menschen befinden. 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.

Demgegenüber werden die Kinder aus der Ukraine in einer Form von umgekehrten *Othering* als Teil einer „hoch prestigeträchtigen Gruppe“ (EX1, Z. 536 – 537) dargestellt, wo suggeriert wird, „die sind ja wie wir“ (EX1, Z. 537). Es handelt sich dabei um eine gesellschaftliche Gesamtdynamik und um eine konstruierte Nähe. Beeinflusst wird das Bild der Ukrainer*innen als Teil eines österreichischen *Wir* durch die geographische Lage der Ukraine in Europa und die emotionale Betroffenheit von Österreicher*innen, die Angst davor haben, dass der Krieg für sie persönlich Konsequenzen haben und sich zu einem dritten Weltkrieg auswachsen könnte. Aufgrund steigender Gaspreise und einer damit verbundenen Teuerung hat der Krieg in der Ukraine zudem konkrete Auswirkungen im österreichischen Alltag. Das im öffentlichen Diskurs kolportierte Bild von Ukrainer*innen als gebildet, weiblich, christlich und *weiß* – damit Österreicher*innen sehr ähnlich – korreliert mit den Erzählungen der Lehrpersonen. Die Menschen, die aus Ländern wie Syrien, Iran, Irak und Afghanistan nach Österreich geflüchtet sind, werden demgegenüber als ungebildet, männlich, muslimisch und als Menschen *of Color* positioniert. Die soeben vorgenommene Gegenüberstellung lässt das rassistische Denksystem greifbar werden, das hinter diesen Erzählungen liegt. Es handelt sich dabei um ein „System von Diskursen und Praktiken der machtvollen Unterscheidung und Kategorisierung von Menschen, mit welchen Ungleichbehandlung und ungleiche Machtverhältnisse legitimiert werden“ (Scharathow, 2014, S. 37). Durch den Rückgriff auf natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen wie die hier dargestellten wird Differenz erzeugt. Die politische Ungleichbehandlung, wie sie sich in der Sonderstellung von ukrainischen Geflüchteten gegenüber anderen Geflüchteten im Asylverfahren äußert, wird damit begründet. Der Unterschied in der Beschulung von migrationsanderen Schüler*innen wie den arabischen und asiatischen Schüler*innen in Neu-in-Wien-Klassen beziehungsweise in Deutschförderklassen gegenüber ukrainischen Schüler*innen in KSDU-Klassen wird durch diesen Rückgriff auf gängige Erzählmuster legitimiert (Dirim & Mecheril, 2010).

Es gibt wenige Interviewstellen, an denen die dominante Polarisierung zwischen Schüler*innen der Neu-in-Wien und Deutschförderklassen als schwierig zu Beschulende und jenen der KSDU-Klassen als erfolgreich zu Beschulende durchbrochen wird. Vor

allem LP2 entwirft eine Gegenerzählung, wenn er betont, dass alle Kinder Interesse am Lernen haben, dass es keinen Unterschied im pädagogischen Auftrag gegenüber arabisch-asiatischen Kindern und ukrainischen Kindern gibt und dass sich alle Eltern eine erfolgreiche Bildungslaufbahn für ihre Kinder wünschen.

Relevant wird im Zuge der Interpretation von machtvollen Zuschreibungen innerhalb dominanter Herrschaftsverhältnisse unter anderem die Position der forschenden Person, die selbst in die Reproduktion von Machtverhältnissen verstrickt ist. Es handelt sich bei den Interviewergebnissen um Zuschreibungen, die in gesellschaftliche Logiken eingebettet sind. Es bedarf der Auseinandersetzung „mit dem eigenen Verfangensein in Stereotypen und stigmatisierenden Wahrnehmungen“ (Messerschmidt, 2011, S. 87), um dominanzgesellschaftliche Vorstellungen auf Bilder von Minderheiten und Migration zu reflektieren. Die Autorin dieser Zeilen ist als Fragenstellende während der Interviews selbst Teil „machtvoller Identifikationen“ (Messerschmidt, 2011, S. 82), wie sie sich in den Erzählungen der Lehrpersonen abbilden. Vielleicht hat sich die Polarisierung innerhalb der Darstellung der Schüler*innen infolge einer gedanklichen Unachtsamkeit in den Forschungsprozess eingeschlichen?

Betont soll an dieser Stelle werden, dass die Interviewfragen zu beiden Schüler*innengruppen exakt dieselben waren. Es kann also ausgeschlossen werden, dass die Fragestellungen bewusst in eine Richtung zielten, die zur Polarisierung führte. Es ist jedoch durchaus möglich, dass gewisse Erzählstränge durch Nachfragen während der Interviews unbewusst verstärkt wurden. Eventuell wurden manche Deutungen in der Auswertung bevorzugt, indem besonders viele Textstellen ausgewählt wurden, und andere Erzählweisen blieben unbeachtet. Deshalb soll der Vollständigkeit halber auf LP1 verwiesen werden, die erwähnte, dass es auch bei den Schüler*innen der Neu-in-Wien-Klassen Eltern gab, die studiert hatten, dass es sich dabei aber um Ausnahmen handelte (Z. 1098–1099). Außerdem meinte sie an einer anderen Stelle, wo es darum ging, dass die Schüler*innen der KSDU-Klassen in bestimmten Fächern Fachunterricht bekommen und die Schüler*innen der Deutschförderklassen nicht, dass dies mit der Annahme zusammenhänge, dass ukrainische Schüler*innen über eine bereits vorhandene und hochwertige Schulbildung verfügen: „Ich verstehe diese Vorstellung nicht, dass die Kinder aus der Ukraine automatisch gut waren, weil sie aus der Ukraine kommen. Und die Kinder, die [...] nicht aus der Ukraine kommen, nicht gut sind.“ (Z. 1275–1279)

Es gibt also in den Darstellungen der Lehrpersonen sehr wohl Reflexionsmomente, in denen die polarisierende Identifizierung der Schüler*innen durchbrochen wird. Wie auch LP3 erwähnt, hatten die Kinder der Neu-in-Wien-Klassen „ganz unterschiedlichen

Bildungshintergrund“ (Z. 65 – 66). Es gab dementsprechend genauso Schüler*innen, die für die Schule relevante Kompetenzen mitbrachten und entsprechend gute Lern- und Leistungsvoraussetzungen hatten. Da die Beschulung von zuvor nicht beschulten Kindern in der Sekundarstufe als besonders herausfordernd wahrgenommen wird, wurde dieser Tatsache von den Lehrpersonen vermutlich entsprechend viel Raum gegeben.

3.3.3 Diskriminierung

Zu diskriminierenden *Othering*prozessen kommt es auf der Ebene der subjektiven Denk- und Handlungsweisen (Quehl, 2014), wenn die politische Einstellung einzelner Lehrkräfte in der Interaktion mit den Schüler*innen auf abwehrende und negative Weise zum Tragen kommt. LP1, LP3 und LP4 konnten in den Interviews diesbezügliche Beobachtungen zum Lehrkörper beitragen. Für die Schüler*innen und ihre Familien kommt es durch Essentialisierung und Kulturalisierung zu zugeschriebenen Identitäten. Diese Form des *Otherings* kann dazu führen, dass Potenziale nicht ausgeschöpft und Entwicklungsspielräume als auch Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. LP4 beschreibt beispielsweise in Bezug zur Elternarbeit, dass die Eltern mitunter von den Lehrkräften in ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten unterschätzt werden. Auf der Ebene der sozialen Bedeutungen (Quehl, 2014; Riegel, 2016) hat eine damit vollzogene Herstellung von rassistischer Differenz Auswirkungen auf die Subjektivierung der Schüler*innen (Riegel, 2016) und auf ihre Bildungslaufbahn (Dirim & Mecheril, 2010a). In Bezug zu Diskriminierung in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung ist neben der interaktionalen Ebene das Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen und organisationalen Entscheidungen bedeutend. Diskriminierung ist eine strukturelle Logik des Bildungssystems und nicht ausschließlich als Folge des Handelns Einzelner zu sehen. In der Schule ist Diskriminierung vielmehr Ausdruck von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen (Hummrich, 2017). Sie sichert Machtverhältnisse durch die Reproduktion von strukturellen Benachteiligungen (Scherr, 2021). Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, können viele Familien der Schüler*innen mit Fluchterfahrung die Normalitätserwartungen von Schule nicht erfüllen, wodurch die Kinder Nachteile in ihrer Bildungslaufbahn erleben. Und dies, obwohl das Bildungssystem von demokratisch geprägten Staaten wie Österreich Chancengerechtigkeit und die Gleichheit aller proklamiert (Karabulut, 2020). Dieser Anspruch löst sich in der Praxis nicht ein, wie unter anderem die Tatsache von eigenen Klassen für viele migrationsandere Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als

Deutsch zeigt. Sprache führt damit zu einer Markierung von Andersartigkeit und Nicht-Zugehörigkeit (Dirim & Mecheril, 2010b). Es handelt sich insofern um eine Form von Linguizismus, als die Verwehrung von Zugehörigkeit zur allgemeinen Schüler*innenschaft anhand des Differenzmerkmals Sprache vollzogen wird. Die Sprache Deutsch wird zu einem Herrschaftsinstrument, es kommt zu Ausschlüssen und zur Stärkung von hegemonialen Differenzordnungen (Dirim, 2016; Dirim u.a., 2018).

Formen von direkter institutioneller Diskriminierung sind für Schüler*innen mit Fluchterfahrung auf mehreren Ebenen festzustellen: Sie werden an Gymnasien nur in beschränkter Anzahl aufgenommen, da diese damit ihre Eigeninteressen wahren und verhindern, dass sie eigene Klassen einrichten müssen. Dies hat Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen. Schüler*innen, die in segregierten Klassen unterrichtet werden, finden außerdem andere Bedingungen der Beschulung vor als andere Schüler*innen. Es werden unterschiedliche Regeln für mehrere soziale Gruppen angewendet, wobei es für die Schüler*innen der segregierten Klassen mindestens auf der sozialen Ebene zu einem benachteiligenden Effekt kommt (Gomolla & Radtke, 2000). Durch die segregierte Beschulung kommt es zu einer Unterscheidung zwischen Personengruppen: Neu-in-Wien-Klassen und KSDU-Klassen unterscheiden Schüler*innen, die neu ins österreichische Schulsystem einsteigen, von den dort bereits beschulten Schüler*innen. Deutschförderklassen unterscheiden Schüler*innen anhand des Differenzmerkmals Sprache: Jene, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen und deren Deutschkenntnisse mit dem MIKA-D-Testergebnis als *unzureichend* beschrieben werden, werden von allen anderen Schüler*innen unterschieden und separiert beschult. Ein Merkmal von Diskriminierung als gesellschaftsstrukturell verankertes Phänomen ist die Unterscheidung zwischen sozialen Gruppen, die zur Konstruktion derselben und zur Benachteiligung von einer unter ihnen führt (Foitzik, 2019). Ob es sich bei der Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen und Deutschförderklassen zwangsläufig um die Benachteiligung der durch sie konstruierten Gruppe handelt, muss im Hinblick auf die individuellen Schüler*innen beurteilt werden. LP4 findet beispielsweise, dass durch die separate Beschulung besser auf die Lernbedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann. Auch LP1 betont, dass die separierte Beschulung in der Brückenklasse den Kindern zumindest ermöglicht hat, einen Pflichtschulabschluss zu erhalten, den andere Kinder an ihrer Schule mit vergleichbaren Ausgangslagen, aber in integrativer Beschulungsform, nicht geschafft haben (Z. 951–958).

Hingegen stellt EX2, Teil der Bildungsdirektion, genauso wie EX1 fest, dass Deutschförderklassen eine Diskriminierung der Schüler*innen mit sich bringen. EX2 (Z.

386–393) geht davon aus, dass die Kinder sich durch die Beschulungsform mit Zuschreibungen konfrontiert sehen. Als Teil eines konstruierten Kollektivs werden sie anhand von bestimmten Ausprägungen adressiert, so wie dies bei Diskriminierung geschieht. Es kommt zu einer qualitativen Unterscheidung zwischen Individuen (Scherr, 2021). In der Praxis waren die Schüler*innen der sogenannten Brückenklasse von LP1 (Z. 737–743) mit Stigmatisierung und Inferiorisierung durch Lehrkräfte, aber auch durch andere Schüler*innen konfrontiert. Ihr Selbstbild war zerstört (LP1, Z. 944–945). Durch die segregierte Beschulung sind die Schüler*innen sozial ausgeschlossen und haben Schwierigkeiten, freundschaftliche Kontakte innerhalb der Schüler*innenschaft zu knüpfen, wie auch LP5 feststellt (Z. 785–788). Es wird ein Unterschied zwischen *Anderen* und *Nicht-Anderen* vollzogen und verfestigt. Dabei kommt es zu einer „produktiven Positionierung“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 122), die den betroffenen Schüler*innen mitunter eine marginalisierte Position und geringere Handlungsspielräume zuweist. Manchen Schüler*innen der Deutschförderklasse wird, wie LP4 erwähnt, nicht die Bildungslaufbahn ermöglicht, derer sie aufgrund ihrer kognitiven Kompetenzen fähig wären. Es kommt demzufolge zu einer marginalisierten Positionierung, wodurch soziale Grenzen und gesellschaftliche Hierarchien aufrechterhalten bleiben (Scherr, 2021). Die segregierte Beschulung der Schüler*innen hat mitunter Konsequenzen für ihre Bildungslaufbahn und damit für ihr weiteres Leben.

Zugleich kann eine temporäre separate Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung für die betroffenen Kinder Vorteile bieten, wie EX1 betont (Z. 431–450). Ein solches Beschulungsmodell ist dann sinnvoll, wenn sich die Schüler*innen in einem Schutzraum aufgefangen sehen, wo die psychisch belastenden Erlebnisse, die eine Flucht darstellt, verarbeitet werden können. Problematisch ist es jedoch, wenn die segregierte Beschulungsform anhand des Differenzmerkmals Sprache definiert wird. Durch die Einführung von MIKA-D im Schuljahr 2018/19 für die Beschulung in Deutschförderklassen, folglich auch für deren Sonderform der KSDU-Klassen, wurde diese Tatsache verfestigt. MIKA-D wirkt diskriminierend: Die Beschulung beginne unter falschen Vorzeichen und die Benennung der Testergebnisse in *unzureichend*, *mangelhaft* und *ausreichend* führt zu einer Inferiorisierung der Schüler*innen, so EX1 (Z. 621–626). LP3 erwähnt, dass MIKA-D Druck auf die außerordentlichen Schüler*innen ausübe, ein Notendruck, der ihnen durch den Status der Außerordentlichkeit eigentlich erspart bleiben sollte. Auch LP5 (Z. 889–895) bezeichnet MIKA-D als schikanös und abschreckend für die Schüler*innen.

Es gab eine Lehrkraft, die im Interview keinerlei Bereitschaft zeigte, sich mit der Frage von Diskriminierung der Schüler*innen durch separierte Beschulungsformen auseinanderzusetzen. Dazu gibt es unterschiedliche Interpretationsansätze. Die eigene Betroffenheit – LP2 ist selbst aus Syrien nach Österreich geflüchtet – kann als eine mögliche Erklärung gesehen werden, warum es nicht möglich war, sich über Diskriminierung in Bezug auf die Schüler*innen Gedanken zu machen. LP2 befindet sich in der Position der Lehrperson und vertritt damit die Institution Schule. Insofern wäre er selbst für Diskriminierungserfahrungen der Schüler*innen verantwortlich. Eine andere mögliche Erklärung wäre diejenige, dass ein Zusammenhang damit besteht, dass LP2 auf Vermittlung der Bildungsdirektion gefunden wurde. Es wäre möglich, dass er im Vorfeld des Interviews bewusst oder unbewusst beeinflusst wurde, so dass er es vorzog, nicht über mögliche Diskriminierungen durch das Schulsystem zu sprechen. Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Interpretation um Mutmaßungen. Es ist ebenso möglich, dass LP2 tatsächlich keine Diskriminierung an seiner Schule erlebt hat, wobei auch dann auffällt, dass er die Frage, was von Seiten der Schule gegeben war, dass es zu keiner Diskriminierung kam, nicht beantworten konnte (LP2, Z. 649–650).

Auf Seiten der Bildungsdirektion war jedenfalls ein nicht unbeträchtliches Maß an Unbehagen zu spüren, sich mit dem Thema Diskriminierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung auseinanderzusetzen. Interviewanfragen wurden erst auf Nachdruck beantwortet und es konnte Zurückhaltung beobachtet werden, im Namen der Bildungsdirektion ein Interview zu geben. EX2, die als Vertreterin der Bildungsdirektion interviewt wurde, war es wichtig, dass das Interview anonym erfolgt und keine näheren Angaben zu ihrem Zuständigkeitsbereich erfolgen. Sie betonte mehrfach, dass von Seiten der Bildungsdirektion keine Diskriminierung in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen intendiert ist.

Das Unbehagen von Institutionen wie der Bildungsdirektion, die für die Beschulung der Schüler*innen an Wiener Pflichtschulen zuständig und verantwortlich ist, kann durch einen Bezug zu migrationspädagogischer Theorie erhellt werden. Dirim und Mecheril (2018) setzen die Schwierigkeiten, die bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Diskriminierung in der Schule auftreten können, in einen Zusammenhang mit dem egalitären Anspruch an Bildung. Bildungssysteme demokratischer Gesellschaften wie jenes von Österreich proklamieren gleichen und freien Zugang zu schulischer Bildung für alle, unabhängig von individuellen Dispositionen. Dass dieser Anspruch sich in der Praxis nicht bedingungslos einlöst, versetzt die damit beauftragten Institutionen „in Unruhe“, (Heinemann & Mecheril, 2017, S 118, Kursivierung im Original).

4 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen im Zeitraum des Schuljahres 2015/16 bis 2022/23. Es werden insbesondere die Rahmenbedingungen von Neu-in-Wien-Klassen, Deutschförderklassen und KSDU-Klassen sowie ihre Umsetzung in der Praxis aus der Sicht von Lehrpersonen und bildungspolitischen Expertinnen analysiert.

Der politische Status von aus der Ukraine geflüchteten Menschen und von Menschen, die aus anderen Ländern außerhalb der Europäischen Union nach Österreich flüchten, unterscheidet sich: Erstere erhalten einen Status als Vertriebene und damit vorübergehendes Aufenthaltsrecht samt Arbeitserlaubnis, letztere müssen Asyl beantragen, um ihren Aufenthalt in Österreich zu legalisieren und in diesem Land auf längere Sicht arbeiten und leben zu dürfen. Dieser politische Sonderstatus von Menschen aus der Ukraine in Österreich steht in einem Zusammenhang mit einer geographisch nachweisbaren und im öffentlichen Diskurs konstruierten Nähe zur Ukraine. Für die Beschulung hat der politische Status prinzipiell keine Konsequenzen, da alle Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, zum Schulbesuch berechtigt und verpflichtet sind. Jedoch verändert das vorübergehende Bleiberecht samt Arbeitserlaubnis die Situation der Familien und damit die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Eltern, sich um die Schulbelange ihrer Kinder zu kümmern.

Die Mehrheit der Schüler*innen mit Fluchterfahrung wird in Wien an Mittelschulen beschult. Gymnasien sind nicht zur Aufnahme von Schüler*innen verpflichtet und wahren, wie sich in den Ergebnissen zeigte, die Interessen der eigenen Institution, indem sie beispielsweise nur so viele Schüler*innen mit Fluchterfahrung aufnehmen, dass keine eigene Klasse für sie eingerichtet werden muss. Diese Entscheidung, die als direkte institutionelle Diskriminierung gesehen werden kann, hat Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn der einzelnen Schüler*innen.

Die zentralen Ergebnisse der Forschung zeigten, dass die Schüler*innen, die ab 2015 aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich geflüchtet waren, deutlich diversere Voraussetzungen hatten als jene, die ab 2022 aus der Ukraine nach Österreich flüchteten. Die Erstgenannten kamen aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Erstsprachen und Sprachvarietäten. Es gab zudem große Unterschiede

bezüglich vorhergehenden Schulerfahrungen, was die Lehrpersonen als Herausforderung für die Beschulung beschrieben.

Die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung in eigenen Klassen wie Neu-in-Wien-Klassen oder KSDU-Klassen hat vorrangig zum Ziel, Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch zu vermitteln. Für die Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen ab dem Schuljahr 2015/16 bis 2017/18 gab es jedoch keine eindeutigen curricularen Vorgaben, weshalb die Inhalte im Ermessen der Lehrpersonen lagen. Diese hatten jedoch oft keine Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache. Deutschförderklassen, die andere Beschulungsmaßnahmen wie Neu-in-Wien-Klassen im Schuljahr 2018/19 ablösten, haben einen eigenen Lehrplan und es gibt klarere Zielvorgaben für die Beschulung. KSDU-Klassen, die eine Sonderform von Deutschförderklassen sind, zeichnen sich insofern dadurch aus, dass sie besser konzipiert sind, als es Neu-in-Wien-Klassen waren.

Die Beschulung in KSDU-Klassen unterscheidet sich von jener anderer Deutschförderklassen insofern, als es in Deutschförderklassen Schüler*innen mit verschiedenen Erstsprachen gibt und sie auch Regelklassen zugeordnet, also teil-integrativ beschult sind. In KSDU-Klassen gibt es ausschließlich ukrainischsprachige Schüler*innen und es findet zeitweise zweisprachiger Unterricht mit einer zusätzlichen ukrainischsprachigen Lehrperson statt. In KSDU-Klassen sind die Schüler*innen parallel, also komplett segregiert beschult.

Segregierte Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung kann als Form der direkten institutionellen Diskriminierung gesehen werden, da unterschiedliche Regeln für verschiedene soziale Gruppen angewendet werden. Da diese aktuell zudem aufgrund des Differenzmerkmals Sprache entschieden wird, kann von linguizistischer Diskriminierung gesprochen werden.

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen unterschiedlich gestaltet ist. Während manche Kinder und Jugendliche anfangs segregiert oder teil-integrativ beschult werden, finden sich andere von Beginn an in integrativen oder submersiven Settings wieder. Die Form der Beschulung ist von Schule zu Schule unterschiedlich und von den Gegebenheiten des Standortes sowie der Zahl der Schüler*innen mit Fluchterfahrung abhängig. Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit bieten wichtige Einblicke in die Beschulungsmaßnahmen für Schülerinnen, die nach Österreich flüchten und zu einem späteren Zeitpunkt als in der Regel üblich neu ins Schulsystem einsteigen. Sie können im Rahmen einer qualitativen Evaluierung zur Weiterentwicklung dieser Beschulungsformen beitragen. Von besonderem Interesse ist diese Masterarbeit insofern

für Lehrpersonen, Forscher*innen und Entscheidungsträger*innen der Bildungspolitik, die sich für die Umsetzung der Beschulungsformen für Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen interessieren.

Weitere Forschung ist hinsichtlich der Aufnahme von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Gymnasien notwendig. Die gewonnenen Daten deuten eine eingeschränkte Aufnahme und damit direkte institutionelle Diskriminierung an, jedoch handelte es sich hinsichtlich dieses Aspektes in der Datenerhebung um eine zu kleine Stichprobe, um valide Aussagen tätigen zu können. Es wäre vonnöten, eine größere Zahl an Schulleiter*innen von allgemeinbildenden höheren Schulen dazu zu befragen, welche Kriterien sie für die Aufnahme von Schüler*innen mit Fluchterfahrung anwenden. Darüber hinaus wäre eine Befragung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung zu ihren Beschulungserfahrungen im österreichischen Schulsystem aussichtsreich, wobei im Zuge dessen nach Diskriminierungserfahrungen ebenso gefragt werden könnte, wie Konsequenzen für ihre Bildungslaufbahn in Österreich analysiert werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Attia, I. (2011): „Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland“, in: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Rassismuskritik: 1. Rassismustheorie und -forschung* (S. 146–162), Wochenschau-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Çetin, Z. (2015): „Zum Begriff des antimuslimischen Rassismus“. in: Çetin, Z. & Taş, S. (Hrsg.): *Gespräche über Rassismus. Perspektiven & Widerstände* (S. 17–30), Verlag Yılmaz-Günay.
- Dirim, İ. (2015): „Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung“, in: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 25–48), Debus Pädagogik.
- Dirim, İ. (2016b): „’Ich wollte nie, dass die Anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen’. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern“, in: Hummrich, M., Pfaff, N., Dirim, İ., & Freitag, C. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 190–210), Springer VS.
- Dirim, İ. (2019): „Deutschvermittlung unter Berücksichtigung der Lernressource Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse und Überlegungen zur Beschulung von neu migrierten Schüler*innen aus sprachdidaktischen und pädagogischer Perspektive“, in: Foitzik, A. & Hezel, L. (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 257–265), Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010a): „Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft“, in: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.): *Migrationspädagogik* (S. 121–148), Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010b): „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“, in: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.): *Migrationspädagogik* (S. 99–120), Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018): „Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse“, in: Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 39–50), Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ., Knappik, M., & Thoma, N. (2018): „Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen“, in: Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62), Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2017): „Migrationspädagogische Zugänge zu ‚Deutsch als Zweitsprache‘“, in: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95 – 108), Waxmann.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016): „Einführung“, in: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–9), Springer VS.
- Fleck, E. (2019): „Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen“. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), S. 12–22.
- Flick, U. (2016): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen*, Rowohlt.

- Foitzik, A. (2019): „Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik“, in: Foitzik, A. & Hezel, L. (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 12–39), Beltz.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Riecke, C. (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz.
- Füllekruss, D. & Dirim, İ. (2019): „Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz“, in: Schmölzinger-Eibinger, S., Akbulut, M., & Bushati, B. (Hrsg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 13–28), Waxmann.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021): *Inclusion of multilingual students – teachers' perceptions on language support models. International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011439>.
- Goel, U. & Stein, A. (2016): „Mehr als Geschlecht – Machtkritische Bildungsarbeit und verflochtene Machtverhältnisse“, in: Doneit, M., Lösch, B., & Rodrian-Pfennig, M. (Hrsg.): *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung* (S. 107–119), Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I. (1994/2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2000): „Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule“, in: Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 321–341), Leske + Budrich.
- Gomolla, M. (2017): „Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung“, in: Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155), Springer VS.
- Heinemann, A. & Mecheril, P. (2017): „Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung“, in: Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung* (S. 117–131), Springer VS.
- Hummrich, M. (2017): „Diskriminierung im Erziehungssystem“, in: Scherr, A. & El-Mafaalani, A., & Yüksel, G. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung* (S. 337–352), Springer VS.
- Karabulut, A. (2020): *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*, Springer.
- Karakayalı, J. & zur Nieden, B. (2013): *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, 2, S. 61–78.
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., & Heller, M. (2017a): *Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. DDS – Die Deutsche Schule*, 109(3), S. 223 – 235, Waxmann.
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., Heller, M., & Güleriyüz, T. (2017b): *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kasberger, G. & Peter, K. (2019): „Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie“. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), S. 132–141.
- Knappik, M. & Mecheril, P. (2018): „Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen“, in: Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine*

differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung (S. 159–178), Verlag Julius Klinkhardt.

- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., & Altinay, L. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mecheril, P. (2010): „Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive“, in: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.): *Migrationspädagogik* (S. 7–22), Beltz.
- Mecheril, P. (2014): „Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung“, in: Ziegler, A. & Zwick, E. (Hrsg.): *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik* (S. 159 – 174), LIT Verlag.
- Messerschmidt, A. (2011): „Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern“, in: Breinbauer, I. & Weiß, G. (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 81–95), Königshausen & Neumann.
- Messerschmidt, A. (2016): „Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft“, in: Doğmuş, A., Karakasoglu, Y., & Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70), Springer VS.
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C., & Hartl, M. (2019): „Die Kompetenzen der Schüler*innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus“, in: George, A., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M., & Pacher, K. (Hrsg.): *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 55–85), Waxmann Verlag.
- Nohl, A. (2005): „Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews“, in: Grunert, C. (Hrsg.): *Bildungsbiographien und Bildungsverläufe. Bildungsforschung*, Band 2.
- Plutzar, V. (2019): „Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht“, in: Schmölzinger-Eibinger, S., Akbulut, M., & Bushati, B. (Hrsg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 215–228), Waxmann.
- Pokitsch, D. (2018): „Sprache – Macht – Integration. Rassifizierende Machtkonstruktionen im Kontext Sprache(n) lehren/lernen“, in: Dirim, İ. & Wegner, A. (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 363–383), Verlag Barbara Budrich.
- Quehl, T. (2014): „Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung“, in: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 183–208), Transcript.
- Resch, K., Gitschthaler, M. & Schwab, S. (2023): *Teachers' perceptions of separate language learning models for students with immigrant backgrounds in Austrian schools. Intercultural Education*, 34/3, S. 288–304.
- Rödel, S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R., Schratz, M., & Schwarz, J. (2022): *Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. Humboldt-Universität zu Berlin. DOI: <https://doi.org/10.18452/24680>
- Rommelspacher, B. (2011): „Was ist eigentlich Rassismus?“, in: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Rassismuskritik: 1. Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38), Wochenschau-Verlag.
- Said, E. (1978): *Orientalism. Western Concepts of the Orient*, Vintage.

- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*, Transcript.
- Scherr, A. (2021): „Die gesellschaftliche Funktion von Diskriminierung und Diskriminierungskritik“, in: Bauer, G., Kechaja, M., Engelmann, S., & Haug, L. (Hrsg.): *Diskriminierung und Antidiskriminierung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 43 – 57), Transcript.
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2022): *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Abschlussbericht*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Vogt, J. & Reimann, S. (2010): „Augen auf und durch! Rassismuskritische Mädchenarbeit aus 'weiß-deutscher' Perspektive“, in: Busche, M., Maikowski, L., Pohlkamp, I., & Wesemüller, E. (Hrsg.): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis* (S. 139–159), Transcript Verlag.

Internetquellen

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): *Lehrplan für Deutschförderklassen*. [online] https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf [abgerufen am 19. Juli 2023].
- Bundesministerium für Finanzen (2023): *Informationen für ukrainische Staatsangehörige*. [online] https://www.oesterreich.gv.at/themen/gesundheit_und_notfaelle/Informationen-f%C3%BCr-ukrainische-Staatsangeh%C3%B6rige.html#:~:text=Das%20vor%C3%BCbergehende%20Aufenthaltsrecht%20f%C3%BCr%20aus,Ausweis%20mit%20verl%C3%A4ngertem%20G%C3%BCltigkeitsdatum%20zugewendet. [abgerufen am 2. Juli 2023].
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (2023): *Diskriminierung* [online] <https://www.dwds.de/wb/Diskriminierung> [abgerufen am 25. April 2023].
- Dirim, I. (2016a): *Wer will denn nicht handlungsfähig sein?* [online] <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/inci-dirim-im-gespraech-wer-will-denn-nicht-handlungsfahig-sein/> [abgerufen am 24. Juli 2023].
- Froebus, K., Kink-Hampersberger, S., Mendel, I., Scheer, L., & Schubatzky, J. (2021): *Soziale Ungleichheit mittels Bilder reflektieren – Photovoice*, in: *Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien*. [online] https://static.unigraz.at/fileadmin/projekte/habitusmachtbildung/Photovoice_12_2021.pdf [abgerufen am 22. Mai 2023].
- Hagemann, J. & Henle, J. (2021): *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript). Schritt für Schritt. Aktualisierte Version*. [online] https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Quasus/Dateien/Transkribieren_nach_GAT_2_-_Schritt_fuer_Schritt_Aktualisierte_Version_.pdf [abgerufen am 26. Mai 2023].
- k-digial Medien (2022): *Nehammer: Österreich zu Aufnahme von Ukraine-Flüchtlingen bereit*. [online] <https://kurier.at/politik/inland/ukraine-nehammer-oesterreich-waere-zu-aufnahme-von-fluechtligen-bereit/401916181> [abgerufen am 3. Juli 2023].
- Müller, B. & Schweiger, H. (2018): *Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien* [online] https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00688/imfname_689417.pdf [abgerufen am 30. Mai 2023].
- Netzwerk SprachenRechte / Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (2019): *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für*

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a) [online] https://www.oedaf.at/dl/NNkIJKJmKIJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf [abgerufen am 30. Mai 2023].

Schmölzinger-Eibinger, S., Akbulut, M., Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L., & Schicker, S. (2018): *Stellungnahme der Lehrenden und Forschenden des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache der Universität Graz*. [online] https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00708/imfname_689349.pdf [abgerufen am 30. Mai 2023].

Schwab, S. & Hassani, S. (2023): *Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen* [online] <https://dfk-studie.univie.ac.at/> [abgerufen am 22. Mai 2023].

Schwab, S. & Woltran, F. (2023): *Neu in Wien – Eine Studie zu den Chancen und Herausforderungen der schulischen Eingliederung ukrainischer Kinder und Jugendlicher* [online] <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/laufende-projekte/neu-in-wien/> [abgerufen am 23. Mai 2023].

Statistik Austria (2022): *Bevölkerungsprognosen für Österreich und die Bundesländer* [online] <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/demographische-prognosen/bevoelkerungsprognosen-fuer-oesterreich-und-die-bundeslaender> [abgerufen am 17. April 2023].

Anhang

Englisches Abstract

The present master's thesis focuses on the structural conditions for students with a refugee background in Vienna's schools during the school years from 2015/16 to 2022/23. Semi-structured interviews were conducted with five teachers and three education policy experts and analyzed using the open coding method. The aim was to explore how the education of students who arrived in Austria from countries such as Syria, Iran, Iraq, or Afghanistan after 2015 was organized and what educational conditions compared to students arriving from Ukraine after 2022. Through a migration education perspective, an empirical foundation was established for the education of students with a refugee background in Viennese schools.

Students arriving from Arabic and Asian countries to Vienna after 2015, among other measures, were placed in "New in Vienna" classes. In the 2018/19 school year, these were replaced by nationwide implemented German language support classes. In the 2022/23 school year, Ukrainian-speaking students had access to KSDU classes, a Viennese special form of German language support classes. It was evident that students arriving in Austria after 2015 exhibited greater heterogeneity than those who fled from Ukraine after 2022. The former came from different countries, spoke various native languages, and had significant differences in their previous schooling experiences. "New in Vienna" classes, like other segregating classes, primarily aimed to teach knowledge of the German language as the medium of instruction. However, they lacked curricular guidelines in contrast to the later-initiated educational measures. While students in German language support classes additionally participated in regular classes, those in KSDU classes in the 2022/23 school year were exclusively taught in a segregated manner. The results reveal that the education of students with a refugee background in Viennese schools varied depending on the conditions of the school location, the number of students, and the timing of their enrollment.

This master's thesis provides crucial insights into the implementation of educational measures for students who flee to Austria and enter the education system at a later time than usual. It is of particular interest to teachers, researchers, and education policy decision-makers.

Deutsches Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit den strukturellen Rahmenbedingungen für Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen in den Schuljahren 2015/16 bis 2022/23. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit fünf Lehrpersonen und drei bildungspolitischen Expert*innen geführt und anhand der Methode des offenen Kodierens ausgewertet. Ziel war es herauszufinden, wie sich die Beschulung von Schüler*innen gestaltete, die ab 2015 aus Ländern wie Syrien, Iran, Irak oder Afghanistan nach Österreich flüchteten, und welche schulischen Rahmenbedingungen im Vergleich dazu für Schüler*innen galten, die ab 2022 aus der Ukraine nach Österreich kamen. Anhand einer migrationspädagogischen Perspektive sollte eine empirische Grundlage zur Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen geschaffen werden.

Schüler*innen, die ab 2015 aus arabischen und asiatischen Ländern nach Wien kamen, wurden unter anderem in Neu-in-Wien-Klassen beschult. Im Schuljahr 2018/19 lösten die bundesweit umgesetzten Deutschförderklassen diese ab. Im Schuljahr 2022/23 gab es für ukrainischsprachige Schüler*innen KSDU-Klassen, eine Wiener Sonderform von Deutschförderklassen. Es zeigte sich, dass jene Schüler*innen, die ab 2015 nach Österreich kamen, eine größere Heterogenität aufwiesen als jene, die ab 2022 aus der Ukraine flüchteten. Erstere waren aus verschiedenen Ländern, sprachen unterschiedliche Erstsprachen und es gab große Unterschiede bezüglich ihrer vorhergehenden Schulerfahrungen. Neu-in-Wien-Klassen hatten, ebenso wie die anderen segregierenden Klassen, vorrangig das Ziel, Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch zu vermitteln. Ihnen fehlten im Gegensatz zu den später einsetzenden Beschulungsmaßnahmen jedoch curriculare Vorgaben. Während die Schüler*innen von Deutschförderklassen zusätzlich am Unterricht in Regelklassen teilnahmen, wurden jene in KSDU-Klassen im Schuljahr 2022/23 ausschließlich segregiert unterrichtet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen je nach den Gegebenheiten des Schulstandorts, der Zahl der Schüler*innen und dem Zeitpunkt ihrer Einschulung unterschiedlich gestaltete.

Diese Masterarbeit bietet wichtige Einblicke in die Umsetzung von Beschulungsmaßnahmen für Schüler*innen, die nach Österreich flüchten und zu einem späteren Zeitpunkt als in der Regel üblich neu in das Schulsystem einsteigen. Von besonderem Interesse ist sie insofern für Lehrpersonen, Forscher*innen und Entscheidungsträger*innen der Bildungspolitik.

Einverständniserklärung

Institut für Germanistik
Universität Wien
Universitätsring 1
1010 Wien

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel „Beschulung von geflüchteten Schüler*innen an Wiener Pflichtschulen“

Datenerhebung durchgeführt von Mona SCHWITZER, Matrikelnummer: 00319072

Interviewteilnehmer/in:

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart (bitte eine der folgenden Optionen auswählen und ankreuzen):

1A. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, ohne dass personenbezogene Daten pseudonymisiert werden müssen. Angaben zu meiner Person wie Telefonnummer, Emailadresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.

1B. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

.....

Ort und Datum Name und Unterschrift

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner/in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von der Betreuerin/dem Betreuer und/oder der Begutachterin/dem Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die/den Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit.

Sofern Sie unter 1A einer Verwendung Ihrer Daten in nicht pseudonymisierter Form zugestimmt haben, können Sie diese Zustimmung jederzeit widerrufen. Jede Verwendung Ihrer Aussagen in einer wissenschaftlichen Arbeit, die bis zu diesem Zeitpunkt stattgefunden hat, ist allerdings rechtskonform und muss nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die/den Verantwortlichen der Untersuchung: Mona SCHWITZER [Mailadresse], Student/in des Lehramts für Deutsch und Französisch an der Universität Wien, [Adresse der Forscherin].

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutz-behörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Interviewleitfaden Lehrkräfte

Allgemeine Angaben

- Seit wann unterrichten Sie?
- Welche Schule und welche Fächer?
- Beruflicher Kontakt mit geflüchteten Schüler*innen:
Migrationsbewegung 2015ff aus Syrien/Irak/Afghanistan
Migrationsbewegung 2022/23 aus Ukraine
- Eigene Erfahrungen mit Flucht und Migration?
- Ausbildung DaZ?

Beschulung von geflüchteten Schüler*innen

Situation 2015ff:

- Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie an die damalige Unterrichtstätigkeit mit geflüchteten Schüler*innen denken? Wie haben Sie jene erlebt?
- Welche strukturellen Vorgaben gab es für die Beschulung? (Zuteilung zu Klassenverband, Lehrplan, Fächer, ...)
- Welche Ressourcen wurden aus Ihrer Sicht für die Beschulung bereitgestellt? (Räumlichkeiten, Personal, Unterrichtsmaterial, Einbindung in Schulgeschehen, ...)
- Welchen Gestaltungsspielraum hatten Sie in Ihrem pädagogischen Handeln? Was war der pädagogische Auftrag?
- Kam es durch die Beschulung zu einer Diskriminierung der Schüler*innen?
- Wie erklären Sie sich eine allfällige Diskriminierung? Womit hat das zu tun? Was steckt Ihrer Meinung nach dahinter?
- Welche Möglichkeiten gab es für Sie als Lehrperson/Direktorin einer möglichen Diskriminierung entgegenzuwirken?

Situation heute:

- Woran denken Sie, wenn Sie an Ihre heutige Unterrichtstätigkeit mit geflüchteten Schüler*innen denken? (oder an die Unterrichtstätigkeit von Kolleg*innen)
- Welche strukturellen Vorgaben gibt es für die Beschulung? (Zuteilung zu Klassenverband, Lehrplan, Fächer, ...)
- Welche Ressourcen werden aus Ihrer Sicht für die Beschulung bereitgestellt?

(Räumlichkeiten, Personal, Unterrichtsmaterial, Einbindung in Schulgeschehen, ...)

- Welchen Gestaltungsspielraum haben Sie (oder Ihre Kolleg*innen) in Ihrem pädagogischen Handeln? Wie würden Sie den pädagogischen Auftrag beschreiben?
- Kommt es durch die Beschulung zu einer Diskriminierung der Schüler*innen?
- Wie erklären Sie sich eine allfällige Diskriminierung? Womit hat das zu tun? Was steckt Ihrer Meinung nach dahinter?
- Welche Möglichkeiten gibt es für Sie als Lehrperson einer möglichen Diskriminierung entgegenzuwirken?

Zusammenfassung

- Was sind die wichtigsten Unterschiede zwischen damals und heute?
- Wie erklären Sie sich die Unterschiede? Warum ist das so?
- Sehen Sie im Umgang mit geflüchteten Schüler*innen einen Lerneffekt der Bildungspolitik und wenn ja, inwiefern?
- Was wünschen Sie sich für die Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen?

Interviewleitfaden bildungspolitische Expert*innen

- Wie sieht nach Ihrem Kenntnisstand momentan der Umgang mit aus der Ukraine geflüchteten Schüler*innen an Wiener Schulen aus? Wie werden sie an den unterschiedlichen Wiener Schulen beschult? Welche Fördermaßnahmen sind für sie vorgesehen? Welche Ressourcen werden bereitgestellt?
- Wie sah der Umgang mit geflüchteten Schüler*innen aus Syrien, Irak und Afghanistan in den Jahren 2015ff aus? Wie wurden und werden sie an den unterschiedlichen Wiener Schulen beschult? Welche Fördermaßnahmen waren und sind für sie vorgesehen? Welche Ressourcen wurden und werden bereitgestellt?
- Inwiefern gibt es Unterschiede in der Beschulung von geflüchteten Schüler*innen aus der Ukraine und jenen aus Syrien/Irak/Afghanistan?
- Wie erklären Sie sich mögliche Unterschiede?
- Sehen Sie in der möglicherweise unterschiedlichen Beschulung diskriminierende Faktoren und wenn ja, welche? Womit haben diese Ihrer Meinung nach zu tun?
- Inwiefern handelt es sich bei den Veränderungen in der Beschulung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung um ein Learning des Bildungssystems?
- Verena Plutzar beschreibt in Ihrem Text *Die Schule als sprachlich ‚sicherer Ort‘ im Kontext von Migration und Flucht* (2021) eine mehrsprachige Schule als sprachlich sicheren Ort, an dem Diskriminierung von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrung entgegengewirkt wird. Was braucht es Ihrer Ansicht nach von Seiten der Lehrperson und was braucht es von Seiten der Struktur, um Diskriminierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung zu unterbinden?

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
LP1	Interviewte Lehrperson	weiblich	Lehramt Deutsch
INT	Interviewerin	Weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Lehrperson
Kommunikationssituation	privat
Teilnehmer*innenrollen	symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	Samstag, 11. März, 13 Uhr
Ort	leere Wohnung eines Familienmitglieds der Interviewerin
Dauer	82 Minuten

Allgemeine Bemerkungen	LP1 ist eine Studienkollegin der Interviewerin.
------------------------	--

1 Basistranskript: LP1

2

3 INT: Okay. [Name], vielen Dank, dass du da bist und dass du bereit
4 bist, mir von deinen Erfahrungen als Lehrperson zu erzählen. Diese,
5 ääh, diese Einverständniserklärung haben wir jetzt schon ausgefüllt
6 (.) und ich würd dann gleich reinspringen mit ein paar allgemeinen
7 Angaben. Ah schau, da muss ich auch noch auf Play drücken. ((lacht))

8

9 LP1: ((lacht)) Gut, dass du Backup gemacht hast. Aber jetzt,
10 super!

11

12 INT: Genau, Einverständnis haben wir ausgefüllt, jetzt sind wir
13 soweit. (--) Äähm. (-) Genau. Ich. Mich würde interessieren, seit
14 wann du unterrichtest.

15

16 LP1: Mhm. Ich habe angefangen im Dezember 2016.

17

18 INT: Und an welcher Schule und in welchen Fächern?

19

20 LP1: Ääh, ich bin. Willst du die genaue Adresse? Also, genau?

21

22 INT: Ja, ich werde es anonymisieren.

23

24 LP1: Genau. Es ist eine Mittelschule im Achten. Es gibt nur eine,
25 Mittelschule [Name]. Äähm. (--) Welche Fächer? Damals habe ich nur
26 die Deutschkurse gemacht. Inzwischen ist es Deutsch (---) und alles
27 so, wie es halt an einer Mittelschule ist, was sich ergibt, was man
28 unterrichten muss.

29

30 INT: Okay, das heißt, du hast 2016 an dieser Schule begonnen und
31 bist seither dort.

32

33 LP1: Genau.

34

35 INT: Okay. Und wie war dein beruflicher Kontakt mit geflüchteten
36 Schülerinnen in der Migrationsbewegung 2015? (.) Und das erklärt
37 sich dann eh a bissl von selbst.

38 LP1: Genau, also.

39

40 INT: Oder halt Folgejahre, 2016 und so weiter.

41

42 LP1: Genau. Weil diese Welle 2015 war eigentlich nicht nur 2015,
43 sondern sie hat dann gedauert. 2016, 2017. 2018, aah, aah, (--)
44 haben wir immer weniger (.) Kinder mit (.) Migrationshintergrund
45 bekommen bzw. schon, aber nicht, es waren keine (.) Kinder aus
46 Syrien, weil 2015 war es prinzipiell Syrien und natürlich alle (.)
47 anderen (.) Länder, die drum herum sind, die (.) gerade dieses Loch
48 ((lacht)) gefunden haben, dass sie nach Österreich kommen könnten.
49 Also 2016, 17, (.) ja, das waren die, (.), die, diese starke Jahre,
50 wo sehr, sehr viele geflüchtete Kinder zu uns gekommen sind. (.)
51 2018 waren dann (.) noch viele, vielleicht diese, äh, wie heißt das?
52 (.) Ääähm, Familienzusammenführung. So heißt das? Genau.

53

54 INT: Mhm.

55

56 LP1: Ja, genau. Also da sind noch einige nachgekommen, aber wir
57 haben eigentlich damals gerechnet, dass um einiges mehr von den
58 Schülerinnen und Schülern da sein wird, sind nicht so viele
59 gekommen.

60

61 INT: Mhm. Und wie (-) also, in welcher Art von Klasse hast du mit
62 diesen Kindern gearbeitet? (.) War das so eine eigene? (--) Die
63 hießen ja damals, glaube ich, Neu in Wien-Klassen.

64

65 LP1: Nein, Neu-in-Wien-Klassen sind viel, viel später eigentlich
66 entstanden. 2016, 2017 haben wir noch Deutschkurse gehalten und die
67 waren dann quasi mit zehn Stunden (--) Äääh. (--) Äääh. (-) Ja. (1)
68 Die haben, die Kinder haben zehn Stunden zur Verfügung gehabt. In
69 diesen zehn Stunden (.) sollen, äh, sollten sie (--) Deutsch lernen.

70

71 INT: Diese Sprachstartgruppen? Oder wie hieß das?

72

73 LP1: Zehn? Oder 16. Jetzt bin ich mir nicht sicher, weil es sich
74 über die Jahre so oft geändert hat. (--) Ääääh. (---) Aber bei uns
75 waren es auf jeden Fall zehn und zehn. Zwei Kurse, jeweils zehn
76 Stunden.

77

78 INT: Mhm.

79

80 LP1: Genau.

81

82 INT: Okay, und du hast, also das war dann Deutsch als Zweitsprache
83 der Kurs?

84

85 LP1: °hh/hh° Ja. (--) Ja. Deutsch als Zweitsprache. Definitiv. Man
86 kann es so nennen.

87

88 INT: Mhm. (.) Das waren ausschließlich Kinder, die nicht in
89 Österreich geboren waren.

90

91 LP1: Genau.

92

93 INT: Und die neu in Österreich waren, sozusagen.

94

95 LP1: Genau. Genau. Genau. Genau. Genau. Ääh. (--) Die Kinder
96 haben teilweise an dem Regelunterricht teilgenommen oder sie waren
97 in der Klassen. Unterricht haben sie gar nicht teilgenommen. Das ist
98 eine andere Sache. Aber theoretisch müssten sie am Unterricht
99 teilnehmen und diese zehn Stunden (.) äh (.) wurden sie (--)
100 rausgenommen und da haben wir sie (-) äh (--) in einer (.) in einer
101 Gruppe zusammen (--) gebracht und dann unterrichtet, ja.

102

103 INT: Mhm. Okay. Warum haben Sie nicht teilgenommen am Unterricht?

104

105 LP1: °hh/hh° Ääh (---) das war sehr, sehr schwierig, weil viele
106 natürlich nicht alphabetisiert waren. Es sind viele beziehungsweise
107 nicht in (--) also nur in ihrer Muttersprache alpha², alphabetisiert
108 waren aber nicht, äh (--) äh (---) also die lateinische Schrift
109 nicht gekannt haben. Also sie konnten nicht lesen und schreiben.
110 Viele waren davor nicht in der Schule. Viele waren vielleicht nur
111 ein Jahr oder zwei Jahre in der Schule. Aber dadurch, dass der Krieg
112 irgendwann, äh, äh, angefangen hat, mussten sie aufhören. Das heißt,
113 äh, (-) sie waren eben, äh, (--) so gut wie nicht (-) eingeschult.
114 Wir haben auch zwölf, 13-jährige Kinder gehabt, die nie in der
115 Schule waren. Äh (-) Die haben (--) diese Idee von (---) Schule gar
116 nicht verstanden, weil sie bis zwölf eigentlich nur gespielt haben.
117 Wir haben (.) 10-jährige Kinder gehabt, die (.) mit vier schon (.)
118 gearbeitet haben und, äh, (.) auch (-) die Idee von Schule nicht (--)
119) verstanden haben, weil sie eigentlich nur arbeiten wollten. Also
120 die die Gruppe war sehr, sehr schwierig. Und, äh, dann im
121 Unterricht, also im eigentlichen Unterricht konnten sie natürlich
122 nicht mitnehmen, weil sie kein Wort verstanden haben. (--) Und es

123 ist auch so, dass die Lehrer sie einfach immer (-) ein bisschen
 124 ignoriert haben, weil sie nicht gewusst haben, was sie jetzt mit
 125 dieser Gruppe auf einmal anfangen sollen.

126

127 INT: Mhm.

128

129 LP1: Also es war (.) für sie früher leichter, weil sie früher, äh,
 130 (.) falls sie (.) Migrantenkinder hatten, (-) waren's meistens
 131 Kinder aus Europa oder eben Kinder, die (-) die lateinische Schrift
 132 schon gekonnt haben. Also da war es ein bisschen leichter, weil sie
 133 eben (--) ja, Konzept Schule verstanden haben, weil sie (--)
 134 ähnliche Kultur hatten, weil sie eben schon was vorlesen konnten
 135 oder sehr schnell das lernen konnten. Und da war es extrem
 136 schwierig. Und äh, ja, diese Kinder sind total (-) alleine gelassen
 137 worden.

138

139 INT: Mhm. Mhm. Und das war 2016, wo du diese zehn Stunden mit
 140 denen gemacht hast. Und hast du dann im Regelunterricht unter
 141 Anführungszeichen (--) auch, auch mit ihnen gearbeitet?

142

143 LP1: Genau, weil das habe ich vergessen. Das ist schon so lange
 144 her. (-) 2016 war ich zehn Stunden in der Volksschule [Name] und
 145 zehn Stunden in der (.) Mittelschule [Name], die sind in einem
 146 Gebäude und da wurden eben (-) die Kurse noch so geteilt. Und dann,
 147 (-) ah (-) im Schuljahr 2016/17 bin ich schon mit 21 Stunden (-) in
 148 der (--) Mittelschule gewesen. Genau. Und da haben wir (-) zuerst (-
 149 -) zwei Kurse gehabt.

150

151 INT: Ausschließlich diese äh

152

153 LP1: Ausschließlich

154

155 INT: Deutsch (--) maßnahmen.

156

157 LP1: Genau. Genau. Genau. Und dann haben wir. (...) i:::m zweiten
 158 Semester, ja, das war, ich muss kurz überlegen, weil die Zeit
 159 vergeht so schnell. Aber ja, im zweiten Semester haben wir dann eine
 160 Extraklasse für sie geöffnet, °hh/hh° mmmmmh, (..) weil, aaaahm (.)
 161 sich, aaah, (.) herausgestellt hat, dass, aaah, die Kinder, aaah,
 162 eben (.) in den eigenen Klassen (.) nur gestört haben. Ääh, gestört
 163 im Sinne, natürlich haben sie nicht verstanden, worum es geht, ihnen
 164 war es langweilig. (.) Es waren auch oft eben Kinder, die (..)
 165 aggressiver waren. (.) Ja, die viel erlebt haben, (.) die oft nicht

166 sozialisiert waren. Und, aah, (.) es war wirklich so, dass die
 167 Lehrer diese Kinder nicht in den Klassen haben wollten. Und dann
 168 entstand diese, mmmh, (.) tolle ((lacht)) Idee, dass man eine
 169 Extraklasse für diese Kinder (.) aufmacht. Und diese Klasse habe ich
 170 dann übernommen.

171

172 INT: Okay.

173

174 LP1: Ja, (.) genau.

175

176 INT: Okay, also nicht mehr Deutschklasse, sondern

177

178 LP1: Genau (.) genau. Das (.) hat sich dann quasi als (..) Also
 179 wir haben uns als Brückenklasse bezeichnet. Angeblich gab es ein
 180 paar davon in Wien. Mmmh. (...) Ja. Es war auch so, dass eigentlich
 181 alle Kinder dann einen, ASO-Status bekommen haben. (.) Aaaaah (.)
 182 ja. Und wir haben die Kinder nach dem ASO-Lehrplan tatsächlich
 183 unterrichtet. Nur in Deutsch (.) eben (.) war es so, dass wir, aah,
 184 (...) uns eher am DaZ-Lehrplan (.) orientiert haben bzw. ich.

185

186 INT: Mhm.

187

188 LP1: Ja.

189

190 INT: Und das war im Schuljahr

191

192 LP1: 2016. 2017.

193

194 INT: 2016/17.

195

196 LP1: Ah Blödsinn. (.) 2016, Moment (.) 2016, 2016/17, nein, 17/18
 197 dann, oder? Ich muss kurz überlegen. 2016 bin ich gekommen, 2016/17
 198 war ich (.) Nein, 2017/18. So. (.) Genau.

199

200 INT: Und wie lang hat diese Klasse bestanden?

201

202 LP1: Vier Jahre.

203

204 INT: Vier Jahre?

205

206 LP1: Vier Jahre bis die, äh, (.) bis die Kinder dann tatsächlich
207 die Mittelschule verlassen haben.

208

209 INT: Aha. Aber die waren wahrscheinlich nicht alle gleich alt?

210

211 LP1: Nein, sie war nicht, es war eine Mehrstufenklasse. Bei uns in
212 der Schule gibt es Mehrstufenklassen. Das heißt, äh (.) äh, ja, (.)
213 jedes Jahr sind einige Kinder einfach weggegangen, neue
214 dazugekommen. Mmh, (.) war (.) eine sehr spannende Sache, ein
215 bisschen schwierig (.) zu organisieren. Aber letztendlich, wir haben
216 vor (..) äh, nein, letztes Jahr habe ich eine andere Klasse
217 übernommen, also vor zwei Jahren dann (.) alle Kinder entlassen.

218

219 INT: Okay. Und woher waren die Kinder?

220

221 LP1: Mhm, größtenteils aus Syrien. Aber es war immer so eine bunte
222 Mischung, Syrien, Afghanistan, Iran, Irak, ahm, (.) Somalien, (.)
223 aber auch Bulgarien, (.) Serbien, (..) Türkei. Ääh, (.) ja. (.)
224 Alles was, äh, (..) alle Kinder, die gerade gekommen sind, sind dann
225 in meine Klasse quasi gekommen. Wir haben aber auch Deutschkurse
226 gehabt (.) für die Kinder, die ein bisschen, (.) mmh, besser gelernt
227 haben.

228

229 INT: Okay, spannend. Bis 2021/22 ist das dann, glaub ich, geh?

230

231 LP1: Jaaa?

232

233 INT: 17 plus vier ist 2021. (.)

234

235 LP1: Ja.

236

237 INT: Und wie ist es heute, also 2022/23? Was hast du da für
238 Unterrichtserfahrungen mit Kindern, (.) die aus der Ukraine jetzt in
239 dem Fall vor allem gekommen sind? Vielleicht auch schon aus der
240 Türkei? Weiß ich nicht, ob das auch schon relevant ist.

241

242 LP1: Also bei uns ist es so, dass wir immer noch (.) eine
243 Deutschförderklasse haben (.) und eine Ukraine-Klasse haben.
244
245 INT: Die sind getrennt.
246
247 LP1: Die sind getrennt, das sind zwei getrennte Klassen. Aaaaah,
248 (..) die Ukraine-Klasse wurde letztes Jahr bei uns eröffnet,
249 natürlich wie überall eigentlich. (.) Aber das war auch sehr, sehr
250 spannend, weil die Kinder, die (.) davor gekommen sind, (.) in die
251 Regelklassen gekommen sind. (.) Das heißt, sie wurden einfach (.) in
252 die Regelklassen irgendwo aufgeteilt und dann, ich glaube, das war
253 April oder, ich glaub April so ungefähr (.) entstand diese Ukraine-
254 Klasse. (.) Äh, und die Kinder, die schon davor in Österreich waren,
255 wurden eben nicht aus dieser Klasse, also aus den Regelklassen
256 rausgenommen, sondern die haben einen Deutschförderkurse besucht
257 bzw. die Deutschförderklasse. (.) Äh (.) und (..) all die anderen
258 waren in der Ukraine-Klasse. Also, diese Trennung war extrem
259 merkwürdig weil bei manchen war der Unterschied wirklich von zwei,
260 drei Tagen.
261
262 INT: Ja, okay, das war, ab einem bestimmten Zeitpunkt gab es eine
263 Ukraine-Klasse ...
264
265 LP1: Genau dann, dann, dann.
266
267 INT: Und alle vorher waren in der Deutschförderklasse ...
268
269 LP1: Genau.
270
271 INT: Und alle danach in der Ukraine-Klasse.
272
273 LP1: Richtig.
274
275 INT: Und Ukraine-Klasse ist die KSDU-Klasse?
276
277 LP1: Genau, die KSDU. KSDU, genau.
278
279 INT: Okay.
280

281 LP1: Ja. Du kennst die Unterschiede, oder? Also, zwischen den
 282 beiden?

283

284 INT: Also, ich habe eine Idee davon, aber es würde mich
 285 interessieren, wenn du mir davon berichtest. Welche davon hast du
 286 unterrichtet?

287

288 LP1: Ah, letztes Jahr war ich in beiden. Dieses Jahr bin ich in
 289 der Deutsch-, Deutschförderklasse. Also nicht nur, aber auch. In der
 290 Deutschförderklasse, genau.

291

292 INT: Okay. Mit welchen Fächern?

293

294 LP1: Mit Deutsch.

295

296 INT: Achso ja, eh klar.

297

298 LP1: In der Deutschförderklasse gibt es theoretisch nur Deutsch,
 299 theoretisch, weil wir auch Mathe anbieten. (.) Wir haben drei
 300 Stunden Mathe-Förderung auch. (.) Ääh, das ist eben der
 301 Unterschied, dass in der Deutschförderklasse eigentlich 20 Stunden
 302 Deutsch (.) unterrichtet werden sollen. Ääh, (.) und die Kinder
 303 sind aber eigentlich (.) normalerweise in ihren Regelklassen, (.)
 304 Das heißt, je nachdem, wann der, wann (.) der Deutschkurs
 305 stattfindet, sind die Kinder manchmal am Vormittag, manchmal am
 306 Nachmittag in den Regelklassen und finden natürlich keinen, keinen,
 307 absolut keinen Anschluss. Aaaah, (..) ah, und in der KSDU ist es
 308 einfach so, dass es eine ganz (.) getrennte Klasse ist (.) und die
 309 Kinder sind den ganzen Tag (.) zusammen. (.) Und sie haben mehrere
 310 Fächer. Nicht alle jetzt, möglicherweise inzwischen alle? Nein,
 311 nicht alle, aber die meisten Fächer sind abgedeckt.

312

313 INT: Und es gibt aber keine Stammklasse für die Kinder.

314

315 LP1: Das ist schon, genau, das ist ihre Stammklasse.

316

317 INT: Und, und, was gibt es noch für Unterschiede in deiner
 318 Wahrnehmung? (..) Obwohl, wir kommen dann eigentlich dazu.

319

320 LP1: Ja.

321

322 INT: Mach ma lieber weiter, weil sonst wird das zu lang.

323

324 LP1: Ja, passt.

325

326 INT: Darf ich dich noch kurz fragen, ob du eigene Erfahrungen mit
327 Flucht und oder Migration hast?

328

329 LP1: Ich bin zweitausend, äh, ich bin 2006 nach Österreich gekommen.
330 Genau. (.) Genau (.) Da war ich 19. Keine (.) Flucht. Ich habe mich
331 dafür entschieden.

332

333 INT: Ja. Du bist in, wo bist du aufgewachsen?

334

335 LP1: In Polen.

336

337 INT: In Polen bist du aufgewachsen. Und zum Studium oder zum
338 Arbeiten oder einfach als Erwachsene sozusagen.

339

340 LP1: Mmmh, ich, ich, ich, ich habe maturiert. Und ich (.) war
341 einfach von Deutsch begeistert. Und ich habe mir gedacht, ich mache
342 ein Jahr Pause und werd hier als Au pair arbeiten. (.) Und es ist
343 ein langes Jahr geworden. (lacht)

344

345 INT: Mhm. Ja. Und da hast du, hast du dann hier Deutsch gelernt
346 oder hattest du es vorher schon.

347

348 LP1: In der Schule schon. Genau.

349

350 INT: Super, vielen Dank. Dann würde ich gern mal, jetzt nochmal in
351 die Situation 2016 springen.

352

353 LP1: Mhm.

354

355 INT: Ähmm (.) und da:: würd mich interessieren, an was du als
356 Erstes denkst, wenn du an deine damalige Unterrichtstätigkeit denkst
357 mit den Schülerinnen aus den genannten Ländern.

358

359 LP1: Mmh, Chaos.

360

361 INT: Chaos?

362

363 LP1: Es war Chaos. Es war Chaos. Aber wie gesagt, ich bin 2016
364 gekommen und zwar im Dezember. (...) Mmmh, meine Direktorin (.) hat
365 damals eigentlich, also sie war total verzweifelt, weil so viele
366 Kinder bei uns (.) bei uns in der Schule gab, die eben (.) jetzt
367 über gar keine Deutschkenntnisse verfügt haben oder nur sehr wenig.
368 Also eigentlich die meisten haben gar nicht gesprochen. Die meisten
369 wurden (...) bei uns alphabetisiert. (.) Ja, aber es war eben Chaos.
370 Chaos. Ich bin gekommen, (.) äh, ich habe eine Liste in die Hand
371 gedrückt bekommen. Ich habe nicht mal einen Raum gehabt. Es war
372 schrecklich. Und natürlich war es so, dass die Lehrerin, die (.) ah,
373 schon da war, (.) di:e eigentlich auch keine (.) Erfahrungen hatte,
374 (...) aaah, sich die (.) netteren Kinder ausgesucht hat, das heißt,
375 all die schlimmen Kinder wurden in eine Gruppe gepackt.

376

377 INT: Okay.

378

379 LP1: Ja, (.) das (.) macht man so. ((lacht)) (.) Ja, es ist leider
380 so, das ist gang und gäbe, dass die Lehrer sich die Kinder aussuchen
381 und sagen: Mit dem arbeite ich nicht, mit dem arbeite ich (.) Aah,
382 ja. Chaos, es war Chaos. Keine Bücher bzw. nein anders: Tausende
383 Bücher, (.) aah, di::e (...) nicht geeignet waren.

384

385 INT: Mhm. Woher kamen die Bücher?

386

387 LP1: Mhm, man konnte, (.) aah, also, es gab schon immer diese
388 Möglichkeit, dass man für (.) die (.) Kinder, die eine andere
389 Muttersprache als Deutsch haben, (.) ein Wörterbuch (.) bestellt.
390 Also ein extra Wörterbuch, nicht nur das Österreichische Wörterbuch,
391 sondern ein zweisprachiges Wörterbuch, aah, und (...), mmmh, es gibt
392 auch ein Extrabudget (.) für, für diese Bücher. Das heißt, (.) die
393 Bücher wurden (.) hauf?, hauf?, haufenweise eingekauft, (.) aber
394 keiner hat gewusst eigentlich, ah, (.) was da war. Die Bücher wurden
395 nicht verwendet. (.) Es war, es gab tausende Kopien. Irgendetwas.
396 (.) Es war Chaos. Es war Chaos.

397

398 INT: Mhm. (.) Und wo hast du die Kinder dann unterrichtet? Wenn du
399 gesagt, wenn du sagst, du hattest keinen Raum?

400

401 LP1: Na ja, das ist auch norma:l in vielen Schulen noch, dass man
 402 sich einfach die Räumlichkeiten irgendwo sucht, dass man oft am Gang
 403 unterrichtet. Ähm, (.) im Speisesaal, in irgendwelchen
 404 Besprechungsräumen der Bibliothek. Ja.

405

406 INT: Okay. Weil zehn Stunden hast du gesagt? Das ist ja relativ
 407 viel eigentlich.

408

409 LP1: Ja, (.) also (.) ich war teilweise in einem ultrakleinen Raum
 410 mit 16 Kindern dann zum Schluss, wo nur zwei Schulbänke drinnen
 411 gestanden sind. Aber wir hatten einfach keinen Platz in der Schule.
 412 Damals (.) war die Schule so voll, dass (.) wir gar nicht (.) ah,
 413 die Möglichkeiten hatten, (.) etwas anderes zu finden. Ja.

414

415 INT: Mhm. Und die Kinder waren zehn Stunden bei dir und den Rest
 416 der Zeit in einer Stammklasse?

417

418 LP1: Genau.

419

420 INT: Okay. (.) Also. Okay. Verstehe. (.) Aber nur (.) am Beginn,
 421 weil dann (.) kam diese eigene Klasse.

422

423 LP1: Genau. Aber die war auch eben für einen Teil von der Kinder
 424 gedacht. Und die anderen war?, hatten noch diesen Deutschförderkurse.

425

426 INT: Mhm. (.) Und wie hast du die Brücken-Klasse, wie hast du da
 427 deine Unterrichtstätigkeit erlebt?

428

429 LP1: Das war noch schlimmer eigentlich, (.) weil (.) ah, die Idee
 430 (.) gab es lange. (.) Aber ähm, (..) es hat immer geheißen, dass,
 431 ah, wir noch warten, bis es irgendwelche Pläne gibt. Weil die Idee
 432 eigentlich, das war nicht unsere Idee, sondern irgendwie, die Idee
 433 vom Stadtschulrat, oder ich, ich weiß nicht genau. (.) Aah, und dann
 434 (.) wurde von einem Tag auf den anderen entschlossen, dass die
 435 Klasse entsteht. (.) Das war Donnerstag. Am Freitag, ah, (.) haben
 436 wir die Eltern informiert. (.) Und am Montag (..) ist die Klasse
 437 eröffnet worden. (.) Die Kinder wurden einfach aus ihren
 438 Regelklassen herausgenommen, in eine Klasse (.) eingesteckt (..) aah,
 439 und diese Klasse hat sofort, so einen Stempel (.) so einen
 440 Stempel, ja Sonderschulklasse bekommen, oder irgendwie schlechte
 441 Klasse, weil (.) ja, schwierige, schwierige Kinder. Keiner, keiner
 442 wollte dort unterrichten. (..) Nach dem ersten Jahr sind alle Lehrer
 443 gegangen, ((lacht)) (.) also, wirklich alle bis auf mich.

444

445 INT: Von der Schule gegangen?

446

447 LP1: Also alle, die in der Klasse unterrichtet haben, sind
448 gegangen. Haben wieder die Schule gewechselt oder den Beruf
449 gewechselt.

450

451 INT: Okay.

452

453 LP1: War sehr, sehr spannend. (..) Ja, ich bin geblieben.
454 ((lacht)) (.) Ich bin geblieben. Ummh. (.) Ja, es war schwierig für
455 die Kinder. (.) Für uns natürlich auch. (.) Aber für die Kinder war
456 es extrem schwierig. Natürlich hatten wir keine (.) Pläne. Aaah.

457

458 INT: Keine Lehrpläne?

459

460 LP1: Keine Lehrpläne. Aber prinzipiell haben wir noch (.) nicht
461 wirklich. Wir konnten übers Wochenende nicht eigentlich alles
462 planen, logischerweise. Aber (.) ja. Das heißt, (.) ja, wir haben am
463 Anfang sehr improvisiert. Und alle Kinder wurden dann. (..) getestet
464 und haben eben diesen ASO-Status bekommen. (.) Somit war es auch
465 eine reine Sonderschulklasse und es hat immer geheißen, dass in
466 diese Klasse, weil es so ein Schulversuch sein sollte, immer eine
467 Volksschullehrerin ist, eine Mittelschullehrerin, äh, quasi ich und
468 eine (.) ääh, (.) ASO-Lehrerin, also ein Lehrer, Lehrerin.

469

470 INT: ASO-Lehrerin ist, dann Integrationslehrerin.

471

472 LP1: Genau, Sonderschul-, (.) Integrationslehrerin, genau. Damit
473 wir alle Bedürfnisse dieser Kinder (.) irgendwie abdecken können und
474 damit diese Kinder, weil es eben Brückenklasse war, damit diese
475 Kinder so schnell wie möglich lernen und dann in die Regelklassen
476 entlassen werden. Das war die Idee. (.) Ja, äh, (.) war natürlich
477 nicht so! (---) Mmmh. (2) Ja, die Lehrer, die gekommen sind, sind
478 schnell gegangen. ((lacht)) (.) Keiner wollte dort arbeiten am
479 Anfang. Zum Schluss ganz anders. Zum Schluss wollte jeder dort
480 arbeiten.

481

482 INT: Aha! Was hat sich da getan?

483

484 LP1: Es ist einfach eine tolle Klasse geworden.

485

486 INT: Aha.

487

488 LP1: Ja, ja, es ist wirklich eine tolle Klasse geworden (.) Mit
489 Kindern, die dann zwar ihre Grenzen hatten, aber (..) super
490 gearbeitet haben. Und alle haben jetzt (.) eine Lehrstelle oder
491 irgendeine Schule oder was auch immer. Also es ist wirklich ein
492 Erfolg!

493

494 INT: Okay, ja super!

495

496 LP1: Aber der Anfang war extrem (.) schwer.

497

498 INT: Und welche strukturellen Vorgaben gab es damals für die
499 Beschulung der Kinder?

500

501 LP1: Das ist noch vor der MIKA-D Testung. Das heißt, die Kinder
502 wurden zwar immer, also wir haben, ich bin mir nicht sicher, ob das
503 zwei Mal pro Jahr, aber sicher, am Anfang und am Ende des
504 Schuljahres haben wir (..) aaah, diese (.) Sprachstand-Erhebungen
505 durchgeführt.

506

507 INT: War das damals auch schon MIKA-D?

508

509 LP1: Nein, das ist, das ist noch vor dem MIKA-D gewesen. Da gab es
510 zwar (.) so Fragebögen, die wir ausgefüllt haben, aber die sehr vage
511 formuliert wurden. Und wir (..) mussten schon damals theoretisch
512 di::e individuellen Pläne, Förderpläne für die Kinder (..) erstellen.
513 Hat natürlich (.) keiner gemacht. Ich habe noch nie
514 jemanden gesehen, (.) der welche wirklich individuell erstellt hat,
515 weil es einfach unmöglich war, wenn die Kinder da, einmal da waren,
516 einmal da waren, dann waren sie kurz in der Regelklasse, dann nicht
517 und (.) es ist immer ein bisschen chaotisch. Und (..) es war, also
518 USB-DaZ kennst du wahrscheinlich.

519

520 INT: Mhm.

521

522 LP1: Und das war auch schon damals. Ja, also diese, diese, (.)
523 aah, (..) Beobachtung, weil es eigentlich eine Beobachtung war,
524 sollten wir eigentlich auch immer, äh (.) ja, (.) äääh.

525

526 INT: Begleitend.

527

528 LP1: Begleitend, ja, durchführen. Es hat immer geheißen, zwei bis
529 dreimal pro Woch², pro Jahr. Aber (.) ja.

530

531 INT: Und die Sprachstands-Testung habt ihr selbst euch zusammen
532 gesucht?

533

534 LP1: Nein, es gab schon eine Vorgabe, das war so ein Fragebogen.
535 (..) Aber diese, diese Einteilung war sehr, sehr (..) komisch. Weil
536 da wurden die Kinder nach (.) Niveaus eingeteilt (.) A1, A2, B1 und
537 diese Niveaus hatten eigentlich mit den (.) A1, A2, B1, B2 Niveaus,
538 die wir von GERS kennen, eigentlich weniger (.) zu tun. Ja, (.)
539 also. (..) Ja, da gab's was. Ich habe sicher, falls du es noch
540 brauchst, oder falls du es noch suchst.

541

542 INT: Könnte ich dich noch mal fragen..

543

544 LP1: Ich habe sicher irgendwo noch welche, (.) weil. Zumindest die
545 ausgefüllten müsste ich haben.

546

547 INT: Und das ist jetzt aber bei diesen zehn Stunden, da reden wir
548 jetzt über diese zehn Stunden ganz am Anfang.

549

550 LP1: Genau. Weil wir mussten (.) damals die Kinder immer
551 einstufen, quasi. (..) Ja. (.) Wie gut sie Deutsch sprechen und das
552 war die einzige Möglichkeit. Es gab keine andere Werkzeuge. Und es
553 war wirklich, wirklich für die Leute, (.) die keine Ahnung hatten,
554 (.) sehr (2) schwierig. Ja, also ich habe davor Erwachsene
555 unterrichtet (.) eben, in DaZ-Unterricht. Und es war für mich ein
556 bisschen leichter, aber, (..) ja, für die anderen, es war wirklich
557 so nach Gefühl. (.) Es war (.) gerade hat ein Kind einen besseren
558 Tag gehabt und hat einen Satz (.) richtig formuliert. Und dann wurde
559 das Kind schon irgendwie besser eingestuft, obwohl es gar nicht
560 konnte, aber (.) ja.

561

562 INT: Sehr willkürlich?

563

564 LP1: Es war sehr, sehr willkürlich. Ja.(.) Aber auch weil, weil
565 diese Fragebögen sehr, sehr (.) willkürlich waren. Das war

566 irgendwas. (.) Nicht, dass die MIKA-D Testung besser wäre.
567 ((räuspert sich lachend))
568
569 INT: Ja. Und sonst noch, strukturelle Vorgaben? Also.
570
571 LP1: Zehn Stunden.
572
573 INT: Wieviele Kinder waren es, weißt du das noch? Ungefähr.
574
575 LP1: Äh, ich weiß nicht, ob es schon damals diese Regelung, es gab
576 etwas mit 16 Kindern und acht Kindern.
577
578 INT: Mhm. Ab acht Kindern, glaub ich, gibt es.
579
580 LP1: Den Kurs und ab 16 gab es dann die. (...) Ich glaub einen
581 zweiten Kurs da. Ja, da gab es noch keine Deutsch- oder? (.)
582 Deutschförderklasse gab es, glaube ich, in dem Sinne nicht. Da hat
583 man den zweiten Kurs, glaube ich, eröffnet mit zehn Stunden. (.) Ja
584 (.) genau.
585
586 INT: Und dann hat sich das, 16 Kinder mindestens waren es.
587
588 LP1: Genau.
589
590 INT: Und eine Lehrperson in dem Fall?
591
592 LP1: Eine Lehrperson genau (.) genau. Wir hatten (..) ein bisschen
593 Glück, weil wir dann (.) auch einen Arabischlehrer bekommen haben,
594 eine Farsi-Lehrerin. Die haben uns (.) ein paar Stunden pro Woche
595 unterstützt. (.) Genau.
596
597 INT: Okay. Und hattest du eine Ausbildung in Deutsch als
598 Zweitsprache?
599
600 LP1: Nein, (.) ääh, keine Ausbildung. Äh, ich habe ein paar Jahre
601 davor schon unterrichtet.
602

603 INT: Mhm. Okay. Und sonst so? Die wurden da mit diesem Test
604 eingestuft. Es gab dann diese Sprachstandsbeobachtungen.

605

606 LP1: Genau.

607

608 INT: Und sonst? Strukturelle Vorgaben. Welche Lehrplan? Wie? Was?
609 (.) War jetzt nicht so?

610

611 LP1: Naja. Diese Zusatz Deutsch als Fremdsprache. Und sonst waren
612 die Kinder ja eigentlich in der Regel, Regelklassen und somit
613 mussten sie eigentlich wie (.) ganz normal im Regelunterricht (.)
614 mmmh, beurteil², nein, beurteilt nicht, weil sie wurden ja nicht,
615 genau, sie waren außerordentliche. Und diese Regelung gab es ja (.)
616 damals schon mit, dass sie quasi von einem Semester bis (.) maximal
617 zwei Jahren (.) außerordentlich bleiben (.) durften. (.) A::ber (.)
618 Ich muss kurz überlegen (.) weil (...) das ist, das ist. Ich weiß
619 nicht, ob du diese, diese (..) Vorgehensweise kennst, dass die, dass
620 die Kinder eigentlich schon am Anfang zurückgestuft wurden. (.) Das
621 heißt, sie sind immer (.) ein Jahr (1) runtergestuft.

622

623 INT: Okay. (..) Wenn sie dann in die Regelklasse (.) wechseln?

624

625 LP1: Genau. Nicht wechseln. Falls Sie dann nach einem Jahr in die
626 Regelklasse wechseln, damit. Weil, es hat sich einiges geändert über
627 die Jahre. Das heißt, am Anfang war es so, dass die Kinder (.)
628 automatisch zurückgestuft wurden. (1) Ich muss überlegen, ob es
629 denn, weil es war. Später war es auf jeden Fall automatisch spät,
630 dann wieder nicht. (..) Aber sie wurden zurückgestuft.

631

632 INT: Bei der Einschulung?

633

634 LP1: Bei der Einschulung. Genau (.) Eben mit diesem Hintergedanke,
635 dass sie eigentlich (.) ein Jahr in der (.) Deutschförderklasse
636 bleiben sollten, beziehungsweise in Deutschkurs.

637

638 INT: Weil das war einjährig damals? Genau.

639

640 LP1: Die sind alle eigentlich einjährigen, auch jetzt sind sie
641 einjährig. Eigentlich heißt es, dass die Kinder (.) sechs Monate
642 Zeit haben, sechs (.) Monate mit dieser Möglichkeit, (.) dass man,
643 äh, (..) diese Außerordentlichkeit verlängert (.) bis auf maximal 24
644 Monate (..) Aah, und, ääh, (1) Aber ich muss (.) ich muss mich kurz,

645 kurz, kurz erinnern. Nein, sie wurden auf jeden Fall zurückgestuft,
646 ah, (.) weil sie sind dann mit der Klasse weitergegangen, ja. (.)
647 Das heißt, sie waren außerordentlich, aber sie dürften. (..) Sie
648 durften aufsteigen. Ja, genau. Zuerst durften sie aufsteigen, obwohl
649 sie außerordentlich waren. Später waren sie außerordentlich, aber
650 sie durften nicht aufsteigen. Das heißt, sie haben die Klasse
651 wiederholt, und deswegen wurden sie nicht mehr zurückgestuft.

652

653 INT: Okay.

654

655 LP1: Ja, das heißt, wenn sie zwei Jahre (..) aah, mmh, den
656 Deutschkurs besucht haben, waren sie zwei Jahre quasi in der ersten
657 Klasse und in der zweiten Klasse. Die haben die Klasse wiederholt,
658 das heißt, (.) aah, sie haben auch keine (.) Klassengemeinschaft,
659 (.) also keine richtige Klassengemeinschaft (.) erlebt, weil sie.

660

661 INT: Ah, also, sie haben die Klasse gewechselt, dann eigentlich
662 nach einem Jahr. Aha verstehe.

663

664 LP1: Das heißt, sie waren zum Beispiel zehn Stunden in der
665 Stammklasse, zehn Stunden im Deutschkurs, (.) aber sie sind dann
666 nicht aufgestiegen. Das heißt, nächstes Jahr waren sie wieder in der
667 zweiten oder in der ersten, haben eine neue Stammklasse gehabt und
668 wieder Deutschkurs. (.) Und jetzt, ah, (..) ((hustet)) jetzt ist es
669 so, dass die Kinder nicht zurückgestuft werden, aaah, (.) u::nd (.)
670 theoretisch nicht aufsteigen dürfen. (..) Wenn sie (2) nicht in
671 allen Fächern positiv beurteilt werden können und (.) ihre
672 Deutschkenntnisse nicht ausreichend sind. (.) Was wieder ein
673 Blödsinn ist, weil (.) es gibt so viele, ah, oder es gab über letzte
674 Jahre so viele, aaah, (4) Wie heißt das? (..) Veränderungen nenne
675 ich das. Aber nein ((lacht)) (..) mir fehlt das Wort.

676

677 INT: Anpassungen?

678

679 LP1: Das ist. Nein, es sind keine Anpassungen sind, das sind (..) Aah
680 (.) aaah Gott. Wie heißt das, das Ding? (.) Ich weiß jetzt
681 nicht. Es ist wurscht. (.) Auf jeden Fall, Erlässe.

682

683 INT: Erlässe.

684

685 LP1: Genau. ((lacht)) Das Wort suche ich. Es gab so viele, aah,
686 aah, aber eben, auch jetzt, dass man die Kinder dann mit
687 mangelhaften Deutschkenntnissen, aaah (..) in:::, in die nächste

688 Schulstufe mitnehmen konnte oder nicht, (.) also, alles mit
689 Klassenbeschluss und bla bla bla. Somit sind diese Regelungen schön
690 und gut, aber jeder macht was er möchte und wie er möchte.

691

692 INT: Ja. Ja. (.) Wie (.) Die Brückenklasse interessiert mich
693 eigentlich sehr, weil du die ja geleitet hast auch (.) Was waren da
694 die strukturellen Vorgaben für diese Brückenklasse für die
695 Beschulung der Kinder?

696

697 LP1: Mmmh, na ja. (.) Im ersten Jahr war es (.) alles total
698 willkürlich. Es hat geheißen, (.) aaah, wir orientieren uns an dem
699 (.) ääh (.) Sonderschullehrplan. (.) Aber die Kinder sollen zehn
700 Stunden (.) Deutsch haben. (.) Wi::e (..) im Deutschkurs. (.) Und
701 dann, nach dem ersten Jahr, (.) haben wir den Sonderschullehrplan
702 gehabt. Mhm. Ja, genau.

703

704 INT: Okay. Und welche Ressourcen wurden aus deiner Sicht für die
705 Beschulung bereitgestellt? Also durchaus auch für die Brückenklasse
706 (.) beziehungsweise schon vorher, aber (.) ich find die eigentlich
707 fast noch spannender.

708

709 LP1: Gar keine. (.) Gar keine. Also wir haben gerade Glück gehabt,
710 dass wir einen Raum, eine Klasse bekommen haben, (.) aaah, (.) aber
711 (.) sonst (.) keine besonderen. (.) Wir wurden eigentlich immer (.)
712 schlechter als eine normale Regelklasse behandelt, weil (.) aah, (.)
713 ja, das war halt nur diese, nur diese Brückenklasse. Also so ein
714 Konstrukt, (...) das irgendwie am Anfang allen ein Dorn im Auge war,
715 ((lacht)) weil schwierige Kinder, keiner wollte rein. Also die
716 Lehrer waren nicht gerne (.) äh, dort. Und natürlich, es war
717 schwierig für (.) aah, (.) Lehrer dort zu unterrichten, weil sie
718 auch nicht gewusst haben nach welchem Lehrplan. (.) Es war, wir, wir
719 sind keine (.) Sonderschullehrer, das heißt, wir mussten uns alles
720 selbst irgendwie beibringen. Es war wirklich, wirklich schwierig,
721 weil die Niveaus so unterschiedlich waren. (.) Ja.

722

723 INT: Und wie habt's ihr das gemerkt, die unterschiedliche
724 Behandlung (.) in der Schule?

725

726 LP1: Darf ich das überhaupt sagen? (.) Ich bin mir, ich bin mir.

727

728 INT: Es wird alles anonymisiert.

729

730 LP1: Ich bin mir, aber, es gibt nicht so. Es gibt nicht so viele
731 Brückenklassen, deswegen bin ich mir nicht so sicher.
732
733 INT: ((lacht)) Ja. Was du sagen willst. Oder wie du es (.) spürst.
734
735 LP1: ((stöhnt)) Es ist sehr schwierig, (.) weil, na ja, von denen
736 schon, dass keiner dort unterrichten wollte. Es gab auch sehr, sehr
737 blöde Kommentare immer wieder: Ja, diese, diese Klasse. Die Kinder
738 haben es gespürt, (.) die Kinder haben es gespürt, dass sie halt,
739 ah, (.) nicht normal sind, (.) dass sie irgendwie schlechter sind.
740 Und äh (.) ja, also wir haben wirklich sehr lange daran gearbeitet,
741 bis die Kinder (.) verstanden haben, sie sind normale Schüler und
742 Schülerinnen wie die anderen. (.) Und das war sehr traurig, weil es
743 war immer, immer diese, diese Klasse. Ja.
744
745 INT: Mhm.
746
747 LP1: Ja.
748
749 INT: Und dass ihr auch weniger Informationen bekommen habt
750 irgendwie? Also ich kenne es aus der Literatur, dass es heißt, die
751 Klassen werden dann oft vergessen, wenn es um irgendwelche
752 Schulfeste geht oder (.) stehen halt immer hinten an.
753
754 LP1: Genau, genau.
755
756 INT: Werden immer als letzte, (.) entweder gar nicht oder als
757 letzte betrachtet, so.
758
759 LP1: Genau.
760
761 INT: Wenn es um irgendwas geht, wenn man was braucht.
762
763 LP1: Genau so. (...) Äh, weil wir eben keine normale Regelklasse
764 waren. Im ersten, (.) ja, war es sehr sichtbar, im zweiten ein
765 bisschen besser. Und dann, aahm, (..) hat sich gezeigt, dass diese
766 Klasse eigentlich gar nicht so schlimm ist. Und auf einmal sind die
767 Lehrer sehr gerne (..) reingegangen. Und (.) ja, es waren tolle
768 Kinder. (.) Das waren wirklich tolle Kinder.
769

770 INT: Mhm. Schön, ja. (...) Und wie, welchen Gestaltungsspielraum
771 hattest du in deinem pädagogischen Handeln? Bleiben wir bei der
772 Brückenklasse vielleicht, ich glaub, das macht irgendwie mehr Sinn.
773

774 LP1: Mhm, ja. (...) Ah, nachdem es keine Vorgaben als solche gab
775 bzw. irgendwelche Vorgab² Vorgaben gab oder Pläne gab, die nie
776 erfüllt (.) wurden, konnte ich machen (.) was ich möchte. (.) Also
777 wirklich, (.) es ist nicht mal, ich konnte, ich musste machen (.)
778 was ich möchte und wie ich möchte, weil ich keine Hilfe bekommen
779 habe. Das heißt, ich musste wirklich (...) hm (.) irgendetwas daraus
780 machen. (.) Äh, was spannend war. (.) Äh. (.) Ja. Und somit habe ich
781 auch das gemacht, was ich für (...) gut (...) befunden haben.

782

783 INT: Wie zum Beispiel? Was wäre das?

784

785 LP1: Ääh. (...) Ich habe diese Klasse sofort als eine Klasse (.)
786 behandelt und diese Schüler als Schüler und Schülerinnen. Und das
787 war für sie am Anfang eben (.) so ein (.) Schockmoment, weil sie so
788 viel in den Regelklassen (.) nicht gemacht haben oder nicht
789 mitgemacht haben, so oft nicht (.) mitgemacht haben. Sie waren
790 einfach da, sie sind einfach da gesessen (.) und natürlich vielen
791 von denen war es recht, weil sie nie davor in der Schule waren. Das
792 heißt, sie sind einfach da gesessen und (.) ähm, (.) wir reden
793 wirklich von schwierigen Schülerinnen und Schülern. Ja. Die zum
794 Beispiel im Unterricht aufstehen und (.) die Sessel (.) werfen oder
795 mit Messern in die Schule kommen. Also wir reden nicht von von
796 braven Kindern, die halt faul sind, sondern wirklich teilweise sehr
797 aggressiven Kindern. Und es gab auch solche in der Klasse, da hat
798 man nie gewusst, (.) zum Beispiel im (.) KREA, ob sie gerade (.) die
799 Schere zum Schneiden benutzen werden ((lacht)) oder ob sie
800 vielleicht was a:nderes im Kopf haben. (.) Weil, äh, (.) ja. Am
801 Anfang war es sehr (.) sehr sehr auffällig. Diese Streitigkeiten
802 zwischen Kulturen, Religionen, (.) alles mögliche. Aber das hat sich
803 zum Schluss (.) so gelegt und äh (.) sie waren eine Gemeinschaft.
804 Waren super.

805

806 INT: Mhm. Wie bist du da damit umgegangen, pädagogisch? (.) Mit
807 dem, was du erzählt hast, diese Herausforderungen. (.) Was war da
808 deine Herangehensweise?

809

810 LP1: ((seufzt)) Naja, ((räuspert sich)) (.) ich denke, ähm. (...) Das,
811 was mir geholfen hat, war das, dass ich in Polen großgeworden
812 bin und noch teilweise im kommunistischen Polen. Und eben diese Zeit
813 nachher. Und da gab es eben nicht wirklich viel. Und es gab diese
814 Strenge in der Schule und äh, (.) diese Konsequenzen. Und das hat mir
815 geholfen, weil ich genauso vorgegangen bin. Konsequenzen, Eltern
816 einladen, Eltern einladen. Die Eltern waren ständig da und sie

817 mussten da sein. Und das war auch etwas Neues, weil sonst hat keiner
818 diese Eltern (.) äh, vorgeladen, weil, äh (.) sie auch nichts
819 verstanden haben. Und ich habe mir eben immer die (.) Hilfe geholt
820 (.) und die waren da, die waren ständig da. Ich habe ständig, (.)
821 also ich, irgendwann (..) wurde ich Mitteilungsheft genannt, (.)
822 weil die Kinder, weil ich wirklich alles den Eltern geschrieben
823 habe, (.) und zwar (.) ja.

824

825 INT: Wie bist du mit Sprachen umgegangen?

826

827 LP1: Ääh, (..) ich hatte Hilfe. Also, ein Freund von mir hat mir
828 viel übersetzt, der aber nicht in der Schule tätig war. Das heißt,
829 er hat mir.

830

831 INT: Ins Arabische?

832

833 LP1: Genau, ins Arabische. Genau. Und ich habe mir das immer dann
834 ausgedruckt, reingeklebt, ausgedruckt, reingeklebt und äh (.) ich
835 verstehe auch relativ viel auf Arabisch.

836

837 INT: Ah echt?

838

839 LP1: Ja.

840

841 INT: Seither oder schon vorher?

842

843 LP1: Ich, ich lerne sehr schnell. Das ist halt mein Vorteil. Das
844 heißt, äh, (..) ich habe mir sehr schnell (.) die Wörter gemerkt,
845 die die Kinder benutzt haben. Und natürlich, für sie war es immer so
846 ein Wow, weil (.) sie können bei mir nicht schimpfen, zum Beispiel
847 auf Arabisch oder auf Russisch, weil Russisch spreche ich auch,
848 somit verstehe ich das. Ich verstehe viele, viele Sprachen und sie
849 wissen das. Sie wissen, dass sie es nicht können. Und natürlich,
850 dann probieren sie es halt nicht. Und wenn sie halt was blödes
851 sagen, antworte ich auch blöd in der Sprache und äh (..) ja. So (..) ja.
852 Ja. (.) Auch wenn es blöd klingt, so, so verdient man auch ein
853 bisschen Respekt, wenn man die Sprache und Kultur versteht und und
854 vielleicht auch, (.) ich weiß nicht, das Essen (.) von dem Land
855 kennt und und und. (..) Da werden, da fühlen sich die Kinder nicht
856 so ausgeschlossen. Und für alle andere Lehrer waren sie immer so (.)
857 ja, die mit Kopftuch zum Beispiel. Ja? (.) Oder die, (.) die, ja,
858 die mit der Religion (.) und und und. Und eben, ich (.) war ein

859 bisschen anders (..) und deswegen hat es funktioniert. (.) Wir haben
860 gelernt, uns gegenseitig zu respektieren. Sie mich, ich sie.
861
862 INT: Mhm.
863
864 LP1: (.) Ja.
865
866 INT: Und die Arbeit mit den Eltern hat auch viel ausgemacht, nehme
867 ich an?
868
869 LP1: Ja, teilweise schon, teilweise nicht. Es war für sie
870 natürlich neu, (.) äh, dass sie in die Schule kommen müssen und mit
871 der Lehrerin reden müssen, (.) weil es meistens die Männer waren,
872 die da gekommen sind. Aber an sich hatte ich (.) nie Probleme gehabt
873 mit den Eltern.
874
875 INT: Und hast du da Deutsch gesprochen mit den Eltern oder hattest
876 du auch?
877
878 LP1: Deutsch, deutsch. Ja, ich habe Deutsch gesprochen. Aber
879 natürlich, die Kinder erzählen zu Hause was, (.) was die Lehrerin
880 macht. Das ist immer so spannend, dass ist immer (.) große Hilfe,
881 eigentlich eine sehr große Hilfe. (.) Ja, weil die Eltern wissen
882 schon, ja, sie versteht ein bisschen etwas oder was auch immer. Und
883 wenn man ihnen dann antwortet, (.) oder wenn man ein bisschen
884 versteht, was sie sagen und zum Beispiel sagt Nein. Ja. So ist es.
885 (.) Dann (.) respektieren sie auch einen.
886
887 INT: Mhm. (..) Ich würde mal zur nächsten Frage springen.
888 Vielleicht nur kurz: Inwiefern haben Strukturen und Ressourcen
889 deinen Gestaltungsspielraum beeinflusst? (..) In der Brückenklasse.
890
891 LP1: Na ja, nachdem es eigentlich, alles erlaubt war, oder nicht
892 alles erlaubt war, aber keine, keine Struktur gab (..) musste ich
893 irgendwas machen und somit konnte ich machen, was ich wollte. Es ist
894 eh das, was wir gerade besprochen haben.
895
896 INT: Mhm, ja also eigentlich positiv beeinflusst, kann man sagen,
897 oder?
898

899 LP1: Positiv? Ich weiß es nicht, ob es positiv ist, weil es ist
900 natürlich leichter, wenn du weißt, was du (.) machen musst oder, äh,
901 (.) wenn du weißt, wo du Hilfe bekommst oder wenn du weißt, wo du
902 die Materialien findest. Und so sitzt du wirklich stundenlang und
903 suchst und überlegst, aber gleichzeitig kannst du viel machen. Du
904 musst halt immer (.) überlegen, warum du etwas machst. Und wenn du
905 (.) nicht viel Erfahrung hast, (..) ah, ist es extrem schwierig. Das
906 sehe ich zum Beispiel jetzt in der Deutschförderklasse. (.) Ja, dass
907 die Leute, die (.) keine Erfahrung haben, aber viele Ressourcen,
908 eigentlich nicht weiterkommen.

909

910 INT: Mhm. (.) Ja. (.) Verstehe. (.) Inwiefern? Es ist schon
911 einiges davon durch geklungen, aber inwiefern kam es zu einer
912 Diskriminierung der Schülerinnen? (.) Durch die Beschulung.

913

914 LP1: (...) Na ja. (.) Wir (.) sprechen hier von einer Extraklasse,
915 die aber (..) nur bestimmte Kinder (.) aufgenommen hat. Ja? (.) Das
916 heißt, es waren (.) Kinder, die aggressiv waren. Das waren Kinder,
917 die nicht sozialisiert waren, die, ahm, meistens nicht beschult
918 waren. Und (.) natürlich (.) kein Wort Deutsch gesprochen haben. (.)
919 Viele waren nicht alphabetisiert auch und ahm, viele (.) haben ihren
920 SPF, also diesen Sonderschulstatus, tatsächlich verdient. (.) Ja,
921 also, ich sage mal, nicht, ihr (.) IQ-Quotient war nicht besonders
922 hoch. Nicht bei allen, aber bei einigen. Natürlich kann man
923 diskutieren, warum. (.) Weil, wenn sie nie in der Schule waren und
924 diese (.) Testung gemacht haben. Ja, (.) lasse ich halt so stehen.
925 (.) Aber (..) man kann sich vorstellen, was für ein Gemisch das war.
926 (.) Das war eine Mischung von (.) Kindern, die nie in einer Klasse
927 sein sollten, (.) weil sie keine Vorbilder (.) von außen hatten. (.)
928 Weil (.) sie sofort eben so abgestempelt wurden mit, äh, ja.
929 Schlimm, aggressiv. (..) Ääh, sie (..) können eh nix. Oder, äh, ja.
930 (.) Diese Kinder. (..) Und das haben auch die (.) Schülerinnen und
931 Schüler selbst (.) mitgekriegt, aber auch (.) andere Schülerinnen
932 und Schüler sage ich mal in den Regelklassen. Und unsere waren auch
933 in der Regelklasse, aber (.) ja. Und (..) mit dem sind sie dann
934 wirklich diese vier Jahre gegangen. (.) Sie haben (.) mit dem (.)
935 tatsächlich zu kämpfen gehabt. Auch wenn die Klasse zum Schluss
936 wirklich super war. (....) Ääääh, durch, dadurch, dass die, dass sie
937 zum Beispiel diesen SPF bekommen haben, konnten viele nicht
938 weitergehen. Oder wir haben versucht, (.) diesen ASO-Status
939 aufzuheben. Das dauert natürlich. Wir haben (.) uns Sachen überlegt,
940 äh, (..) da könnte ((lacht)) man Bücher schreiben, (.) was man alles
941 macht, damit die Kinder weitergehen können. Aber all diese Sachen
942 haben natürlich (.) positive Seiten gehabt. Sie haben sicher den
943 Kindern geholfen, (.) weil sie anders lernen konnten, langsamer (.)
944 vielleicht, ein bisschen einfacher. (.) Aber auch eben (.) das::
945 Selbstbild war total zerstört am Anfang.

946

947 INT: Mhm. (.) Und es kam eigentlich zu einer
 948 Bildungsbenachteiligung auf längere Sicht, wenn ich es richtig
 949 verstehe, (.) dass sie nicht weiter.

950

951 LP1: Das (.) das ist jetzt schwer zu sagen, ja, ob es wirklich
 952 eine (.) Benachteiligung war oder nicht, weil letztendlich haben
 953 alle einen Abschluss, einen Pflichtschulabschluss. (..) Ahm, einige
 954 die (...) in diese Klasse nicht gekommen sind, (.) aber (.) auch
 955 eben, äh, (...) einen (.) Migrationshintergrund hatten, ah, und nur
 956 diese Deutschkurse besucht haben, haben die Schule abgebrochen.
 957 Somit haben die eben diese Chance gehabt, zumindest diesen
 958 Pflichtschulabschluss (.) ah, zu machen. Aber (.) ah, bei manchen
 959 war eben dieser ASO-Status jetzt nicht unbedingt, ja. (.) Äh, ja.
 960 (.) Ja. (.) Ich muss überlegen. ((lacht)) Ich soll nicht zu viel
 961 erzählen. ((lacht))

962

963 INT: Warum?

964

965 LP1: Ja, weil es gibt nicht so viele Klassen (.) in Wien, die so
 966 was hatten. Das ist, das ist sehr leicht zurückzuführen auf uns.

967

968 INT: Ja, ich glaube jetzt nicht unbedingt, dass jemand da das sich
 969 durchliest und schaut.

970

971 LP1: Also, ich meine, echt. Aber (.) ja.

972

973 INT: Womit hatte die Diskriminierung zu tun? Was mich auch
 974 interessieren würde, so, (.) was du erzählt hast, wie die Lehrkräfte
 975 die Klasse wahrgenommen haben, also die anderen Lehrkräfte. Womit
 976 hatte das zu tun? Was glaubst du, was steckt da dahinter?

977

978 LP1: Mhm. (.) Ich würde sagen, das was man nicht kennt, (.) äh,
 979 äh, (.) stellt man sich immer so als, äh. Alles was anders ist, ist
 980 (.) irgendwie, oder? Nein. Alles, was anders ist, äh, (...)
 981 verursacht, dass wir Angst haben, weil wir es nicht kennen. Alles,
 982 was wir kennen, kennen wir. Das macht uns keine Angst und alles, was
 983 wir nicht kennen und anders ist, (.)ja, macht uns Angst. Und ich
 984 denke, das ist damit verbunden. (..) Ich denke, 2015 (.) gab es zwei
 985 Gruppen. ((lacht)) Also die Gesellschaft hat sich ein bisschen
 986 gespalten (..) in diese Gruppe, die gesagt hat: Ja, wir helfen, wir
 987 müssen helfen. Und die Gruppe: Hm, das ist nicht gut für uns. Ich
 988 sage das, halt (.) nicht, nicht so drastisch, wie, wie die Leute
 989 vielleicht gedacht haben. Und ja, diese zwei Gruppen hat man dann
 990 auch bei den Lehrerinnen und Lehrern (.) gesehen, ja? (.) Und, äh

991 (....) Ich denke, solange wir nicht bereit sind (.) die Kultur
 992 kennenzulernen, (.) wird sie uns Angst machen und dann werden wir
 993 uns wehren. Und wehren ist eben (.) ja. (..) damit ist diese
 994 Diskriminierung irgendwie verbunden, (.) würde ich sagen.
 995
 996 INT: Mhm, ja. (.) Und konntest du der Diskriminierung etwas
 997 entgegensetzen? Als Lehrperson. Konntest du da was dran ändern und
 998 wenn ja, was und wie?
 999
 1000 LP1: °hh/hh° (.....) Na ja. (..) Weil ich habe die Kinder anders
 1001 behandelt. (.) Und ich habe aufgehört, ah, ich tue mir was an und
 1002 ich bin mutig. Das war immer, immer das, was ich gehört habe. Weil
 1003 wir haben zum Beispiel in dieser Klasse Weihnachten gefeiert. Und es
 1004 war die erste Klasse in der Schule, die zum Beispiel einen
 1005 Weihnachtsbaum hatte. Sonst hat sich das keiner irgendwie vorstellen
 1006 können. Und wir haben alles mitgemacht und, ah (..) durch solche,
 1007 solche Aktionen eigentlich, Ostern feiern, Weihnachten feiern, (..)
 1008 aber auch (.) Ramadan feiern und und und und und. Äh, ja. (.) Haben
 1009 die Kinder (.) äh, ja. (.) sind sind sind sie ein Teil der
 1010 Gesellschaft geworden. (.) Und sie haben dann diese diese, äh, (..)
 1011 diese. Sie haben dann nicht mehr so (.) unterscheiden müssen
 1012 zwischen wir und ihr, weil wir haben alles eigentlich
 1013 gleichgestellt. (.) Es war, alles war gleich, egal, woher man
 1014 gekommen ist oder äh, (.) welche Sprache man gesprochen hat oder
 1015 welche Religion man hatte. (.) Wir sind in die Moschee gegangen, wir
 1016 sind in die Kirche gegangen, wir sind in die Tempel gegangen und
 1017 haben uns das angeschaut, das angeschaut, das angeschaut. Und es war
 1018 immer alles gleich und alle haben mitgemacht. Ja, (.) genau.
 1019
 1020 INT: Also, sehr integrierend. Willkommen heißend und.
 1021
 1022 LP1: Genau.
 1023
 1024 INT: So (.) die Kinder reinholen und Teil werden lassen.
 1025
 1026 LP1: Mir war immer, äh (.) wichtig, dass ich den Kindern zeige, es
 1027 gibt nicht so viele Unterschiede. Dass das, äh, (.) was wir glauben,
 1028 dass die Unterschiede zwischen uns sind, sind eigentlich (.) nur (.)
 1029 ja, Sachen in unseren Kopf. Weil (.) im Endeffekt sind wir Menschen.
 1030 (.) Ja.(.) Und äh (.) ja. (..) So hat es dann funktioniert.
 1031
 1032 INT: Ja, schön, super. Ich würde jetzt gern noch mal an heute
 1033 anknüpfen. (.) Jetzt schau ich kurz auf die Uhr, weil es ist jetzt
 1034 schon zwei Uhr. Wie ist es bei dir zeitlich?

1035

1036 LP1: Ich habe noch ein bisschen Zeit.

1037

1038 INT: Okay. Okay. Okay. Super. (..) Aaaahm, da, die Aufnahme läuft.
1039 (.) Magst du kurze Pause, oder?

1040

1041 LP1: Nein.

1042

1043 INT: Hast du kalte Füße?

1044

1045 LP1: Nein. Alles gut. ((lacht)) Alles gut.

1046

1047 INT: Okay. ((lacht))

1048

1049 LP1: Alles perfekt.

1050

1051 INT: Und was mich interessieren würde, weil du ja gesagt hat, es
1052 gibt die Deutschförderklasse und die KSDU-Klasse. Und da vielleicht
1053 auch so a bisschen den Vergleich anzuschauen. So, was ist da gleich,
1054 was ist anders. Das wäre spannend, finde ich. (.) Vielleicht als
1055 erstes. Das sind eigentlich im Prinzip dieselben Fragen, nur in
1056 Bezug auf heute. Woran denkst du, wenn du an deine heutige Tätigkeit
1057 mit geflüchteten Schülerinnen denkst? (.) An deine
1058 Unterrichtstätigkeit.

1059

1060 LP1: Dass es zwei Kategorien von Menschen gibt. (.) Aaah, (.)
1061 eben. (.) Das sieht man eben an diesem Konstrukt KSDU und
1062 Deutschförderklasse. Wie schnell konnte man für eine bestimmte
1063 Gruppe, und das ist jetzt nicht wertend von mir, weil ich nichts
1064 gegen diese Gruppe habe, aber wie schnell konnte man, äh, (.) eine
1065 neue Klasse, äh, (.) eröffnen mit den Lehrerinnen, die übersetzt
1066 haben und und und. Und das konnte man über die Jahre für die anderen
1067 Kinder nicht machen. Und die andere Kinder sind tatsächlich immer
1068 noch, so wie vor fünf sechs Jahren in diesen Deutschförderklasse,
1069 alle zusammen mit verschiedenen (.) Erstsprachen, (.) irgendwo,
1070 teilweise am Gang. Und auf einmal hat man für die KSDU-Klassen einen
1071 Raum gefunden und es wurden neue Lehrwerke geschrieben und das und
1072 das und das. Und es gab dann sehr schnell diese Zusätze zum
1073 Lehrplan, dass diese Kinder auch Mathematik und Englisch und das und
1074 das und das unterrichtet werden müssen, weil (.) sie ja (.) schon
1075 vorher in die Schule gegangen sind und und und und und (.) und äh
1076 (.) ja. (.) Das (.) haben die Kinder auch bemerkt, dass sie was

1077 Schlechteres sind in dieser Deutschförderklasse, weil es (.) war
1078 eben diese KSDU. Und natürlich (.) die Community ist anders. Die
1079 Eltern kommen in die Schule, sie beschwerten sich, sie sagen, sie
1080 wollen das nicht. Die, die wollten überhaupt nicht in diese KSDU-
1081 Klassen gehen. Also die Kinder wollten es nicht. Sie wollten sofort
1082 in die Regelklassen gehen. Aber die Vorstellungen, die sie hatten,
1083 waren auch sehr, sehr spannend, weil äh, (.) sie wollten zwar in die
1084 Regelklassen gehen, aber sie wollten immer einen Lehrer dabei haben,
1085 der übersetzt. (.) Also, ja, die Forderungen waren da. Die anderen
1086 (.) Eltern fordern nichts, weil sie selbst (.) äh, oft nicht (.) äh,
1087 alphabetisiert sind, oder? (..) Ja, äh, (.) ich sag mal, (..) nicht
1088 äh, aus den, oder aus den niedrigeren sozialen Schichten kommen. Und
1089 äh, (..) die sind da und sind teilweise dankbar, dass sie da sind
1090 oder vielleicht nicht dankbar, aber (.) sie (.) sind nicht so
1091 präsent in der Schule.

1092

1093 INT: Sie haben keine Ansprüche?

1094

1095 LP1: Sie haben keine Ansprüche, sie haben auch eine andere
1096 Vorstellung von Bildung. Sie sind ja nicht gebildet oder haben
1097 vielleicht nur (.) äh, Schreiben lernen, gelernt. Nur sehr wenige
1098 haben äh (.) mehr (..) ääh, gelernt. Natürlich gibt es welche, die
1099 studiert haben. Aber das sind Ausnahmen. Ausnahmen. (.) Sonst eben
1100 (..) ja. Deswegen ist es ein bisschen schwierig, weil (.) keiner
1101 steht für die Kinder. Es gibt niemanden, der den Rücken für sie
1102 freihält und sagt: Ja, aber diese Kinder müssen auch das lernen oder
1103 das oder das nicht, oder, ja, wann werden wir das mit ihnen machen?
1104 Es gibt niemanden. (.) Ja, deswegen werden sie (..) °h/h° ja, so ein
1105 bisschen stiefmütterlich behandelt, finde ich. Und die KSDU, eben
1106 diese Community, und jetzt auch, (.) sagen wir mal, Ukraine ist
1107 Europa und (.) wir haben uns alle ein bisschen betroffen gefühlt und
1108 ein bisschen, äh, (.) ja. (.) Ich denke, alle haben ein bisschen
1109 Angst gehabt, dass das auch für uns, also dass dieser Krieg auch für
1110 uns Konsequenzen hat. Es wurde ganz anders präsentiert und auch äh,
1111 (.) äh (...) Ja. (.) Auch wenn, natürlich, wenn diese Klasse nicht
1112 optimal läuft, weil (.) es kann (.) nicht optimal ((lacht)) laufen.
1113 Es war alles schneller, leichter organisierbar als damals und nicht
1114 als damals, eigentlich als die, die Deutschförderklassen jetzt. Ja.

1115

1116 INT: Sogar als heute.

1117

1118 LP1: Als heute. Ja. (.) das ist, das ist das ist eben der Punkt.
1119 Also, ich habe jetzt (.) diese Woche wirklich, äh, (.) mich
1120 durchsetzen können, dass wir den Raum tauschen, weil wir mit 18
1121 Kindern in einem (.) ultrakleinen Raum gesessen sind und die KSDU,
1122 die inzwischen nur 13 Kinder hatte, einen riesengroßen Klassenraum
1123 hatte. Und Gott sei Dank waren die Lehrerinnen einverstanden, (.)
1124 äh, dass wir die Räume tauschen. (.) Es ist niemanden (.) einfach

1125 eingefallen, dass man das machen könnte, weil KSDU eine Klasse ist
 1126 und die Deutschförderklasse, äh, (.) ja, (..) nur die
 1127 Deutschförderklasse ist. Obwohl es eigentlich jetzt, äh (.) ja, (..)
 1128 mehr Kinder dort gibts als in einer, als in der KSDU-Klasse.

1129

1130 INT: Und die auch schon viel länger besteht.

1131

1132 LP1: Ja genau. Und es kommen jetzt immer wieder Kinder aus der
 1133 Türkei. Ja, (.) immer noch, äh, (.) Syrien, jetzt eben nach dem
 1134 Erdbeben. Äh, (..) ja. (.) Es ist immer noch die (.) die. Aber die
 1135 KSDU wird nächstes Jahr angeblich nicht mehr geben. Ich weiß nicht.
 1136 (.) Es gibt diese Gerüchte, dass sie nicht mehr geben wird. (.) Dass
 1137 die Kinder dann in die Regelklassen entlassen werden. (.) Das ist
 1138 auch so. Zum Beispiel, dass es bestimmte. (.) beide Klassen müssen
 1139 jetzt bzw. in beiden Klassen müssen die Kinder mit der MIKA-D
 1140 Testung getestet werden.

1141

1142 INT: Das ist eh schon meine nächste Frage eigentlich: Welche
 1143 strukturellen Vorgaben gibt es?

1144

1145 LP1: Genau. Also (.) an sich sind die strukturellen Vorgaben
 1146 gleich, bis auf diese zwei Konstrukte. Weil auch für die Ukraine
 1147 Klasse, KSDU-Klasse gilt der, äh, (....) der, äh, Deutsch als (.)
 1148 ((räuspert sich)) Zweitsprache-Lehrplan. (.) Genau. Und es gibt so
 1149 einen Leitfaden für die Direktorin. Ich weiß, ich denke, das kennst
 1150 du wahrscheinlich. Also eigentlich für beide (.) ist das gleiche,
 1151 (.) aber (..) eben der Unterschied ist eben, dass in der, das haben
 1152 wir besprochen, in der Deutschförderklasse sind die Kinder in den
 1153 Regelklassen und KSDU ist eine Klasse. Ja (.) genau. Und der Punkt
 1154 ist eben, in der KSDU gibt es, äh (.) ich weiß nicht jetzt, mit wie
 1155 vielen Stunden, es waren letztes Jahr 20, jetzt sind es vielleicht
 1156 15, aber eben immer eine (.) ukrainisch sprechende (.) Person.

1157

1158 INT: Eine Lehrkraft?

1159

1160 LP1: Ja, eine, eine Extra-Lehrkraft, die halt die Kinder
 1161 unterstützt.

1162

1163 INT: Also Unterricht in zwei Sprachen eigentlich?

1164

1165 LP1: Genau. Ja, es wird viel, (.) viel übersetzt. (.) Es ist
 1166 natürlich für die Lehrkräfte, die die Sprache nicht sprechen,

1167 schwierig, weil, äh, (..) ja, die Kinder oft nur sich, äh, (..) an
 1168 die, äh, (..) die ukrainisch sprechende Lehrperson wenden.

1169

1170 INT: Mhm. Und das heißt, da sind jetzt, in der KSDU-Klasse sind
 1171 zwei Lehrpersonen mit 13 Kindern und in der Deutschförderklasse ist
 1172 eine Lehrperson mit 18 Kindern.

1173

1174 LP1: Genau. (..) Genau. Wir haben, bei uns ist es ein bisschen
 1175 anders. Also, es ist wahrscheinlich in jeder Schule anders, weil
 1176 jeder (..) versucht mit dem Problem so umzugehen, wie es nur möglich
 1177 ist. (..) Aber wir haben einige MDLs bekommen und die haben wir uns
 1178 dann aufgeteilt.

1179

1180 INT: Was ist MDL?

1181

1182 LP1: Mehrdienst, Mehrdienstleistungen.

1183

1184 INT: Aha.

1185

1186 LP1: Aaaahm, ja, (..) die wir uns so aufgeteilt haben, dass wir
 1187 halt in der Deutschförderklasse, ähm, (...) manchmal zu zweit sind.
 1188 (..) Aber das ist nicht immer möglich. Und das haben wir tatsächlich
 1189 so gemacht, weil wir alle Niveaus haben. Wir haben jetzt (..) fünf
 1190 Kinder, die gar nicht alphabetisiert sind. Manche haben wir selbst
 1191 alphabetisiert, jetzt sind welche gekommen, die gar nicht
 1192 alphabetisiert sind. Dann haben wir Kinder, die eigentlich schon so
 1193 ein B1 Niveau haben. Dann haben wir Kinder, die zwar alphabetisiert
 1194 sind, aber, ähm, (..) nicht, noch nicht gut lesen und schreiben
 1195 können. Dann haben wir Kinder, die (..) zwar alphabetisiert sind,
 1196 aber gerade nach Österreich gekommen sind. Und sie sprechen zum
 1197 Beispiel Englisch, aber, ähm, kein Deutsch. (..) Das heißt, wir
 1198 müssen wirklich alle Niveaus abdecken. (..) Das ist eine riesengroße
 1199 Herausforderung. Und äh, (..) ja. (..) Das ist natürlich in der
 1200 Ukraine-Klasse nicht so, weil alle zumindest Englisch schon hatten
 1201 und somit können sie auch, äh, ja, (..) die lateinischen Buchstaben
 1202 und äh, (..) war für sie, ja, (..) die Voraussetzungen waren anders,
 1203 natürlich, ja.

1204

1205 INT: Verstehe. Und wie alt sind die Kinder? Was für Altersspanne
 1206 (..) in der Deutschförderklasse?

1207

1208 LP1: Wir haben jetzt die Kinder von 10 bis 16, nein, 15, ja, 16-
 1209 jährige haben wir nicht.

1210

1211 INT: Und in der KSDU-Klasse, weißt du das zufällig?

1212

1213 LP1: Ungefähr das Gleiche.

1214

1215 INT: Ungefähr das Gleiche. Also es sind Mehrstufenklassen.

1216

1217 LP1: Beide Mehrstufenklassen, ja.

1218

1219 INT: Verstehe. (...) Welche Ressourcen werden bereitgestellt für
1220 die Beschulung? Man es ist jetzt auch schon, vielleicht noch mal
1221 kurz zusammengefasst.

1222

1223 LP1: Ressourcen an sich, äh, die Kinder, den Kindern, äh. (.) Das
1224 ist wieder so spannend, weil eigentlich die Kinder, die in der
1225 Deutschförderklasse sind, müssten theoretisch alle Schulbücher
1226 bekommen. Bekommen sie natürlich nicht. (.) Weil es keinen Sinn
1227 macht, dass sie die Bücher haben, wenn sie eigentlich nie in der,
1228 weil sie 20 Stunden in der (.) äh, Deutschförderklasse sind. Das
1229 heißt, sie (.) können teilweise gar nicht (.) am Regelunterricht
1230 teilnehmen und teilweise haben sie nicht mal die Möglichkeit, ja,
1231 weil sie nie in der Klasse sind. Wir haben es so geregelt, dass die
1232 Kinder nur in der ersten Stunde in der, in der Regelklasse sind und
1233 um neun beginnt quasi (.) der Deutschkurs. Ähm, (...) und sie werden
1234 dann aber von diesem Deutschkurs entlassen, wenn sie Turnen haben
1235 und am Nachmittag, (.) Nachmittagsunterricht nehmen sie teilweise
1236 auch teil, aber nicht alle, weil da müssen wir halt immer
1237 unterscheiden, (.) äh, kann das Kind schon schreiben oder nicht.
1238 Wenn das Kind noch gar nicht lesen und schreiben kann (.) bringt
1239 (...) Biologie am Nachmittag wenig. Könnte vielleicht, aber es ist
1240 wieder für die Lehrer ein Ding der Unmöglichkeit, alle Kinder
1241 irgendwie mitzunehmen. Das heißt, wir schauen halt, was wir machen
1242 können, was wirklich Sinn hat und was, äh, (.) keinen Sinn ergibt.
1243 Ähm. (.) Ja. (.) Genau. Das heißt, die, die Bücher bekommen sie
1244 nicht, aber sie bekommen, äh, (...) könnten theoretisch die
1245 Wörterbücher bekommen. (.) Es ist immer die Frage, bestellt jemand
1246 die oder bestellt jemand die nicht. Weil, ja, schwierig. (...) Ääh,
1247 und sonst, ääh, die Bücher, (.) also die, die Bücher, die wir
1248 haben, (.) das sind die Ressourcen.

1249

1250 INT: Und die drei Stunden Mathematik und der Rest Deutsch, hast du
1251 gesagt.

1252

1253 LP1: Genau.

1254

1255 INT: Und in der KSDU-Klasse wird was unterrichtet?

1256

1257 LP1: Also, es gibt Deutsch, es gibt (.) Werken, es gibt Musik, es
 1258 gibt Englisch, es gibt Sport und Mathematik. (.) Und vielleicht
 1259 Geografie? Aber jetzt bin ich mir nicht sicher. Letztes Jahr gab es
 1260 Geografie, vielleicht dieses Jahr nicht.

1261

1262 INT: Und das heißt, sie haben auch die Schulbücher für diese
 1263 Fächer?

1264

1265 LP1: Ääh, (..) das weiß ich nicht, weil ich die Fächer nicht
 1266 unterrichte. (.) Wie das geregelt wird, weiß ich nicht. (.) Aber
 1267 natürlich. Es steht ihnen auch zu, dass sie welche bekommen. Jeder,
 1268 jedes Kind hat Recht auf ihre Schulbücher.

1269

1270 INT: Aber es ist sehr interessant, dass die eine Klasse
 1271 Fachunterricht kriegt und die andere nicht.

1272

1273 LP1: (..) Es ist extrem interessant, wie das, ja. (..) Weil man
 1274 von diesen Voraussetzungen geht, dass die Kinder aus der Ukraine in
 1275 der Schule waren und dass die quasi gut waren, (.) dass ich. Ich
 1276 verstehe diese Vorstellung nicht, dass die Kinder aus der Ukraine
 1277 automatisch gut waren, weil sie aus der Ukraine kommen. Und die
 1278 Kinder, die (.) äh, jetzt, (..) äh, nicht äh, (.) nicht aus der
 1279 Ukraine kommen, nicht gut sind. Wir haben zum Beispiel in der
 1280 Deutschförderklasse einen (.) Buben aus (.) Serbien und er ist super
 1281 in allen Fächern. Ja? (.) Oder wir haben ein Mädchen aus den USA und
 1282 (...) sie besucht so (..) gut wie nie die Deutschförderklasse, weil
 1283 sie so gut ist (.) und eigentlich in allen Fächern versucht
 1284 mitzumachen, wie sie nur kann. Aber diese Idee, (.) ja, sie muss
 1285 eigentlich hin, wenn, wenn wir das nicht individuell irgendwie lösen
 1286 würden. (.) Die Idee ist bescheuert. (.) Die Idee ist bescheuert.

1287

1288 INT: Welchen Gestaltungsspielraum hast du in deinem pädagogischen
 1289 Handeln? (..) In der Deutschförderklasse in dem Fall.

1290

1291 LP1: Naja, die Vorgaben haben sich an sich nicht geändert. Wir
 1292 müssen nach wie vor die (.) Kinder testen, jetzt mit dieser MIKA-D-
 1293 Testung, die angeblich auch geändert wird, irgendwann. (.) Äh, aber
 1294 wann (.) weiß man nicht. (..) Und wir müssten theoretisch nach wie
 1295 vor diese Förderpläne (.) erstellen. Wir müssen natürlich einen (.)

1296 Plan sein, eine Jahresplanung machen, (.) was (.) sehr schwierig
1297 ist, (.) weil äh (.) jetzt vier Personen in der Deutschförderklasse
1298 unterrichten, weil wir diese 20 Stunden aufteilen mussten, weil wir
1299 keine (.) Lehrperson gefunden haben, die 20 Stunden unterrichten
1300 kann. (.) Das heißt, wir müssen immer schauen, dass der Unterricht
1301 kontinuierlich (.) irgendwie erfolgt. Aber äh, (.) es ist sehr
1302 schwierig, wenn vier Personen es (.) irgendwie, (.) es
1303 kontinuierlich (..) gestalten wollen. Ja. (..) Ja, die Vorstellungen
1304 von den anderen Lehrerinnen sind auch sehr, äh, (...) ja. Hm, (..)
1305 großzügig? Das ist kein gutes Wort. Äh, wie soll ich sagen? Ähm,

1306

1307 INT: Schwammig?

1308

1309 LP1: Nein, sie würden gerne zum Beispiel Projekte mit den Kindern
1310 machen, oder (.) ah, ja, (.) das ist so eine nette Stunde, dass ist
1311 halt, nette Stunde, ja, und das (.) geht halt nicht. Wenn wir
1312 wollen, dass diese Kinder später (.) im Regelunterricht
1313 zurechtkommen. (.) Es muss schon diese diese (.) Struktur (..)
1314 beinhalten. Also unser Unterricht muss diese Struktur beinhalten.
1315 Das hat es eben oft nicht. Und deswegen lernen die Kinder oft in den
1316 Deutschförderklassen (..) langsamer Deutsch als in der
1317 Ukraine Klasse. Wobei, das ist wieder ein anderes Ding. Aber weil sie
1318 eben zwei Jahre als AOs behandelt werden und sie wissen, dass sie
1319 nicht lernen müssen diese zwei Jahre, (.) äh, ja, weil (.) sie
1320 wissen, erst in zwei Jahren werde ich benotet, erst in zwei Jahren
1321 muss ich lernen, jetzt muss ich nicht lernen. (.) Und wenn das
1322 Kinder halt sind, die früher nicht wirklich in die Schule gegangen
1323 sind, dann nutzen sie es natürlich aus. Weil welches Kind lernt
1324 freiwillig? Keines. (.) Ja. Deswegen und deswegen, ist dieses, diese
1325 Struktur (.) wäre wichtig. Aber ist halt schwierig, weil für viele
1326 Lehrerinnen und Lehrer, die keine Ahnung haben, (.) es ist eine
1327 nette Stunde, die man mit den Kindern verbringt. Aber wenn ich nicht
1328 weiß, wie ich unterrichten sollte oder wie man Deutsch als
1329 Fremdsprache unterrichtet oder welche Themen nacheinander kommen
1330 oder wie kann ich improvisieren, wenn die Gruppe jetzt (.) so (.)
1331 auf so unterschiedlichen Niveaus sind. Dann ist es schwierig, dann
1332 bleibt immer irgendjemand auf der Strecke, und (.) äh, ja. (.) Ja,
1333 es ist schwierig. Es ist schwierig. Es ist für die, für die Kinder
1334 (..) von Nachteil.

1335

1336 INT: Mhm, verstehe ja. (.) Und kommt es zu Diskriminierung der
1337 Schülerinnen durch die Beschulung? (.) Vielleicht einerseits
1338 Deutschförderklasse, dann KSDU-Klasse und auch, aber im Vergleich zu
1339 den anderen Regelklassen.

1340

1341 LP1: Ääh (.....) Ja, weil in der (.) Deutschförderklasse nach wie
1342 vor (.) sehr viele Kinder gibt, die eben nicht alphabetisiert sind
1343 oder eben, (...) ja, aus den arabischen (.) Ländern kommen, oder

1344 eben, Afghanistan ist nicht arabisch, aber eben aus dem Nahen Osten
1345 kommen. (.) Hm. (...) Und ja, (.) es ist immer noch diese bestimmte
1346 Gruppe, mit der wir zu tun haben, auch wenn es immer wieder Kinder
1347 gibt, die eben jetzt, weiß ich nicht, aus Serbien kommen, aus Polen
1348 oder was auch immer, ja. (...) Großteil der Kinder ist immer noch,
1349 ja, vielleicht, (.) mit Kopftuch oder das oder jenes und. (...) Es
1350 sind halt, ja, nicht die (.) Kinder, die jetzt (.) leicht sind oder
1351 (.) immer brav sind und äh. (...) Wenn die Ukraine Klasse mit diesem
1352 (.) Krieg gerade. (.) Man wird extrem politisch korrekt. Natürlich,
1353 man darf das nicht und das nicht. Und man muss auch sagen, dass die
1354 Ukraine-Lehrkräfte bestimmte Sachen (.) fordern ((lacht)) (.) oder
1355 sich über bestimmte Sachen (.) aufregen. Und es ist wie zwei Welten,
1356 weil (.) die Kinder in der Deutschförderklasse müssen sich anpassen.
1357 Sie sind jetzt in Österreich. Die Kinder aus der Ukraine Klasse, ja,
1358 da darf man nicht, weil die gerade, Krieg, das, jenes. Da darf man
1359 nicht. (.) Äh, und, äh, (.) mich persönlich regt das extrem auf.
1360 (...) Weil ich den Unterschied nicht sehe. (.) Und äh, (.) diese
1361 Kinder, die Kinder in der Deutschförderklasse haben auch teilweise
1362 (.) Kriegserlebnisse, auch wenn nicht gerade sie, gerade eben. (...) Die
1363 (.) also (.) diese, diese Umgebung, in der sie jetzt (...) groß
1364 werden, (.) wie sie leben, ist so anders als (...) diese Umgebung, in
1365 der (.) die ukrainischen Kinder gerade da irgendwie leben. Das sind
1366 zwei verschiedene Welten. (.) Und ich würde sagen, die Kinder in
1367 Deutschförderklasse brauchen viel mehr Unterstützung, weil es sonst
1368 niemanden gibt, der sich um sie kümmert. Und eben diese Community in
1369 der Ukraine Klasse ist extrem groß natürlich. Und (.) es wird von den
1370 Medien natürlich anders, äh, dargestellt und und und und und. Und
1371 man sieht diese Diskriminierung, diese zwei Welten so extrem. (.)
1372 Ja, (.) und (.) ich habe leider diese Diskussion auch mit, äh, (.)
1373 der ukrainischen Lehrkraft gehabt, (...) weil sie eben gesagt hat:
1374 Ja, aber diese Kinder, (...) die bleiben da, also die Deutsch- (.)
1375 Deutschförderklasse Kinder, sie bleiben da. (.) Auf jeden Fall, (.)
1376 ja. (...) Sogar sie hat das Gefühl gehabt, dass die was Besseres
1377 sind. (.) Und das merkt man so, dass man zum Beispiel bestimmte
1378 Sachen nicht unterrichten darf. Oder dass (...) äh (.) nichts auf
1379 Russisch vorgelesen werden darf, weil Russisch ist eine Sprache, die
1380 jetzt gar nicht

1381

1382 INT: Angreifersprache.

1383

1384 LP1: Ja, die darf man nicht sprechen. Und ich spreche aber
1385 Russisch und ich spreche mit den Kindern Russisch und kein Kind hat
1386 je was dagegen gehabt. Weil sie sind dankbar, dass man ihnen helfen
1387 kann. (.) Aber äh, (...) ja.

1388

1389 INT: Und wer bleibt da? Die aus der KSDU-Klasse hat das Gefühl,
1390 die ukrainischen Kinder bleiben da?

1391

1392 LP1: Nein, nein nein. Weil es ist angeblich so, dass die Kinder,
1393 die in (.) in der Westukraine leben (.) jetzt quasi (.) zurück (.)
1394 gehen müssen, weil es dort keinen Krieg gibt und dass viele Familien
1395 schon quasi zurückgeschickt wurden. Ob das stimmt, weiß ich nicht,
1396 kann ich nicht sagen. Ich habe keine Erfahrung. Wir haben viele
1397 Kinder (.) quasi dieses Jahr verloren, weil sie zurückgegangen sind,
1398 tatsächlich, aber freiwillig.

1399

1400 INT: n die Ukraine zurück?

1401

1402 LP1: In die Ukraine. Die sind dann in den Ferien in die Ukraine
1403 gefahren, nie zurückgekommen. Ja. (.) Äh, (.) ja (.) und? (.) Ja,
1404 (.) Also, ich meine. Ja. Es ist also sehr, sehr spannend.

1405

1406 INT: Ja, und womit hat die Diskriminierung zu tun? Also, warum
1407 werden die so anders behandelt, diese zwei Klassen?

1408

1409 LP1: Mhm. (..) Ich denke, das ist ein bisschen das, was ich vorher
1410 gesagt habe. Ukraine liegt (.) in Europa. (.) Es ist ein aktuelles
1411 Thema. Wir haben uns ein bisschen alle betroffen gefühlt, weil wir
1412 alle ein bisschen Angst hatten, dass Putin unser Gas abdreh
1413 ((lacht)) oder was auch immer. Ja, und, (..) ja, diese, die Eltern
1414 sind mehr dahinter. Diese Community ist so stark. (...) Diese Kinder
1415 sind, sehen nicht anders (.) aus. (..) Sie tragen (.) kein Kopftuch,
1416 sie haben keine andere Religion. Weißt du, all diese Sachen, diese
1417 Kultur spielt wirklich mit und die Eltern sprechen auf Englisch. Das
1418 heißt die Lehrer und Lehrerinnen können sich mit den Eltern
1419 irgendwie verständigen. Und (.) viele der Kinder sind motivierter,
1420 weil sie in der Schule waren, weil sie dort in guten Schulen waren.
1421 (.) Natürlich ist es so ein Traumdenken, ich bekomme immer Kinder,
1422 die gerne lernen. (.) Und auf der anderen Seite sind halt Kinder,
1423 (..) wo die Eltern nicht lesen und schreiben können, wo (.) den
1424 Eltern oft die Kinder total egal sind, weil sie zehn Kinder haben
1425 und sie nicht mal wissen, wo die Kinder sind. Weil manche sind halt
1426 noch in der Türkei, manche sind da, manche sind da, die haben andere
1427 Probleme, keiner ist für die Kinder da. (.) Natürlich auch von, (..) von,
1428 mmh, was den Wohlstand dieser Leute betrifft. Das (.) sind
1429 totale Unterschiede: (.) Was die Kinder aus der Ukraine tragen und
1430 was die anderen tragen oder nicht tragen. Und (.) wer ist jetzt
1431 immer gewaschen, wer ist nicht gewaschen (.) Das spielt so da rein.
1432 (.) Es ist wirklich viel, was (.) diese Rolle spielt, was dahinter
1433 steckt. Aber (.) ja, (.) man merkt, es (.) sind zwei verschiedene
1434 Welten. Es ist natürlich meine, meine Schule, ich weiß nicht, wie es
1435 (.) in anderen Schulen ist, aber man spürt das sehr, sehr extrem.

1436

1437 INT: Mhm. Und was kannst du als Lehrperson tun, um die
1438 Diskriminierung zu verhindern?

1439

1440 LP1: Da ist (.) es ist (.) es ist schwierig, weil (..) man muss
1441 politisch, politisch korrekt bleiben. Also man muss wirklich
1442 aufpassen, weil alles sofort als, äh, (.) Angriff genommen wird,
1443 auch wenn das kein Angriff ist. Auch wenn, äh, (.) man eigentlich,
1444 äh, nur (..) alle Kinder gleich behandeln möchte, wird das sehr
1445 schnell (.) sehr schnell falsch verstanden. (.) Und äh, (...) ja,
1446 (.) ich versuche halt, was ich kann, jetzt zum Beispiel mit der, mit
1447 der, mit dem Klassenraum oder mit den (.) Stunden, die wir dann
1448 anders aufteilen oder oder was auch immer. (.) Es ist halt ja, man
1449 ist irgendwie allein damit, (..) weil es ist wie mit dieser
1450 Brückenklasse, es ist die Deutschförderklasse. (.) Man ist froh,
1451 dass man sie hat, weil dadurch hat man mehrere Lehrerstunden, (.)
1452 aber ((lacht)) (.) man (.) ist gleichzeitig nicht froh, dass man sie
1453 hat, weil, äh, (.) ja, schwierig. Schwierige Kinder.

1454

1455 INT: Mhm. (.) Ja, (...) superspannend. Sehr.

1456

1457 LP1: Es ist, (.) es ist eigentlich, wenn man sich das anschaut,
1458 äh, (..) Wir. (.) Ich. Ich bin seit sieben Jahren in der Schule und
1459 (..) für mich ist es immer noch schockierend, dass man die Kinder so
1460 trennen kann. Äh, (..) und dass die Lehrer, äh, (..) die Kinder so
1461 behandeln. Und dass man von dem materiellen Status der Kinder
1462 ausgeht oder von bestimmten Sachen. Weil eigentlich soll unser Ziel
1463 anders sein. Und äh, (.) wer (.) hilft den (.) Kindern, die eben diese
1464 Sachen nicht haben, wenn die Eltern das nicht können und sie schon
1465 so abgestellt werden. Eigentlich sollen wir es sein. (.) Ja.

1466

1467 INT: Diese Fragen, die sind schon beantwortet. (.) Vielleicht
1468 noch, ah, glaubst du, dass es ein Lerneffekt der Bildungspolitik
1469 ist, dass die KSDU-Klassen jetzt so, also (.) ähm, aber es ist ein
1470 bisserl, die Frage erübrigt sich ein bisserl, weil es ja gleich noch
1471 die Deutschförderklasse gibt. Aber, also ist es (.)
1472 bildungspolitische Diskriminierung oder ist es, weil das
1473 Bildungssystem draufgekommen ist, was man besser machen kann? (.)
1474 Dass sie da jetzt mehr-, auch mehrsprachig unterrichten usw. (.) Was
1475 glaubst du?

1476

1477 LP1: Das ist ein bisschen schwierig, weil wenn wir noch immer die
1478 Deutschförderklasse haben und wir jetzt gelernt haben quasi, (.) wie
1479 man besser unterrichten könnte und deswegen haben wir die KSDU-
1480 Klassen (.) dann, was ist mit den anderen Klassen? (.) Also
1481 irgendwie ist es eine Art Diskriminierung gleichzeitig, es hat
1482 natürlich etwas mit der Politik zu tun, (.) weil äh, seien wir uns

1483 ehrlich, (.) die Kinder aus Syrien kommen auch aus dem Krieg und es
1484 gab (.) auch Krieg dort. Und (.) das, was mir die Kinder damals
1485 erzählt haben, war schrecklich. Ja, jetzt natürlich. Das, was die,
1486 äh, (.) Kinder aus der Ukraine erzählen, ist auch schlimm. Aber das
1487 sind nicht ihre Erlebnisse. Das ist das, was sie irgendwo gelesen,
1488 gehört haben. Ja, aber die Kinder, die ich hatte, haben (.) Granaten
1489 zurückgeworfen, weil sie zum Beispiel aus Palästina gekommen sind
1490 und (.) im Gazastreifen großgeworden sind. Das heißt, sie sind nicht
1491 in die Schule gegangen, sondern sie haben geschwänzt und haben
1492 mitgekämpft. Oder sie haben teilweise beobachtet, wie den Menschen
1493 (.) die Köpfe abgeschnitten werden. Alles haben sie miterlebt, und
1494 das haben sie dann irgendwann erzählt. (.) Die Geschichten waren
1495 schrecklich (..) und ich möchte jetzt die beiden Klassen nicht oder
1496 die, (.) die jetzt nicht vergleichen, also die Erlebnisse und die
1497 Erlebnisse nicht vergleichen, weil das ist nicht der oder der der
1498 Punkt. Aber. (..) Irgendwie der Krieg und der Krieg ist nicht
1499 gleich. Ja, also (.) es ist (.) nicht so, dass, äh, die Kinder aus
1500 einem (.) Kriegsgebiet kommen und deswegen sollen wir sie so
1501 behandeln, sondern offensichtlich gibt es auch wichtigere Kriege und
1502 nicht so wichtige Kriege für uns, ja. (..) Was letztendlich (.)
1503 politisch (.) Sinn macht. Aber wenn wir die Kinder als Kinder sehen,
1504 als kleine Menschen, die nichts dafür können, (.) ja, (.) dann macht
1505 es für mich zum Beispiel keinen Sinn, (.) weil man kann sich ja
1506 nicht aussuchen, wo man, wo man geboren wurde.

1507

1508 INT: Ja. (.) Was würdest du dir wünschen für die, für die
1509 Beschulung von (.) von deinen Schülerinnen?

1510

1511 LP1: Dass irgendjemand einmal, ah, (.) daran denkt, dass es Kinder
1512 sind und (.) dass sie auch, äh, (.) wertvolle Menschen sind und
1513 nicht nur irgendjemand, der zwangsmäßig ((lacht)) an die Kultur
1514 angepasst werden muss.((lacht)) Und irgendwie dann (...) mitlaufen
1515 wird, egal wo und wie. Weil sie dann eh vom AMS oder was auch immer
1516 (.) irgendwann (.) ja (.) quasi diese Betreuung übernommen wird. Und
1517 äh, (.) ja. (.) Ich denke, es ist (.) schwierig. Es ist nicht leicht
1518 irgendetwas zu (..) zu, äh, (..) irgendeinen Plan zu finden, eine,
1519 eine Lösung zu finden. (.) Aber äh, ich denke, (.) es wäre wichtig,
1520 dass man in diesen Kindern auch wertvolle Kinder sieht und nicht nur
1521 Probleme und jemanden, der anders ist.

1522

1523 INT: Mhm. Und dass man in sie investiert.

1524

1525 LP1: Ja, dass man in sie investiert, aber (.) sie tatsächlich(..)
1526 auch so behandelt. Weil man könnte schon sagen, jetzt investiert man
1527 in sie auch. Aber (..) meiner Meinung nach werden sie (.) immer als
1528 ein Problem gesehen und nicht als (..) ein Mensch.

1529

1530 INT: °hh/hh° Traurig.
1531
1532 LP1: Es ist. Es ist. Es ist. Es ist extrem traurig. Es ist extrem
1533 traurig, schwierig. (..) Natürlich, es ist mit, äh, (..) Geld und
1534 (.) Kultur äh (.) und unseren Vorstellungen, Stereotypen und Politik
1535 und und und verbunden und äh (.) und so weiter. Aber ich denke, äh,
1536 (.) ja, es sind Kinder, es sind Menschen, sie können nichts dafür.
1537 Und letztendlich wollen wir alle, (.) dass sie wertvolle wertvolle
1538 Mitglieder unserer Gesellschaft sind. (.) Und äh, wenn wir wollen,
1539 dass sie wertvolle Mitglieder der Gesellschaft sind, müssen wir sie
1540 als wertvoll behandeln und nicht als Probleme, weil sie eben nicht
1541 lesen, schreiben oder was auch immer können. Weil äh, (.) ja woher
1542 auch? Sie sind da, (.) ja. (..) Ja. (.)
1543
1544 INT: Danke [Name]!
1545
1546 LP1: ((lacht)) Gerne. Ich hoffe, du kannst damit was anfangen.
1547
1548 INT: Total, absolut, ganz sicher. (.)
1549
1550 LP1: Ja.
1551
1552 INT: So viel, so viel konntest du da jetzt erzählen.

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
LP2	Interviewte Lehrperson	männlich	Lehramt Arabisch
INT	Interviewerin	Weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Lehrperson
Kommunikationssituation	privat
Teilnehmer*innenrollen	symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	24. Mai, 14 Uhr
Ort	Raum in FB Romanistik, Uni Wien
Dauer	60 min

Allgemeine Bemerkungen	
------------------------	--

1
2
3 INT: Also (.) genau. Über das Forschungsvorhaben habe ich Sie (.)
4 informiert. (.) Und hier ist jetzt noch, also da wird das eben
5 genannt. Und (.) ähm, (.) es geht darum. (.) Ich bestätige, dass ich
6 über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. (.) Die
7 Daten, die Teilnahme ist freiwillig. Ich kann das jederzeit ohne
8 Angabe von Gründen beenden. Also Sie, wenn Sie es wollen würden. (.)
9 Ich bin einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und
10 später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde informiert,
11 dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten
12 und Publikationen zitiert werden können. (.) Und da ist jetzt, da
13 gibt es zwei Optionen und zwar ist es die zweite, nämlich es wird
14 ausschließlich in pseudonymisierter Form verwendet, das heißt, es
15 wird nicht (.) genau, keine keine Namen, keine Schulnamen usw. und
16 (.) also da dürfte man die Namen nennen. Aber ich werde keinen Namen
17 nennen von dem her können, (.)darf ich es schon ankreuzen oder (.)
18 ist das die zweite Option.
19
20 LP2: (...) Besser nicht. Damit man (.) keine Missverständnisse
21 in die Zukunft hat.
22
23 INT: Absolut. Ja, genau. (..) Und da. Das ist eine
24 Datenschutzmitteilung. Und zwar ist es nämlich so, dass die, Sie
25 wissen das wahrscheinlich eh, die Masterarbeit ist dann (.) in der
26 Universitätsbibliothek verfügbar und auch, man kann sie abrufen
27 online, und auch in der Nationalbibliothek.
28
29 LP2: Okay, wenn, wenn alles fertig ist und so. Super (.) gut.
30
31 INT: Und das heißt auch Auszüge aus dem Interview können darin
32 vorkommen, aber eben pseudonymisiert.
33
34 LP2: Und ich kann das nur fotografieren. Man weiß.
35
36 INT: Wenn Sie möchten, ich kann Ihnen das auch gerne geben und Sie
37 können das gerne (.) genau. (...) Dann unterschreibe ich auch einmal
38 damit. Damit auch klar ist, dass ich das eben nur (.)
39 pseudonymisiert verwende. (..) Und genau Sie können gerne.
40
41 LP2: Danke sehr.
42

43 INT: Danke schön. (5) Und ich würde Sie gerne am Beginn ein paar
44 allgemeine Sachen fragen (.) zu ihrer Unterrichtstätigkeit. Und zwar
45 wüsste ich gerne, seit wann Sie unterrichten?

46

47 LP2: Seit Februar 2016.

48

49 INT: Mhm. (.) Seit Februar 2016. Und an welcher Schule? Welche
50 Fächer? (.) Mittelschule?

51

52 LP2: Arabisch? Am Anfang war es in allen Fächern dabei, in
53 vielen Fächern dabei: Mathe, Englisch, Deutsch, Deutsch mehr als
54 andere Fächer. (.) Chemie, Physik. (.) Geschichte. (...) Jetzt mehr
55 mit, in Deutsch dabei. Am Anfang war ich in allen Fächern dabei,
56 jetzt mehr in Deutsch (.) und Mathe.

57

58 INT: Okay, das heißt, Sie sind sozusagen die, als zweite, für
59 Deutsch als Zweitsprache Lehrkraft?.

60

61 LP2: Integration, bedeutet integrativen Unterricht, sozusagen. Ja.

62

63 INT: Mhm.

64

65 LP2: Ich bin eigentlich für arabische Kinder zuständig in der
66 Klasse. (...) Ja, aber auch in der Deutschförderklasse. Aber (.)
67 jetzt habe ich mehr Stunden in der Deutschförderklasse, (.) wo es
68 mehr arabische Kinder gibt und so.

69

70 INT: Mhm. Und, ähm, (.) wie sah Ihr beruflicher Kontakt, (.) also,
71 inwiefern hatten Sie mit Schülerinnen mit Fluchterfahrung zu tun?
72 2015 und Folgejahre?

73

74 LP2: Ich habe nur mit Flüchtlinge, Flüchtlingskinder Kontakt
75 eigentlich.

76

77 INT: Über muttersprachlichen Unterricht?.

78

79 LP2: Über Muttersprache, muttersprachlichen Unterricht.(....)
80 Genau. Aber auch, dass ich ihnen die andere Fächer übersetze. Also
81 (..) in Deutsch zum Beispiel. Wenn Unklarheiten gibts, dann kann ich

82 Ihnen was erklären. Auf Arabisch, auf Ihrer Muttersprache. (..) Aber
83 auch andere Fächer, nicht nur Deutsch, Geschichte und so was. Wenn
84 Sie was nicht verstehen, dann kann ich ihnen das auf Arabisch
85 erklären. (..) Aber auch in Muttersprache Unterricht. Ich mache auch
86 arabische Stunden. (..) Dann habe ich noch mehr Kontakt mit denen (.)
87 auf Arabisch.

88

89 INT: Und haben Sie auch mit Schülerinnen aus der Ukraine zu tun?
90

91 LP2: Ja. (..) Jetzt gibt es auch viele ukrainische Kinder in der
92 Deutschförderklasse. Nicht nur arabische Kinder. (..) Und schon, hab
93 schon Kontakt mit denen.

94

95 INT: Mhm. (..) Und das heißt, da sind dann in einer Klasse, sind
96 dann Kinder.

97

98 LP2: Genau, Deutschförderklasse. (..) Die Kinder kommen von
99 überall in der Welt. (..) Ukraine, Syrien, (..) Afghanistan, woanders.
100 (..) Rumänien, Serbien. Ja.

101

102 INT: Okay.

103

104 LP2: Gemischt eigentlich.

105

106 INT: Und das ist dann eine Deutschförderklasse oder sind es
107 mehrere?

108

109 LP2: Ich bin in zwei Schulen, also in jeder Schule gibt es (..) eine
110 Deutschförderklasse. Eigentlich haben wir in der anderen Schule
111 im [Zahl] Bezirk haben wir zwei Klassen, in zwei Gruppen (..) und
112 hier in der Schule im [Zahl] haben wir eine Klasse.

113

114 INT: Okay. Und im [Zahl] Bezirk ist auch eine Mittelschule?

115

116 LP2: Mittelschule. Beides Mittelschule.

117

118 INT: Okay. Ähm, (..) ob eine Ausbildung für Deutsch als
119 Zweitsprache

120

121 LP2: Ich?
122
123 INT: Haben Sie in dem Fall nicht, oder?
124
125 LP2: Nein, ich habe Arabisch studiert. Ich bin für arabische
126 Kinder zuständig.
127
128 INT: Genau. (.) Und darf ich Sie fragen, ob Sie selbst Erfahrungen
129 mit Flucht oder Migration haben?
130
131 LP2: Ja, sicher. Ich bin selbst geflüchtet aus Syrien.
132
133 INT: Mhm. (..) 2015?
134
135 LP2: Ende 2014.
136
137 INT: 2014. (.) Okay. Das heißt, Sie sind dann, Sie haben 2016
138 begonnen, hier zu unterrichten.
139
140 LP2: Genau ein Jahr, (.) drei Monate nach meiner Ankunft in
141 Österreich. So ungefähr.
142
143 INT: Und haben Sie in Syrien auch unterrichtet?
144
145 LP2: Ja.
146
147 INT: Was waren da Ihre Fächer?
148
149 LP2: Arabisch.
150
151 INT: Arabisch. Mhm. (.) Und, aber wahrscheinlich in ein bisschen
152 anderer Form, oder? Kann ich mir vorstellen.
153
154 LP2: Ja, es ist genauso wie Deutsch als Zweitsprache oder
155 Deutsch als erste Sprache. Es ist ganz gleich.

156

157 INT: Genau. Also Literatur und so weiter.

158

159 LP2: Arabische Sprache und Literatur. (.) Hier wird Arabistik
160 genannt, glaube ich.

161

162 INT: Ja, mhm. (.) Und das heißt, Sie haben in Syrien eine
163 Ausbildung für, wie das (.) Lehramt für Arabisch gemacht?

164

165 LP2: Genau. Ja.

166

167 INT: Und (.) wie lange haben Sie in Syrien unterrichtet?

168

169 LP2: Sieben Jahre ungefähr.

170

171 INT: Sieben Jahre. Okay. (.) Ja. Super. Vielen Dank.

172

173 LP2: Gern.

174

175 INT: Das sind mal die allgemeinen Angaben. (.) Und dann
176 interessiert mich eben, wenn Sie an den Beginn Ihrer Unterrichtszeit
177 zurückdenken, also 2016, (.) vor allem eben die, mit den Kindern,
178 die aus Syrien gekommen sind, oder aus dem arabischen Raum. Was
179 fällt Ihnen da ein, wenn Sie da an die Unterrichtstätigkeit
180 zurückdenken? Wie haben Sie das erlebt? Wie war das für Sie?

181

182 LP2: Für mich persönlich war das eine große Herausforderung. (.)
183 Erstens waren die Kinder (.) alle (.) neu in Österreich, (.) sie
184 waren traumatisiert, sie haben viel (.) was im Krieg und Flucht
185 erlebt. (...) Und es war am Anfang schwierig, sowohl für die Kinder
186 als auch für mich. (.) Für mich ein neues System, alles war so. Die
187 Klasse war gemischt. Da waren nicht nur arabische Kinder, sondern
188 auch (.) andere Kinder von anderen Nationalitäten und ja. (....)
189 Eine Herausforderung war es. Es war nicht einfach. Gar nicht. (.)
190 Ja, (.) und die Kinder haben auch Zeit gebraucht, bis sie ankommen.
191 Bis sie das Gefühl haben, dass sie endlich da angekommen sind. Dass
192 sie (..) sich sicherer fühlen und so. Ja.

193

194 INT: Ja, mhm. (...) Und war das eine Neu-in-Wien-Klasse?

195

196 LP2: Genau. Damals (.) hat so genannt, also Neu-in-Wien-Klasse.
197 (..) Wir haben eigentlich zwei Neu-in-Wi? (.) Eigentlich vier. In
198 jeder Schule haben wir zwei Neu-in-Wien-Klassen gehabt, wir haben
199 viele Kinder auf einmal gehabt. (...) Und ich waren in diesen
200 Klassen der Lehrer.

201

202 INT: Und das waren Kinder, haben Sie gesagt, die aus
203 unterschiedlichsten Ländern gekommen sind.

204

205 LP2: Genau. Die meisten aus, aus (.) Syrien, (.) Irak, Palästina.
206 Aber die meisten kommen aus Syrien. (.) ah, aus Afghanistan. (....)
207 Ja, und ein paar Kinder aus Italien, Rumänien oder woanders. Aber
208 die meisten, über 20 Kinder waren in der Klasse, kommen aus Syrien.

209

210 INT: Mhm. (..) Und wie waren so die die strukturellen Vorgaben?
211 Wie haben Sie das wahrgenommen? Also wie (.) Wie war das mit dem
212 Klassenverband? Was? Wie war das mit dem Lehrplan? Welche Fächer
213 wurden unterrichtet?

214

215 LP2: Alle Fächer wurden unterrichtet. Am Anfang und sicher nicht
216 alles zu schwierig, sondern haben die Kolleginnen so Schritt für
217 Schritt. Am Anfang war wichtig, dass die Kinder (.) Deutsch lernen.
218 (..) Sie haben mehr Deutsch Unterricht gehabt (.) als andere Fächer
219 und danach haben die langsam die andere Fächer integriert zum
220 Unterricht.

221

222 INT: Ja, okay.

223

224 LP2: Eigentlich war das so gut für die Kinder (.) und was gut für
225 sie war, dass sie (.) Ich kann mich immer noch an den ersten Tag der
226 Schule erinnern, wie die Kinder (.) mich gesehen haben. Dann habe
227 ich mit ihnen auf Arabisch geredet. Sie haben sich so gefreut, (.)
228 dass jemand ihre Muttersprache spricht in der Schule und so. (.) Ja.
229 (....) Ja, und sicher war es schwierig für alle. Nicht nur für mich,
230 auch für die andere Kolleginnen. (.) Ein Kollege steht vor 20, 25
231 Kinder, die seine Mutter-, seine Sprache nicht verstehen. Und dann
232 (.) soll der Lehrer mit allen Organen reden, mit Hände, Füße, Kopf,
233 damit die Kinder verstehen. (.) Ja.

234

235 INT: ((lacht)) (.) Und wie haben sie das dann gemacht?

236

237 LP2: Es war schwer. Wir haben. (...) Wir haben das aber geschafft.
238 (.) Aber es war nicht einfach.

239

240 INT: Mhm. (.) Und war dann, war das dann mehrsprachige Unterricht?

241

242 LP2: Ja, wir haben so ein Projekt gemacht, zweisprachige
243 Unterricht, Arabisch, Deutsch. (.) Wir haben eigentlich 20, über 20
244 Kinder in der Klasse. (.) Eigentlich waren, da kann man sagen, nur
245 arabische Kinder. Es gab nur zwei Kinder, glaube ich, aus
246 Afghanistan in einer Schule. (.) Dann hat ein Kollege mit denen (..)
247 was gemacht in der Stunde, in der ich, (.) in der wir zweisprachigen
248 Unterricht gehabt haben. (.) Genau. Dann haben wir zweisprachig
249 Unterricht gehabt. Wir haben auch so Arbeitsblätter, zweisprachige
250 Arbeitsblätter gemacht, in Mathe zum Beispiel, in Physik, (.) in
251 Deutsch. (.) Ich habe die auch auf Arabisch geschrieben und die
252 Kollegin hat (.) Eigentlich hat die Kollegin das auf Deutsch
253 geschrieben, dann habe ich das ins Arabische übersetzt und ich habe
254 so (..)zweisprachige (..) Arbeitsblätter gemacht. (.) Das war super
255 (.) für die Kinder. Auch sie haben sich sehr gefreut. Sie könnten
256 endlich verstehen. Viele waren zum Beispiel sehr gut in Mathematik,
257 aber sie haben die Frage nicht verstanden. (..) Und nachdem wir das
258 so ins Arabische übersetzt haben, dann haben die Frage verstanden.
259 Dann waren die erleichtert. Sie haben einfach (.) bessere Nutzung
260 haben sie, nachdem sie das auch (.) in Ihrer Muttersprache
261 verstanden haben.

262

263 INT: Mhm. (.) Und das heißt, Sie waren dann auch beim
264 Regelunterricht anwesend, weil, wenn Sie sagen bessere Noten gehabt,
265 dann wurden die Kinder schon benotet?

266

267 LP2: Genau, das war im zweiten und dritten Jahr, das war im
268 zweiten Jahr, eigentlich. Im ersten Jahr war ja (.) bissi einfacher
269 als im zweiten Jahr. Das haben wir ab zweiten Jahr gemacht. Nicht
270 direkt, nicht gleich. Nein.

271

272 INT: Mhm. (.) Und wie war das mit dem, weil Sie haben jetzt
273 gesagt, am Anfang war vor allem Deutsch und dann sind mehrere Fächer
274 dazugekommen.

275

276 LP2: Genau am Anfang waren (.) sie, konnten die Kinder kein Wort
277 Deutsch.

278

279 INT: Und was war da so (.) die Vorgabe von von Seiten des
280 Curriculums? Also was musste da gemacht werden? Gab es da Vorgaben?

281

282 LP2: Genau, es ist genau so (.) wie (.)
283 Alphabetisierungsunterricht. Viele konnten nicht die (.) die
284 Lateinbuchstaben. Dann sollten wir Schritt für Schritt. Wir haben am
285 Anfang einfach (.) Vokabeln gelernt, zum Beispiel Stuhl, Tisch,
286 Sessel. (.) Danach haben wir langsam begonnen, einfache Sätze
287 aufzubauen und so. (.) Und sicher. Am Anfang haben wir nur Deutsch
288 gelernt. Und bis sie dazu zum Beispiel rechnen in Mathematik, haben
289 sie, nicht nur vier fünf Stunden am Tag nur Deutsch lernen ist, viel
290 auf dem Kopf. (.) Es ist schwierig für die Kinder, auch für den
291 Lehrer mit fünf Stunden Unterricht oder sechs Stunden nur Deutsch.
292 (.) Ja, dann haben wir auch (.) so einfache (.) Aufgaben von anderen
293 Fächern wie Mathe, Rechnen zum Beispiel (..) die wichtige Worte,
294 auch Kreis, Dreieck usw.. (.) Ja.

295

296 INT: Und das war sozusagen auf Engagement der Lehrkräfte hin, also
297 Sie konnten das selbst in Absprache im Teamteaching (.) das
298 gestalten. Jetzt so zu überlegen, okay, jetzt wäre es eigentlich
299 interessant da Mathematik dazu zu nehmen.

300

301 LP2: Genau.

302

303 INT: Also das war, da gab es keine Vorgaben in dem Sinn?

304

305 LP2: Eigentlich schon auch so (..) sicher war alles geplant. Was
306 macht man diese Stunde? Was machen wir nächste Stunde? Machen wir
307 Mathematik. Wir haben immer geplant mit den Kolleginnen, was wir
308 machen werden, und was wäre jetzt besser für die Kinder? Und, (.)
309 äh, (.) ja, und besonders Deutschunterricht mit viel Bilder, oder?
310 (..) Da braucht man ihnen nicht wirklich was erklären kann. (.) Aber
311 wenn ich in der Klasse dabei war, dann konnte ich ihnen das einfach
312 übersetzen, was das auf Arabisch ist. (.) Ja.

313

314 INT: Super ja. (.) Wo ja wahrscheinlich dann sprachliche Bildung
315 passiert, gemeinsam mit Fachunterricht, stelle ich mir vor, oder?
316 Wenn es Mathematik zum Beispiel, wenn Sie darüber sprechen, was
317 bedeutet diese Frage überhaupt.

318

319 LP2: Genau richtig (.) und besonders im Arabischen schreiben wir
320 von rechts nach links (.) und rechnen wir immer von rechts nach
321 links, nicht umgekehrt. (.) Es war schwierig für die Kinder, dass
322 sie auf umgekehrt rechnen sollten, (..) multiplizieren oder so. (.)
323 Ja, dann (.) haben sie sich an (..) äh, dieses System gewöhnt. Am
324 Anfang war es schwierig, aber danach, ja, ist es leichter geworden.

325

326 INT: Und wie lange wurden die Kinder in dieser Klasse
327 unterrichtet? Weil die waren ja wahrscheinlich außerordentlich am
328 Anfang.

329

330 LP2: Genau am Anfang, zwei Jahre lang. (.) Zwei Jahre lang. (..)
331 Ja, 2016, 17. (...) Und danach (..) Also sie waren in der zweiten
332 Klasse, damals (.) Zweite und dritte Klasse, haben mehr Deutsch,
333 aber auch andere Fächer und dann in der vierten Klasse war es ganz
334 normaler Unterricht.

335

336 INT: Was (.) entschuldigung, zwei Jahre lang?

337

338 LP2: Sie waren drei Jahre lang (.) in der Schule.

339

340 INT: Okay.

341

342 LP2: Dieselbe Klasse, dieselbe Kinder in der (.) selben Klasse.
343 Neu-in-Wien-Klasse. (.)

344

345 INT: Okay, zwei Jahre lang.

346

347 LP2: Sie waren am Anfang in der zweiten Klasse. (...) Zweite,
348 dritte Klasse. (..) haben wir mehr Deutsch gemacht. Sicher haben wir
349 auch die anderen Fächer. (...) Äh, in der vierten Klasse war ganz
350 normaler Unterricht, aber auch in der zweite war im zweiten Semester
351 auch fast ganz normal so (.) und dadurch die Kinder besser deutsch
352 könnten, dann könnten sie noch mehr verstehen (.) und durch die
353 Hilfe von muttersprachlichen Unterricht und dass ich ihnen auch oft
354 übersetzt habe, dann (.) haben sie doch (.) ein bisschen schneller
355 gelernt. (.) Ja, in der vierten Klasse war ganz normale Klasse. Ich
356 habe ihnen auch was erklärt, bei Unklarheiten und so, habe die immer
357 unterstützt. (.) Ja, und dann war die Klasse geschafft.

358

359 INT: Und es ist derselbe Klassenverband geblieben?

360

361 LP2: Derselbe Klassenverband. Genau, (.) genau.

362

363 INT: Und waren sie dann in, waren die Kinder in den ersten zwei
364 Jahren außerordentlicher Status und im dritten Jahr ordentlicher
365 Status?
366
367 P3: Ja.
368
369 LP2: Ja. (.) Erste zwei Jahre, genau, außerordentlich. (.) Ja.
370
371 INT: Und dann wurde es wie eine Regelklasse.
372
373 LP2: Genau, ganz normale Klasse.
374
375 INT: Aber im selben, in derselben Zusammensetzung.
376
377 LP2: Genau. Waren sie immer.
378
379 INT: Mhm. (.) Und waren die Schülerinnen (.) gleich alt?
380
381 LP2: Ja, in dieser Klasse schon.
382
383 INT: Okay, (.)
384
385 LP2: Doch, schon.
386
387 INT: Mhm. (.) Und wie war das an den and^{er}? Weil Sie haben ja
388 gesagt, Sie haben an zwei Schulen mehrere Klassen gehabt.
389
390 LP2: Zwei Schulen, war aber auch ähnlich. Also, das Gleiche haben
391 wir gemacht. Hier und dort. (.) Zweisprachige Unterlagen,
392 zweisprachige Arbeitsblätter, zweisprachiger Unterricht. Nicht
393 immer, aber je nach dem Bedarf. Wir haben auch viele Projekte
394 gemacht. Wir haben probiert, zweisprachigen Unterricht oder einfach
395 mal auf Deutsch. (.) Wenn die Kinder nicht verstehen, dann erkläre
396 ich ihnen was. (..) Aber auch umgekehrt. Dann kann, hab auch mal nur
397 Arabisch mit denen gemacht.
398

399 INT: Okay. Danke schön. (.) Die nächste Frage bezieht sich auf die
400 Ressourcen, die für die Beschulung bereitgestellt wurden. Damit
401 meine ich zum Beispiel Räumlichkeiten, Personal, aber auch
402 Unterrichtsmaterial. Und wie die Klasse in das Schulgeschehen
403 eingebunden war. (.) Sie haben jetzt eh schon ein bisschen dazu
404 erzählt, dass, also es waren zwei Lehrpersonen (.) drinnen. Die
405 Räumlichkeit war wahrscheinlich, war das ein normaler Klassenraum?
406 War das klar, wo das, wo die stattfindet oder war das irgendwie
407 schwierig?

408

409 LP2: Ja, klar. Das war eine ganz normale, bestimmte Klasse, (.)
410 genauso wie irgendeine ganz normale Klasse in der Schule. (.) Wir
411 waren eigentlich zu dritt: zwei (.) Klassenlehrer und ich war dabei
412 als Arabischlehrer, (.) als Muttersprachenlehrer. Ja.

413

414 INT: Aha. (..) Und die zwei Klassenlehrer waren, hatten eine
415 Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung?

416

417 LP2: Ja. (.) Die beide Pädagogen. Eine Kollegin hat Deutsch und
418 (.) Einfach noch Geschichte oder so was. (.) Die zweite Kollegin hat
419 Mathe und(.) Englisch, glaube ich.

420

421 INT: Drei Lehrpersonen, (.) also gut, gut ausgestattet eigentlich.

422

423 LP2: Weil ich nicht jeden Tag in der Schule war. Ich war zwei Tage
424 in einer Schule und drei Tage in der anderen Schule. Also ich war
425 nicht immer dabei. (.) Erstes Jahr war ich eigentlich vier Tage in
426 einer Schule und ein Tag in die andere. Im nächsten Jahr war bissi
427 anders. Zwei Tage hier, drei Tage dort.(.) Ja.

428

429 INT: Wie viele Kinder waren da jeweils in einer Klasse?

430

431 LP2: 20 bis 24, so ungefähr.

432

433 INT: Und das Unterrichtsmaterial? Haben Sie auch schon ein bissi
434 erzählt.

435

436 LP2: Ja, genau. Wir haben Arbeitsblätter, (.) Bücher auch
437 gestellt. (..) Und auch. (...) Die zweisprachigen Arbeitsblätter,
438 die wir immer vorbereitet haben.

439

440 INT: Mhm. Das war viel Arbeit, oder? Stelle ich mir vor.
441
442 LP2: Eigentlich war viel Arbeit. (.) Ja, es war (.) echt viel
443 Arbeit. Die Kolleginnen und ich haben (.) intensiv gearbeitet. Es
444 war (.) nicht einfach. Es war eine schwierige Aufgabe.
445
446 INT: Mhm. (...) Und wie war die Einbindung in das Schulgeschehen?
447 Wie haben Sie das wahrgenommen? (.) Die, die, die Klassen? (.) Waren
448 die in, also, (.) weiß ich nicht, waren die irgendwie mit den
449 anderen Klassen in Kontakt?
450
451 LP2: Genau. Das war wir oer was die Schule, genau, (..) machen
452 wollte, dass die Kinder mehr Kontakt mit anderen Kinder haben. Und
453 deshalb haben wir oft Projekte gemacht. Projekte in allen Klassen.
454 Zum Beispiel, dass sie alle zusammen was machen an einem bestimmten
455 Tag. Genau. (.) Damit die Kinder sich mehr integrieren und mehr
456 Kontakt mit anderen Kinder haben. Und so.
457
458 INT: Was war das zum Beispiel?
459
460 LP2: Viele verschiedene Projekte. Wir haben fast einmal im Monat
461 ein Projekt (.) oder manchmal mehr (..) Soziales, was, ja (.) zu
462 verschiedenen Themen eigentlich.
463
464 INT: In beiden Schulen war das so?
465
466 LP2: Nein, nein, in einer Schule war mehr als die andere. (..) Ja.
467
468 INT: Und, hat das gut funktioniert aus Ihrer Sicht?
469
470 LP2: Es war gut. Es war, ja, (.) es hat funktioniert. Für uns
471 Lehrer war sicher nicht einfach. Sie wissen, wenn alle Kinder von
472 allen Klassen sich treffen, dann (...) sicher, das ist a bissi laut.
473 (.) Sonst? Ja. (.) Wir haben es geschafft.
474
475 INT: Und das heißt, die Kinder waren dann auch in das
476 Schulgeschehen gut integriert wahrscheinlich?
477
478 LP2: Ja.

479

480 INT: Wie war das aus Ihrer Sicht? Also gab es, das ist nämlich eh
481 schon, (.) na gut, die übernächste Frage. (.) Gab es da aus Ihrer
482 Sicht Diskriminierung?

483

484 LP2: Na.

485

486 INT: Durch die Form der Beschulung?

487

488 LP2: Nein, gar nicht. (.) Gar nicht. (.) Gar nicht.

489

490 INT: Mhm. (..) Die, die Schülerinnen Ihrer Klasse wurden gleich
491 behandelt und (.) wie alle anderen Schülerinnen?

492

493 LP2: Ganz gleich. Ich hab keinen Unterschied gesehen.

494

495 INT: Mhm. (...) Und was war Ihr pädagogischer Auftrag? (.) Als
496 Lehrkraft?

497

498 LP2: Meiner, in der Klasse? (....) Vor allem die Muttersprache,
499 (.) dass ich für die Kinder übersetze. (..) Und sicher, wenn es
500 Konflikte gibt, dann (.) soll ich auch übersetzen. (..) Und dadurch
501 die Kinder nicht immer verstanden haben, was der Lehrer gesagt hat
502 oder auch was andere Kinder von anderen Nationalitäten gesagt haben.
503 Dann gab es sicher viel Konflikte und viele Missverständnisse (..)
504 durch die Sprache, weil man einfach nicht versteht, was der andere
505 sagt. Ja, dann, wenn ich ihnen alles erklärt habe und die
506 Missverständnisse schon zwischen den erklärt habe, dann (.) war das
507 wieder gut. (.) Ja, aber diese Missverständnisse gibt es immer, wenn
508 man die Sprache nicht versteht. Man (.) Vielleicht sagt man mir
509 Hallo, wie geht es dir? Dann sagt man, was, du sagst? Oder so. Es
510 gab so was, ja, dass man einfach nur Mimik und so versteht, aber
511 nicht genau versteht, was man ihm sagt oder so. (.) Ja.

512

513 INT: Also viel Vermittlung.

514

515 LP2: Viel Vermittlung. Genau. (.) Viel Vermittlung. (..)
516 Versuchen, die Missverständnisse zu vermei², zu vermeiden. (.)
517 Übersetzen. (..) Auch wenn wir die Kinder, äh, die Eltern in die
518 Schule einladen, dann habe ich auch für die Eltern übersetzt. Ich

519 habe immer (.) bei Elternabenden war ich immer dabei. (..) Ja,
520 Elternsprechtage und so.

521

522 INT: Okay. Also, Sie waren auch.

523

524 LP2: Ich war immer bei Elternabenden dabei, Eltern- äh, (.)
525 Sprechtage, oder (.) Immer hab Kontakt mit die Eltern gehabt,
526 dadurch auch die Eltern kennengelernt.

527

528 INT: Und wie war die Elternarbeit, auch so, wie präsent waren die
529 Eltern? Wie hat sich das gestaltet? Auch so (.) Vorstellungen über
530 Schule und (.) was?

531

532 LP2: Die verstehen genau, wenn wir auch Schwierigkeiten haben
533 und so versuchen zusammenzuarbeiten. Es war aber schwierig auch für
534 die Eltern, dass sie mit ihre Kinder zu Hause Deutsch üben oder oder
535 ihnen was (.) beim Lernen helfen. Das war auch schwierig für viele.
536 (...) Ja (.) durch die Sprache und so.. (..) Aber ja, wir haben
537 auch, (.) glaube ich, gut zusammengearbeitet mit den Eltern.

538

539 INT: Was ist aus den Schülerinnen geworden? Wissen Sie das?

540

541 LP2: Wir haben unsere erste Klasse getroffen. Vor (.) zwei, drei
542 Monaten, glaube ich. (.) Die sind super. Manche von denen haben die
543 Matura geschafft (.) und viele gehen arbeiten. Die machen Lehre. (.)
544 Und gehen arbeiten. (.) Eigentlich waren alle erfolgreich. (..) Die
545 sind alle jetzt bei Arbeiten, machen Lehre und die wollen weiter
546 studieren. (...) Es war super.

547

548 INT: Und (.) die sozialen Voraussetzungen der Schülerinnen waren
549 die, wie würden Sie die beschreiben? (.) Also natürlich alle jetzt
550 (.) neu in Österreich und geflüchtet. Aber so?

551

552 LP2: Soziales Verhalten, oder so?

553

554 INT: Jam oder waren das Familien mit Bildungshintergrund oder
555 eher, oder war das sehr unterschiedlich?

556

557 LP2: Es war unterschiedlich. Eigentlich. (..) Als erstes kommen
558 (.) die Kinder ja von verschiedenen arabischen Ländern. Die meisten

559 kommen aus Syrien, aber viele Kinder waren noch nie in der Schule
560 vorher. Die kommen nach Österreich und gleich in die Mittelschule.
561 Sicher, weil sie alt sind, 13, 14 oder oder ab zwölf haben wir die
562 Kinder gehabt und manche waren nie in der Schule davor, nie. (.)
563 Manche könnten nicht mal schreiben oder lesen in ihrer
564 Muttersprache. (.) Und auch dazu die verschiedene Dialekte. (.)
565 Jedes Kind kommt aus einer anderen Stadt und hat sein eigenes
566 Dialekt, so. (.) Dann habe ich mit Kindern mit ihren Dialekten
567 geredet immer, damit sie besser verstehen. (.) Ich habe immer
568 Mittelweg gefunden, damit ich ihnen vermittle, was ich (.) sagen
569 will. (.) Und (.) ja, es gab auch Konflikt zwischen Kindern
570 miteinander, wenn sie einander nicht (..) richtig verstehen. (.)
571 Auch zwischen arabische Kinder, nicht nur arabische Kinder und
572 andere. (..) Ja. (..) Und. (.) Es war aber auch viele, die schon in
573 die Schule gegangen sind, in ihrem (.) Heimatland. (..) Und das ist,
574 es war unterschiedlich. Es waren Kinder, die so brav lernen und so
575 brav. (.) Sie haben ein Ziel und sie wollen ihre Ziele erreichen.
576 Andere Kinder, die nicht wissen, was sie machen wollen. (.) Andere,
577 die nicht mal in der Schule waren, die wissen nicht, was Schule ist.
578 (.) Ein hat mir nicht Lehrer gesagt, sondern Onkel. (.) So sagen wir
579 in unserem Land zu ältere Menschen, sagen Onkel. (.) Zum Beispiel.
580 (.) Ja. Dann erkläre ich ihm: Ich bin, ja, ich (.) bin ein Lehrer.
581 Wir sind eine Schule. (.) Ja.

582

583 INT: ((lacht)) Mhm.

584

585 LP2: Ja. (...) Ja.

586

587 INT: Und das heißt, dann waren auch die Bildungsvoraussetzungen
588 der Eltern sehr unterschiedlich, oder?

589

590 LP2: Richtig. (.) Genau. (.) Aber im Prinzip wollten die Eltern,
591 dass ihre Kinder lernen, weiterstudieren und so, auch wenn sie,
592 (...) wenn ihre Träume größer als ihre Fähigkeiten waren. Aber sie
593 wollten immer, dass ihre Kinder weiter studieren und (.)
594 weiterlernen und so.

595

596 INT: Und war eigentlich (.) auch viele Kinder aus Syrien, die
597 davor nicht in die Schule gegangen sind?

598

599 LP2: Ja.

600

601 INT: Okay, weil ich hatte immer so nur, so, das ist nur so ein
602 Klischee, aber dass in Syrien so ein gutes Schulsystem war und so.

603

604 LP2: Das ist durch den Krieg (..) waren einige Kinder, glaube ich,
605 (.) manche, ja, viele (.) waren nie in der Schule (..) Und es war
606 so, manche waren nie in der Schule, die andere waren in der Schule
607 und die lernen gut. Und dann (..) sie sind interessiert, Sprachen zu
608 lernen und so, aber auch die anderen Kinder, die nicht in der Schule
609 waren, sie interessieren sich für Lernen, sie wollen was machen. (.)
610 Aber es ist schwierig für jemanden, der nie in der Schule war. (.)
611 Trotzdem haben sie es geschafft. Sie haben gelernt und (.) die, die
612 machen jetzt Lehre (.) und gehen arbeiten.

613

614 INT: Mhm, super. (..) Sehr heterogene Gruppe.

615

616 LP2: Ja, ja. (..) Es war sicher schwierig für Lehrer.

617

618 INT: Okay, vielleicht noch als Abschlussfrage zu diesem ersten
619 zeitlichen Block. Wenn Sie, also was finden, was denken Sie, ist
620 wichtig von Seiten der Lehrperson, (.) um Diskriminierung zu
621 verhindern? Von Schülerinnen mit Fluchterfahrung. (.) Was braucht
622 es? (..) Also, wie kam es auch dazu, dass da keine Diskriminierung
623 war zum Beispiel.

624

625 LP2: Als erstens (...) die Sprache sollte man gut beherrschen,
626 weil durch die Sprache gab es viele Missverständnisse. Ich habe das
627 selbst erlebt, (.) dass der Lehrer (.) sagt den Kindern etwas ganz
628 nett, aber die Kinder verstehen das anders. (.) Sie sehen (.)
629 vielleicht nur Mimik, nur wie man, dass man mit ihnen redet, dann
630 glauben, der Lehrer schimpft. (.....) Und dann (.) haben wir
631 gedacht, ich werde jetzt nicht übersetzen. Ich würde die Kinder
632 fragen, was sie verstehen. (..) Und dann hat sie, haben sie mir
633 übersetzt: Ja, er sagt, so und so, und schimpft. (.) Ich habe
634 gesagt: Nein. (.) Es ist umgekehrt. (..) Es war ganz umgekehrt. (.)
635 Also als erstes, glaube ich. (.) Nein, glaube ich nicht. Das
636 Wichtigste ist die Sprache, dass man versteht, was der andere eben
637 sagt. (.) Genau. (.....) Ja.

638

639 INT: Und was braucht es von Seiten der Struktur, also von Seiten
640 der Schule, von Seiten des Lehrpersonals? (.) Was? (.) Was brauchen
641 die Kinder.

642

643 LP2: Was die Kinder brauchen vom Lehrer?

644

645 INT: Ja. (.) Oder von der Schule? (.) Also, was müssen, was muss
646 da sein? Was muss gegeben sein, damit keine Diskriminierung
647 passiert?

648

649 LP2: Ähm.(....) Das ist eine nicht einfache Frage. Weiß ich nicht
650 genau.

651

652 INT: So, also, wie, was war (.) bei Ihnen gegeben? (.) Weil Sie
653 haben ja schon erzählt, die Klasse war ins Schulgeschehen
654 involviert. Es hat immer wieder Projekte gegeben. Es gab drei
655 Lehrpersonen. (.) Also, was hat es ausgemacht, glauben Sie, (.)
656 dass, dass es nicht zu Diskriminierung kam(.) vonseiten der Schule?

657

658 LP2: Ich habe das eigentlich nicht erlebt und deshalb ist es
659 schwer, mir zu sagen, wie, wie kann man das machen. Aber ich kann
660 vielleicht von meinen Erfahrungen? Ich habe mal so ein, ich habe
661 persönlich so ein Fall gehabt, dass (.) ähm, (...) die Kinder, die
662 von anderen Nationalitäten, haben mich falsch verstanden und sie
663 glauben, es war so: (...) Wir haben eine Klasse. (.) Habe ich Kinder,
664 die mich verstehen, (.) andere Kinder, die mich nicht verstehen.
665 (....) Wenn die arabischen Kinder, (.) ein bissi, ihr Verhalten ein
666 bissi schwierig ist, dann würde ich laut mit denen oder damit sie
667 sich beruhigen, dann sagen: Schau, der Lehrer (..) der schimpft mit
668 uns, aber nicht mit anderen. (...) Es war aber auch umgekehrt. Wenn
669 ich mit den anderen Kindern (.) ein bissi (.) anders rede, damit sie
670 sich besser verhalten, dann sagen sie: Schau, der Arabischlehrer
671 redet nur mit uns, aber nicht mit anderen arabischen Kindern. (...)
672 Hier haben die Kinder sicher das Gefühl, alle haben das Gefühl, dass
673 der Lehrer irgendwie, (.) obwohl es nicht so war. Das meine ich so.
674 Das ist ganz normal, oder? Wenn (.) Dann habe ich ihnen erklärt, ich
675 habe auch ein bisschen mir Gedanken gemacht, wie kann ich, dass sie,
676 jetzt ihnen nicht das Gefühl gebe, dass ich, (.) dass sie glauben,
677 ich bin zu einer Gruppe mehr als die andere. Und beide Gruppen haben
678 die gleiche, das gleiche Gefühl, dass der Lehrer mal mit uns, mal.
679 (...) Und dann gab es so eine Fortbildung, glaube ich, damals an der
680 Sprachförderzentrum. (.) Dann hab ich dort gefragt, habe ich gesagt:
681 Das ist so, wie kann ich ihnen. (...) Dann hat mir der Vortragende
682 gesagt: (...) Schau. (.) Schaut! Ich bin Lehrer. Ihr seid Schüler.
683 (.) Ihr sollt verstehen, es ist egal, wo du herkommst, egal welche
684 Hautfarbe du hast, egal welche Sprache du sprichst. (.) Es ist mir
685 (.) egal. Ihr seid alle gleich für mich. (.) Ich mag euch alle
686 gleich. (.) Aber wenn jemand von euch sich anders verhält, (.) dann
687 nicht vergessen, wir sind in einer Schule. Ich bin ein Lehrer. Und
688 ihr seid Schüler. (...) Wenn jemand sich anders verhält, dann werde
689 ich mit ihm auch anders reden, bis er (.) sein Verhalten verbessert.
690 (.) Aber nicht vergessen: Ich bin ein Lehrer. Du bist ein Schüler.
691 (.) Wir sind in der Schule. (...) Okay. Wenn du deine Hausaufgabe
692 nicht mitbringst, dann sicher, werde ich mit dir anders reden, bis
693 du (.) die nächstes Mal machst und bringst. (.) Aber wenn ich mit

694 dir anders rede, das heißt nicht, dass ich dich nicht mag. (.) Nein,
695 das hat nichts damit zu tun, sondern ich bin ein Lehrer, du bist ein
696 Schüler. Du hast deine Pflicht. Ich habe auch meine Verpflichtungen.
697 (.) Und das ist unsere Aufgabe in der Schule. Du solltest das
698 verstehen. Das hat nichts mit mögen oder nicht mögen zu tun. (.)
699 Weil bis heute, bis heute erlebe ich das mit vielen Kindern, die
700 noch nicht gut Deutsch (.) können. (.) Sie glauben, wenn der Lehrer
701 mit ihnen schimpft oder mit ihnen redet, weil sie die Hausaufgaben
702 nicht mitgebracht haben: Schau, er mag uns nicht. Schau, er ist
703 Rassist. (.) Dann sagst du: Was hat das bitte mit Rassismus zu tun?
704 (.) Wie du in deinem Land warst, hat der Lehrer nicht mit dir anders
705 geredet, wenn du die Hausaufgaben nicht gemacht hast oder wenn du
706 andere gestört hast? (.) Er sagt: Ja, stimmt. Ich sag: Ja, und was
707 hat das mit Diskriminierung zu tun? (..) Nur weil der Lehrer eine
708 andere Sprache spricht, dann glaubst du, er ist (..) Rassist oder
709 so? (.) Er sagt: Ja, stimmt. Sag ich: Schau, dann ist es gleich. Nur
710 die Sprache ist anders, (.) oder? (.) Dann verstehen die Kinder: Ja,
711 ja, stimmt. (.) Aber ich glaube, (.) es ist nicht nur hier, es ist
712 überall auf der Welt. Wenn man fremd ist, in einer fremden Klasse
713 mit fremden Leuten redet. Weil, wenn man mit ihm nett ist, dann ist
714 nett und alles super. Wenn man mit ihm ein bissi anders redet, (.)
715 dann glaubt, schau, der ist Rassist. (.) Ich glaube, es ist so, es
716 ist überall so, man hat das Gefühl, obwohl das nichts damit zu tun
717 hat. (.) Du verhältst dich ein bissi anders. Du (.) dann (.) wirst
718 sicher andere Betonung hören, (.) egal von wem. (..) Auch von deinem
719 Vater zu Hause oder von deiner Mutter. Es ist auch anders. (.) Wenn
720 du zu Hause bissi schlimm bist, dann wird die Mama, deine Mutter mit
721 dir schimpfen, oder? (.) Er sagt: Ja. Dann sag ihm: Ist deine Mutter
722 dann Rassistin zu Hause? Sagt: Nein. Ich sage: Na dann! (.) Es ist
723 gleich, oder? (..) Dann verstehen die schon, worum es geht. Ja. (.)
724 Entschuldigung ((Handy läutet)) Aber (..) das ist mein Bruder!

725

726 ((kurzes privates Telefongespräch))

727

728 INT: Also, wenn ich das jetzt so für mich übersetze, dann (.) ist
729 es notwendig, oder (.) oder was wichtig ist, damit die Kinder nicht
730 diskriminiert werden, ist sie alle (.) als Schülerinnen zu
731 behandeln.

732

733 LP2: Richtig.

734

735 INT: Unabhängig von ihrer Herkunft.

736

737 LP2: Genau. (.) Ich bin Lehrer. Du bist Schüler. Das meine ich.
738 Mache meine Aufgabe. Du machst deine Aufgabe und fertig. (..) Genau.
739 (.) Sie sollen aber auch das Gefühl haben, dass es so ist. Weil

740 manche nicht verstehen, manche glauben: Nein, der Lehrer mag mich
741 nicht. (...) Wenn der Lehrer ihm sagt: Warum hast du deine
742 Hausaufgaben nicht gemacht? Warum hast du (.) deinen Mitschülern
743 geschlagen? Warum störst du den Unterricht? Dann glauben manche
744 echt, dass der Lehrer: Schau, ist Rassist. Der mag mich nicht. (.)
745 Was hat das damit zu tun? Sie sollen auch verstehen, nein, das ist
746 (..) ganz normal, genauso wie zu Hause, wenn du dich anders
747 verhältst.

748

749 INT: Also, dass das sozusagen auch notwendig ist, eine
750 Opferhaltung zu überwinden. (.) Nicht, nicht sich selbst als Opfer
751 zu sehen.

752

753 LP2: Richtig.

754

755 INT: Sondern auch da irgendwie.

756

757 LP2: Ja.

758

759 INT: Auch das Gefühl zu haben, man ist ganz, einfach Teil des
760 Geschehens, so.

761

762 LP2: Ja.

763

764 INT: Sehr schön. Dann würde ich gerne jetzt noch mal mit den
765 nächsten Fragen (.) zu den ukrainischen Schülerinnen kommen. (.) Sie
766 haben ja gesagt, Sie haben in einer Klasse sehr viele ukrainische
767 Schülerinnen?

768

769 LP2: Ja.

770

771 INT: Und an der anderen Schule, in den anderen Klassen oder in der
772 anderen Schule? (.) Sind da auch, ist es da auch gemischt?

773

774 LP2: Naa, in einer Schule haben wir mehr als die andere Schule. In
775 der einen Schule haben weniger, weniger. In einer haben wir
776 insgesamt in der Schule, glaube ich, 70 ukrainische Kinder. 50, über
777 50!

778

779 INT: Okay. (.) Und die sind dann in eigenen Klassen mit nur
780 ukrainischen Kindern?

781

782 LP2: Ja, es gibt eine Klasse, wo nur ukrainische Kinder drin sind.
783 Ich bin nicht dabei. Es gibt andere Klasse, wo es gemischt auch,
784 genauso wie damalige Neu-in-Wien-Klasse, Deutschförderklasse.
785 Arabische, ukrainische, andere Kinder.

786

787 INT: Und das ist beides an derselben Schule?

788

789 LP2: Ja. (.) In der anderen Schule haben wir mehr (..) mehr
790 arabische Kinder. (.) Ja, (.) und wenige ukrainische Kinder oder
791 andere Kinder von (.) woanders.

792

793 INT: Und Sie sind in der ukrainischen Klasse wahrscheinlich nicht
794 tätig, wo nur ukrainische Kinder sind?

795

796 LP2: Nein. (.) Aber in der andere, wo es gemischt ist.

797

798 INT: Wo es gemischt ist. In beiden Schulen gibt es.

799

800 LP2: Ja, in einer Schule jetzt immer noch, in der anderen nein,
801 mehr in der anderen Klasse, wo es mehr arabische Kinder gibt.

802

803 INT: Okay. Und darf ich fragen, wo? Also, ich werde es nicht
804 reinschreiben, aber es interessiert mich, weil Sie haben gesagt im
805 [Zahl] und im [Zahl] Bezirk. (.) Wo ist die, diese rein ukrainische
806 Klasse?

807

808 LP2: [Straßenname] im [Zahl] Bezirk.

809

810 INT: Im [Zahl] Bezirk gibt es eine ukrainische Klasse und eine
811 gemischte (.) Deutschförderklasse?

812

813 LP2: Genau.

814

815 INT: Okay. Und im [Zahl] Bezirk gibt es nur eine gemischte
816 Deutschförderklasse.

817
818 LP2: Äh, zwei eigentlich.
819
820 INT: Zwei gemischte Klassen?
821
822 LP2: Zwei Gruppen, ja.
823
824 INT: Okay. (.) Wo in beiden Gruppen ukrainische Kinder sind und
825 Kinder aus anderen.
826
827 LP2: Ja weniger ukrainische Kinder, mehr arabische Kinder.
828
829 INT: Und im [Zahl] sind die 70 ukrainischen Kinder wahrscheinlich,
830 oder?
831
832 LP2: Ja. (.) Es gibt viele, ja.
833
834 INT: Okay, ja, spannend.
835
836 LP2: Auch mit einer ukrainischen Kollegin, muttersprachlicher (.)
837 Sprachenlehrerin.
838
839 INT: Und wie erleben Sie da die Unterrichtstätigkeit jetzt in den
840 Gruppen, wo ukrainische Kinder und arabische Kinder sind?
841
842 LP2: Ich bin nur in Deutsch dabei, Deutschförderklasse.
843
844 INT: Wie, woran denken Sie da? Was fällt Ihnen dazu ein? Was? Wie
845 ist das für Sie?
846
847 LP2: Für mich ist es gleich wie mit unsere damalige Klasse, Neu-
848 in-Wien.
849
850 INT: Auch sehr herausfordernd? Weil da haben Sie gesagt, es war
851 sehr herausfordernd.
852

853 LP2: Vielleicht habe mich daran gewöhnt, nach sieben Jahren in der
854 Schule, dann ist das für mich (.) halbwegs normal geworden. Und dann
855 merke ich keinen Unterschied mehr. Vielleicht. (.) Aber damals war
856 es für mich schwierig. War für mich auch die Sprache schwierig
857 damals.

858

859 INT: Haben Sie, (.) haben Sie in Österreich Deutsch gelernt?

860

861 LP2: Mhm.

862

863 INT: Okay, (.) also in einem Jahr Deutsch gelernt und dann schon.

864

865 LP2: Genau, richtig.

866

867 INT: Begonnen zu übersetzen. (..) Und wie ist es jetzt, also jetzt
868 mit den ukrainischen Kindern? (.) Wie ist Ihre Unterrichtstätigkeit?
869 Wie, wie gestaltet sich das? Wie schaut das aus?

870

871 LP2: Wie gesagt, bin nur in Deutschförderklasse dabei, das heißt,
872 nur im Deutschunterricht dabei. (.) Und es ist ähnlich wie unsere
873 damalige Deutschunterricht mit (.) mit mehr Bilder, Mimik. (.) Ja.

874

875 INT: Und sind Sie dann nur für, also „nur“ für die arabischen
876 Schülerinnen zuständig?

877

878 LP2: Ich bin für arabische Kinder zuständig, aber ja, bin sicher
879 dabei, dann, wenn was gibts. Wenn man mich was fragt, dann sicher,
880 ja. (.) Wenn die Kollegin mit einem anderen beschäftigt und was
881 erklärt, dann erkläre ich dem anderen.

882

883 INT: Also da gibt es auch noch eine Lehrkraft, die ukrainisch
884 spricht?

885

886 LP2: Na, in dieser Klasse, wo ich bin, haben wir eine kleine
887 Gruppe, (.) eine Deutschlehrerin und ich bin dabei. (.) In der
888 andere Klasse gibt es arabische, na, ukrainische Lehrerin und mit
889 einem anderen Lehrer zusammen. Aber wo ich bin, nur eine
890 Deutschlehrerin und ich bin da. (.) Nur zwei Tage die Woche.

891

892 INT: Okay. Mhm, okay. (.) Und? (...) Und wie ist es dann so? Ich
893 kann es mir gerade ein bisschen schwer vorstellen, wenn dann. Ein
894 paar Kinder sprechen Arabisch, ein paar Kinder sprechen Ukrainisch.
895 (.) Sie (.) sind vor allem für, also können ja jetzt auch Deutsch
896 unterrichten, aber (.) arbeiten vor allem mit den arabischen
897 Kindern. (.) Und wie ist es dann für die ukrainischen Kinder? Oder
898 wie funktioniert da die Deutsch-Vermittlung?

899

900 LP2: Wir versuchen jetzt sicher mehr (.) auf Deutsch und es ist
901 interessant manchmal, wenn die Kinder einander nicht verstehen, dann
902 gibt es sicher wieder diese (.) Missverständnisse. (...) Dann
903 erklären wir denen das Missverständnis und so, dann verstehen die
904 und sind die dann ruhig. Es ist aber interessant, dass die Kinder.
905 Wir (.) sagen ihnen, dass die versuchen, einander zu unterstützen.
906 (.) Wenn wir mehr Aufgaben haben oder so, (.) dann die Besseren
907 unterstützen die anderen, die von anderer Herkunft und so. (.)
908 Versuchen, die mehr miteinander zu (.) integrieren.

909

910 INT: Mhm. (...) Okay. So Peer, (.) Peer Learning irgendwie.

911

912 LP2: Genau.

913

914 INT: Okay. (.) Und was sind die strukturellen Vorgaben aus Ihrer
915 Sicht für die Beschulung (.) der ukrainischen Kinder? (.) Also, wie
916 ist es mit (.) welche Fächer werden da unterrichtet in der
917 Deutschförderklasse? Wie ist es mit Lehrplan? Wie werden die Kinder
918 zugeteilt?

919

920 LP2: Momentan ist es so, in der Deutschförderklasse lernen die
921 Kinder mehr Deutsch. (.) Besonders, da sie neu sind. Ganz neu.
922 (...) Also die haben vier Stunden am Tag Deutsch und danach gehen
923 sie in die Regelklasse. (...) Das heißt, in der Deutschförderklasse
924 lernen die nur Deutsch und danach gehen sie in der Regelklasse. Dann
925 haben sie, was sie in der Regelklasse haben: Deutsch, Mathe,
926 Englisch oder was anderes.

927

928 INT: Warum machen Sie dann in diesen vier Stunden auch andere
929 Fächer oder andere Inhalte?

930

931 LP2: Wir versuchen manchmal zum Beispiel die Begriffe auf
932 Mathematik oder so was dazu zu (.) machen. (.) Rechnen, (...) Mal,
933 Plus, Minus, solche Begriffe (.) zu lernen.

934

935 INT: Und wie funktioniert es für die Kinder so? (.) Wie nehmen Sie
936 das wahr?

937

938 LP2: Ich finde, es funktioniert sehr gut. Manche lernen es sehr
939 schnell. (..) Sehr schnell, (.) dann gehen die mehr (.) zu ihrer
940 Regelklasse, nachdem sie(.) schon (..) besser Deutsch können und
941 verstehen besser. (.) (.) Dann gehen mehr zu ihrer Regelklasse und
942 weniger zu (.) Deutschklasse.

943

944 INT: Und sind die arabischen, also die Kinder, die aus arabischen
945 Ländern nach Österreich kommen, sind die aus Syrien oder sind die
946 aus anderen Ländern?

947

948 LP2: Die meisten kommen aus Syrien.

949

950 INT: Nach wie vor?

951

952 LP2: Ja, es gibt immer noch. (.) Es gibt immer noch
953 Familienzusammenführung oder Kinder kommen alleine. Wir haben viele
954 Kinder, die alleine nach Österreich gekommen sind, besonders letzten
955 drei Jahren. (...) Und das war auch Herausforderung für uns, dass
956 wir (..) jede Woche ein neues Kind bekommen haben. Da musst du mit
957 denen von Anfang an beginnen. (..) Das ist sehr schwer. (..) Jede
958 Woche kommen ein oder zwei Kinder neu in die Klasse (.) und beginnst
959 wieder. Diese Differenzierung war (.) schwer, sehr schwer.

960

961 INT: Und die ukrainischen Kinder?

962

963 LP2: Es war auch so, aber die meisten kommen alle zusammen, auf
964 einmal, nicht nacheinander.

965

966 INT: Da sind weniger dazu gekommen noch.

967

968 LP2: Ja, weniger.

969

970 INT: Und wie ist es mit den Ressourcen, die bereitgestellt werden?
971 Also auch wieder Räumlichkeiten, Personal?

972

973 LP2: Sie haben alles, wir haben alles. Wir haben (.) bestimmte
 974 Räume, bestimmte (.) Materialien haben wir genug. (.) Seit sieben
 975 Jahren? ((lacht)) (.) Ja.
 976
 977 INT: Und für die ukrainischen, (.) die ukrainischsprachigen
 978 Kinder?
 979
 980 LP2: Es ist einfacher für ukrainische, als wie für arabische
 981 Kinder war. Weil die (.) die lateinische Sprache schon können. Für
 982 arabische Kinder ist die lateinische Sprache (..) etwas Neues, für
 983 manche. (.) Aber auch die Schrift. Wir schreiben von rechts nach
 984 links. In Latein schreibt man von links nach rechts. (.) Und deshalb
 985 ist es (.) für ukrainische Kinder einfacher, glaub ich, (.) Deutsch
 986 zu lernen.
 987
 988 INT: Und das Material, weil Sie haben jetzt gesagt, (.) für
 989 arabischsprachige ist, also arabischsprachiges Material gibt es sehr
 990 viel. Wie ist das mit ukrainischsprachigenem Material?
 991
 992 LP2: Es ist auch das gleiche Material, (.) das gleiche, nur für
 993 arabische Kinder, das ich, da ich ihnen was auf Arabisch erkläre und
 994 so. (.) Ja, aber an der (.) andere Klasse wo die (..) Kollegin,
 995 die (.) ukrainisch (..) unterrichtet, ist auch so ähnlich, wie ich
 996 mache. Wir machen auch oft (.) zweisprachigen Unterricht. Sie
 997 erklärt ihnen was auf Ukrainisch und so. Ja.
 998
 999 INT: Und auch, dass sie selbst die Blätter erstellt?
 1000
 1001 LP2: Blätter weiß ich nicht, ob sie auch zweisprachige Blätter
 1002 machen, aber (.) denke schon. (.) Dann haben die schon
 1003 zweisprachigen Unterricht. (..) Sie übersetzt ihnen auch alles auf
 1004 Ukrainisch.
 1005
 1006 INT: Und die Einbindung in das Schulgeschehen? Weil Sie haben
 1007 jetzt von 2016 und den Folgejahren erzählt, da hat es immer wieder
 1008 Projekte gegeben. (.) Wie ist das jetzt mit den ukrainisch
 1009 sprachigen Kindern?
 1010
 1011 LP2: Ja, auch, machen die auch.
 1012
 1013 INT: Ins Schulgeschehen eingebunden?

1014

1015 LP2: Ich finde es auch gleich wie unsere damaligen Klasse mit
1016 arabischen Kindern. (.) Es ist auch so. (.) Es ist so, eine Klasse
1017 mehr arabische Kinder wie Neu-in-Wien-Klasse, die andere (.)
1018 gemischt. Es gibt andere Kinder, die auch (...) die gehen zu ihrer
1019 Regelklasse, nachdem sie gut Deutsch oder schnell Deutsch lernen.
1020 (....) Ja, und die integrieren sich schon (.) schnell. Zumindest (.)
1021 finde ich.

1022

1023 INT: Okay. (...) Was ist der pädagogische Auftrag in Bezug auf die
1024 ukrainischsprachigen Kinder? (..) Was ist der pädagogische Auftrag
1025 aus Ihrer Sicht (.) in Bezug auf die ukrainischsprachigen Kinder?
1026 Ist der anders als in Bezug auf die arabischsprachigen, also (.)
1027 arabischsprachigen Kinder, oder?

1028

1029 LP2: Ich finde keinen Unterschied dazwischen.

1030

1031 INT: Weil da beim letzten Block haben Sie gesagt, Vermittlung, vor
1032 allem, Sprachvermittlung und Konflikt.

1033

1034 LP2: Ja, weil ich nicht dabei bin in der (.) ukrainischen
1035 Klasse, dann kann vielleicht die Kollegin, die ukrainische, kann
1036 besser (.) davon (.) erzählen? Ja.

1037

1038 INT: Aber wie ist es in der Klasse, wo ukrainischsprachige und
1039 arabischsprachige Kinder sind? Was ist da ihr (.) pädagogischer
1040 Auftrag?

1041

1042 LP2: Es ist auch gleich, aber wenn sie was nicht verstehen, dann
1043 kann man ihnen das übersetzen, erklären, (.) versuchen mit allem
1044 Möglichen. Und das Letzte, was praktisch ist, das Handy, wenn man
1045 übersetzt, das Wort. (....) Aber ich finde, dass sie auch schnell
1046 lernen, die manche, aus der Ukraine, sie lernen schon schnell. (..)
1047 Ja.

1048

1049 INT: Kommt es aus Ihrer Sicht zu einer Diskriminierung der
1050 ukrainischsprachigen Kinder im Vergleich zu den anderen
1051 Schülerinnen?

1052

1053 LP2: Gar nicht. (..) Also, ich finde überhaupt keine (.)
1054 Diskriminierung, kein Unterschied. (.) Wo ich bin. Nein.

1055

1056 INT: Nicht im Vergleich zu den arabischsprachigen Kindern und auch
1057 nicht im Vergleich zu den (.) österreichischen Kindern.
1058
1059 LP2: Nein, (.) gar nicht. (.) Also, ich sehe keinen Unterschied.
1060
1061 INT: Auch nicht zwischen den Kindern, die jetzt in der
1062 Deutschförderklasse sind und den Kindern, die in der Regelklasse
1063 sind?
1064
1065 LP2: Bei uns in der Schule? Nein. Nein.
1066
1067 INT: Durch die Beschulung?
1068
1069 LP2: Nein.
1070
1071 INT: Ist für Sie, Sie sagen, ist dasselbe.
1072
1073 LP2: Für mich, nein. Alles gleich.
1074
1075 INT: Okay. (....) Genau dann (..) ist eigentlich, so
1076 zusammenfassend noch einmal (.) Was sind für Sie die wichtigsten
1077 Unterschiede zwischen damals und heute, also 2015 und 2022 oder
1078 2016? (.) In Bezug auf die Beschulung der Kinder mit
1079 Fluchterfahrung.
1080
1081 LP2: Der Unterschied zwischen damals und Jetzt.
1082
1083 INT: Gibt es Unterschiede und wenn ja, welche?
1084
1085 LP2: Unterschiede gibt es nicht meiner Meinung nach. (..) Aber ich
1086 persönlich habe (.) mich mehr daran gewöhnt, glaube ich. (.) Ich
1087 habe mich geändert wahrscheinlich, dass ich nicht mehr, immer so
1088 etwas, so. (...) Aber ich finde keinen Unterschied. (..) Vielleicht
1089 gibt es Unterschiede, aber selber, ich merke das selbst nicht.
1090
1091 INT: Also die Kinder, die aus Syrien oder oder aus dem arabischen
1092 Raum gekommen sind. (.) und die Kinder, die jetzt aus der Ukraine

1093 kommen, werden vom Schulsystem, wie Sie es wahrnehmen, (.) gleich
1094 behandelt sozusagen.

1095

1096 LP2: Ich finde es gleich. (.) Also wo ich bin, finde 100 % gleich.
1097 (...) Ja.

1098

1099 INT: Und (.) was wünschen Sie sich für die Beschüler, die
1100 Beschulung von Schülerinnen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen?
1101 (.) Was, finden Sie, ist wichtig, wenn Schülerinnen (.) neu (.) nach
1102 Österreich kommen und geflohen sind? (.) Was braucht es, damit die
1103 gute Bedingungen haben?

1104

1105 LP2: Am Anfang brauchen sie mehr (.) das Gefühl zu haben, dass sie
1106 angekommen sind. Das braucht Zeit. (.) Die brauchen viel Geduld von
1107 Lehrkräfte. (....) Und dass man sie (.) ihnen das Gefühl geben,
1108 dass sie willkommen sind. (.) Weil wenn sie dieses Gefühl nicht
1109 haben, dann werden sie nimmer die Sprache lernen, dann wollen die
1110 nimmer (.) vielleicht dableiben. (...) Wenn sie (.) das Gefühl
1111 haben, ich bin nicht willkommen, der mag mich nicht, warum soll ich
1112 dann lernen? Warum soll ich lernen? Warum dann? (...) Also für mich
1113 finde ich, das Wichtigste, (.) ihr Gefühl, welche Gefühle, welche
1114 Eindrücke denen geben am Anfang. (.) Dass sie das Gefühl haben, dass
1115 ich sie mag und dass (.) wenn ich mit denen rede, dann will ich nur
1116 das Beste für sie. (.) Das ist wichtig am Anfang. (...) Und auch
1117 dass, wenn sie nicht Deutsch sprechen, dann (.) will ich nicht mit
1118 denen schimpfen. Ja, du bist da. Du musst lernen. Du bist in
1119 Österreich. Na (.) also. (.) Es macht keinen Sinn. (.) Ja, es ist
1120 wichtig. Du bist da. Du sollst Sprache lernen. All das ist wichtig
1121 und richtig. (.) Aber wie ich das ihnen vermittele. (...) Hier spielt
1122 die große Rolle. (.) Ob sie das mögen und gerne machen, dann werden
1123 sie schneller lernen. (.) Wenn Sie das nicht mögen, dann werden sie
1124 das nie im Leben lernen wollen. (.) Genau.

1125

1126 INT: Und wie kann dieses Gefühl des Willkommenseins, des
1127 Angenommenwerdens, wie kann das vermittelt werden? Was braucht es
1128 dafür von Seiten des Schul?, der Schule?

1129

1130 LP2: Der Schule? Am Anfang (.) Ja, es ist immer das schwierigste
1131 ist der Anfang und die erste Eindrücke, (.) die wir Lehrer haben
1132 oder auch die Kinder haben. Die erste Eindrücke finde ich die
1133 wichtigste. (...) Und anstatt direkt mit denen zu schimpfen und
1134 Deutsch lernen und kommen und nimm das! Naa, bissi langsamer. (.)
1135 mit Spiele (.) und was anderes. (.) Anstatt direkt hier. Nimm diese
1136 Mappe. Du sollst das lernen. Morgen. Aufgabe. (...) Ja. ((lacht))
1137 (.) Das finde ich ein bissi.

1138

1139 INT: Mhm. (.....) Und fällt Ihnen noch was ein? Was wünschen Sie
1140 sich noch für die Beschulung von (.) Schülerinnen mit
1141 Fluchterfahrung?

1142

1143 LP2: Jetzt sag, was mich persönlich betrifft, dass sie auch
1144 Muttersprachenlehrer haben. (.) Das ist wichtig. Das finde ich sehr
1145 wichtig. Weil die Kolleginnen haben mir damals erzählt, vor dem ich
1146 in die Schule gekommen, waren sie verzweifelt. (.) Sie haben nicht
1147 mehr gewusst, was, wie sie mit Kinder kommunizieren können. (.) Auf
1148 einmal hat die Lehrerin 20, 25 Kinder in der Klasse, die nur
1149 arabisch reden miteinander. (.) Und das ist sicher, wenn die Kinder
1150 nichts verstehen, dann werden sie miteinander auf ihrer
1151 Muttersprache plaudern. (..) Es war sehr schwer und das finde ich
1152 sehr wichtig, dass jemand, der ihre Muttersprache versteht (..) in
1153 der Klasse auch dabei sein darf. (...) Wie gesagt, mehr Geduld (.)
1154 von Kolleginnen. (...) Und mehr Gefühle den Kindern zu geben, dass,
1155 dass du bist willkommen da, ich mag dich. (.) Ich bin nicht dein
1156 Feind, wenn ich mit dir schimpfe. Nein, umgekehrt. Ich will dir (..)
1157 das Beste. (..) Es ist schwierige Aufgabe. (..) Aber es ist nicht
1158 unmöglich. (....) Ja.

1159

1160 INT: Haben die Kinder auch Erstsprach², also muttersprachlichen
1161 Unterricht. Ja, also (.) abgesehen von Deutsch (.) unterrichtet?

1162

1163 LP2: Ja. (.) Auch.

1164

1165 INT: Und das machen Sie mit denen?

1166

1167 LP2: Ja. (...) Besonders die Kinder, die noch (.) nicht in der
1168 Schule waren, die weder schreiben noch lesen können. (..) Versuchen
1169 wir das parallel jetzt mit durchzumachen, aber nicht, ohne unter
1170 Druck, ohne (.) viel Druck zu machen oder so. (.) Mehr mit Spaß,
1171 mehr Geschichten zu lesen auf Arabisch, (.) dass, dass man seinen
1172 Namen aufschreiben kann. (.) Sie freuen sich jetzt, wenn sie ihren
1173 Namen richtig aufschreiben können, (..) auch auf Arabisch.

1174

1175 INT: Wie viele Stunden haben die Kinder?

1176

1177 LP2: Ich habe insgesamt 22 Stunden in den beiden Schulen und (.)
1178 dadurch ich keinen Arabischkurs habe, dann schauen wir, wann wir
1179 mehr Zeit haben, dann mache ich das, weil ich mehr (.) integrativ
1180 mache als (.) Arabischkurse. Aber dann schaue ich immer, wann ich
1181 (.) oder wann die Kinder nicht wichtige Unterricht haben, dann (.)

1182 kann die in einem Raum so zusammen sammeln und mache Arabisch
1183 zusammen.
1184
1185 INT: Okay, also das ist (.) flexibel.
1186
1187 LP2: Genau. Flexibel. (.) Ja. (.) Was Arabischunterricht betrifft.
1188 (.) Weil es schwierig in der Mittelschule ist, so. (.) eine Art von
1189 Kurs zu machen. (.) Und deshalb bin ich mehr integrativ als (.) nur
1190 arabisch.
1191
1192 INT: Danke schön, Herr [Name].
1193
1194 LP2: Ja. (..) Ich hoffe, es wird Ihnen helfen.
1195
1196 INT: Absolut. (.) Sehr interessant für mich auch. (.) Ich schalte
1197 es schon aus.

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
LP3	Interviewte Lehrperson	männlich	Lehramt Deutsch
INT	Interviewerin	Weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Lehrperson
Kommunikationssituation	privat
Teilnehmer*innenrollen	symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	21. März 2023, 13.30 Uhr
Ort	Wohnung der Interviewerin
Dauer	56 min

Allgemeine Bemerkungen	Interviewerin und Interviewter sind freundschaftlich miteinander bekannt.
---------------------------	--

1

2

3 INT: Ich starte die Tonaufnahme. (.) Genau. (.) Die
4 Datenschutzerklärung, Einverständniserklärung haben wir
5 abgehandelt. Was mich jetzt, zuerst würde ich einfach ein
6 paar, ich frage dich ein paar allgemeine Dinge, zum Beispiel
7 seit wann du schon unterrichtest, an welcher Schule und welche
8 Fächer.

9

10 LP3: Mhm. Ja. (..) Also ich unterrichte seit dem Jahr 2013,
11 (..) war die ersten zwei Jahre in einer (.) anderen
12 Mittelschule im [Zahl] Bezirk und seit dem Jahr 2015/16 bin
13 ich im [Zahl] Bezirk in einer Mittelschule, (..) bin geprüft
14 in den Fächern Deutsch und Geografie und Wirtschaftskunde und
15 Berufsorientierung, (.) habe aber schon sehr viele andere
16 Fächer auch unterrichtet, (.) weil man in Mittelschulen recht
17 flexibel sein muss, (.) weil hier im Vordergrund steht, dass
18 man viel Zeit auch mit, mit der Klasse, mit der eigenen
19 Klasse, wenn man Klassenvorstand ist, verbringt.

20

21 INT: Okay. Welche Schule ist das? (.) Ich nenne es nicht,
22 aber es interessiert mich.

23

24 LP3: Mittelschule [Name] im [Zahl] Bezirk, Bezirk. Das ist
25 die [Name] Schule. (.) Ja.

26

27 INT: Und (.) wie? Also, inwiefern warst du bis jetzt
28 beruflich in Kontakt mit geflüchteten Schülerinnen? (.)
29 Einerseits vielleicht so (.) 2015, also am Beginn in der
30 Schule und auch jetzt. Inwiefern hast du mit geflüchteten
31 Schülerinnen zu tun?

32

33 LP3: Ja, da kann ich eigentlich recht viel dazu erzählen,
34 weil ich bin, (.) als ich im [Zahl] Bezirk begonnen habe in
35 der Schule, (.) habe ich bei meinem Vorstellungsgespräch zur
36 Direktorin damals gesagt: Ich suche die Herausforderung (.)
37 und dann hat das Schuljahr im September begonnen und im
38 Dezember (.) habe ich dann bei einer spontan einberufenen
39 Kurzkonferenz an einem Freitag in der Früh (..) erfahren, dass
40 am Montag, dass es ab Montag eine Flüchtlingsklasse geben wird
41 und dass ich der Klassenvorstand sein werde. (.) Und somit (.)

42 war ich dann ab Montag Klassenvorstand dieser
43 Flüchtlingsklasse (.) und habe da vor allem in diesem Jahr
44 2015/16 natürlich sehr, sehr viel Erfahrung (.) gesammelt (.)
45 mit einer reinen Flüchtlingsklasse. Aber im Laufe der letzten
46 Jahre, auch jetzt wieder, natürlich immer wieder (.) mit
47 geflüchteten Kindern aus dem arabischen Raum (.) in den
48 Regelklassen. (...) Und (.) wir haben auch, ich weiß nicht, (.)
49 soll ich das schon sagen jetzt, wir haben auch eine Ukraine-
50 Klasse in der Schule, also wo Kinder drinnen sind mit
51 Fluchterfahrung aus der Ukraine. (.) Die unterrichtete ich, muss
52 ich aber dazu sagen, nicht. Ich habe schon einzelne
53 Supplierstunden drinnen gehabt, (...) aber ich habe nicht fixe
54 Stunden in dieser Klasse.

55

56 INT: Und diese erste Klasse, von der du gesprochen hast, die
57 Flüchtlingsklasse, ähm. (.) Wie lang hast du die unterrichtet?
58 Wie lange war das dann deine Klasse?

59

60 LP3: Ein Jahr lang. Das war nämlich so, das war eine vierte
61 Klasse. Das heißt, es waren 14, 15-jährige Kinder und
62 Jugendliche (.) mit einem ganz unterschiedlichen Niveau. (.)
63 Ich weiß nicht, wie weit ich da jetzt schon vorgreifen (.)
64 soll. Aber da gibt es natürlich schon viel, was ich dazu
65 erzählen. Also die haben ganz unterschiedlichen
66 Bildungshintergrund gehabt. Da hat es Kinder gegeben, die nie
67 in einer Schule waren, (.) die noch nicht einmal
68 alphabetisiert waren. (.) Und andererseits Kinder, die schon
69 ein bisschen mehr können haben, sag ich jetzt einmal. (...)
70 Fakt war, dass die in einer Vierten waren und dass es dann
71 auch darum ging zu schauen, wie geht es dann mit ihnen weiter?
72 Weil (.) in der Mittelschule gibt es ja nur erste bis vierte
73 Klasse, also bis 15 Jahre, quasi (.) bis zur achten
74 Schulstufe. (.) Und (.) dann haben sich die Kinder mehr oder
75 weniger selber mithilfe von mir und der Direktorin eine Schule
76 gesucht und sind dann aufgeteilt worden auf andere Schulen.
77 (...) Was aber gut war, weil sie da dann in Regelklassen wieder
78 eingegliedert wurden. Das heißt, diese reine Flüchtlings-,
79 Flüchtlingsklasse hatten wir damals nur ein Jahr. (.) Jetzt
80 haben wir es allerdings wieder mit dieser Ukraine Klasse.

81

82 INT: Ahja. (...) Und wie viele Kinder waren damals in der
83 Klasse? Ungefähr?

84

85 LP3: Die Zahlen habe ich jetzt nicht mehr genau im Kopf,
86 aber es war dann halt zu Beginn vielleicht so 18 Kinder. (.)
87 Dann ist wieder einmal wer wegkommen und wieder einmal wer
88 dazukommen. Das gibt es ja (.) oft den Wechsel, auch in
89 Mittelschulen. Das passiert ja sehr oft, wenn vor allem Eltern
90 den Wohnort wechseln. (...) Ja.

91

92 INT: Okay. Okay, (.) super. Und vielleicht noch. Also das
93 war 2015/16, diese Flüchtlingsklasse. Und die wurde auch so
94 genannt in der Schule, die hieß Flüchtlingsklasse.

95

96 LP3: Die wurde. (.) Die wurde, (.) nein, die wurde nicht,
97 also, die Lehrer und Lehrerinnen haben Flüchtlingsklasse dazu
98 gesagt, aber es war die damalige 4D, weil wir haben immer drei
99 Klassen pro Jahrgang (.) und da ist die 4D dann dazugekommen.

100

101 INT: Okay. (.) Und in den Folgejahren hast du da auch
102 Schüler*innen (.) mit Fluchterfahrung in deinen Klassen
103 gehabt?

104

105 LP3: Ja, ja, das habe ich eh vorher schon genannt. Also wir
106 haben ständig Kinder, (.) Flüchtlingskinder, sowohl aus dem
107 arabischen Raum als auch jetzt mittlerweile (.) ukrainische
108 Kinder, die in den Klassen integrativ drin sitzen, die
109 herkommen, kein Wort Deutsch sprechen, (.) wo es einmal darum
110 geht, dass die vorher die Sprache lernen müssen, (.) weil sie
111 ja sonst dem Unterricht nicht folgen können. (.) Der Vorteil
112 ist, dass die ja nicht benotet werden. Die ersten zwei Jahre
113 sind diese Kinder ja außerordentlich, das heißt, sie bekommen,
114 haben noch nicht diesen Notendruck. (...) Wobei sich auch hier
115 jetzt (.) was geändert hat, weil mittlerweile gibt es ja diese
116 MIKA-D-Testungen (.) und da werden die Kinder alle halben
117 Jahre geprüft. Kann ich das schon erzählen oder kommt es dann
118 eh? (.) Na ja, mittlerweile ist es schon ein bisschen
119 schwieriger geworden, weil (.) die Kinder kommen her, machen
120 eine MIKA-D-Testung. (...) Da wird die Sprachkompetenz erhoben.
121 (.) Da gibt es drei verschiedene (.) Kategorien. (.)
122 Mangelhaft, (...) ah, dann mittelmäßig, glaube ich, heißt es.
123 Oder ausreichend. (.) Nein, es gibt Entschuldigung.
124 Unzureichend gibt es, mangelhaft und ausreichend. (.) Und bei
125 ausreichend müssen die Kinder benotet werden in allen
126 Gegenständen. (.) Und bei mangelhaft können sie beurteilt
127 werden und bei unzureichend noch nicht. (.) Das heißt,
128 innerhalb dieser zwei Jahre, wo sie frisch hergekommen sind,

129 (.) werden sie noch nicht beurteilt, außer sie sind schon bei
130 mangelhaft, dann können sie schon beurteilt werden. Aber was
131 jetzt neu ist: Früher haben die Kinder, sind automatisch (.)
132 mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gemeinsam sind sie
133 in die nächste Klasse gekommen. Mittlerweile durch diese MIKA-
134 D-Testung ist so: Ich habe jetzt gerade aktuell diesen Fall,
135 dass ich ein syrisches Flüchtlingskind in der Klasse habe. (.)
136 Wenn der jetzt, der ist seit einem halben Jahr da, wenn er
137 jetzt diese Prüfung nicht schafft (.) und er hat keinerlei
138 Deutschkurs bei uns im Moment in der Schule, (.) das machen
139 wir integrativ. Wenn er die jetzt nicht schafft, dann bleibt
140 er sitzen. (.) Das heißt, dann sitzt er nächstes Jahr in einer
141 anderen Klasse. Er wird zwar weiterhin nicht beurteilt, weil
142 er ja zwei Jahre hat, (.) aber er wird aus seiner Klasse
143 herausgerissen und das hat sich sehr wohl verändert, weil das
144 war früher nicht. Das ist relativ neu jetzt.

145

146 INT: Früher (.) durften sie mit aufsteigen?

147

148 LP3: Sie durften mit aufsteigen. Ich meine, es ist immer die
149 Frage, was ein Vor- und Nachteil ist, weil natürlich.
150 Andererseits kann man sagen: Okay, der hat dann länger Zeit
151 auch in der Schule (.) und mehr Zeit, um die Sprache zu lernen
152 und vor allem auch um den Lehrplan dann zu erfüllen in
153 weiterer Folge, wenn er dann beurteilt wird. (.) Andererseits
154 wird er aus diesem Klassengefüge wieder herausgerissen. Was
155 ihm für den sozialen Aspekt natürlich schlecht ist, muss man
156 sagen.

157

158 INT: Verstehe. (..) Okay, vielleicht noch abschließend zu
159 den allgemeinen Angaben: Hast du selbst Erfahrungen mit Flucht
160 und oder Migration?

161

162 LP3: Ich bin ein sogenannter Binnen-Migrant, (.) weil ich
163 ursprünglich aus Tirol komme (.) und dadurch auch ein Migrant
164 bin, (.) weil ich ja nach Wien gezogen bin. (.) Ansonsten habe
165 ich selbst keine Erfahrung mit Flucht.

166

167 INT: Mhm. (..) Danke schön. ((lacht)) (....) Wenn wir jetzt
168 da zurückspringen in dieses Schuljahr 2015/16 und vielleicht
169 sogar in diesen Dezember (..) oder halt einfach so. (.) Nein
170 überhaupt, das Schuljahr 2015/16. Woran denkst du, wenn du

171 daran denkst? Was fällt dir da als erstes dazu ein, zu deiner
172 Unterrichtstätigkeit 2015 16.

173

174 LP3: Also ich kann mich erinnern, als das ganze begonnen
175 hat, als ich diese Klasse bekommen habe, (.) dass das ein
176 reines Chaos war. (..) Äh, es ging in erster Linie darum zu
177 schauen, dass die Kinder genug zum Anziehen haben. Die haben
178 in einer Flüchtlingsunterkunft im [Zahl] Bezirk gewohnt. (.)
179 Ich habe mir dann mit einer Kollegin gemeinsam die Situation
180 in diesem Flüchtlingsheim angeschaut. (.) Ja, da gab es eine
181 Dusche am Anfang für über 1000 Leute. (.) Und wir haben in
182 erster Linie in der Schule einmal eine (.) Spendensammelaktion
183 für Kleidung gemacht (.) und wir mussten uns dann mal ein
184 bisschen einrichten. Die Kinder haben sich gegenseitig
185 überhaupt noch nicht gekannt. (.) Es war ganz schwierig. Ich
186 hatte keine Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache (.) und
187 hab zusätzlich zu meinen Stunden, die ich ohnehin schon hatte,
188 meine 21, habe ich zusätzlich vier Stunden pro Woche (.) in
189 dieser Klasse gehabt. Das heißt, da waren ganz viele Lehrer,
190 die in dieser Klasse dann drinnen gestanden sind und versucht
191 haben, den Kindern Deutsch beizubringen. (..) Ausgebildet war
192 (.) de facto niemand dafür. (.) Die Kinder haben
193 unterschiedliche (.) Traumata mit (.) auf dem Weg gehabt bzw.
194 waren wirklich teilweise schwer traumatisiert. (..) Das hat
195 sich dann auch in Streitigkeiten in den Pausen bemerkbar
196 gemacht. Und (.) also, es war (..) die Frage ist ja, was mir
197 einfällt, so als erstes, was mir in Erinnerung geblieben ist.
198 (.) Die Erinnerung ist in erster Linie dieses Chaos, (.) das
199 da am Anfang war. (.) Und trotzdem aber auch die Erinnerung,
200 dass es manche dann wirklich geschafft haben, innerhalb von
201 diesem Jahr relativ schnell die Sprache zu lernen, (..) dann
202 in eine andere Schule gewechselt haben und uns dann (.) zwei
203 oder drei Kinder haben uns im Nachhinein besucht, ein paar
204 Jahre später (.) und (.) sie haben (.) eine erfolgreiche
205 Laufbahn eigentlich. Und das freut mich natürlich dann umso
206 mehr.

207

208 INT: Und was waren so die strukturellen Vorgaben für die
209 Beschulung von dieser Klasse jetzt? (.) Was war da, was wurde
210 da gefordert?

211

212 LP3: Wir hatten freie Hand, mehr oder weniger, hatten wir da
213 jetzt nicht so viele Vorgaben. (.) Wir haben dann ein Budget
214 bekommen. Wir haben dann (.) auch Schulbücher bestellt. Die
215 Kinder haben auch von uns die Hefte dann bekommen und und da

216 eigentlich (.) relativ viel Unterstützung. (.) Vorgaben gab es
217 nicht viele, aber es war wichtig, dass man sich mit den
218 Kolleginnen und Kollegen auch gut abspricht: Wer macht
219 eigentlich was? (.) Damit man da bisschen eine Struktur
220 reinbekommt, was das Erwerben der deutschen Sprache betrifft.

221

222 INT: Weil die Fächer sozusagen also was, was sie
223 unterrichtet wurden, war?

224

225 LP3: Die Fächer waren hauptsächlich, es waren sehr viele
226 Deutschstunden, es war auch Mathematik, ein bisschen, ein paar
227 war Mathematik, (.) wobei das relativ schwierig war, weil die
228 Kinder ja noch nicht Deutsch konnten und auch nicht Englisch.
229 Das war ja auch ein Problem. (.) Das heißt, es war für die
230 Mathematiklehrerinnen und -lehrer schwierig, auch (.) denen,
231 mit denen zu rechnen. (.) Es gab vereinzelt Englischstunden,
232 natürlich, es gab auch zwei, drei Sportstunden in der Woche,
233 also damit sie ein bisschen Bewegung auch haben, (.) auch
234 Kreatives war dabei, kann ich mich erinnern. Also sie hatten
235 auch Zeichnen, (.) aber es war jetzt nicht so ein Stundenplan
236 wie in Regelklassen, dass es eine Geografiestunde gibt usw.
237 Das war nicht so, sie hatten auch reduzierte Stunden. Also es
238 war nicht mit Nachmittagsunterricht, sondern wirklich nur von
239 8 bis 12 jeden Tag. (.) Und (.) ja.

240

241 INT: Spannend, ja. (.) Und Deutsch, vor allem Deutsch als
242 Zweitsprache, (.) Deutschförderung, quasi intensive
243 Deutschförderung.

244

245 LP3: Intensive Deutschförderung, wo es darum ging, (.) dass
246 man ihnen das Sprechen und das Schreiben und das Lesen
247 beibringt. (.) Und wie gesagt, mir ist es am Anfang wirklich
248 sehr schwergefallen, weil ich die Ausbildung dazu nicht hatte.
249 Ich hatte ein Seminar an der (.) Pädagogischen Hochschule, wo
250 es, das war, das hat schon Deutsch, Deutsch als Zweitsprache
251 geheißen. (.) Aber das war auch eher, wie es leider so oft
252 ist, an der Universität oder an der Pädagogischen Hochschule.
253 Es war halt nicht sehr praxisbezogen, es ist halt sehr viel
254 Theorie, (.) aber wirklich, dass man dann so ein Handwerkzeug
255 dafür hat, das war es eigentlich nicht.

256

257 INT: Ja. (.) Und es waren dann verschiedene Lehrpersonen,
 258 die Deutsch mit den Kindern gemacht haben?

259

260 LP3: Also Deutsch-Lehrerinnen, (.) Deutschlehrerinnen und
 261 Deutschlehrer haben sich (.) sozusagen darauf konzentriert,
 262 ihnen die Sprache beizubringen. (.) Und dann gab es eben noch
 263 ein paar andere Stunden, wie eben gesagt, Mathematik und so
 264 weiter.

265

266 INT: Und geführt war die 4B, hast du gesagt?

267

268 LP3: 4D.

269

270 INT: War die 4D als Regelklasse? (.) Weißt du das noch?

271

272 LP3: Wie wie?

273

274 INT: Also, war die als normale Klasse geführt in der Schule?

275

276 LP3: Nein, es war schon eine außerordentliche Klasse. Also,
 277 das war ja eine Zusatzklasse, die wir bekommen haben. Die
 278 Lehrer haben das alle als Zusatzstunden bekommen, also extra
 279 bezahlt (..) und somit war es keine Regelklasse.

280

281 INT: Okay. (.) Okay. (.) Und welche Ressourcen wurden aus
 282 deiner Sicht bereitgestellt für die, für die Beschulung? Also
 283 du hast eh schon ein bissl angesprochen. Aber eben einerseits
 284 mit Ressourcen meine ich jetzt, Räumlichkeiten, Personal, ist
 285 jetzt eh schon ein bissl vorgekommen, Unterrichtsmaterial und
 286 Einbindung ins Schulgeschehen.

287

288 LP3: Ganz spannende Frage. (.) Erstens einmal, in unserer
 289 Schule war damals die Situation Gott sei Dank so, dass es (.)
 290 viele Freiräume gab, weil wir haben relativ a große Schule,
 291 nach wie vor a große Schule, (.) weil da früher mal 20 Klassen
 292 drinnen waren und jetzt sind es nur mehr zwölf Klassen bzw. 13
 293 gibt es eigentlich auch. (.) Das heißt, wir haben relativ (.)
 294 relativ viele Räumlichkeiten zur Verfügung gehabt. (.) Wir

295 haben (.) jede Klasse bekommt auch vom Warenkorb von der Stadt
296 Wien ist es, bekommt man ja auch ein Geld, damit man (.)
297 Unterrichtsmaterial anschaffen kann. Auch ich habe das damals
298 bekommen. Ich konnte dann (.) ein bisschen was für die Klasse
299 kaufen, vor allem Hefte. (.) Über die Schulbuchaktion haben
300 die Kinder auch Schulbücher bekommen. Das heißt, das waren
301 dann wirklich spezielle Bücher für Deutsch als Zweitsprache.
302 (.) Das haben sie sehr wohl bekommen. Und was eigentlich das
303 Schönste war, dass sie sehr schnell integriert wurden im
304 Schulhaus. (.) Damals gab es die, ein großes Fest an unserer
305 Schule. Da wurde unsere Schule nach dem [Name] (..) getauft,
306 benannt. (.) Und das war im Zuge der 130. Jahr-Feier unserer
307 Schule. (.) Und da gab es im Festsaal ein Fest dazu zu dieser
308 Namensgebungsfeier. (..) Und die 4D, die Flüchtlingsklasse,
309 wurde integriert, indem sie da auch mitgemacht hat. Weil jede
310 Klasse hat da was präsentiert dann, da sind einige Erwachsene
311 gekommen, einige Politiker aus dem Bezirk, auch der
312 Stadtschulratspräsident war damals da. (.) Und die
313 Flüchtlingsklasse hat auch was vorgetragen in einer Art
314 Wetten, dass? Die haben dann ein Wetten, dass? (.) gemacht (.)
315 und haben das wirklich großartig gemacht. Und es war von
316 Anfang an schon eigentlich vor allem auch bei den meisten
317 Lehrerinnen und Lehrern (.) hat man gemerkt, dass die (.)
318 wohlwollend sind der Klasse gegenüber. (.) Es gibt leider
319 schwarze Schafe, das wird es immer geben. Aber an sich habe
320 ich schon das Gefühl gehabt, dass sie integriert wurden (.)
321 und auch, dass man geschaut hat, dass die ein bisschen Kontakt
322 mit den anderen Klassen haben und dass man dann einmal
323 gemeinsam (.) a Sportstunde gemacht hat, zum Beispiel. (.) Und
324 so, also da muss ich sagen, das war eigentlich sehr positiv.
325 (.) Ja.

326

327 INT: Okay.

328

329 LP3: Und Ressourcen, wie gesagt, die Lehrerstunden waren
330 alles zusätzliche Mehrdienstleistungen, die wir bezahlt
331 bekommen haben. (..) Ja.

332

333 INT: Also durchaus (.) schon sehr positiv eigentlich, kann
334 man. (.) Also, es wurden aus deiner Sicht viele Ressourcen
335 bereitgestellt.

336

337 LP3: Ich glaube ja. Und was das Wichtigste ist schon, dass
338 es engagierte Lehrerinnen und Lehrer gibt. (.) Und ich glaube,

339 von dem her ist da die Wahl auf mich. Das war eigentlich eine
340 gute Wahl, dass ich da gewählt wurde (.) oder auserwählt
341 wurde, dafür Klassenvorstand zu sein, weil ich mich halt sehr
342 ins Zeug gelegt habe. (..) Vielleicht jetzt, (.) da hat es
343 andere Kollegen gegeben, die den Unterricht für Deutsch als
344 Fremdsprache noch besser gemacht haben. Aber ich war halt
345 einfach sehr engagiert, was die ganzen Hintergründe betrifft,
346 was die Elternarbeit betrifft. Es gab damals null
347 Möglichkeiten für Dolmetsch. Wir haben privat hat eine
348 Kollegin Freundinnen (.) engagiert, die dann ab und zu in die
349 Schule gekommen sind und mit den Kindern amal (.) prinzipielle
350 Regeln besprochen haben. Oder auch für Elterngespräche haben
351 wir privat eigentlich uns was organisieren müssen. Heutzutage
352 ist das ja ganz anders. (.) Mittlerweile gibt es
353 Videodolmetscher, da rufe ich an (.) und kann den direkt
354 anwählen, arabische Übersetzung und dann können wir zu dritt
355 telefonieren. (.) Da hat sich sehr viel zum Positiven
356 geändert, muss man sagen.

357

358 INT: Auch, kann man als Learning eigentlich, ja,
359 verzeichnen, oder?

360

361 LP3: Ja, ja, es war damals komplette Überforderung, weil das
362 war ja sehr (.) und das sind wir vielleicht schon beim
363 Unterschied zu heute und wir werden später noch darauf
364 eingehen. Aber der große Unterschied ist ja, dass damals
365 plötzlich die Flüchtlinge (.) in Österreich gestanden sind,
366 mehr oder weniger. Man hatte ja wenig Vorbereitungszeit. (.)
367 Und damit waren natürlich alle überfordert, sowohl die Schulen
368 als auch (.) viele weitere Bereiche in der Gesellschaft, sag
369 ich jetzt einmal. (.) Und das war von heute auf morgen. Und
370 das ist der Unterschied zu jetzt, weil jetzt weiß man schon
371 natürlich ein bisschen besser, wie man mit solchen Situationen
372 umgeht. Und dadurch sind die Ressourcen auch viel besser
373 geworden.

374

375 INT: Und (.) du hast jetzt schon auch ein bisschen von der
376 Elternarbeit erzählt und so. Welchen Gestaltungsspielraum
377 hattest du in deinem pädagogischen Handeln? Mit der 4D.

378

379 LP3: In Hinblick auf?

380

381 INT: Also wie, wie sich dein (.) ähm (.) im Hinblick auf,
382 einfach, vielleicht. Wie, einerseits. (..) Wie gut du dafür
383 (.) vorbereitet warst und wie gut oder wie du das erlebt hast.
384 (.) Hmmm.

385

386 LP3: Gestaltungsspielraum?

387

388 INT: Gestaltungsspielraum.

389

390 LP3: Ist ein bisschen unkonkret, finde ich.

391

392 INT: Ja, das stimmt. Schau, ich kann es jetzt nämlich auch
393 nicht erklären.

394

395 LP3: Gestaltung im Sinn. Es war eh schon die Frage vorher im
396 Hinblick auf meinen Unterricht, oder? (.) Aber das habe ich eh
397 schon beantwortet. Wir hatten da eigentlich freie Bahn, was
398 das betrifft, hatten nicht sehr viele Vorgaben und somit war,
399 hatten wir viel Gestaltungsspielraum, was das Pädagogische
400 betrifft.

401

402 INT: Und vielleicht so die Schülerinnen, was hatten die für
403 individuelle Voraussetzungen? Du hast es auch schon anklingen
404 lassen.

405

406 LP3: Habe ich eh schon angesprochen, ganz unterschiedlich.
407 Manche waren noch nicht alphabetisiert, (.) manche haben noch
408 nie eine Schule von innen gesehen, manche wiederum schon.
409 Natürlich auch immer die Hintergründe recht unterschiedlich.
410 (.) Da hat es auch einen Unterschied zwischen Afghanen und
411 Syrern gegeben damals. Also wirklich bei den Afghanen hat man
412 wirklich gemerkt, dass dort teilweise null Schulbildung war,
413 im Gegensatz zu den Syrern. (.) Ja, das war wirklich zu sehen,
414 dieser Unterschied. Wir hatten auch einen Jemeniten. (.) Der
415 war aus dem Jemen. (.) Da kann ich mich jetzt aber nicht mehr
416 so erinnern, wie da die Vorbildung war. Aber es war wirklich
417 ein (.) großer Unterschied zwischen Syrern und Afghanen zu
418 sehen damals. (.) Ja. (.) Es gab auch Konflikte zwischen den
419 beiden. (..) Weil (.) die Sprache erstens einmal anders ist:
420 Das eine ist Arabisch, das andere ist Farsi. (.) Und da hat es

421 dann schon, ich weiß nicht, was genau das Problem war, aber es
422 gab immer wieder Streitigkeiten. (...) Ein (.) großes Problem
423 war natürlich, dass kein Mensch Deutsch gesprochen hat am
424 Anfang. Und das war der große Nachteil. Umso länger brauchen
425 sie ja, das ist meine Meinung. Wenn die Kinder integrativ in
426 den Klassen sitzen, lernen sie die Sprache viel schneller, als
427 wenn sie extra in einer Flüchtlingsklasse sitzen. (.) Spannend
428 war im Übrigen auch, bei uns hat man sehr wohl immer
429 Flüchtlingsklasse gesagt. Weil ich vorher gesagt habe. (.)
430 Gesagt hat man schon Flüchtlingsklasse, aber es war die 4D.
431 Also es ist nicht am Schild Flüchtlingsklasse gestanden. Aber
432 in Deutschland zum Beispiel, das weiß ich von einem Bekannten
433 von mir, war es die Willkommensklasse, also auch so der, (.)
434 wie man es ausdrückt, war ganz unterschiedlich eigentlich.

435

436 INT: Wie es benannt wird?

437

438 LP3: Wie es benannt wird.

439

440 INT: Und das führt eh schon zur nächsten Frage, ganz gut,
441 finde ich, und zwar: (.) Inwiefern ist es zu einer
442 Diskriminierung der Schülerinnen gekommen? Aus deiner Sicht.

443

444 LP3: Von uns Lehrern jetzt? Oder generell?

445

446 INT: Nein, also (.) aber so in der Schule, in Bezug auf die
447 anderen Schülerinnen.

448

449 LP3: Gar nicht so sehr, habe ich das, eben, ich habe ja
450 gesagt. Ich habe so das Gefühl gehabt, sie sind recht gut bei
451 uns aufgenommen worden. (...) Dadurch, dass sie ja auch die
452 Sprache noch nicht können haben, (.) war das gar nicht so
453 möglich. Also selbst wenn es zu Diskriminierung gekommen wäre
454 von anderen Kindern, dann wäre das aufgrund der
455 Sprachbarrieren vielleicht gar nicht so möglich gewesen. (.)
456 Aber das kriegt man halt oft nicht so mit. Die Diskriminierung
457 ist vielleicht vor der Schule passiert oder nach der Schule.
458 Das kriegt man als Lehrer nicht so mit. Ich kann nur sagen,
459 die meisten Lehrer (.) waren da sehr offen diesbezüglich. Zwar
460 überfordert, überfordert waren wir alle, (.) aber (.) so ein,
461 zwei Lehrerinnen fallen mir natürlich schon ein, die da nicht

462 sehr reingepasst haben in die Klasse, weil man genau weiß, (.)
463 wie die politisch denken und wie die auch (...) Syrern und
464 Afghanen gegenüberstehen. Also, das (.) gab es leider auch.

465

466 INT: Aber jetzt so, im Schulgeschehen waren, jetzt so wie du
467 es wahrgenommen hast, die Schülerinnen (.) integriert. Die
468 waren da nicht diskriminiert, also die wurden nicht irgendwie
469 extra behandelt.

470

471 LP3: Na, also an sich nicht, wie gesagt, von ein, zwei
472 Kolleginnen vielleicht schon, Kollegen vielleicht schon, aber
473 an sich steht ja in uns?, das steht auch auf unserer Homepage,
474 ist ja gemeinsam quasi unser Motto. Und man hat (.) wie
475 gesagt, auch bei diesem Fest, bei diesen großen
476 Feierlichkeiten hat man wirklich versucht, diese Kinder (.) so
477 gut wie möglich zu integrieren.

478

479 INT: Mhm. (.) Ja, (...) okay, die nächste Frage entfällt
480 damit, weil da würde ich fragen wie, wie es zu einer möglichen
481 Diskriminierung kommt, was da, was da dahintersteckt.

482

483 LP3: Es (.) Diskriminierung hat sicher auch damals schon
484 stattgefunden, nur habe ich keine Zeit dafür gehabt, es
485 überhaupt mitzubekommen. (.) Bei einer Kollegin, jetzt erwähne
486 ich es noch einmal, habe ich es sehr wohl mitbekommen. Also
487 erstmal, wie sie (.) drüber, über diese Klasse gesprochen hat
488 (..) und auch ihr Umgang mit Kindern, wobei der generell
489 fragwürdig ist, also einfach ihre Art und Weise, wie sie mit
490 Kindern spricht. (..) Und was aber dann so (.) von anderen
491 Schülern passiert und so, das habe ich damals (.) nicht so
492 mitbekommen. Aber nachdem wir ja und vor allem mittlerweile so
493 viele ausländische (.) oder Kinder mit Migrationshintergrund
494 in der Schule haben, (.) es gibt ja auch die wenigsten, die
495 wirklich (.) reine Österreicher sind, sagen wir jetzt einmal.
496 (.) Die wenigsten, die Deutsch als Muttersprache haben.
497 Dadurch ist es ja sowieso (.) heterogen (.) von Anfang an
498 eigentlich. (.) Ja.

499

500 INT: Okay. (.) Meine allerletzte Frage zu dem ersten Block:
501 Welche Möglichkeiten es für dich als Lehrperson gibt, einer
502 möglichen Diskriminierung entgegenzuwirken?

503

504 LP3: Ich ergänze vielleicht schon noch, bei Diskriminierung,
505 es gibt natürlich schon, immer wieder kriegt man auch mit, (.)
506 dass es (.) dass es schon Konflikte auch aufgrund von
507 verschiedenen Religionen, das hat es auch in meiner Klasse
508 gegeben letztes Jahr, aufgrund von verschiedenen Religionen,
509 (.) verschiedenen Kulturen, Sprachen gibt es schon immer
510 wieder Konflikte. (.) So ist es nicht, dass es konfliktfrei
511 abgeht. Und je mehr sie von Ihrem Elternhaus da geprägt sind,
512 sage ich jetzt einmal, desto schwieriger wird es. Also das (.)
513 haben wir schon immer wieder, solche Dinge. (.) Wobei ich es
514 nicht ganz so schlimm erlebe, wie ich ursprünglich gedacht
515 hätte. Die Konflikte sind einfach eher so (.) alltägliche
516 Konflikte zwischen Buben und Mädchen oder zwischen Mädchen und
517 Mädchen oder zwischen Buben und Buben. So (.) auch was, das
518 hat ja sehr viel mit der Pubertät auch zu tun. (.) Die
519 Konflikte sind in den meisten Fällen nicht aufgrund der
520 Herkunft, in den meisten, aber sie kommen natürlich auch vor.
521 Und es gibt schon Beschimpfungen immer wieder, auch jetzt in
522 meiner Klasse, dass da wird wer [Z-Wort] genannt oder [N-Wort]
523 oder so. Also das haben wir sehr wohl. Und und und. Die Frage
524 war ja, wie wir da (.) entgegenwirken können. (.) Indem wir
525 Aufklärungsarbeit leisten, indem wir (...) ganz viel soziales
526 Lernen machen. Also, (.) was heißt ganz viel. Im Rahmen
527 unserer Möglichkeiten versuchen wir halt, solche Konflikte zu
528 besprechen. (.) Ich habe eine Stunde in meiner Klasse jetzt,
529 das ist eine zweite Klasse, das sind 12-jährige, elf, 12-
530 jährige, (.) habe ich eine Stunde soziales Lernen. Das steht
531 jetzt fix in unserer Stundentafel drinnen. (.) In dieser
532 Stunde versuche ich wirklich genau solche Dinge (.) zu
533 behandeln und auch diese Gemeinsamkeit, die
534 Klassengemeinschaft, Gemeinschaft einfach sehr zu stärken. Und
535 dass man Konflikte bespricht und dass man sich gegenseitig
536 Zettel schreibt. Sie müssen einen Namen ziehen und dann müssen
537 sie schreiben, was sie am anderen gerne mögen und so was halt.
538 Also das (.) ist sehr, sehr wichtig und dem kann man
539 entgegenwirken. Es gibt natürlich auch außerschulische (...)
540 Angebote, sehr, sehr viele in Wien, sogar oft so viel, dass
541 ich ein bisschen überfordert bin, weil es so viel gibt. (.)
542 Und wenn man da aber gute, eine gute Auswahl trifft, (.) denke
543 ich, dass das auch (.) was Positives beitragen kann.

544

545 INT: Wobei ja Konflikt nicht unbedingt Diskriminierung
546 bedeutet.

547

548 LP3: Aber, aber Diskriminierung im Sinne von, dass es um die
549 Diskriminierung wenn ich dann erwähne, dass dann der eine zum

550 anderen [Z-Wort] sagt und so, dann ist das schon
551 Diskriminierung (.) also.
552
553 INT: Also, dass, dass Rassismus eine Rolle spielt in den
554 Konflikten.
555
556 P3: Ja, (.) ja, ja.
557
558 LP3: Rassismus. Ja (.) ja. Und einfach die Engstirnigkeit
559 und. (.) Ja, da gibt es sicher viele Probleme Ja.
560
561 INT: Okay, vielen Dank. Dann würden wir jetzt nach heute
562 gehen.
563
564 LP3: Ja.
565
566 INT: Woran denkst du? Es sind jetzt eigentlich die gleichen
567 Fragen noch einmal. Und jetzt (.) in Bezug auf diese KSDU-
568 Klasse. Auch wenn das jetzt nicht deine Klasse ist, aber du
569 kriegst sie ja im Schulalltag mit so.
570
571 LP3: Ein bisschen, ja.
572
573 INT: Bisschen. Woran, oder auch, weiß ich nicht, ob auch
574 noch in anderen Klassen ukrainische Kinder sind?
575
576 LP3: Ja.
577
578 INT: Vielleicht in deiner sogar?
579
580 LP3: Nein, in meiner jetzt nicht. Aber das Interessante ist
581 ja, durch diese, was ich vorhin erwähnt habe, durch diese
582 MIKA-D-Testung (.) sind jetzt einige Kinder schon auf
583 mangelhaft bzw. ausreichend eingestuft worden, obwohl sie erst
584 seit nicht so langer Zeit bei uns sind. (.) Das ist nämlich
585 der Unterschied. Der größte Unterschied ist ja jetzt der, dass

586 die jetzt vom Alter her gemischt sind. Damals das waren
587 wirklich pubertierende 14 15-jährige, (.) vierte Klasse. Jetzt
588 diese KSDU-Klasse ist bunt gemischt, da sitzen jüngere Kinder
589 und ältere Kinder drin. Und wir haben ja diese KSDU-Klasse
590 nicht erst seit diesem Schuljahr, sondern seit Beginn des
591 Krieges. (.) Relativ schnell haben wir dann diese (.) oder
592 sagen wir mal, im Mai ungefähr haben wir dann diese Klasse
593 bekommen. Und das sind mehr oder weniger dieselben Kinder (.)
594 und ein paar haben wirklich es schon geschafft durch diese
595 MIKA-D-Testung, dass sie jetzt in den Regelklassen schon
596 drinnen sitzen. Das heißt, in der Klasse sitzen jetzt weniger
597 Kinder mittlerweile. (.) Und was ich gehört habe, aber fix ist
598 noch nichts, wird diese Klasse dann mit Ende des Schuljahres
599 auch aufgelöst.

600

601 INT: Mhm, das habe ich auch schon gehört, ja.

602

603 LP3: Ja.

604

605 INT: Woran denkst du, wenn du an die Unterrichtstätigkeit in
606 dieser KSDU-Klasse denkst? Was kriegst du da mit, so von den
607 Kolleginnen?

608

609 LP3: Äh, ich kriege mit, (.) dass es am Anfang extrem
610 schwierig war. (.) Die Kinder können eigentlich bis heute noch
611 nicht ganz realisieren, dass sie wahrscheinlich doch länger in
612 unserem Land sind. (.) Und dadurch war die Lernbereitschaft
613 nicht sehr groß am Anfang. Mittlerweile ist es anscheinend
614 schon besser geworden. Wie gesagt, manche haben sogar den
615 Übertritt geschafft in die Regelklassen, weil ihnen auch, (.)
616 weil sie sich auch leichter tun mit dem Lernen vielleicht,
617 manche. (.) Und weil ihnen auch immer mehr bewusst wird, dass
618 das doch noch länger gehen könnte. (.) Wir wissen alle nicht,
619 wie das weitergeht. (.) Aber sie sind ja jetzt doch auch schon
620 länger hier, als wir uns gedacht haben. (.) Und. (.) Also, was
621 ich am Anfang mitbekommen habe, haben die Kolleginnen und
622 Kollegen erzählt und ich habe selber auch erlebt, ich habe mal
623 eine Supplierstunde gehabt, auch (..) dass es sie nicht
624 wirklich interessiert hat, was ich da erzähl. Also ich habe da
625 versucht, ein bisschen Länderkunde zu machen, ein bisschen
626 fächerübergreifend mit Geografie, ein bisschen über die
627 Bundesländer und dann gefragt, ob sie schon einmal in (.)
628 Oberösterreich waren, zum Beispiel. Also da, ja, da war noch
629 nicht so viel Interesse da, hatte ich das Gefühl, (.)

630 natürlich auch traumatisiert andererseits, weil die sind auch
631 frisch herkommen. (...) Ähm, (.) großer Unterschied ist
632 natürlich schon (.) der Wohlstand. (.) Man merkt den
633 Unterschied schon sehr. Damals ging es darum, dass man Kleider
634 gesammelt, Kleidung gesammelt haben, (.) als erstes für die
635 Kinder (.) und die Kinder, die wir jetzt haben, die
636 ukrainischen Kinder sind wesentlich wohlhabender, haben eine
637 Bildung, sind, kommen alle aus Schulen, (.) können die meisten
638 Englisch sprechen. Also, da gibt es enorme Unterschiede, auch
639 kulturell (.) natürlich wesentlicher einfach, wesentlich
640 einfacher zu handeln als jetzt (.) arabische Kinder, sage ich
641 mal, das ist schon ein Unterschied.

642

643 INT: Inwiefern?

644

645 LP3: Äh, weil (.) damals ist es mal darum gegangen, dass man
646 ihnen auch einmal klar macht, dass Frauen und Männer wirklich
647 (.) gleich viel wert sind. (.) Ähm. (...) Es ist, (.) wie soll
648 ich sagen, es ist ganz a anderer Umgang auch mit
649 Frauenrechten, habe ich das Gefühl. (.) Wobei ich jetzt nicht,
650 (.) wie gesagt, ich bin nicht sehr viel in dieser KSDU-Klasse,
651 (.) aber ich habe das Gefühl, man fängt nicht ganz bei Null
652 an. (...) Einfach auch dadurch, dass dass sie (.) dass es ein
653 europäisches Land ist. Ukraine ist ein europäisches Land. (.)
654 Und die Schulbildung ist halt in der Ukraine wesentlich besser
655 als zum Beispiel in Afghanistan oder in Syrien.

656

657 INT: Mhm. (...) Und wurden die KSDU-Klassekinder noch (.) im
658 Fernunterricht aus ihrem Land unterrichtet? Weißt du das
659 zufällig? Weil das hab ich jetzt schon öfter gehört irgendwie.

660

661 LP3: Also, es ist ja so bei uns. Wir haben ein, äh, eine (.)
662 Ukrainerin, eine Dame, (.) die als Unterstützung in dieser
663 Klasse drinnen ist. (.) An zwei oder drei Tagen pro Woche und
664 die anderen Tage ist sie an einer anderen Schule. Die hat
665 selber Fluchthintergrund, einen Fluchthintergrund und ist hier
666 als Lehrerin engagiert. (...) Das ist schon mal ein
667 wesentlicher Unterschied zu früher.

668

669 INT: Auch wieder, auch in den Ressourcen.

670

671 LP3: In den Ressourcen. (.) Ja, die Ressourcen sind
672 natürlich jetzt viel, viel (.) größer. Es ist so, dass wir das
673 nicht als Mehrdienstleistungen jetzt in diesem Schuljahr
674 machen, (.) sondern dass es wirklich eigene Stunden dafür
675 gibt, (.) weil man das in der Planung schon berücksichtigt hat
676 für dieses Schuljahr. Im letzten Schuljahr war es allerdings
677 schon auch ein bisschen, (.) das war ja auch plötzlich. Ich
678 meine, es war ja nicht so, dass man auf das vorbereitet waren,
679 waren, dass das, dass viele Ukrainer zu uns kommen. Das war
680 eigentlich auch von heute auf morgen. (.) Aber trotzdem (..)
681 kann man schon wahrscheinlich besser damit umgehen. (.) Aber
682 was war die Frage jetzt ursprünglich?

683

684 INT: Ahm, ahm. (..) Also, welche Ressourcen bereitgestellt
685 werden. Da bin ich jetzt dann hingesprungen. (.) Aber davor
686 hab ich gefragt, ob sie beschult worden sind, noch aus der
687 Ukraine? (..) Weil du gesagt, dass sie so desinteressiert
688 waren, habe ich mich jetzt gefragt, ob das auch was damit zu
689 tun hatte, dass sie vielleicht eigentlich parallel einen
690 anderen Unterricht hatten.

691

692 LP3: Ja, na, das hatten sie nicht. In unserer Schule nicht.
693 Aber ich habe das auch immer wieder über die Medien
694 mitbekommen, (.) dass sie noch online Unterricht hatten. Das
695 war bei uns nicht der Fall. (.) Unsere Kollegin, die (.)
696 Ukrainerin, (.) ist wirklich sehr bemüht, muss man sagen. Es
697 ist sehr wichtig, dass es die gibt, weil die kann, hat (.)
698 wesentlichen Übersetzungsbeitrag sozusagen geleistet und tut
699 sie noch immer (.) und sie ist die Hauptbezugsperson für diese
700 Klasse (.) und die ist wirklich sehr engagiert und lieb (.)
701 und versteht dann auch ein bisschen mehr. Wenn sich dann
702 andere Lehrer wieder beschwerten, (.) die wollen nix leisten
703 oder so, dann hat die auch mehr Verständnis dafür. (.) Und es
704 sind eigentlich zwei junge Lehrerinnen, die haben, sind
705 Deutschlehrerinnen, die sind in dieser Klasse, zwei junge, die
706 im ersten Dienstjahr sind, beide, unterrichten diese Klasse
707 (.) und die haben eigentlich die ganze Woche die selben
708 Lehrer, nur die zwei. Und die unterrichten aber nicht nur
709 Deutsch, sondern die machen dann auch ein bisschen, (.)
710 ähnlich wie damals. Nur der Unterschied ist, jetzt haben sie
711 zwei Lehrer. (.) Damals waren es einfach aus der Not heraus
712 ganz viele verschiedene Lehrer, (.) weil das ja Mehr-,
713 Mehrdienstleistungen waren. Und die sind jetzt speziell im
714 Stundenplan nur für diese Klasse. Und die gehen mit ihnen auch
715 in den Turnsaal und die tun mit ihnen malen und singen und
716 also, das ist ein bisschen wie in der Volksschule, eigentlich

717 momentan, (.) So, dass es eine oder zwei Lehrer gibt, also
 718 drei haben sie, also diese zwei jungen Kolleginnen und sie
 719 haben eben (.) diese Frau, die aus der Ukraine kommt, (.) die
 720 sie halt da auch begleitet auf ihrem Weg.

721

722 INT: Und die zwei jungen Kolleginnen haben die eine DaZ-
 723 Ausbildung, weißt du das zufällig?

724

725 LP3: Die haben sicher, weil die sind in der neuen
 726 Lehrerinnenausbildung und bei Deutsch, wenn man das jetzt
 727 macht und das kannst du ja auch beantworten, (.) ist es ja so,
 728 dass man das schon dabei hat oder? (.) Oder nicht?

729

730 INT: Man muss was in DaZ machen, aber das kann sehr
 731 theoretisch sein.

732

733 LP3: Okay. Also ich weiß nicht, inwieweit die, das weiß ich
 734 zu wenig, wie gesagt, ob die jetzt, ob. (.) Aber ich glaub,
 735 sie sind recht engagiert eigentlich, muss ich sagen.

736

737 INT: Okay, so die strukturellen Vorgaben für diese Klasse
 738 sind dann. (..) Also die Ressourcen hast du jetzt eigentlich
 739 schon ziemlich beantwortet mit diesen drei Lehrpersonen.
 740 Vielleicht die strukturellen Vorgaben, gibt es da?

741

742 LP3: Naja, (.) natürlich ist das schon ein bissl besser
 743 konzipiert als damals, sag ich jetzt mal. Also auch was die
 744 Stunden betrifft, da gibt es jetzt schon eine Vorgabe,
 745 wieviele Deutschstunden müssen sein, wie viele Mathestunden
 746 zum Beispiel müssen sein. (.) Das ist auf jeden Fall besser
 747 geworden. (..) Ähm. (..) Ja.

748

749 INT: Also, damals gab es keinen Lehrplan eigentlich, oder?
 750 (..) Damals war (..) es, gab es keine Vorgaben, was du da
 751 unterrichten musst, außer dass sie Deutsch lernen müssen.

752

753 LP3: Ja, es gab eben und es gab auch diese MIKA-D-Testungen
 754 nicht. Mittlerweile gibt es ja durch diese MIKA-D-Testungen
 755 ganz klare Ziele: Was müssen die Kinder erreichen, (.) was

756 müssen sie beherrschen und können? (.) Das gab es nicht. Und
757 das ist vielleicht ein Vorteil, kann man jetzt sagen. Es hat.
758 Ich finde, man kann generell nie sagen, das ist jetzt nur
759 Vorteil, das ist nur Nachteil. Es hat immer zwei Seiten (.)
760 und durch diese MIKA-D-Testung gibt es jetzt halt viel mehr
761 Strukturen, was sie, was sie beherrschen müssen, die Kinder.
762 (.) Und dann hängt sehr viel davon ab, inwieweit auch die
763 Eltern (.) Ressourcen ermöglichen im Sinne von vielleicht noch
764 zusätzlich einen Deutschkurs. (.) Wie sind die Eltern
765 situiert, was haben sie für Möglichkeiten das Kind zu
766 unterstützen, zu fördern? (.) Auch dass das Kind Abwechslung
767 zum Schulalltag hat, ich mein, das war ja, damals die haben
768 alle in dieser Flüchtlingsunterkunft gelebt, (.) wo sie nicht
769 viel hatten und teilweise unterkühlte Zimmer. (.) Und jetzt
770 (..) ist das, wie gesagt, es sind die meisten, sage ich jetzt
771 einmal, mittlerweile sind jetzt auch schon nicht mehr so
772 wohlhabende Ukrainer nachgekommen, aber die ersten, die damals
773 gekommen sind und die sitzen ja bei uns in den Klassen, kommen
774 aus relativ wohlhabenden oder sagen wir mal aus der
775 Mittelschicht, (.) wo einfach schon auch die dann am
776 Wochenende Ausflüge in den Prater machen und so, also.

777

778 INT: Ja. (..) Das ist eh auch eine Antwort auf die Frage der
779 Voraussetzungen der Kinder.

780

781 LP3: Ja, die Voraussetzungen.

782

783 INT: Dass die vom Elternhaus (.) mehr Ressourcen haben
784 eigentlich, oder, so wie du es jetzt beschreibst.

785

786 LP3: Ja. Wobei ich mir da jetzt nicht mehr so sicher bin,
787 weil ich glaube, dass mittlerweile sind so viele aus der
788 Ukraine geflüchtet, dass es mittlerweile auch die geschafft
789 haben, die nicht unbedingt aus der Mittelschicht oder aus der
790 höheren Schicht kommen, sondern auch ärmere Menschen, (.)
791 diesen (.) diese Flucht geschafft haben. (..) Weil man hat
792 sich dann, es war dann schon so, dass am Anfang (.) sind die
793 gekommen, und dann haben die, die anderen, weil zum Thema
794 Diskriminierung, da ist dann oft gefragt worden, wieso sind
795 diese ukrainischen Autos, die man in Wien sieht, das sind
796 alles so Luxusautos. Und ich denke aber selber sogar, manchmal
797 ertappe ich mich dabei, dass ich mir dann denk, boah, der hat
798 aber ein schönes Auto! (..) Ich glaube aber nicht, und ich
799 glaube aber nicht, dass das, das ist, dass nur reiche Ukrainer

800 da sind, sondern mittlerweile auch, glaube ich, dass es Ärmere
801 schon geschafft haben.

802

803 INT: Mhm. (..) Erlebst du, kommt dir vor, dass es zu
804 Diskriminierung dieser ukrainischen Schülerinnen kommt? Durch
805 die Art der Beschulung, dass die da so (..) quasi extra
806 unterrichtet werden.

807

808 LP3: Und (..) ich finde es nicht gut. Also ich finde, das hat
809 natürlich ganz viel. Also, ich habe jetzt in diesen zehn
810 Jahren so viel erlebt an politischen Entscheidungen, (..)
811 schulischen Entscheidungen, die dann wieder rückgängig gemacht
812 worden sind. (..) Es gibt ständig Neuerungen, das sind
813 Umbenennungen der Schule. Begonnen hat es bei mir damals mit
814 der Neuen Mittelschule. Vorher war es die Hauptschule, dann
815 die Neue Mittelschule, dann die Mittelschule. Dasselbe mit den
816 Leistungsgruppen. Früher gab es Leistungsgruppen, dann gab,
817 gab es nix, dann gab es Standard, Standard AHS und so weiter.
818 Also, es ist so viel Veränderung, ständig. Und das ist so ab²,
819 wie soll ich sagen, das ist so von der Politik immer abhängig
820 und von der Regierung. (..) Und nachdem jetzt die, die ÖVP zum
821 Beispiel schon sehr lange (..) in der Regierung in Österreich
822 ist, durchgehend. (..) Und die Bildungsminister eigentlich
823 meistens aus der ÖVP kommen, (..) sind halt leider Gottes auch
824 viele, viele rückschrittliche Dinge passiert in diesem Land.
825 Vor allem auch mit diesen (..) eigenen (..) Ich. Zum Beispiel
826 diese Deutschförderklasse eben. Das ist ja eine
827 Deutschförderklasse. (..) Ich finde, das nicht gut. Die sind
828 alle Stunden untereinander und tun sich natürlich schwerer,
829 die deutsche Sprache zu lernen, als Kinder, die integrativ in
830 den Klassen sitzen. Dass sie für einzelne Stund²,
831 Deutschstunden rausgehen, finde ich okay, (..) dass man sagt
832 einzelne Deutschstunden. Aber die sitzen nur in dieser Klasse
833 drin und das finde ich absolut rückschrittlich. (..) Und was
834 ich auch erwähnen möchte, das stört mich momentan sehr an
835 unserer Schule, das hat aber was mit unserer Schule zu tun,
836 dass zum Beispiel die (..) arabischen Flüchtlingskinder, sage
837 ich jetzt mal, die in den Regelklassen sitzen, und ich habe
838 auch in meiner welche. (..) Rede ich zu schnell? (..) Geht es.
839 (..) Dass die keinen Deutschkurs kriegen. Das heißt, wir machen
840 das integrativ im Moment und dass die Ressourcen, und das ist,
841 glaube ich, schon eine wesentliche Antwort darauf für dein
842 Interview, dass die Ressourcen eigentlich alle zu dieser KSDU-
843 Klasse grad gehen. Die haben quasi diesen, (...) diese
844 Deutschförderklasse und die Kinder, die jetzt in den
845 Regelklassen sitzen, weil sie die MIKA-D-Testung geschafft

846 haben, haben auch noch zusätzlich einen Deutschkurs, weil die
847 sind ja schon fortgeschrittener. (.) Und für die Kinder, die
848 es (.) die diese Sprache noch gar nicht können, die frisch
849 hergekommen sind, gibt es keinen Deutschkurs. Und das.

850

851 INT: Für die, die nicht aus der Ukraine kommen?

852

853 LP3: Eigentlich. Das hat aber nichts mit Ukraine oder nicht
854 Ukraine zu tun, sondern wir haben eigentlich für die Anfänger,
855 sage ich jetzt, momentan nichts, weil halt so das Argument
856 war, wir haben diese, wir haben ja keine Stunden extra für das
857 bekommen. Für die KSDU haben wir ja Stunden quasi gekriegt.
858 (..) Und für die haben wir jetzt keine Extrastunden. Und das
859 Argument vom Schulentwicklungsteam bei uns, und da bin ich ja
860 nicht mehr dabei, (.) weil früher habe ich da viel mehr quasi
861 mitentscheiden können, jetzt kann ich selber nicht mehr sehr
862 viel machen, (..) der Unterschied, der große Unterschied ist
863 der, dass die (.) halt noch mehr Zeit haben, bis sie benotet
864 werden. Das war das Argument. Man hat gesagt: Okay, die, die
865 jetzt in den Regelschulklasse sitzen, die haben jetzt diesen
866 Notendruck und die sollen jetzt einmal in erster Linie diese
867 Deutschförderung bekommen. Die anderen haben ja eh noch Zeit.
868 Wobei, wenn ich mir denke. Zeit haben sie eigentlich auch
869 nicht, weil die bleiben (.) so wie es jetzt aussieht sitzen.
870 Das ist das, was ich vorher erklärt habe, ist ja das, dass
871 wenn die jetzt quasi diese MIKA-D-Testung nicht auf mangelhaft
872 schaffen, zum Beispiel der, was in meiner Klasse ist, dann
873 bleibt der nächstes Jahr, dann bleibt der sitzen. (.) Wobei
874 ich da jetzt mit unserem Schulleiter gesprochen habe, ob das
875 wirklich so ist, dass der jetzt zum Beispiel sitzenbleibt. Und
876 der hat gesagt, da kommt gerade was Neues raus. Er weiß es
877 noch nicht. (.) Das ist noch nicht entschieden, wie das jetzt
878 da weitergeht.

879

880 INT: Aber das heißt, damit ich es richtig verstehe. Es gibt
881 jetzt einerseits diese KSDU-Klasse, wo nur Kinder, die aus der
882 Ukraine gekommen sind, drinsitzen, in allen Altersstufen. (.)
883 Und dann gibt es noch andere Kinder, die auch neu nach
884 Österreich gekommen sind, die in den Regelklassen sitzen (.)
885 und die da aber keine individuelle Deutsch
886 Unterstützungsmaßnahmen bekommen (.) in diesen Regelklassen.
887 Und da gibt es keine eigene Klasse. Es gibt keine
888 Deutschförderklasse an eurer Schule.

889

890 LP3: Die KSDU ist die Deutschförderklasse.
891
892 INT: Das ist die Deutschförderklasse, aber die ist nur mehr
893 für ukrainische Kinder.
894
895 LP3: In dem Fall schon.
896
897 INT: Da dürfen keine anderen Kinder rein.
898
899 LP3: Äh (...) Nein, weil ja sozusagen das Ziel nach wie vor
900 ist, dass man die Kinder in die (.) integrativ in den
901 Regelklassen aufnimmt. Das war speziell für diesen Ukraine-
902 Krieg hat man das damals aufgemacht, die Klasse, die jetzt
903 dann eh ausläuft. (.) Aber wir haben keinen. (.) Also, es ist
904 so: Ab zehn Kindern, die außerordentlich sind, also nicht
905 benotet werden, an einem Standort, braucht es eine
906 Deutschförderklasse. (.) Das heißt, die müssen dann zu einer
907 Klasse zusammengefasst werden. (.) Deutschförderklasse heißt
908 aber nicht, dass die alle Stunden nur in ihrer Klasse sitzen,
909 sondern die könnten schon auch theoretisch in ein paar Stunden
910 in anderen Klassen drinsitzen. (.) So. (.) Und (.) wir haben
911 mehr als zehn Kinder und deswegen haben wir diese KSDU-Klasse
912 (.) und für die gibt es Ressourcen. Aber für die anderen
913 Kinder haben wir momentan und wir hatten das schon in unserer
914 Schule immer wieder einen eigenen Deutschkurs. (.) Das haben
915 wir nicht. Wir haben das integrativ, weil wir ja zum Beispiel
916 eh, wir haben eine Integrationsklasse und wir sind in Deutsch
917 teilweise zu dritt. Da ist die Integrationslehrerin, dann ist
918 die, dann sind zwei Deutschlehrer. Und dann macht halt einer
919 wirklich diese drei Stunden pro Woche intensiv Deutschkurs für
920 für (.) den Schüler zum Beispiel.
921
922 INT: Und wie viele Kinder sind das? Weißt du das ungefähr?
923
924 LP3: Wer?
925
926 INT: Die, die anderen Kinder, die jetzt nicht in der KSDU-
927 Klasse sitzen, aber auch.
928

929 LP3: Fünf.

930

931 INT: An der gesamten Schule?

932

933 LP3: Oder sechs. (.) Davon sind aber drei bei mir, glaube
934 ich.

935

936 INT: Ah, drei in deiner Klasse?

937

938 LP3: Ja, eben. Das ist.

939

940 INT: Okay.

941

942 LP3: Ja.

943

944 INT: Okay. Und wie erklärt sich das, glaubst du? Für dich?
945 Wie erklärt sich das, dass jetzt die einen Kinder da (.) quasi
946 auch, also eigentlich im selben Status sich befinden,
947 außerordentlich (.) mitlaufen müssen? Also die jetzt in deiner
948 Klasse zum Beispiel (.) und da keine zusätzlichen Ressourcen
949 für sie bereitgestellt werden und für die anderen Kinder
950 schon?

951

952 LP3: °h/h° (..) Es hat, auch hier wieder, es hat Vor- und
953 Nachteile. Die einen sitzen nur, also diese ukrainischen
954 Kinder, die haben nur, die sitzen mit alles (.) Kindern drin,
955 die dieselbe Muttersprache sprechen. Das hat große Nachteile.
956 (.) Weil sie lernen die Sprache viel langsamer als (.) obwohl
957 sie nur Deutschstunden oder sehr viele Deutschstunden haben,
958 lernen sie sie trotzdem langsamer. (.) Das heißt, an sich
959 finde ich das ja gut, dass die in den Regelklassen sitzen, zum
960 Beispiel jetzt syrische Kinder, die jetzt gerade nach
961 Österreich kommen. Das ist ja eh gut so, das passte eh. (.)
962 Nur (.) deine Frage war ja, was die Ressourcen betrifft, oder?
963 Das ist eine politische Sache eigentlich. Weil natürlich, man
964 hätte das an unserem Standort jetzt schon intern auch so
965 regeln können, dass die trotzdem Deutschkurs kriegen. (.) Das
966 ist das eine. Aber eigentlich geht es da um die politische
967 Vorgabe, weil diese Stunden sind ja für diese KSDU-Klasse zur

968 Verfügung gestellt worden (.) und nicht für die Kinder, die in
969 Regelklassen drinsitzen, für die außerordentlichen Kinder. (.)
970 Und (..) die Ursache ist einfach eine politische Ursache. (.)
971 Das und das ist, glaube ich, das, was du eigentlich schon
972 vielleicht die ganze Zeit hören willst. Und da stimme ich dir
973 teilweise sicher zu, (..) dass natürlich ukrainische Kinder
974 (.) oder ukrainische Flüchtlinge anders behandelt werden als
975 (.) damals arabische Flüchtlinge oder syrische Flüchtlinge.
976 Das ist sicher so. Also, das hat man ja politisch auch
977 gemerkt, wie plötzlich alle ÖVP Bürgermeister gesagt haben,
978 (.) wir machen sozusagen unsere Unterkünfte auf und ihr
979 könnt's gerne kommen. Also diese (.) Willkommenskultur war
980 jetzt wirklich sehr ersichtlich im Gegensatz zu damals. Damals
981 war es zwar am Anfang auch. Aber dann hat man plötzlich
982 gesagt, es geht nicht mehr. (.) Ich glaube, auf das zielt ja
983 überhaupt a bissl dieses Interview ab. ((lacht))

984

985 INT: ((lacht))

986

987 LP3: Weiß ich jetzt nicht, aber da stimme ich dir teilweise
988 sicher zu. ((lacht)) Ja. °hh/hh°

989

990 INT: Okay, also du denkst, das ist eine politische Frage und
991 eigentlich ja, (.) parteipolitisch in gewisser Weise. Weil du
992 jetzt schon mehrmals die ÖVP angesprochen und so, dass die in
993 der Regierung sind.

994

995 LP3: Parteipolitisch, ja sicher. Und das Traurige ist und
996 das ist eigentlich, (.) wär dann vielleicht schon ein
997 Abschlusssatz. Oder gibt es da noch andere Fragen, weil sonst
998 wäre das ein Abschlusssatz. (.) Weil das Traurige ist einfach
999 für mich, dass die Schule, (..) dass, da wird sehr
1000 ersichtlich, dass die Schule ein Spielball der Politik ist (.)
1001 und dass wir eigentlich unter dem Ganzen dann leiden. (.) Und
1002 die Politik oder die Politiker oft keine Ahnung haben, was
1003 nämlich wirklich in der Schule passiert. Und da werden Gesetze
1004 gemacht, Ressourcen vergeben, ohne vorher Rücksprache zu
1005 halten mit den Menschen, die dort wirklich arbeiten. Was
1006 braucht es wirklich? (.) Also (.) realitätsfern total. In
1007 vielen Bereichen leider!

1008

1009 INT: Ich hätte jetzt noch so zusammenfassende Fragen, aber
1010 ich würd es jetzt auch ganz kurz, vielleicht ganz kurz noch.
1011 Die wichtigsten Unterschiede für dich (.) in der Beschulung?
1012 Musst du gehen?

1013

1014 LP3: Ja, es geht kurz. Ich schau nur, wie spät.

1015

1016 INT: Ja, ich muss eh auch gehen. (.) Die wichtigsten
1017 Unterschiede zwischen damals und heute?

1018

1019 LP3: Zwischen damals und heute. Generell? (...) Letztlich
1020 gibt es ja dann, wenn man nämlich jetzt auf das eingeht, was
1021 ich vorher gesagt habe, gibt es ja dann doch nicht so viele
1022 Unterschiede einerseits, weil es gibt noch immer eine reine
1023 Flüchtlingsklasse, kann man sagen, oder. (.) Andererseits
1024 natürlich schon (.) einfach das, was ich vorher gesagt habe,
1025 dass mit ukrainischen Flüchtlingen ganz anders umgegangen
1026 wird, wie jetzt mit arabischen oder syrischen Flüchtlingen.
1027 (.) Das ist schon ein, merkt man natürlich schon den
1028 Unterschied.

1029

1030 INT: Und vielleicht, es gibt immer noch eine reine
1031 Flüchtlingsklasse, aber die ist plötzlich an eine Nationalität
1032 gebunden. (.) Bei eurem, an eurer Schule. (...) Weil es ist
1033 zwar eine Deutschförderklasse, aber da sitzen nur ukrainische
1034 Kinder drin und die fünf Kinder, die genauso da eigentlich
1035 beschult werden können.

1036

1037 LP3: Ja, es war ja so, dass eben diese Ukraine-Klasse ist ja
1038 deswegen, damals, da wo der Krieg begonnen hat, sind plötzlich
1039 viele nach Österreich gekommen natürlich. Und dann hat man
1040 extra diese Ukraine-Klassen aufgemacht. Und das war ja damals
1041 auch so (.) im Prinzip. Aber an sich ist ja das System in
1042 Österreich schon, dass man versucht die Kinder in die
1043 Regelschulklassen zu setzen. Nur wenn es zu viele dann sind,
1044 dann gilt erst das mit diesen Deutschförderklasse. (.) Das
1045 heißt, wie gesagt, ich finde das gut, dass die bei uns in den
1046 Regelschulklassen sitzen. Ich finde das gut, auch was das
1047 Soziale betrifft und so weiter. Hat viele, viele Vorteile. Nur
1048 man könnte einfach mehr Ressourcen noch schaffen. Dass die
1049 dann extra in der Schule noch einen Deutschkurs haben, (.)
1050 dass die vielleicht sechs bis acht Stunden die Woche extra

1051 noch einen Deutschkurs haben, wo sie dann rausgehen und in den
1052 anderen Stunden sind sie in der, in ihrer Regelklasse drinnen.
1053
1054 INT: Da gibt es ja eh Modelle dafür. Integrativ.
1055
1056 LP3: Gibt es eh Modelle. Und das machen wir jetzt halt
1057 intern. Wir machen, wenn wir zu dritt besetzt sind, dann
1058 kümmert sich eine Lehrerin ausschließlich um die zum Beispiel
1059 (.) und (.) versucht, ihnen die Sprache beizubringen.
1060
1061 INT: Glaubst du, dass das Bildungssystem etwas gelernt hat
1062 im Umgang mit Schülerinnen mit Fluchterfahrung (.) in den
1063 letzten acht Jahren?
1064
1065 LP3: Nicht wirklich. (.) Nein, das glaube ich überhaupt
1066 nicht. Ich glaube, dass man, (.) wie gesagt, dass man (.) viel
1067 zu wenig, die, die Leute einbezieht, die wirklich, wirklich in
1068 der Praxis sind. Also dass man Lehrer viel zu wenig einbindet
1069 in solche Entscheidungen. (..) Und ich glaube, dass einfach
1070 die Einstellung (.) der Regierung gegenüber, überhaupt
1071 gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung, dass das (.) einfach,
1072 ganz, wie soll ich sagen, eine eher, eine ablehnende
1073 Einstellung ist. (.) Wobei jetzt bei ukrainischen Menschen ist
1074 es ja wieder ein bisschen anders, wie man gesehen hat.
1075
1076 INT: Und das ist, hat aber nichts mit dem Lern², nichts damit
1077 zu tun, dass sie was gelernt hat, die Politik, (.) sondern (.)
1078 mit anderen Gründen.
1079
1080 LP3: Mit anderen Dingen. Weil einfach, wie ich vorher gesagt
1081 habe, eben, dass (.) dieses Land ist uns einfach auch
1082 geografisch näher. Ich mein, (.) ein bisschen verstehe ich das
1083 natürlich auch, weil das ist ein europäisches Land und alles
1084 was näher ist, ist, (.) man fühlt sich dem dann eher
1085 verpflichtet als (.) wie soll ich sagen, als Dingen, die
1086 weiter weg sind. Also, wenn jetzt in Österreich irgendwas
1087 schlimmes passiert, ist es uns auch vielleicht wichtiger, als
1088 wenn es irgendwo anders passiert. Das verstehe ich schon
1089 irgendwie auch. (.) Und es ist, und das muss ich jetzt schon
1090 auch sagen, ich habe schon das Gefühl, dass es leichter ist,
1091 Kinder, ukrainische Kinder zu integrieren, die teilweise auch

1092 eine ähnliche Religion haben, wie jetzt, sage ich,
1093 österreichische Kinder unter Anführungszeichen als (.)
1094 arabische Kinder. (.) Ich glaube schon, dass das leichter ist.

1095

1096 INT: Wegen der Religion?

1097

1098 LP3: Nicht nur wegen der Religion, sondern (.) wie wir eben
1099 vorher gesagt haben, Bildung, Bildungshintergrund, (.) auch
1100 jetzt (.) also die, die Bildungshintergrund der Eltern
1101 natürlich und auch der eigene Bildungshintergrund. Wie viele
1102 Jahre haben diese Kinder schon eine Schule besucht? (.) Und
1103 wenn sie eine Schule besucht haben, wie ist die Qualität in
1104 dieser Schule? (..) Kulturell, natürlich auch kulturelle
1105 Aspekte. (.) Wie gesagt, wie heute schon zweimal sicher
1106 gesagt, Unterschied zwischen Mann und Frau. (.) Gleichstellung
1107 (.) und so weiter.

1108

1109 INT: Mhm. (.) Also dass die Voraussetzungen andere sind und
1110 es sich dadurch anders gestaltet. Okay, [Name], jetzt wirklich
1111 abschließend: Was wünschst du dir für die Beschulung von
1112 Schülerinnen mit Fluchterfahrung an Wiener Schulen?

1113

1114 LP3: Ich wünsche mir, (..) ja, eh das, was dann so oft
1115 gesagt wird, das klingt oft vielleicht so (.) realitätsfern,
1116 aber ich wünsche mir mehr Ressourcen. (.) Mehr eine, nach wie
1117 vor eine bessere Ausbildung, ich glaube, wenn ich dich vor
1118 allem so höre auch, ich glaube, dass das noch zu wenig
1119 vorkommt im Studium. (.) Es gibt jetzt eigene DaZ-Lehrgänge,
1120 aber ich würde mir wünschen, dass man sich, dass man sich auch
1121 auswählen kann, DaZ als eigenes Fach. (.) Dass man das auch
1122 studieren kann, damit man dann.

1123

1124 INT: Gibt es schon.

1125

1126 LP3: Oder gibt es jetzt schon? Okay.

1127

1128 INT: Also nicht bei Lehramt, glaube ich, aber es gibt DaZ
1129 als eigenes Fach.

1130

1131 LP3: Okay. (.) Aber das wäre ja für Lehramt eigentlich.

1132

1133 INT: So weit (.) bin ich mir jetzt nicht ganz sicher. Ja,
1134 aber es gibt es schon.

1135

1136 LP3: Ja, ich wünsch mir (..) mehr. Wie gesagt, es ist viel
1137 Positives passiert. Es gibt jetzt Videodolmetscher. Das ist
1138 großartig. Ich muss teilweise auch mit denen arbeiten, da kann
1139 ich einfach anrufen und das geht super. (.) Also es ist eh
1140 schon auch, und das muss man auch jetzt der Politik
1141 zugutehalten, (.) weil ich jetzt sehr schlecht über die
1142 Politik geredet, aber es gibt ja auch viel Positives, zum
1143 Beispiel, auch was das betrifft, so (.) Ressourcen erweitert.
1144 (.) Ich wünsche mir trotzdem (...) trotzdem mehr Ressourcen
1145 und gezieltere Ressourcen und mehr Einbindung (.) der
1146 Lehrerinnen und Lehrer bei der Ressourcenvergabe.

1147

1148 INT: Mhm. Mhm. Super. (....) Danke schön.

1149

1150 LP3: Gerne. (.) Danke schön.

1151

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
LP4	Interviewte Lehrperson	weiblich	Lehramt Deutsch
INT	Interviewerin	weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Lehrperson
Kommunikationssituation	privat
Teilnehmer*innenrollen	symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	23. März 2023, 13 Uhr
Ort	Klassenraum der interviewten Lehrperson
Dauer	49 min

Allgemeine Bemerkungen	
------------------------	--

1

2

3 INT: Die Datenschutzerklärung haben wir abgehandelt. Ich
4 würde Sie, liebe Frau [Name], jetzt am Anfang um ein paar
5 allgemeine Angaben bitten. Und zwar seit wann Sie
6 unterrichten? An welcher Schule? Wobei ich das dann nicht
7 nenne, also die Schule selbst. (.) Und welche Fächer? (.)
8 Vielleicht auch welche Art von Klassen?

9

10 LP4: Mhm. (.) Ja, also ich bin seit 2012 im Dienst (.) der
11 Wiener Pflichtschule, Mittelschule, (.) war in verschiedenen
12 Wiener Mittelschulen und bin jetzt seit mehr als zehn Jahren
13 in dieser Schule im [Zahl] Bezirk, (...) im [Name] Bezirk. Und
14 habe ursprünglich begonnen als reine Sprachförderlehrerin. Das
15 heißt, ich habe immer nur die Sprachförderkurse unterrichtet.
16 (.) Und unterrichte seit einigen Jahren auch Deutsch im (.)
17 regulären Unterrichtsgegenstand. In diesem Schuljahr sind es
18 jetzt die zweiten Klassen, zwei Klassen, Deutschklassen. (.)
19 Und, ahm, Förderkurse auch für Deutsch. (.) Und eben auch noch
20 in der Deutschförderklasse in diesem Schuljahr.

21

22 INT: Und das heißt, Sie haben eine Ausbildung für Deutsch
23 als Zweitsprache?

24

25 LP4: Genau. Ich habe an der Uni den, also dieses, war damals
26 noch, hat geheißen, das kleine DaZ oder großes DaZ (.)
27 Lehrveranstaltungs-bündel. Ich habe ursprünglich Spanisch
28 studiert im Hauptfach und habe das dazu studiert, eben diese
29 DaZ, (.) ich weiß nicht mehr, wie es geheißen hat. Ich habe,
30 (.) Zertifikat hat es geheißen? Keine Ahnung. Es war einfach
31 ein Konvolut aus Lehrveranstaltungen aus dem (.) vom DaZ-
32 Lehrstuhl eben.

33

34 INT: Und wie sah und sieht Ihr beruflicher Kontakt mit
35 Schülerinnen mit Fluchterfahrung aus? Also inwiefern
36 unterrichten Sie, (.) inwiefern haben Sie 2015 und Folgejahre
37 Schüler*innen mit Fluchterfahrung unterrichtet? Vielleicht als
38 Erstes.

39

40 LP4: Ja, immer. Also wir haben an dieser Schule immer
41 Kinder, die auch Flucht erlebt haben. (.) Sowohl damals als
42 auch heute. (...) Das ist eigentlich ein durchgängiges Thema.

43 Das ist, kommt immer vor, ja. (.) Und wir haben Kinder, die
44 jetzt in der Schule sind, die 2015/ 16 (.) vielleicht in der
45 Volksschule eingeschult wurden und die jetzt bei uns in der
46 Mittelschule die Schule besuchen.

47

48 INT: Und Sie haben ja gesagt, Sie unterrichten in den
49 Deutschförderklassen und da sind ja ausschließlich Kinder, die
50 gekommenen, also die nach Österreich gekommen sind.

51

52 LP4: Seiteneinsteiger.

53

54 INT: Ja, (.) nicht alle mit Fluchterfahrung wahrscheinlich.

55

56 LP4: Nein, bei weitem nicht. (.) Also ich meine, das ist die
57 Besonderheit in der Sekundarstufe, dass wir alle Kinder, die
58 im außerordentlichen Status sind, die sind später ins
59 Schulsystem nach Österreich eben eingestiegen, weil sie eben
60 (.) davor (.) entweder woanders in der Schule waren oder eben
61 teilweise auch gar nicht (.) schon Schulbesuch gehabt haben.

62

63 INT: Okay. Und wie ist das jetzt mit der Migrationsbewegung
64 aus der Ukraine? Inwiefern haben Sie da Schülerinnen?

65

66 LP4: Ja, also bei uns in der Schule ist es so, dass wir eine
67 Deutschförderklasse haben in diesem Schuljahr, und die
68 besteht, (.) momentan sind es 14 Kinder. Ich habe vorhin
69 gerade nochmal nachgeschaut 14 Kinder, die aktuell laut MIKA-D
70 mit dem Testergebnis ungenügend eingestuft wurden (.) und drei
71 Schülerinnen, die im (.) Februar (.) das Testergebnis
72 mangelhaft (.) erbracht haben und dementsprechend eben (.) in
73 dem Deutschförderkurs zugefü², zugeteilt wären, der aber nicht
74 stattfindet, weil wir nicht genug Kinder haben, dass ein
75 regelrechter Deutschförderkurs zustande kommt. Das heißt, sie
76 werden hier mitbetreut (.) und das sind Kinder mit
77 Fluchterfahrung. Einige. Muss ich schauen. ((LP4 steht auf,
78 geht zu einer Pinnwand und studiert eine Liste, auf der die
79 Namen der Schüler*innen verzeichnet sind)) Ähm. (.) Das ist
80 jetzt schwierig zu sagen, komme ich gerade drauf, weil (.) wir
81 (.) eben mit Fluchterfahrung. Ich kann annehmen, dass alle
82 Kinder, die aus Syrien und aus Afghanistan kommen,
83 Fluchterfahrung haben. Das kann aber auch sein, dass die im

84 Rahmen der Familienzusammenführung eben erst später gekommen
85 sind. Ich weiß nicht, wie Sie das definieren wollen. (.) Aber
86 wir haben ukrainische Kinder in diesem Schuljahr, das waren
87 vier, jetzt sind es nur noch drei, weil ein Mädchen (.) die
88 Schule gewechselt hat. (..) Und Kinder, die aus, (.) also es
89 gibt schon ein paar Kinder, von denen ich weiß, dass sie
90 definitiv geflohen sind und in der Türkei auch waren längere
91 Jahre jetzt. (.) Aber es ist mir nicht bei allen klar, in
92 welcher Form ihre (.) Reise hierher eben erfolgt ist. Das weiß
93 ich nicht.

94

95 INT: Und das heißt, es gibt keine KSDU-Klasse in dem Sinne.

96

97 LP4: An unserem Schulstandort nicht, nein. Also wir haben
98 eine Deutschförderklasse und die besteht immer aus Kindern
99 verschiedenster Erstsprachen. Also wir haben einige
100 arabischsprachige Jugendliche, (.) aus Afghanistan, wir haben
101 ukrainisch sprachige Kinder, aus Rumänien, (.) aus Polen, (..) aus
102 Serbien etc. Also wir haben eine sprachlich ganz
103 heterogene Klasse da. Ja.

104

105 INT: Okay. Und darf ich Sie noch fragen, ob Sie eigene
106 Erfahrungen mit Flucht oder Migration haben?

107

108 LP4: Nein, ich bin gebürtige Wienerin und ahm (.) bin weder
109 geflohen noch migriert.

110

111 INT: Okay. (.) Danke schön. Das waren mal die allgemeinen
112 Angaben und jetzt würde ich uns in die, also in das Schuljahr
113 2015/16 bzw. durchaus auch die Jahre danach (.)
114 zurückversetzen wollen, gedanklich. Und, ahm, (.) da haben
115 Sie, Sie haben gesagt, da hatten Sie, (.) ähm, Deutsch als
116 Zweitsprache?

117

118 LP4: Ja, immer. Also, da war ich ja auch
119 Sprachförderlehrerin an dieser Schule. Das genaue
120 Stundenausmaß weiß ich nicht mehr. (.) Aber das war ja noch
121 die Zeit vor den Deutschförderklassen. Das heißt, es war ein
122 regulärer Sprachförderkurs mit gemischten, (.) mit gemischtem
123 Sprachstand. Das waren eigentlich immer sehr heterogene
124 Gruppen. (.) Und da waren Kinder aus Syrien damals dabei,

125 einige, und Kinder auch (.) aus Afghanistan. Die haben aber
126 größtenteils mittlerweile, die damals da waren, ja, die haben
127 bis auf, (.) ich wüsste nicht mehr genau, wann sie eingetreten
128 sind. Aber die allermeisten von denen sind nicht mehr im, in
129 dieser Schule jetzt. (.) Einige sind relativ lang geblieben.
130 Also ich habe eine Schülerin, die ist jetzt in der vierten und
131 ist damals in der ersten gekommen und hat zahlreiche
132 Schulstufen wiederholt und ist noch immer da. (.) Und die
133 verlässt uns aber jetzt auch.

134

135 INT: Und diese Deutschförderklasse, die waren additiv. Das
136 war aber keine eigene Klasse, sondern die Kinder wurden
137 zusätzlich.

138

139 LP4: Na ja.

140

141 INT: In Deutsch unterrichtet.

142

143 LP4: Genau. (.) Also vor, (.) vor den Deutschförderklassen,
144 das Modell der Sprachförderkurse, (.) die waren ja (.) in der
145 Mittelschule in aller Regel auch segregativ vom
146 Klassenunterricht. Ja, also das hat immer so funktioniert,
147 oder, meines Wissens, ich kenn kaum andere Modelle, (.) als
148 dass die außerordentlichen Kinder, die Anspruch hatten zu
149 einer bestimmten Uhrzeit laut Stundenplan aus dem
150 Regelunterricht (.) gegangen sind, um eben in Absprache am
151 Sprachförderunterricht teilzunehmen. Und der hat halt bis zu
152 elf Stunden gehabt im Ausmaß, je nachdem (.) wie viele Kinder
153 da beteiligt waren. (.) Und das war nicht additiv zu ihrer
154 Stundentafel. Die Stundentafel hat der, der Stammklasse
155 entsprochen, (.) aber die haben halt dann gefehlt am
156 Vormittag, so wie jetzt in der Deutschförderklasse oder im
157 Deutschförderklasse auch.

158

159 INT: Und wie haben Sie Ihre Unterrichtstätigkeit erlebt? (.)
160 Was fällt Ihnen? (.) spontan dazu ein?

161

162 LP4: Ja, größtenteils positiv, also teilweise schon auch
163 herausfordernd. Also, es waren auch viele Kinder dabei oder
164 sind noch immer, immer wieder Kinder dabei, (.) die, oder
165 Jugendliche, die einfach ganz wenig Schulerfahrung mitbringen

166 an sich. (.) Und da waren schon Szenen, oder sind immer wieder
167 Szenen dabei, die ahm, (...) ahm, das sehr herausfordernd
168 machen. Also (.) weil, ahm. (...) Ja, weil viele Kinder einfach
169 auch schon diese Regeln des Schulapparats, die wir da haben,
170 noch nicht kennengelernt haben und einfach teilweise, wir
171 haben die Klasse eine Zeit lang im Erdgeschoss gehabt. Ich
172 habe einen Schüler gehabt, der ist manchmal aufgestanden und
173 ist einfach rausgegangen auf die Straße, weil er irgendwas
174 machen wollte oder sich halt bewegen. Also, es war ihm nicht
175 klar, diese, (.) diese ahm, (.) räumliche Abgeschlossenheit
176 auch und diese Aufsichtspflichten und so. Also das ist schon
177 ein Herantasten bei vielen Kindern. (.) Und natürlich auch die
178 lange, lange Unterrichtszeit und dieses sehr geschlossene
179 Setting, dass man diesen Raum eigentlich ganz selten verlässt,
180 wenn Unterricht ist und dass man nicht aufsteht und herumgeht
181 und dass man halt manchmal wartet (.) und nicht gleich immer,
182 (...) ahm, ja, drankommt. Und das sind schon Spielregeln, die
183 halt mit vielen Kindern auch sehr mühsam und langsam
184 erarbeitet werden müssen. (.) Und das betrifft natürlich die
185 umso mehr die, (.) die wenig Zugang zu institutionalisierter
186 Schule haben. Und das sind natürlich auch oft die, die, (.)
187 die auf der Flucht waren. (.) Also das überschneidet sich
188 schon.

189

190 INT: Verstehe. (.) Ähm, welche strukturellen Vorgaben gab es
191 damals für die Beschulung der Kinder? (.) Also, ich meine so,
192 die Zuteilung zum Klassenverband, der Lehrplan, welche Fächer
193 wurden jetzt unterrichtet?

194

195 LP4: Ja also, da hat es meines Wissens, was den Status
196 jetzt, ob das Kinder mit Fluchtbiografie waren oder eben nicht
197 (.) keine Unterschiede in der Art der Beschulung jetzt
198 gegeben, zumindest an meiner Schule nicht. (...) Meines Wissens
199 ist es schon so, oder ich weiß, dass es an einigen
200 Schulstandorten konzentriert (.) Klassen gegeben hat, wo eben
201 ausschließlich Kinder mit Fluchtbiografie zusammengefasst
202 wurden. Aus regionalen Gründen auch. Oder weil eben dort ein
203 (.) Flüchtlingsheim gerade in der Nähe war. Das war bei uns
204 nie. Das heißt, die Kinder waren regulär außerordentliche
205 Schülerinnen und Schüler und haben am Sprachförderunterricht
206 teilgenommen, (.) im Ausmaß eben bis maximal elf Stunden. Und
207 (.) da können Sie sich eh vorstellen, die kommen aus vier
208 verschiedenen Schulstufen, aus sehr vielen verschiedenen
209 Klassen. Also es ist da schwierig, Rücksicht zu nehmen, in
210 welchen Gegenständen die Kinder dann definitiv im
211 Klassenverband bleiben müssen. Aber alle waren einer

212 Regelklasse zugeordnet. (...) Und das ist noch immer so. Also,
213 jedes Kind hat eine Stammklasse. (.) Und ahm, (.) genau, eine
214 Klassenlehrerin, einen Klassenlehrer, (.) der auch die ganzen
215 administrativen Dinge bewältigt. Und (.) ja, das Ausmaß eben
216 der Sprachförderung hat sich sehr geändert.

217

218 INT: Verstehe. Und der Lehrplan?

219

220 LP4: Das war damals der Lehrplan-Zusatz für Deutsch als
221 Zweitsprache oder für Kinder mit anderer Erstsprache als
222 Deutsch. (...) Und genau, also, das ist das, was jetzt
223 eigentlich für die Sprachförderkurse oder für die
224 Deutschförderkurse (.) aktuell noch gültig ist meines Wissens.
225 Und ahm, (.) dann eben für diejenigen, die ganz am Anfang
226 sind, durch den Lehrplan für die Deutschförderklasse eben
227 abgelöst wurde mit diesem System.

228

229 INT: Das heißt, die Kinder hatten außerordentlichen Status,
230 hatten eine Regelklasse, in der sie auch in den regulären
231 Fächern teilgenommen haben, außer sie waren bei diesen elf
232 Stunden im Sprachförderkurs.

233

234 LP4: Genau.

235

236 INT: Okay, aber hatten sozusagen schon unterschiedliche
237 Fächer. Ja, die da unterrichtet wurden.

238

239 LP4: Ja, ja.

240

241 INT: Und welche Ressourcen wurden damals bereitgestellt?
242 Also vielleicht jetzt eher für diesen Sprachförderkurs in dem
243 Fall?

244

245 LP4: Wie meinen Sie, Ressourcen?

246

247 INT: Ressourcen mein ich, (.) Räumlichkeiten, Personal,
248 Einbindung ins Schulgeschehen? Das ist jetzt vielleicht da
249 nicht so relevant. Unterrichtsmaterial.

250 LP4: Naja, also, (...) da hat sich nicht wahnsinnig viel
251 geändert. Also, das waren die Sprachförderkräfte, die jetzt
252 halt Deutschförderkräfte sind, wie man so will. (...) Und ahm,
253 (...) das Schulbuchbudget, das den Kindern zur Verfügung steht,
254 sowieso. (...) Das Sonderlimit für Deutsch als Zweitsprache, das
255 Wörterbuch für die Erstsprache. (...) Der Zugang zum
256 muttersprachlichen Unterricht, so eben erwünscht. (...) Ähm. (...) Es hat dann die sogenannten MIT-Teams gegeben, vom BMWBF
257 finanziert. Eine, (...) eine Einrichtung, die sie wahrscheinlich
258 eh kennen, die quasi ambulant Schulstandorte besucht haben und
259 (...) mit Kindern gearbeitet haben, teilweise im Einzelsetting
260 oder auch in der Gruppe auch manchmal. (...) Ähm. (...) Ja sonst
261 spezielle Ressourcen jetzt aus dieser Zeit (...) sind mir (...) ad
262 hoc jetzt nicht in Erinnerung.

264

265 INT: Vielleicht zum Personal noch. Also Sie waren.

266

267 LP4: Sprachförderlehrerin.

268

269 INT: Sprachförderlehrerin, ja. Also, (...) Sie hatten diese
270 elf Stunden, also da war eine Sprachförderlehrerin dann.

271

272 LP4: Das kann ich jetzt mit Sicherheit nicht mehr sagen, wie
273 das 15/16, 15/16/17 war. Wir waren teilweise schon auch zu
274 zweit. (...) Ähm. (...) In wechselnder Belegschaft. Also es gibt
275 mehrere Kolleginnen am Standort, die eine DaZ-Ausbildung haben
276 und das (...) hat schon auch gewechselt. Aber ich habe immer
277 einen relativen Gutteil der Stunden gehabt in der
278 Sprachförderung.

279

280 INT: Ja, und ich hätte noch eine Frage zu diesen mobilen
281 interkulturellen Teams. (...) Die gibt es jetzt nicht mehr,
282 oder? Und wissen Sie da was dazu? Irgendwie, was es damit auf
283 sich hat, warum es die nicht mehr gibt? Oder was da, ob es da
284 eine andere Form inzwischen gibt? Weil ich hab da nix dazu
285 gefunden. Noch nicht.

286

287 LP4: Es ist mir nicht, es ist mir nicht klar, wie die
288 weiterverwendet werden oder aufgelöst sind. Also meines
289 Wissens (...) ist es über die Schulsozialarbeit irgendwie so
290 organisiert jetzt, also dieses. (...) Diese Abkürzung, die ich

291 immer wieder vergess', ÖZGIBS oder so (.) oder (..) weiß ich
292 nicht genau, muss ich nachschauen. (..) Aber ob es diese
293 Konstellation so noch gibt, ist mir nicht klar. Also es gibt
294 das interkulturelle Mentoring, das funktioniert aber auch auf
295 freiwilliger Basis. Dann gibt es den Uni-Club (..) aber jetzt,
296 ob es ambulante mehrsprachige Teams noch gibt? (.) Weiß ich
297 nicht. (.) Muss ich ehrlich sagen. Es gibt sehr viele private
298 oder eben (.) aus öffentlicher Hand organisierte Angebote.
299 Aber es ist eben auch ein bisschen (.) ahm, unübersichtlich
300 oft geworden (.) zu schauen, (.) wer da gerade wo finanziert
301 wird und wie lange. Also, (.) wir haben eine
302 Schulsozialarbeiterin und eine Beratungslehrerin natürlich.
303 Die steht aber allen (.) Jugendlichen zur Verfügung und die
304 sind natürlich auch, ahm, (..) einigermaßen ausgelastet.

305

306 INT: Und wie würden Sie Ihren pädagogischen Auftrag
307 beschreiben, (.) den Sie damals hatten, jetzt vor allem in
308 diesen (.) Sprachfördergruppen? (..) Wie? Was war da so Ihr
309 pädagogischer Zugang. (.) Was war da wichtig?

310

311 LP4: Na ja, ich denke mir, es ist immer der gleiche. Also
312 Kindern, die halt neu herkommen und teilweise ungewünscht oder
313 unerwünscht, auch von ihrer eigenen Seite, also die vielleicht
314 nie damit gerechnet haben, dass sie hier in der Schule sitzen,
315 (.) ähm, (.) eine Türe zu öffnen und zu schauen, wie kann man
316 sich dieser Sache überhaupt irgendwie annähern? Ja. Wie
317 funktioniert das im Schulhaus? Wen gibt's da allen? (.) Wie
318 ahm, (..) Wie (.) Wie läuft überhaupt der Unterricht ab? Was
319 wird von mir erwartet? Welche Rolle spielen vielleicht meine
320 Eltern dabei? Welche Kanäle der Kommunikation gibt es da? (..) Und in dem Ganzen ist es natürlich am Anfang oft so für die
322 Kinder, gerade ahm, wo wir in der Mittelschule so viele
323 verschiedene Lehrkräfte haben, ganz angenehm, wenn sie eine
324 Ansprechperson haben, von der sie wissen, die ahm, (.)
325 kommuniziert auch zu den Klassenlehrern hin oder hat die
326 Kommunikation mit den Eltern im Blick. Also ich glaube, das
327 ist gerade bei den Sprachenanfängern wichtig für die auch zu
328 wissen, es gibt (.) eine Person im Haus, die ahm, (.) auch,
329 (.) wie soll ich sagen, die auch (...) ihre Anliegen irgendwie
330 vertritt und weitergibt.

331

332 INT: Also, vor allem die Kinder auch, wenn ich es jetzt
333 richtig verstehe, die Kinder hier auch irgendwie (.)
334 einzuführen, sozusagen in diese Institution Schule.

335

336 LP4: Teilweise, ja.

337

338 INT: Und sie auch dabei zu begleiten.

339

340 LP4: Ja, (.) denke ich schon. Also, es ist eben für viele
341 ein ungewohntes Setting oder manche kommen aus ganz anderen
342 (.) Schulsystemen und Bildungstraditionen und ich glaube
343 schon, dass das auch eine Rolle spielt.

344

345 INT: Kam es 2016, oder 15/16 in Folge, aus Ihrer Sicht durch
346 die Beschulung zu einer Diskriminierung der Schülerinnen.

347

348 LP4: Welcher Schülerinnen?

349

350 INT: Der Schülerinnen mit Fluchterfahrung. Also jetzt in
351 Ihrem Fall, wären das (..) die in diesem Sprachförderkurs.
352 (.....) Haben Sie (.) das Gefühl, (.) dass es da zu einer
353 Diskriminierung kam?

354

355 LP4: Also ich denke von Seiten (.) ähm, von Seiten der (.)
356 Beschulung (...) eigentlich nicht, weil die in den gleichen
357 Formaten unterrichtet wurden wie alle anderen
358 außerordentlichen Schülerinnen zu diesem Zeitpunkt mit den
359 gleichen (.) Ressourcen und ahm, (..) und ahm, (.) Hilfsmittel
360 bzw. eben gab es noch einige zusätzliche Spezial (.)
361 unterstützende Maßnahmen, jetzt auch außertourlich von, zum
362 Beispiel vom MIT-Team oder von (.) Vereinen vielleicht, die
363 speziell jetzt, ahm, (.) auf die Arbeit mit (.) geflüchteten
364 Personen ihr Augenmerk gelegt haben. (..) Nein, könnte ich
365 jetzt nicht sagen, dass mir da (.) diskriminierende Erlebnisse
366 in (.) in Erinnerung geblieben sind.

367

368 INT: Und jetzt so (.) der außerordentliche Status zum
369 Beispiel ist ja eine Andersbehandlung sozusagen, die also da
370 sehen Sie jetzt keine diskriminierenden Faktoren darin, (.)
371 dass die Kinder in einem außerordentlichen Status sind. Mir
372 ist schon klar, dass das ja zum Wohl der Kinder ist im Sinne
373 von (.) dass die da eben nicht benotet werden.

374

375 LP4: Also, ich finde das persönlich schon (.) ich finde das
376 persönlich schon zu überdenken, auch dieses Konzept mit der
377 Außerordentlichkeit, weil (.) natürlich ist das eine, eine (.)
378 eine Möglichkeit, Ressourcen zuzuordnen und die Kinder auch zu
379 fördern aufgrund eben eines Sprachförderbedarfs, den sie
380 haben. Das ist ja keine Frage. (..) Aber ich frage mich, ob
381 das noch zeitgemäß ist in Zeiten einer diversen Gesellschaft
382 und einer (.) einer (.) inklusiven Schule, dass man Kinder zu
383 außerordentlichen macht, weil im Prinzip, (.) weder gehen (.)
384 manche , ahm, (..) Sprachförderbedürfnisse die enden ja nicht
385 mit dem Status der Außerordentlichkeit. Ich glaube, man kann
386 das nicht so einfach denken. (.) Es ist natürlich rechnerisch
387 eine große Hilfe. (..) Aber ich denke, man könnte auf dieses
388 Konzept der Außerordentlichkeit schon auch verzichten und das
389 umgehen, (.) indem man einfach zielgerecht fördert. (.) Und
390 nicht die Kinder quasi zu einer Kategorie. (...) formiert.

391

392 INT: Meine weiteren Fragen werden jetzt zu diesem Block,
393 falls Sie Diskriminierung wahrnehmen, was die Lehrperson
394 machen kann, um einer Diskriminierung entgegenzuwirken. (.)
395 Das erübrigt sich jetzt in dem Fall, weil Sie (.) also Ihrer
396 Ansicht nach die Schülerinnen ja nicht unbedingt diskriminiert
397 wurden, so 2016(.) im (.) im Schulgeschehen sozusagen.

398

399 LP4: Nein, also die Erinnerung habe ich jetzt nicht. Also es
400 gibt natürlich in den Gruppen immer wieder (.) Rassismus, auch
401 Erfahrungen, die die Kinder untereinander auch machen und
402 sicher auch vom Lehrkörper. Aber ich kann das jetzt nicht (..)
403 irgendwie belegen oder (.) es fehlt mir da jetzt spezifisch
404 dazu nichts sein, was auch speziell die Kinder betroffen
405 hätte, die eben geflohen sind.

406

407 INT: Rassismus im Sinne von, dass die Herkunft spezielles
408 Thema wird?

409

410 LP4: Ja, dass die Herkunft das Thema wird oder dass die
411 Hautfarbe das Thema wird. Oder (.) dass teilweise die
412 Religionen ein Thema ist, das ahm, (.) das ahm, (..) ja, das
413 das die Jugendlichen irgendwie (.) teilweise nicht
414 wertschätzend verarbeiten untereinander.

415

416 INT: Mhm. (..) Ja. Und inwiefern zwischen Lehrkörper und
417 Schülerinnen? Weil Sie das jetzt auch erwähnt haben.

418

419 LP4: Naja, ich denk mir, also immer, wenn große politische
420 Umstürzungen sind, oder wenn sehr viele Flüchtlinge (..) nach
421 Österreich kommen, dann gibt es dazu, und da haben sicher alle
422 Lehrpersonen auch ihre persönlichen Meinungen dazu und die
423 sind wohl, (..) wie wir an unserer (..) Regierung auch sehen,
424 dass, rein statistisch gehe ich davon aus, dass es da Leute
425 gibt, die Flüchtlinge nicht immer, ahm, (..) so offenherzig
426 gegenüberstehen. Nun, wir sind eine Schule, wir haben, (..) ich
427 weiß es nicht ganz genau, aber weit über 90 % Kinder mit
428 anderer Erstsprache oder Umgangssprache als Deutsch. (..) Und
429 eben auch sehr viele Kinder mit Fluchtbiografie per se. (..) Aber
430 natürlich werden (..) Bilder entstehen von geflohenen
431 Personen und ahm (....) Ja. (..) Ich. (..) Ich gehe davon aus,
432 dass es da auch rassistische Vorfälle (..) oder Zuschreibungen,
433 vielleicht besser gesagt gibt. (..) Ja, dass man auch davon
434 ausgeht, das sind alles (..) Leute, die vollkommen
435 ausgeschlossen waren von Schulbildung und (..) wenig mitbringen
436 an Qualifikationen und dass daher auch Eltern unterschätzt
437 werden, oft in ihrem (..) in ihrem Wissen.

438

439 INT: Und das ist dann etwas, was eher so unterschwellig
440 mitschwingt? Also ich meine, weil Sie gesagt haben, Sie können
441 sich jetzt nicht an akut, an bestimmte Vorfälle erinnern, (..) aber
442 etwas, was Sie gespürt haben, dass das (..) mitschwingt
443 teilweise.

444

445 LP4: Ich denke schon. Ich glaube, das hat auch viel mit der
446 Sprachkompetenz zu tun, (..) mit Elterngesprächen. Und ich bin
447 sehr froh, dass es jetzt dieses Videodolmetschen gibt, das
448 finanziert wird, (..) das eben meines Erachtens wirklich viel
449 dazu beiträgt, dass eine qualitative Gesprächsführung
450 überhaupt möglich ist. (..) Und dass die Eltern sich auch so
451 artikulieren können, wie sie (..) wie sie eben möchten und
452 nicht, wie es ihre Sprachkompetenz in Deutsch jetzt zulässt.

453

454 INT: Mhm. (..) Dass man anders aufeinanderzugehen kann auch,
455 die Elternarbeit anders gestalten kann.

456

457 LP4: Auf jeden Fall gleichberechtigter. Und ohne eben alles
 458 vereinfachen zu müssen und irgendwie (.) auf eine Ebene zu
 459 bringen, die (.) teilweise nicht den Inhalten gerecht werden
 460 kann.
 461
 462 INT: Ja. (..) Okay, danke schön. Dann würde ich jetzt wieder
 463 in die Gegenwart springen. Also letztes Jahr und dieses Jahr.
 464 (..) Das sind jetzt im Prinzip sehr ähnliche Fragen. Müssen
 465 wir schauen, inwiefern sie Sinn machen jetzt an Ihrem
 466 Schulstandort. Wenn Sie jetzt an die heutige
 467 Unterrichtstätigkeit mit, Sie haben gesagt, Sie unterrichten
 468 in einer Deutschförderklasse auch, (.) mit Schülerinnen mit
 469 Fluchterfahrung denken, wie erleben Sie das heute? Was? (.)
 470 Was fällt Ihnen dazu ein?
 471
 472 LP4: Na ja, ich habe ja Kinder mit Fluchterfahrung eben aus
 473 Syrien und aus Afghanistan hier und ich habe Kinder aus der
 474 Ukraine mit Fluchterfahrung. (.) Und die haben trotz ihrer
 475 Gemeinsamkeit der Fluchterfahrung sehr unterschiedliche
 476 Hintergründe. Das sind Kinder, die waren in Kiew vielleicht im
 477 Goetheinstitut am Nachmittag oder im British Council und haben
 478 Englischunterricht genossen. Und das sind Kinder, die haben
 479 schon gearbeitet. (.) Also an der Fluchterfahrung alleine kann
 480 ich nicht viel festmachen, (.) außer dass ich davon ausgehe,
 481 dass viele Kinder wider Willen hier sind. (.) Das ist die
 482 Gemeinsamkeit. (..) Und ich sehe schon, dass die Gruppen eben
 483 sehr heterogen sind. (.) Und gerade eben Kinder aus der
 484 Ukraine sehr hohe formale Bildung mitbringen und sehr hohe
 485 Ansprüche haben, auch an ihr, (.) an, an ihr eigenes Lernziel
 486 wahrscheinlich. Und ihr (..) an ihre eigenen Leistungen
 487 teilweise (.) und. (..) Und dass das nicht unbedingt immer
 488 harmoniert in einer so heterogenen Gruppe. (..) Also sind die
 489 Sympathien oder das gegenseitige Verständnis enden wollend,
 490 muss ich sagen. Gerade zwischen den Gruppen der ukrainisch
 491 sprachigen Schülerinnen jetzt und den ahm, (..) in erster
 492 Linie, aber auch nicht bei allen, kann ich auch nicht sagen,
 493 (.) aber bei einigen Kindern aus dem arabischsprachigen Raum.
 494
 495 INT: Verstehe. (...) Und die strukturellen Vorgaben für die
 496 Deutschförderklasse jetzt in jedem Fall. (.) Wie würden Sie
 497 die beschreiben? Also auch wieder, ich meine, die Zuteilung
 498 zum Klassenverband, klar, MIKA-D und so. (.) Aber auch der
 499 Lehrplan? Welche Fächer werden die Kinder unterrichten?
 500

501 LP4: Ja, also wir schauen schon, dass wir (.) bei den, (.)
502 dass wir immer abwägen, was bringen die Kinder schon mit? Und
503 wenn da eben schon Vorkenntnisse sind, also die Kinder, die
504 jetzt Englisch schon gelernt haben, (.) die lassen wir zum
505 Beispiel im Englischunterricht in ihrer Klasse. Ja. Oder wir
506 haben einen Schüler, der ist sehr, sehr weit schon in
507 Mathematik, der besucht einfach den Mathematikunterricht im
508 Klassenverband. (.) Ich habe einen Schüler, den ich, ah, in
509 der (.) zweiten Klasse regulär im Deutschunterricht
510 unterrichte, und der geht mit mir immer in die Klasse in
511 Deutsch und nimmt eigentlich von Anfang an auch am Deutsch
512 Regelunterricht teil, weil ich ihn dort (.) auch erlebe und
513 sehe und ihn dort auch betreuen kann, weil ich ihn eh schon
514 kenne aus dem Förderunterricht. (.) So. Aber das sind alles
515 sehr handgestrickte Konzepte und das ist sehr kleinteilig und
516 sehr schwierig, das zu bewerkstelligen. (.) Ohne dass eben
517 auch diese Struktur gestört wird. Das ist sehr herausfordernd,
518 wenn Kinder kommen und gehen. (.) Und in der ersten Stunde
519 haben drei Englisch, und in der zweiten geht einer zur Mathe
520 und man kann eigentlich nicht kontinuierlich arbeiten. (.) Ja,
521 das ist. (.) Das ist schon auch eine sehr große
522 Herausforderung für den Unterricht in der Sprachförderung
523 jetzt. (.) Wenn man dem nachgibt und nachgeht, eben in die
524 Richtung, dass man sagt, man fördert individuell dort wo (.)
525 anzuknüpfen ist.

526

527 INT: (.) Und auch wie, wie entscheidet es sich, wer (.) wo
528 gefördert wird sozusagen?

529

530 LP4: Na ja, in erster Linie schon auf dem, was die Kinder
531 schon mitbringen, wo man anknüpfen kann. Ja? (.) Also
532 diejenigen Kinder, die jetzt noch gar nicht in der Schule
533 waren und vielleicht noch gar nicht dividieren können, (.) die
534 (.) sehe ich lieber in der Deutschförderklasse als im
535 Mathematikunterricht, (.) weil ich einfach davon ausgehe, dass
536 sie nicht anknüpfen können dort inhaltlich. (.) Ja. Aber wir
537 haben andere Schülerinnen, die sind in der ersten Klasse und
538 die haben vielleicht schon ein bisschen Englisch gehabt. (.)
539 Und wir haben die Hoffnung, dass die auch aufsteigen können
540 dann im nächsten Schuljahr. Und (.) da ist es mir ganz recht,
541 wenn die am Englischunterricht auch teilnehmen können. (.)
542 Aber das sind Absprachen. Das hat auch mit den, ahm, (.)
543 Lehrkräften zu tun, die in den Klassen unterrichten, was deren
544 Einschätzung ist und in welcher Form, die sich überhaupt, ahm,
545 (...) ahm, gewachsen sehen diese Kinder mitzubetreuen oder sie
546 eben (...) zu berücksichtigen teilweise auch. Weil es eben (.)

547 wenn man es, (.) ähm, (..) richtig machen würde, ein, ein
548 Arbeitsaufwand der Differenzierung auch noch ist, ja.

549

550 INT: Und Sie haben gesagt, es sind 14 Kinder in der
551 Deutschförderklasse. Wie viele davon (.) sind vorher nicht
552 beschult gewesen?

553 LP4: Mhm. (.) Da muss ich grad schauen. (.) Also wir haben
554 drei, drei Schüler, die nicht alphabetisiert waren. ((LP4 geht
555 erneut zu der Liste mit den Namen an der Pinnwand)) Aaah,
556 (...) die Geschwister. (...) Da. (.) Also. (.....) Also, von
557 fünf Burschen weiß ich, dass sie nicht die Schule besucht
558 haben, bevor sie bei uns (.) an diesen Schulstandort gekommen
559 sind. (...) Ahm. Und ein Mädchen war in Oberösterreich aber
560 nur ein paar Wochen in der Schule schon, bevor sie zu uns
561 gekommen ist. (.) Also sechs sind's.

562

563 INT: Okay. (.) Also, und das heißt, sie sind auch
564 entsprechend erst kurz in Österreich, also vergleichsweise
565 kurz.

566

567 LP4: Ja, also ein Schüler, der war schon letztes Jahr da,
568 der ist im zweiten Jahr der Außerordentlichkeit, der ist
569 letztes Schuljahr hat er eben genutzt, um Lesen und Schreiben
570 zu lernen. Der hat den Alphabetisierungskurs besucht und der
571 ist schon im zweiten Jahr. Die anderen sind jetzt im Laufe des
572 Herbstes gekommen.

573

574 INT: Und die sind wahrscheinlich eher aus Syrien und
575 Afghanistan.

576

577 LP4: Aus Syrien und Afghanistan. (.) Genau bzw. jetzt eben
578 aus der Türkei. Ja.

579

580 INT: Sind da jetzt auch schon Kinder gekommen? In Folge des
581 Erdbebens.

582

583 LP4: Na ja, die, die waren in den letzten Jahren in der
584 Türkei (.) und ihre Eltern, also ahm, (.) ihre Eltern kommen
585 aus Syrien (.) und sie sind größtenteils, glaube ich, auch in
586 Syrien geboren. Das müsste ich nachschauen, das weiß ich jetzt

587 nicht, aber haben eben teilweise die letzten Jahre in der
588 Türkei verbracht. (...) Und sprechen teilweise eben auch
589 Türkisch. (...) Und sind aber nicht alphabetisiert, weder in
590 Türkisch noch in Arabisch oder Kurdisch auch. Also
591 kurdischsprachige Kinder habe ich auch. (.) Und eine Schülerin
592 spricht Paschtu.

593

594 INT: Okay. Welche Ressourcen werden heute für die
595 Deutschförderklasse bereitgestellt? Also, auch da meine ich
596 wieder Räumlichkeiten, Personal, Unterrichtsmaterial,
597 Einbindung ins Schulgeschehen.

598

599 LP4: Na ja, also wir haben schon einmal einen Raum. Das ist
600 schon mal was. Also, das ist unser Raum hier. Wir haben einen
601 fixen Raum, den wir benützen. (...) Der ist nicht riesig, wie
602 man sieht. Wir haben zusätzliche Förderstunden jetzt bekommen,
603 und zwar relativ viele. Ich glaube, fünf (...) im Rahmen eben
604 dieser Förderstunden (...) ausgabe. Ich kann es nicht anders
605 nennen, weil ich weiß nicht mehr, was der genaue (.) Titel
606 dieser (.) Zuwendung da ist, aber es war eben (.) am Beginn
607 des Sommersemesters die Möglichkeit, (.) individuell
608 Förderstunden zu vergeben und wir haben in der
609 Deutschförderklasse davon einige bekommen. Das ist natürlich
610 toll, weil wir da (.) zu zweit sind und (.) die Gruppen teilen
611 in Wirklichkeit. Das heißt, wir können differenzieren und ahm,
612 (.) vielleicht mit den Kindern, die Alphabetisierungsbedarf
613 haben noch arbeiten oder mit den Kindern, die halt wirklich
614 schon (.) weiter sind (.) in homogenen Gruppen arbeiten. (.)
615 Das ist eine Ressource, die jetzt recht neu ist. Sonst haben
616 wir das Übliche. Also wir haben unsere Schulbücher, wir haben
617 relativ viel (.) Material aus den Unterrichtsmitteln eigener
618 Wahl noch eingekauft, zusätzlich. (...) Was wir halt nicht
619 haben, ist oft Geld für Exkursionen und Fahrscheine. Also das
620 würde ich sehr begrüßen, wenn es da eine Möglichkeit gäbe, (.)
621 auch Fahrtkosten zu übernehmen, weil das, viele Kinder eben
622 kein Jugendticket haben und keinen Schülerausweis und also
623 keinen Freifahrtsausweis, weil sie da eben in Gegend Nähe wohnen.
624 (.) Das ist immer ein Thema. (.) Ähm. (.) Was gibt es noch
625 spezielle Ressourcen für die Deutschförderklasse? (.) Fällt
626 mir jetzt gar nichts ein.

627

628 INT: Ja, ist eh schon beantwortet. Sehr umfangreich.

629

630 LP4: Ja. Nein.

631

632 INT: Okay. Danke schön. (.) Vielleicht noch, ähm. Wie würden
633 Sie Ihren pädagogischen Auftrag beschreiben? Ist der anders
634 als er 2015/16 war? (.) Es ist es derselbe?

635

636 LP4: Na ja, im Prinzip, denke ich, ist es, ist es immer
637 derselbe. Also, wie eh schon gesagt, es richtet sich halt
638 immer nach den anwesenden Kindern. (.) Und wenn ich sehe, das
639 Thema, ahm, (.) Unterricht und Schule als Institution ist
640 bereits bekannt, dann kann ich natürlich weiterschauen, dann
641 kann ich schon, okay, wo können wir noch optimieren, wo kann
642 ich schauen, dass die Kinder vielleicht auch zu Hause arbeiten
643 oder trainieren oder (.) ihre digitalen Geräte nützen, um
644 online vielleicht was zu üben, was wir nicht schaffen, hier in
645 der großen Gruppe zu üben. (.) Ähm. (...) Ja und vielleicht
646 schon auch ein bisschen nach Möglichkeit rauszugehen, die
647 Umgebung der Schule zu erkunden, zu schauen, was gibt es für
648 Institutionen überhaupt in der Stadt? (.) Wo kann man Freizeit
649 verbringen? (.) Vielleicht mit wem könnte man noch Freizeit
650 verbringen jetzt? (...) Und ich denke auch mit den Eltern zu
651 arbeiten ist schon auch ein Thema. Das ist sehr aufwendig,
652 muss ich auch sagen. (...) Aber (.) genauso wichtig, (.) mit
653 den Eltern eben in der Kommunikation zu bleiben und auch zu
654 schauen: (...) Was sind die Lernfortschritte? Und
655 gegebenenfalls eben rechtzeitig darauf hinweisen: Wie wird
656 denn das ausschauen? Was ist denn die Prognose? (...) Wie
657 könnte das weiter verlaufen, dieser, diese Schullaufbahn.

658

659 INT: Also auch, nach den vier Jahren hier oder wie viele
660 Jahre es sind.

661

662 LP4: Ja, oder vielleicht nur mal ins nächste Schuljahr zu
663 schauen und zu schauen, okay, (.) was gibt es für Angebote im
664 Sommer? Was könnte man noch tun überhaupt? Oder wäre es
665 vielleicht günstig zu schauen, dass die Kinder nachmittags
666 eine Lernbetreuung besuchen oder von irgendwelchen
667 zusätzlichen Angebot eben noch (.) noch (.) in Anspruch
668 nehmen. Wir haben Kinder, die auch den Alphabetisierungskurs
669 besuchen und. (.) Das ist alles mit sehr viel Kommunikation
670 verbunden und die ist umso aufwendiger, (.) je geringer die
671 Deutschkompetenzen sind und (.) deswegen (.) halte ich es für
672 wichtig, dass man da Kanäle einfach etabliert, die
673 funktionieren.

674

675 INT: Wollen Sie eine kurze Pause machen?

676

677 LP4: Wie spät ist es denn schon? Es ist schon 3/4.

678

679 INT: Mach ma weiter, oder?

680

681 LP4: Alles gut.

682

683 INT: Ahm, (..) kommt es Ihrer Meinung nach zu einer

684 Diskriminierung der Schülerinnen, die in den

685 Deutschförderklasse sind?

686

687 LP4: Hmm. °hh/hh° (.....) Also °h/h°(.) so jetzt im

688 Schulleben °h/h° (..) Ich meine, die alleinige räumliche

689 Trennung ist natürlich eine Art der (.) der Separation. (.) Es

690 wird gleichzeitig auf die Lernbedürfnisse eingegangen oder wir

691 versuchen es zumindest. Also, ich weiß nicht, ob ich das schon

692 als Diskriminierung empfinde. (.) Ähm. (...) Ich muss grad

693 nachdenken, was mir sonst auffällt oder einfällt. (.....)

694 °h/h° Also ich denke, manche von den Kindern, die jetzt

695 gekommen sind, die könnten durchaus auch dem Unterricht in

696 einem Gymnasium folgen, wenn sie ihre sprachlichen Hürden

697 überwinden. (.) Und ahm, (.) ich habe jetzt noch keine

698 Erfahrung, wie das gelingt, dieser Übertritt in die AHS. Also

699 das ist natürlich schon ein Faktor, glaube ich, der, (.) der

700 hemmend ist. (..) Das, ahm, (..) Ja, das sehe ich schon. Sehr

701 schade eigentlich. Wenn Kinder vielleicht nicht ihrem, ihrem

702 Wissensstand entsprechend da gefördert werden können. (.....)

703 Nein, sonst fällt mir jetzt momentan auch nichts ein (...)

704 Ähm.

705

706 INT: Okay. Aaaaahm. (...) Ja, die nächsten Fragen, finde ich,

707 erklären sich von selbst. Eben was kann man als Lehrperson

708 tun, um einer Diskriminierung entgegenzutreten. Aber da. (.)

709 (.) Also eben, wenn es halt diese Frage des (.) in welche

710 Schule gehen die Kinder, (..) wenn die Art der Diskriminierung

711 ist?

712

713 LP4: Na ja, halt informieren, denke ich, und schauen, dass

714 man halt die Informationen bereitstellt (..) und mit möglichst

715 vielen Leuten im Kontakt bleiben. Also es gilt ja auch, die
716 Klassenvorstände zu (.) im Blick zu haben, die natürlich mit
717 25 Kindern oder noch mehr auch alle Hände voll zu tun haben
718 und nicht immer die (.) ahm, (.) Anliegen und Lernfortschritte
719 der außerordentlichen Kinder jetzt so am Radar haben. (.) Also
720 da ist ein Haufen (.) an (.) Koordination eigentlich (.)
721 notwendig, (.) um das gut zu begleiten, denke ich.

722

723 INT: Also, da auch die Stimme (.) für die Kinder zu sein im
724 Schulgebäude?

725

726 LP4: Ich denke schon, dass das wichtig ist. Also das gut im
727 Auge zu behalten. (...) Wobei es jetzt bei uns auch so ist,
728 dass die meisten (.) Kinder an allen (.) Aktivitäten, die die
729 Klassen jetzt starten, also auch außer Haus, immer mitbedacht
730 werden und eigentlich mitgehen. Wenn die Klasse irgendwo
731 hingeht, dann (.) kommen die Kinder halt an dem Tag nicht in
732 die Deutschförderklasse und gehen mit ihrer Klasse dann aus
733 (.) oder (.) nehmen an solchen Angeboten teil. (...) Was ich
734 eigentlich sehr positiv finde.

735

736 INT: Okay, dann abschließend, was sind (.) für Sie
737 Unterschiede zwischen damals und heute? Mit damals meine ich
738 2016 Folge und heute eben 2022 Folge. In der Beschulung der
739 Kinder?

740

741 LP4: Na ja, ich denke mir, was sind die Unterschiede? Zum
742 einen die Kommunikation mit den Eltern, also die fällt mit den
743 ukrainischsprachigen Elternteilen deutlich leichter, ja, weil
744 einige sehr gut Englisch sprechen. (.) Zum anderen haben wir
745 jetzt dieses Videodolmetschen. Das ist einmal ein großer
746 Fortschritt. (...) Und die Präsenz ist auch eine größere, muss
747 ich sagen, als bei den Elternteilen von (.) den vorherigen
748 Jahren, also 15, 16 und die Jahre darauf, (.) hatte ich (.)
749 zwar die Eltern auch da, (.) aber nicht so leicht erreichbar
750 wie jetzt bei den ukrainischen (.) ahm, Seiteneinsteigern. (.)
751 Das. Das fällt mir ein wenig auf, dass die Elternarbeit sich
752 anders gestaltet, dass die Erwartungen auch andere sind. (...) Es
753 gibt Massen an Unterrichtsmitteln, jetzt speziell für das
754 (.) kontrastive Arbeiten oder auch eben das, den Einbezug der
755 Erstsprache Ukrainisch, teilweise auch Russisch. Das hat aber
756 ähnliche (.) Unterrichtsmaterialien auch gegeben für die (.)
757 ahm, Seiteneinsteigerinnen aus Syrien damals und aus
758 Afghanistan. Afghanistan vielleicht nicht so viel wie

759 arabischsprachig, aber es hat da auch sehr viele Maßnahmen,
760 Elterninformationsabende, Broschüren, Materialien zum
761 Selbstlernen (.) gegeben. Aber ich denke, auch aus dieser
762 Erfahrung von 15/16 sind viele Dinge jetzt einfach reanimiert
763 worden (.) und jetzt eben mit der Sprache Ukrainisch einfach
764 (.) bestückt. (.) Was ja eine gute Sache ist, aus solchen
765 Materialsammlungen auch zu lernen. (....) Ja sonst private
766 Initiativen, Lerncafés etc. sozialarbeiterische Dinge. (....)
767 Die vielleicht, ich mein, 15/16 hatten wir auch zum Beispiel
768 in den Alphabetisierungskursen viele, einen Überhang, wir
769 haben da immer einen Überhang an Burschen, also männlichen
770 Jugendlichen und da eben auch wieder (.) überproportional
771 Kinder, die halt unbegleitete Flüchtlinge waren. Und das haben
772 wir jetzt eigentlich nicht. Wir haben keine unbegleiteten
773 Flüchtlinge aus der Ukraine, (.) so mir bekannt (.) und ahm
774 (....) Das macht schon einen Unterschied. Also, das war oft
775 ein Thema, (.) dass eben Kinder teilweise auch in WGs
776 untergebracht waren und der Schulbesuch für sie nicht so
777 leicht war. (.) Und das, also das erlebe ich jetzt so nicht.
778 (....) Und ich glaube, weil wir jetzt bei den Flüchtlingen
779 sind, ich glaube jetzt die (.) geflohenen Schüler, die ich
780 jetzt habe, aus Syrien und aus Afghanistan, die sind im
781 größten Teil mit ihrer Familie gemeinsam gekommen und die
782 haben nicht so eine Unstabilität teilweise erlebt wie vor
783 einigen Jahren. Ja, als es wirklich (.) ein frischer, rezenter
784 Konflikt war mit Gewalt und und (..) ja (.) traumatisierenden
785 Erlebnissen also, die mag's jetzt auch gegeben haben, oder
786 gibt es, hat es mit Sicherheit gegeben. (.) Aber ich habe den
787 Eindruck, bei den Kindern, die jetzt da sind, dass sie, ahm,
788 (..) schon aus (.) strukturierteren Umgebungen kommen
789 größtenteils. (..) Ja.

790

791 INT: Denken Sie, dass die Bildungspolitik etwas im Umgang
792 mit Schülerinnen mit Fluchterfahrung gelernt hat über die
793 letzten Jahre? (.) Und wenn ja, was?

794

795 LP4: Na ja, ich glaube, es ist, es ist schon das Bewusstsein
796 gekommen, dass es (.) Maßnahmen braucht zur, ahm, (..)
797 Förderung der (.) psychischen Gesundheit und auch der sozialen
798 Gesundheit und dass da sehr viele Initiativen entstanden sind
799 und Angebote auch gesetzt werden aktuell, ja. (.) Also im
800 Bereich auch (..) Traumapädagogik gibt es sehr viele
801 Fortbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen und auch
802 von anderen Trägern. (.) Ich glaube, es ist eine Frage auch
803 der Finanzierung. (..) Ich kenne diese Angebote natürlich im
804 Detail nicht alle. Ich weiß nicht, wie hochqualitativ das sein

805 kann, aber (.) das Bewusstsein, dass natürlich, ahm, (..) die
806 Erstsprachen einzubeziehen sind und dass halt auch, dass das
807 Sprachmitteln nicht funktionieren kann auf Basis von
808 Freiwilligkeit, sondern dass man da eben auch ein
809 professionelles Tool braucht, wie eben das Videodolmetschen,
810 das ist für mich ein Schritt, ein sehr (..) positiver Schritt,
811 ja. Ich hoffe, das wird nicht mehr zurückgenommen, (.) weil
812 das ist eigentlich unabkömmlich im Schulsystem, in Wien oder
813 auch in ganz Österreich.(.) Ähm. (....) Ja, ich denke, eben
814 auch jetzt im Bereich muttersprachlicher Unterricht, ja, es
815 gibt ja viele Lehrkräfte, die Ukrainisch und Arabisch und
816 ahm(.) Persisch auch als Erstsprache anbieten. Also, ich
817 glaube schon, dass das Bewusstsein (.) steigt. Das ist aber
818 eigentlich (.) jetzt nichts Fluchtspezifisches, sondern da
819 geht es einfach um den Umgang mit Mehrsprachigkeit und (.) wie
820 man den halt im (.) Bildungssystem (.) Ähm (..) Ja (.) gut
821 gestalten kann. (.) Jenseits von Flucht oder nicht. (...) Was
822 ist noch passiert bei der Flucht, weiß ich jetzt nicht. (....)
823 Ja, Angebote der UNHCR. Aber ich glaube, das hat es damals ja
824 auch schon gegeben, den langen Tag der Flucht. (.) Das Thema
825 Flucht zu thematisieren im Schulalltag. Es ist aber nicht so
826 leicht. Also ich finde das auch teilweise sehr herausfordernd,
827 dass in so gemischten Gruppen zu thematisieren, wo manche
828 Kinder sehr wohl davon wirklich betroffen sind. Also das ist
829 bei uns keine abstrakte Größe, sondern es ist für viele Kinder
830 Realität. (.) Und (.) da denke ich, sind manche Konzepte
831 vielleicht speziell für Schülerinnengruppen ausgearbeitet
832 worden, die damit überhaupt noch nicht in Berührung gekommen
833 sind. Und ich finde es eigentlich sehr, (.) sehr heikel und
834 sehr schwierig, das zu thematisieren, gerade im
835 Sprachförderunterricht, wo die (.) sprachlichen
836 Ausdrucksmöglichkeiten noch sehr reduziert sind. Ja. (...)
837 Aber das Bewusstsein, denke ich, ist schon gestiegen, dass man
838 da zu arbeiten hat dran, auch an der (.) ja auch (.) am Umgang
839 mit (.) möglicherweise eben traumatischen Erlebnissen.

840

841 INT: Allerletzte Frage: Was wünschen Sie sich für die
842 Beschulung von Schülerinnen mit Fluchterfahrung an Wiener
843 Schule?

844

845 LP4: Fluchterfahrung. (...) Na ja, ich würde mir, also
846 natürlich, ich wünsche vor allem finanzielle Absicherung
847 wünsche ich allen. Also ich glaube, es ist eine große
848 Belastung, finanziell nicht (.) gesichert zu sein. Und dann
849 ist es für mich eine logische Konsequenz, dass die Eltern (..) sehr
850 viele Prioritäten haben, die vielleicht jetzt nicht nur

851 am Mitteilungsheft und am Schulfox liegen, sondern einfach mit
852 den (.) mit dem realen, ahm, Überleben zu tun haben. Also da
853 wünsche ich mir (.) mehr finanzielle Absicherung für diese
854 Kinder auch, dass sie einfach diesen Druck nicht zu spüren
855 müssen. (..) Und ja (..) Freizeitangebote, die zugänglich sind
856 und die eben auch ihren Interessen entsprechen. (.) Vielleicht
857 jetzt auch jenseits wirklich von Lernangeboten. Also lernen
858 müssen eh alle. Und ich glaube, gerade Kinder, die noch (.)
859 wenig Schulerfahrung haben, die haben ein ordentliches Pensum
860 sowieso schon durch diesen (.) verbindlichen Schulbesuch im
861 Pflichtschulalter. (.) Aber vielleicht auch Möglichkeiten,
862 sich wirklich (.) auf Basis von Freizeit zu orientieren in
863 der, in der Stadt. (..) Und in gemischten Gruppen. Also ich
864 (.) glaube, man muss da nicht spezielle Angebote für
865 geflüchtete Kinder schaffen, dass die wieder untereinander (.)
866 zu einer Gruppe zusammengefasst werden, sondern einfach nach
867 Möglichkeiten suchen, dass vielleicht Kosten erlassen werden
868 bei Programmen, die halt anderen Kindern leichter offenstehen.
869 (.....) Ja (.) sonst. Ich mein, es gibt sehr viel. Ich
870 glaube, die große Aufgabe ist es einfach, diese Informationen
871 ständig weiterzutragen und zu aktualisieren und (.) auch
872 dranzubleiben. Die Eltern zum Beispiel zu aktivieren und die
873 Kinder wohinzubringen, wenn sie sich noch nicht so gut
874 orientieren. (.) Also das wäre natürlich super, so was wie ein
875 (.) eine Begleitperson, die sagt: Ich gehe mal mit den Kindern
876 am Nachmittag ins Jugendzentrum und hol sie vielleicht auch
877 wieder ab und zeig ihnen einfach diese Wege. Also (.) die
878 ganzen schönen Flyer nützen uns oft nichts, wenn die Personen
879 nicht da sind, die dann die, die Wege einfach machen. (..) Und
880 auch für die Eltern ist das oft eine abstrakte Vorstellung
881 und. (.) Es wäre einfach schön, dass diese (.) Kanäle einfach
882 zu verbessern, glaube ich.

883

884 INT: Also auch Zusammenarbeit mit JugendarbeiterInnen?

885

886 LP4: Ja. (..) Ja oder auch eben vielleicht Teilnahme an
887 ganztägigen Schulen. Ich glaube, das wäre für viele Kinder
888 auch eine schöne Möglichkeit, auch dann im freien Spiel, nicht
889 nur beim Lernen eben (.) mit der Peergroup zusammenzutreffen.
890 (....) Womit natürlich auch die beste Sprachförderung
891 stattfinden könnte oder kann. (..) Ja. (.) Das sind so meine
892 (..) dringlichsten Ideen.

893

894 INT: Vielen Dank, Frau [Name]!

895

896 LP4: Ja, gerne.

897

898 INT: Herzlichen Dank für Ihre Erfahrungen, Ihren Input und

899 Ihre Ideen!

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
LP5	Interviewte Lehrperson	Weiblich	Lehramt Deutsch
INT	Interviewerin	Weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Lehrperson
Kommunikationssituation	privat
Teilnehmer*innenrollen	symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	4. Mai 2023, 9 Uhr
Ort	Büro der interviewten Person
Dauer	60 min

Allgemeine Bemerkungen	
------------------------	--

1
2
3 LP5: (.) Also ich glaube, vom Gefühl her (..) war es halt so, dass
4 man davon ausgegangen ist, okay, (.) die syrischen
5 Flüchtlingskinder, die kommen halt aus sehr bildungsfernen
6 Schichten, irgendwie. (.) Die Kultur ist uns sehr fremd, ja. Es
7 waren eigentlich ja nur männliche Flüchtlinge, muss man auch sagen.
8 (.) Ja, (.) während die Situation jetzt eine andere ist. Also die
9 Ukraine ist uns einfach näher. Ich hatte ja auch eine Partnerschule
10 in Kiew. Also, war eine meiner Partnerschulen, das heißt, da hat es
11 in den Jahren davor einfach Austausch gegeben mit Schulbesuch und
12 Gegenbesuch. Ja, ahm. (..) Und. (...) Die öffentliche Meinung sieht
13 das aber anders. Also das hat jetzt (.) schon auch mit Schule zu
14 tun, finde ich halt. Weil natürlich syrische Flüchtlinge, das ist
15 halt so dieses klassische Klischeebild heute. Das sind die, die
16 männlichen, problematischen, die ohnehin nichts lernen wollen. (.)
17 Habe ich so nicht erlebt. Ja, also, (.) ich habe, (.) einen
18 syrischen Burschen, der gut eingebettet war in einer Familie. Also
19 die haben den quasi wie ein Pflegekind aufgenommen eigentlich. (.)
20 Der hat mittlerweile eine Lehre gemacht, ist total happy, kommt mich
21 auch manchmal noch besuchen. (.) Ich hab einen syrischen Schüler,
22 der hat auch maturiert. (..) Und ich habe aber auch einen syrischen
23 (.) Burschen jetzt in einer zweiten Klasse, (..) bei dem es echt
24 schwierig ist, obwohl er in total guter Betreuung ist. Aber seine
25 Eltern sind Analphabeten. (.) Ja. (.) Und da ist halt ein Thema, das
26 ist bei den ukrainischen Familien gar nicht so. Also, die kommen
27 meist aus sehr bildungsaffinen Familien. Vielleicht ist das auch nur
28 ein Zufall, ja. Ich habe keine Ahnung, ja. (..) Bei denen sehe ich
29 eher so das Problem unter Führungszeichen, dass die halt sehr hin
30 und hergerissen sind. Ja, also bei den syrischen Flüchtlingen war es
31 so okay, die kommen da her und da war klar, wir gehen nicht mehr
32 zurück, wir bleiben hier. Ja, also so habe ich es erlebt. Und wir
33 bauen uns hier was auf. (.) Bei den ukrainischen Kindern habe ich so
34 das Gefühl, die sind irgendwie a bisserl in einem (.) Zwischen-, in
35 so einem Vakuum. (.) Ja, also ich kriege ganz oft mit, dass sie
36 teilweise auch noch in die Ukraine fahren, dass (.) ukrainische
37 Verwandte immer wieder auch kommen und erzählen, wie die Situation
38 ist. (.) Und sie haben das Gefühl, es ist eine Übergangslösung und
39 sie werden sowieso wieder zurückgehen. (.) Und (.) das macht halt
40 (.) die Situation für uns an der Schule nicht gerade einfach, muss
41 man sagen. (.) Ähm, ja, das war jetzt einfach nur mal so im Groben.
42 (..) Die Kommunikation mit den syrischen Eltern war schwierig bis
43 gar nicht vorhanden, weil die sind ja teilweise alleine geflüchtet.
44 Also ich habe ja (.) Burschen gehabt, (.) die sind halt mit älteren
45 Geschwistern zum Beispiel geflohen, ja, da waren die Eltern ja
46 eigentlich auch gar nicht greifbar oder eigentlich noch gar nicht
47 da. Das ist jetzt zum Beispiel anders, weil die sind ja, kommen
48 entweder mit ihren Müttern oder mit ihren Großmüttern oder wie auch
49 immer. (.) Äh, dann hab ich teilweise Familien auch. Also, eine
50 Mutter, wo die Tochter bei mir ist. Dann ist (.) die Schwester, also
51 die, von der Mutter, war sie auch gekommen. Dann hab ich natürlich

52 die Cousine auch aufgenommen und so ergibt sich das halt irgendwie.
53 Also die sind alle sehr (.) im Austausch einfach. (.) Ähm. (.) Aber
54 ich glaube, die Schwierigkeit jetzt ist so dieses (.) Wo soll es
55 denn hingehen? (.) Und die Kinder wissen das auch nicht. Also, wir
56 haben ja (.) vielleicht jetzt zu den unterschiedlichen Maßnahmen,
57 was auch so eine, eine Frage ist. (.) Ahm, wir haben bei beiden
58 Gruppierungen eigentlich gab es Deutschkurse, also ich habe nie so
59 eine Deutschförderklasse gehabt, sondern immer eine Deutschklasse,
60 wo wir das integrativ halt irgendwie gemacht hat bzw. wir die Kinder
61 zusammengefasst haben. (.) Hat Vor- und Nachteile, ja, aber sie sind
62 einer Klasse auch zugewiesen (.) und haben so auch den Kontakt zu
63 den Kindern und unternehmen da auch was. Ja, und in beiden Fällen
64 haben wir, wir haben einmal ein Fest organisiert, (.) das haben wir
65 genauso bei den syrischen Kindern gemacht, da haben wir eigentlich
66 keinen Unterschied gemacht.

67

68 INT: Ein Willkommensfest?

69

70 LP5: Wie auch immer, also die auch eingebunden, die eingeladen,
71 (.) geschaut, ir haben bei beiden immer geschaut, dass man, dass die
72 auch mitfahren können bei Schulveranstaltungen, (.) wo sie mehrere
73 Tage wohin, wo man das über den Elternverein oder über Sozialfonds
74 (.) bezahlt haben. (..) Und. (.) Natürlich kann es immer noch mehr
75 sein, weil es einfach (.) schwierig ist. Also die Kommunikation mit
76 ukrainischen Eltern ist teilweise auch sehr schwierig. Das heißt,
77 ich organisiere mir immer eine Dolmetscher-Mama, (.) die Deutsch als
78 Zweitsprache in der Ukraine irgendwie unterrichtet hat. (..) Und die
79 rufe ich halt immer an und frag halt wieder, ob sie wieder mal
80 kommen kann. (..) Was wir jetzt sicher intensiver betreiben, ist
81 dieses, ahm. (.) Wir haben zum Beispiel mit jedem einzelnen
82 ukrainischen Schüler und jeder einzelnen ukrainischen Schülerin (.)
83 so ein (.) Perspektivengespräch geführt. Ja, (.) also. (.) Wie geht
84 es dir in der Klasse? Fühlst du dich gut integriert? (.) Hast du das
85 Gefühl, du machst Fortschritte? (.) Wie? Wie ist deine Zukunft?
86 Natürlich auch teilweise unangenehme Fragen. (.) Ist dein Plan, dass
87 du nach dem Krieg wieder zurück gehst mit deiner Familie? Ja. (.)
88 Willst du da bleiben und maturieren zum Beispiel? Ja. Also, so
89 richtig. (.) Wo fühlst du dich gut verstanden? Oder in welchem Fach
90 hast du das Gefühl, da komme ich gar nicht mit? (.) Welchen Support,
91 also welche Unterstützung brauchst du? Und da haben wir wirklich mit
92 der Mama und mit dem Kollegen vom Deutschkurs (.) so ein richtiges
93 Interview einfach geführt halt. (.) Aber es ist halt unglaublich
94 zeitaufwendig eigentlich, muss man sagen. (.) Ähm. (.) Und es
95 funktioniert in den Unterstufen etwas besser. Und die Kinder, die
96 nicht mehr schulpflichtig sind, (.) da muss man echt dahinter sein,
97 ja? Weil (.) jetzt mit dieser Zweitsprache, die man da ersetzen
98 kann, ich mein, das ist Russisch (.) Ich mein, okay, ich sehe ein,
99 es ist besser als gar nichts. Aber (.) meine russischen
100 Oberstufenschülerinnen, die sind teilweise Rebellinnen, ja. (.) Die
101 erklären mir, warum sollen sie die Sprache des Feindes lernen? (.)

102 Also, schwierig. (.) Also (.) ja. Jetzt hab ich einfach einmal so
103 drauflos geplaudert.

104

105 INT: Zum Einstieg, sehr gut. Das ist eine Einverständniserklärung,
106 (.) wo es darum geht, ob Ihre (.) Aussagen anonymisiert oder normal
107 verwendet werden können. (.) Ich würde es pseudonymisieren, also Sie
108 können einfach das Zweite ankreuzen eigentlich.

109

110 LP5: Ja, genau.

111

112 INT: Und auf der nächsten Seite ist noch eine
113 Datenschutzerklärung. (.) Dass es nämlich (.) in der Uni Wien
114 einsehbar sein wird, diese Masterarbeit. (.) Und auch in der
115 Nationalbibliothek.

116

117 INT: (.) Okay, was Sie wollen, kann ich Ihnen da lassen, diese
118 Datenschutzrichtlinie. Also, wenn Sie (..) genau die wird jetzt Sie
119 fragen der Reihe nach hier. Und Sie bitten, (.) möglichst präzise zu
120 antworten, dass wir da durchkommen. Aber das sind doch einige
121 Fragen.

122

123 LP5: Ich hab mir den Interviewleitfaden eh ausgedruckt.

124

125 INT: Ah ja. Ich stelle Ihnen gern trotzdem die Fragen. Seit wann
126 unterrichten Sie (.) beziehungsweise seit wann sind Sie in der
127 Schule tätig?

128

129 LP5: Ich unterrichte seit etwa 2000, also da habe ich mit dem
130 Probejahr begonnen, wenn man das irgendwie auch dazu nimmt. (..)
131 Direktorin bin ich jetzt, an der Schule ist das mein neuntes Jahr
132 (.) Und davor war ich auch provisorische Leiterin in meiner Schule,
133 dort wo ich früher unterrichtet habe. (.) Gut, Das heißt, welche
134 Schule und welche Fächer? Das heißt, ich war eben davor in der
135 [Schule]. Meine Fächer sind Deutsch und Geschichte. (.) Und jetzt
136 bin ich eben seit neun Jahren an der [Schule] als Direktorin.

137

138 INT: Haben Sie eine Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung?

139

140 LP5: Jetzt nur diese Minimalvariante, bei mir war das anno dazumal
141 noch nicht so, (..) genau. Ich habe das halt so, so nebenbei
142 gemacht. (..) Also beruflicher Kontakt mit geflüchteten

143 Schülerinnen? Ja, also bei beiden, also hatten wir (..) Schüler aus
 144 Syrien und aus der Ukraine, das haben wir eh schon besprochen.

145

146 INT: Wie viele waren das ungefähr? Wissen Sie das noch?

147

148 LP5: Na ja, es war immer so, dass ich einen Kurs zustande gebracht
 149 habe beziehungsweise haben wir (..) eine Kooperation mit einer
 150 anderen Schule auch gehabt. Das heißt, wir haben das so gemacht: Bei
 151 uns hat der Kurs stattgefunden und ich habe zwei Schüler oder drei
 152 Schüler auch aus einer anderen Schule dazugenommen, dass ich so
 153 einen Kurs habe. (..) Jetzt bei den ukrainischen Kindern habe ich (..)
 154 elf oder zwölf. (..) Und da muss ich auch sagen, da habe ich ein
 155 bisschen (..) getrickst. Also ich weiß nicht, ob ich das jetzt
 156 offiziell sagen kann, aber (..) es ist ein bisschen ein Graubereich,
 157 weil ich wollte keine Deutschförderklasse haben, sondern habe es
 158 dann halt getrennt noch Unterstufe und Oberstufe. Um das zu (..)
 159 umgehen. Es wurde uns auch gesagt, dass das okay ist. Aber weiß ich
 160 jetzt nicht. (..) Ja, (..) eigene Erfahrungen mit Flucht und
 161 Migration habe ich nicht.

162

163 INT: Genau. Wenn Sie an 2015 denken, wie haben Sie die
 164 Unterrichtstätigkeit mit Schülerinnen mit Fluchterfahrung erlebt?
 165 Was fällt Ihnen dazu ein?

166

167 LP5: Also (..) ich finde, das war (..) insofern ganz schwierig, weil
 168 es das erste Mal war, also das erste Mal in dieser Dimension
 169 irgendwie, ja. (..) Da war, da hat überwogen, dieses: Ah, okay, man
 170 muss (..) einfach behilflich sein. (..) Und ich wurde ja wie gesagt
 171 von einigen Eltern kontaktiert. (..) Genau. (..) Und (..) ich habe es
 172 aber schwierig gefunden, weil man da das erste Mal damit
 173 konfrontiert wurde, dass es so etwas gibt wie, die sind nicht einmal
 174 (..) alphabetisiert usw. Das heißt, wo beginnt man da? Ich finde, das
 175 war eine (..) ganz schwierige Sache eigentlich. Das war eher so ein
 176 Learning by doing. Also, wir probieren unser Bestes, um die zu
 177 unterstützen. Aber eigentlich wissen wir jetzt gar nicht so richtig,
 178 wie tun wir da eigentlich? Und ich hatte auch das Gefühl, dass jetzt
 179 so das, was an Unterstützung da war, eigentlich sehr wenig war. Also
 180 es war sehr (..) unorganisiert, finde ich. Also, (..) Materialien zum
 181 Beispiel, und das hat man sich alles mühsam zusammensuchen müssen.
 182 Also, ich finde, es war eigentlich keine einfache Situation.

183

184 INT: Was waren die strukturellen Vorgaben für die Beschulung?

185

186 LP5: Also wir haben eigentlich, so wie ich es schon gesagt habe,
 187 eigentlich immer geschaut, dass die Kinder auch in einem

188 Klassenverband sind, weil wir das einfach wichtig gefunden haben,
189 (.) einfach dieses Reden auch in der Pause usw. Und (.) es war dann
190 schon auch so, dass diese Kinder (.) auch mitgegangen sind auf (.)
191 Lehrausgang und und (.) auch was unternommen wurde. Ja, also (.)
192 kann ich da von beiden Gruppierungen reden eigentlich, das bezieht
193 sich jetzt nur.

194

195 INT: Das bezieht sich jetzt nur auf 2015 und Folgejahre.

196

197 LP5: Genau. Welche Ressourcen wurden (.) für die Beschulung
198 bereitgestellt? (...) Mhm, ja, Personal, da hab ich halt geschaut,
199 dass ich Kollegen nehme, die eine Deutsch als Zweitsprache haben
200 oder eine Fremdsprache unterrichten.

201

202 INT: Die eine Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung haben?

203

204 LP5: Genau, Ausbildung haben oder eine Fremdsprache unterrichten.
205 (.) Aber genau, wir haben sie in den Klassenverband integriert und
206 haben halt geschaut, dass sich die Fächer, wo wir sie rausnehmen,
207 abwechseln. Dass es nicht immer die gleichen Fächer sind, sondern
208 dass sie die Chance haben, zumindest in jedem Fach zumindest auch
209 anwesend zu sein. Das war nicht immer so einfach. (.) Wir haben zum
210 Beispiel auch Turnen nicht unbedingt ausgespart, weil wir befunden
211 haben, dass es einfach (.) für das Soziale einfach wichtig ist. Also
212 da haben wir schon irgendwie drauf Rücksicht genommen.

213

214 INT: Das heißt aber, wenn ich da nach fragen darf: Die
215 Schülerinnen hatten einen außerordentlichen Status?

216

217 LP5: Genau.

218

219 INT: Waren aber einer Regelklasse zugeordnet? Waren da beim
220 Unterricht dabei, wurden aber nicht jetzt da, also wurden nicht
221 benotet.

222

223 LP5: Sie haben halt (.) so gut wie möglich versucht da
224 mitzumachen, was natürlich eine harte Sache war. (...) Und dazwischen
225 haben wir sie immer, haben sie immer wieder Deutschkurs gehabt.
226 Genau.

227

228 INT: Und wie hat sich dann entschieden, dass der außerordentliche
229 Status aufgehoben wird?

230

231 LP5: Indem wir versucht haben, die möglichst, äh. (...) Sagen wir
232 so, in Fächern, wo es einfach war, eine Note zu bekommen, da haben
233 wir halt dann geschaut, dass sie da öfters im Unterricht sind. (.)
234 Deutsch war zum Beispiel schwierig. (.) Mathematik ist insofern ein
235 bisschen einfacher, da haben wir halt teilweise übersetzt, die
236 Schularbeiten auf Englisch übersetzt. (.) Das heißt, bei Schülern,
237 die auch gut Englisch konnten und es konnten einige.

238

239 INT: Von den syrischen Kindern?

240

241 LP5: Ja. (.) Die haben wir eben dann auf Englisch übersetzt. Ja,
242 (.) und man muss sagen, (.) bei nicht allen hat's geklappt, so wie
243 schon gesagt hab. Da hat man halt dann eher geschaut, okay, da holt
244 man so viel wie möglich raus und dann versucht man über
245 Jugendcoaching usw. zu schauen, (.) wo kann es denn mit diesen
246 Kindern weitergehen? Ja, also. (.) Weil in ordentlichen Status
247 übergegangen, muss man sagen, (.) ist im Endeffekt, (.) wenn man es
248 genauer überlegt, dann nur (.) ein Schüler, der dann auch maturiert
249 hat. (.) Also. (..) Genau. Und der ist in der Dritten gekommen und
250 hat dann wirklich maturiert bei uns. (.) Und der andere Schüler hat
251 dann eine Lehre begonnen, das weiß ich auch noch. Und der andere
252 Schüler ist irgendwie. (.) Weil das ist ja auch ein Problem, das hab
253 ich auch noch nicht angesprochen, vielleicht kommt das. Die ziehen
254 ja auch permanent um. Ja, das heißt, die wohnen ja jetzt nicht
255 einmal in einer Wohnung und da bleiben sie, sondern die kriegen hatl
256 teilweise eine Wohnung zugewiesen, dann müssen sie dort wieder raus,
257 dann müssen sie wieder woanders hin. Und dann sind, haben die
258 teilweise Schulwege, die ein Wahnsinn sind. Ja, der eine Schüler,
259 der kam dann aus Niederösterreich zu uns, ja. (.) Wo man halt dann
260 die Konsequenz zieht und sagt, okay, der hat dann überhaupt keinen
261 Anschluss, weil der ist da, dann fährt er nach Niederösterreich, ja.
262 (.) Also, da ist keine, findet keine soziale Einbindung statt. Da
263 ist besser, er ist in Niederösterreich in einer Schule, in einem
264 kleinen Ort, wo er, (.) also da funktioniert es sicher besser. Aber
265 das ist natürlich auch immer ein Thema, dieses, dass die halt dann
266 nicht, die gehen im 18. in die Schule, ja, (.) und wohnen auch da,
267 sondern ziehen halt dann teilweise irgendwohin und fahren eine
268 Stunde, eineinhalb. (.) Was einfach auch ein Wahnsinn ist. (...)
269 Genau, Gestaltungsspielraum?

270

271 INT: Beziehungsweise eher so: (.) Was ist der pädagogische Auftrag
272 aus Ihrer Sicht in Bezug auf die Schüler*innen?

273

274 LP5: Ähm, also der vordergründige pädagogische Auftrag, war
275 eigentlich für mich immer dieses, (..) das sind Kinder und
276 Jugendliche, die ein Recht auf Bildung haben. Ja, also, (.) das

277 finde ich, war am Anfang immer die erste Intention. (.) Also, die
278 kommen aus einem Kriegsgebiet oder was auch immer. (.) Sind
279 teilweise traumatisiert. (.) Und (..) ich und auch mein Kollegium,
280 ich glaube, wir waren uns relativ einig, (.) dass es einfach darum
281 geht, für die auch eine Peergroup auch zu schaffen. Zu sagen okay,
282 die können da unter Kindern sein, andere Eindrücke haben (.) turnen
283 einfach, ja, sich bewegen und nicht zu Hause sitzen und und ich weiß
284 nicht, vereinsamen und und keine Ahnung. Ich glaube, der
285 vordergründige (...) Grund ((lacht)) (..) war einfach, dieses (.)
286 Recht auf Bildung zu haben. Ein Recht darauf auch, (.) ähm, (..) ja,
287 einfach unter Kindern zu sein. Und ich glaube, das war eigentlich so
288 die erste Intention eigentlich. (.) Da muss man helfen, denen so
289 viel Normalität wie möglich einfach auch zu geben. (.) Eine
290 Struktur, ja, einen Alltag einfach. Und nicht nur dieses, Ich bin
291 halt zu Hause und spiele Computer, und weiß ich nicht, bin halt
292 frustriert und traumatisiert und komme aber nicht aus dem raus.
293 Also, (.) das war, glaube ich, am Anfang so die Intention. Da hat
294 man noch gar nicht drüber nachgedacht, (.) mit welchen
295 Schwierigkeiten das eigentlich auch verbunden ist.

296

297 INT: Kam es aus Ihrer Sicht zu einer Diskriminierung der
298 Schüler*innen durch die Beschulung? (...) Durch die Art der
299 Beschulung.

300

301 LP5: Dass Schüler irgendwie? (.) =der jetzt wie wir mit ihnen
302 umgegangen sind oder?

303

304 INT: Dass sie benachteiligt waren in Bezug auf jetzt die anderen
305 Schüler*innen in dieser Schule zum Beispiel.

306

307 LP5: Hm. (.) Also, kam sicher irgendwie vor. (...) Ähm. (.)
308 Vielleicht nicht unbedingt bewusst oder unbewusst. (.) Also wofür
309 ich, und es fällt mir auch jetzt manchmal auf, kein Verständnis habe
310 ist zum Beispiel, wo ein Schüler, wenn die Klasse auf Lehrausgang
311 geht (.) und ich dann mitkriege, ah, okay. Keine Ahnung. (.) Da
312 schwirren jetzt zwei ukrainische Burschen durch die Gegend, (.)
313 obwohl die Klasse auf Lehrausgang ist, ja. Und ich mich dann frag:
314 Okay, warum nimmt man die nicht mit? (...) Also ich versteh schon,
315 dass es manchmal vielleicht mühsam ist, die extra nochmal anzureden
316 und zu sagen: Okay, hast du eh mitbekommen, wir fahren dort und
317 dort, wir gehen morgen dort und dort hin. Weil oft ist es einfach
318 ein Kommunikationsproblem oder was auch immer. (.) Also. (...) Da hab
319 ich eigentlich wenig Verständnis. (...) Dann auch die, die Tatsache,
320 also diskriminiert ist vielleicht das falsche Wort. Aber (...) jetzt
321 bei den ukrainischen Mädels habe ich das Gefühl, die wollen manche
322 zu zweit in einer Klasse sein. (.) Gut, jetzt schafft es halt
323 insofern ein bisschen ein Problem, (.) dass die Klasse am Anfang
324 vielleicht euphorisch ist und sagt: Ma super, da kommen zwei und

325 dann ist es super interessant! (.) Und dann bekommt die Klasse aber
326 mit, dass die ohnehin nur sich mit sich unterhalten. (.) Und es ist
327 dann ganz schwierig irgendwie von beiden Seiten, die einen sagen:
328 Ah, die interessieren sich nicht. Und die anderen glauben auch, die
329 seien eh mit sich selbst beschäftigt. Also da ist Diskriminierung
330 vielleicht ein bissl ein zu hartes Wort. (.) Aber da merkt man schon
331 auch eigentlich, wie schwierig (.) dieses Wort Integration, oder,
332 oder wie auch immer, eigentlich ist. Also (.) da passiert halt auch
333 vielleicht viel auf der unbewussten Ebene auch.

334

335 INT: Und wie viel es da von beiden Seiten braucht, dann.

336

337 LP5: Genau, von beiden Seiten eben, genau die Bereitschaft
338 braucht.

339

340 INT: Und wenn wir jetzt noch einmal zurückdenken an 2015 und
341 Folgejahre.

342

343 LP5: Ja, oder was auch, da ist es immer so. Am Anfang sind immer
344 alle ganz euphorisch (..) wie das halt auch. (.) Also ich finde, die
345 Schule ist ja ein kleiner Auszug, eigentlich auch aus der
346 Gesellschaft. (.) Und auch da passiert es ja. Am Anfang ist man
347 euphorisch (.) und will helfen. Nur dieses Helfen erschöpft sich
348 halt nicht darin, dass man sagt: Ah super, die haben jetzt eine
349 Wohnung und es ist so schön, denen zu helfen. Na, es ist in Wahrheit
350 beinharte Arbeit und man muss ganz, ganz viel Zeit investieren. Ja.
351 (.) Und (..) ich weiß nicht, ob das irgendwo vielleicht einmal
352 vorkommt, aber in dem Zusammenhang muss man auch sagen: (.) Wir
353 wissen überhaupt nicht, was in diesen Köpfen dieser Kinder vorgeht.
354 Ja, (.) und das macht die Sache auch so schwierig, ja. Weil wie
355 sollen die sich denn aus? (.) wie sollen die mir erklären: (.)
356 Eigentlich habe ich jetzt da ganz andere Probleme als da jetzt
357 irgendwie so Verben zu konjugieren. (.) Also das heißt, da mangelt
358 es einfach auch (.) an Unterstützung von psychologischer Seite.
359 Also. (.) Und insofern glaube ich, am Anfang ist man doch immer
360 sehr, ah ja, und man, man hilft und so. Und man ist sich gar nicht
361 bewusst eigentlich, was das bedeutet, ja. Was man (.) das Rundherum
362 einfach dann auch. (.) Und das war sicher bei den syrischen
363 Flüchtlingen massiver als bei den ukrainischen. (.) Sag ich jetzt
364 einmal.

365

366 INT: Warum? Warum glauben Sie das?

367

368 LP5: Weil die Fluchtwege, glaub ich, (.) traumatisierender waren,
369 (.) also als jetzt. Also, ich kann, das ist jetzt meine persönliche

370 Einschätzung. (.) Aber wenn ich mitbekomme, dass ich hab
371 Schülerinnen zum Beispiel, die fahren die ganzen Weihnachtsferien
372 über in die Ukraine. (..) Also, wo ich mir denk: Okay, das ist. Kann
373 jetzt nicht so sein, (.) dass das jetzt wahnsinnig dramatisch ist,
374 also, jetzt ungeachtet dessen dass Krieg ist und natürlich was
375 passieren kann. (.) Aber dass sie alleine auf die Idee kommen und
376 das machen. Das wäre syrischen Flüchtlingen (.) nicht eingefallen,
377 da noch einmal zurück. Abgesehen davon, dass sie dann eingezogen
378 worden wären. Und ich weiß nicht, was alles.

379

380 INT: Und auch von der Distanz her, dass es ja gar nicht möglich
381 wäre.

382

383 LP5: Genau, auch von der Distanz her. (..) Also. (..) Das ist
384 sicher (.) einfach auch (..) ein Unterschied. (.) So, ich bin schon
385 wieder so ausschweifend.

386

387 INT: Nein, das passt super! Falls, wie würden Sie sich, wenn es zu
388 einer Benachteiligung der syrischen Schüler*innen gekommen wäre, (.)
389 womit hat das zu tun Ihrer Meinung nach?

390

391 LP5: Ähm. (..) Also zum Beispiel bei den ukrainischen (.)
392 Schülerinnen. (.....) Also das ist jetzt einfach auch nur eine
393 Variante, oder eine Art der Diskriminierung vielleicht. (.) Man muss
394 ja sagen. (..) Diese Flüchtlingswelle kam ja nach Corona. Ja. (.)
395 Ähm, (.) und man muss sagen. Manchen war es vielleicht zu viel.
396 Also, dass man sagt, okay, jetzt haben wir zweieinhalb Jahre (.)
397 Corona hinter uns, wir waren beschäftigt mit uns. Ja, man merkt
398 einfach mit einem Abstand, okay, wie psychisch belastet auch sehr
399 viele sind (.) Und dann kommt jetzt auch noch das Thema ukrainische
400 Flüchtlinge. Ja. (..) Und (.) auch jetzt sehr pauschal gesagt, (.)
401 gab es natürlich auch bei mir an der Schule wirklich ganz vehemente
402 Corona-Gegner. (.) Also, (..) bis hin zu Briefen von Organisationen
403 und so weiter. (.) Ähm. (..) Die uns da halt (.) quasi
404 verantwortlich machen, mit: Wir tragen Corona-Maßnahmen mit, die
405 eigentlich ein Wahnsinn sind und so weiter. Und ich hatte dann ein
406 bisschen das Gefühl, dass dieses, diese Anti-Corona-Stimmung (.)
407 dann ein bisschen so übergeschlagen hat in eine Anti-Ukraine-
408 Stimmung, ja. (.) Also, (.) ganz wenig und ganz, ah, aber es hat
409 schon so ein bisschen auch so einen Beigeschmack gehabt.

410

411 INT: Interessant, ja. (.) Das könnte auch parteipolitisch, zündeln
412 sein.

413

414 LP5: Genau. Genau. Genau. Also das heißt, (.) jetzt wieder sehr,
 415 sehr pauschal gesagt (.) vom okay, also vom Corona-Gegner irgendwie
 416 zum ((lacht)) Wirklich also. (.) Aber wie gesagt, das ist (.)
 417 0,01 %. Aber es ist mir nur in dem Zusammenhang irgendwie ein
 418 bisschen so, so aufgefallen.

419

420 INT: Und jetzt noch die (.) mögliche Diskriminierung von syrischen
 421 Schülerinnen?

422

423 LP5: Und ich glaube einfach, dass uns die Kultur halt einfach
 424 wahnsinnig fern liegt. Also (.) dieses Männliche, dieses. (.) Ich
 425 meine, ich hab, wir haben es nicht so empfunden, aber vielleicht so
 426 ein bisschen immer mitschwingt, dieses. (.) Ich mein, wir sind
 427 einfach sehr viele Frauen, ja. Also wie ist es dann einfach, der
 428 Umgang auch. (.) Allein, sie werden nur von, von Frauen eigentlich
 429 (.) beschult mehr oder weniger. Weil es hat eigentlich niemand
 430 Männlicher Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, muss man sagen.
 431 (.) Ähm, also ich glaube, das kulturelle Verständnis (.) war da
 432 einfach nicht so gegeben wie jetzt bei (.) bei, bei den ukrainischen
 433 Kindern. (..) Und dann natürlich auch die öffentliche Meinung, die
 434 sich natürlich ja auch in die Schule überträgt, ja. (.) Also. (..) Ich
 435 glaube, man kann es nicht vergleichen. Also Syrien ist einfach
 436 eine Kultur, mit der wir nichts anfangen können, die unserer Meinung
 437 oder in einer allgemeinen Meinung vielleicht auch sehr
 438 frauenfeindlich ist, was auch immer. Sehr patriarchisch irgendwie.
 439 (.) Ähm, (.) obwohl ich es nie so erlebt hab. (.) Also, es waren
 440 lauter Burschen. (.) Jetzt ist es halt gemischt zum Beispiel, das
 441 ist auch ein großer Unterschied. Das heißt, Mädels und Burschen (.)
 442 ein bisschen mehr Mädchen als Burschen. (.) Aber da waren es halt
 443 nur Burschen. (.) Ähm. (..) So, jetzt weiß ich nicht mehr, was die
 444 Frage war.

445

446 INT: Womit eine mögliche Diskriminierung zu tun haben könnte von
 447 syrischen Kindern.

448

449 LP5: Auch der Vorwurf immer dieses, sie sind also sehr (.) weit
 450 weg von Bildung. (...) Und auch dieses Mühsame, die, (.) also, man
 451 musste ja auch denen erst einmal die Schrift, also, (.) beibringen
 452 und Alphabetisierung und so. Also man hat eigentlich (.) sich
 453 manchmal auch die Frage gestellt, genauso wie bei mir in einem
 454 Gymnasium natürlich umso mehr: (...) Was machen die da? (.) Also so,
 455 dieses abgehobene, (.) naja, wir sind ein Gymnasium und und. (...) Und
 456 das sehe ich aber nicht so, ja, weil ich mir halt denke, (.) man
 457 kann nicht den Mittelschulen alles quasi umhängen, auch. (...) Und
 458 natürlich war es für uns mühsam, keine Frage, ja. Aber ich denke mir
 459 halt immer, es profitieren ja auch andere davon. Also, ich mein, (.)
 460 wir sind UNESCO Schule und keine Ahnung, man versucht immer
 461 weltoffen zu sein und so weiter. Dann muss man das halt auch leben

462 einfach. Und dass das halt nicht immer nur angenehm und positiv ist,
463 ja, das ist klar. (.) Also.

464

465 INT: Und haben Sie dann alle Kinder, die sich angemeldet haben,
466 genommen? Alle syrischen, afghanischen Kinder?

467

468 LP5: Nicht immer alle. (.) Also. (..) Halt gerade so viele, dass
469 ich einfach diesem. Damals war das auch noch strenger mit dieser
470 Deutschförderklasse (.) also. Und wahrscheinlich war ich auch noch
471 nicht so mutig zu sagen, okay, ich trenn das jetzt einfach so und
472 löse es so für mich, ja (.) Aber die Anfragen jetzt sind einfach
473 viel höher.

474

475 INT: Mhm. (.) Von ukrainischen Kindern?

476

477 LP5: Ja. (.) Also, das ist mir bei den syrischen Kindern nicht so
478 aufgefallen. (.) Also.

479

480 INT: Okay, vielleicht noch, als Abschluss zu den syrischen
481 Schülerinnen jetzt: Was gibt es für Möglichkeiten, einer
482 Diskriminierung entgegenzuwirken? Also einer Benachteiligung im
483 Schulalltag?

484

485 LP5: Ich glaube, wichtig ist, es einfach immer wieder zu
486 thematisieren. (.) Ja, also (..) da (.) Diskriminierung passiert ja
487 auf vielen Ebenen. Also das passiert ja auch (.) Ohne dass es
488 Flüchtlingskinder bei uns an der Schule gibt, ja, passiert
489 Diskriminierung ja. (....) Und ich glaube, das immer wieder zu (.)
490 zu thematisieren. (.) Vielleicht auch, das war grad am Anfang auch
491 schwierig, (.) die Kinder auch erzählen zu lassen. (.) Sozusagen.
492 Was haben Sie eigentlich erlebt und wie ist Ihre Situation
493 eigentlich? (.) Weil das ist ja nicht immer so, dass man so denkt,
494 die kommen daher, weil es bei uns so schön ist, ja. (.) Und weil sie
495 da jetzt, weiß ich nicht, ein System ausnutzen können. (.) Also um
496 es so ein bissl (..) negativ auch zu formulieren, was man ja oft in
497 einer öffentlichen Meinung hört, ja. Für die ist das nicht lustig.
498 Also, die kommen da wo hin. Die wissen, die wissen, die kriegen das
499 ja auch mit, dass, dass ihre Kultur uns sehr fremd ist und wir (.)
500 erst lernen müssen, damit umzugehen. Ja? (...) Ich glaube, es immer
501 wieder anzusprechen (..) und schon auch zu versuchen, (..) die in
502 die Klasse zu integrieren, ist auch immer so schwierig. Weil ich
503 kann nicht zu den Schülern sagen, naja, integriert's die jetzt
504 einmal. So passiert das ja nicht. Ja? Sondern ich glaube, man muss
505 einfach dieses Bewusstsein schaffen, dass es da schwierige
506 Situationen gibt, (.) wo wir halt auch dazu angehalten sind, einfach

507 als Menschen mit unserem sozialen Verständnis, ja, (.) da jetzt
508 behilflich zu sein, ja, (.) und halt zu versuchen zu verstehen. Und
509 das kann man halt nur, (.) indem man halt die auch zu Wort kommen
510 lässt (..) und die haben teilweise dann halt schon, wenn sie so weit
511 waren, auch über ihre Geschichte usw. erzählt. (.) Aber trotz allem
512 muss man ehrlicherweise sagen, (.) wir haben in Wahrheit keine
513 Vorstellung, ja. Also, (.) ich hab ein Mäd1 auch gehabt, die jetzt
514 in der Fünften ist, ja? (.) Die redet perfekt Deutsch, ja, und die
515 hat mir ihre Geschichte erzählt. (.) Ganz schlimm eigentlich, ja.

516

517 INT: Aus Syrien?

518

519 LP5: Naja, die war jetzt nicht aus Syrien. (.) Ich glaub, die war
520 aus, aus dem Iran oder aus dem Irak. Aber (..) das ist eine ähnliche
521 Sache, ja, für mich halt. (..) Und ich glaube (.) man muss Schülern
522 einfach auch (...) vermitteln, (.) dass das Leben halt nicht so
523 besteht, dass man halt in die super tolle Familie hineingeboren wird
524 und eigentlich alles bekommt was man möchte, und das Leben halt so
525 dahin läuft. (...) Sondern (.) dass das halt auch ganz anders laufen
526 kann. Ja? (.) Also. (....) Und auch die Eltern ins Boot holen. ((LP5
527 hustet und holt sich ein Glas Wasser.)) Es ist schon sehr spannend
528 eigentlich, weil ich hab nicht so, über diese Dinge so nachgedacht
529 eigentlich. Also, schon, aber man verdrängt auch viel und macht
530 einfach Dinge, einfach so.

531

532 INT: Im Reden wird einem das nochmal so bewusst.

533

534 LP5: Da könnte ich jetzt tausend Dinge erzählen.

535

536 INT: Genau. Aber schauen wir, dass wir das jetzt relativ zackig.
537 (.) Also die heutige Situation mit ukrainischen Schüler*innen. Wie
538 (.) nehmen Sie die Unterrichtstätigkeit wahr?

539

540 LP5: Ich habe einfach ein super Team, muss man sagen, die echt
541 (..) Also die Kollegin, (.) die [Name], die ist einfach echt auf
542 Zack. Also die kümmert sich, informiert KVs, (.) die organisiert
543 Bücher, die haben (.) Geld vom Elternverein organisiert, dass die
544 Kinder, also die eine Kollegin, die [Name] zum Beispiel, die geht
545 mit denen Eislaufen mit den ukrainischen Kindern. Der [Name] macht
546 (.) also (.) eine Wien-Führung. (.) Der hat ukrainische (..) Sofa-
547 Surfer bei sich in der Wohnung. (.) Die holt er her und schaut, dass
548 man da irgendwie kommuniziert mit denen. Also, das ist schon. (..) Also
549 anders und intensiver aber. (.) Weil ich glaube, weil man halt
550 einfach aus der (.) Geschichte davor einfach auch gelernt hat. Also,
551 da war man halt sehr vor den Kopf gestoßen von dieser Dimension. Ja?

552 (.) Und jetzt merkt man halt, eigentlich ist es noch einmal, (.) die
553 Dimensionen sind einfach (.) noch größer. Ja, der Support ist noch
554 weniger. (...) Und (.) wir versuchen halt, das so gut wie möglich
555 umzusetzen. (...) Wir haben zum Beispiel beim Adventsfest geschaut,
556 dass die da auch dabei sind. Die haben dann (.) so ukrainische
557 Weihnachtsgedichte aufgesagt. (.) Und was echt so ein Highlight war:
558 (...) Wir haben dann so einen Lehrer-Chor gehabt und wir haben da
559 gesungen. (.) Und dann haben sich auch diese ukrainischen Familien,
560 die ja auch alle anwesend waren, (.) ganz spontan formiert und haben
561 sich auf die Bühne gestellt und haben da (.) ein ukrainisches
562 Weihnachtslied zum Besten gegeben. Einfach so, total spontan! Und es
563 war einfach so berührend für alle, die da anwesend waren. (.) Also,
564 (.) ich glaube, man hat einfach von anno dazumal (.) gelernt einfach
565 und es war nicht mehr neu. (.) Also, es war einfach schon ein
566 bisschen so dieses (.) wie tun wir und was braucht es, war eher
567 schon schon vorhanden. (.) Die strukturellen Vorgaben waren
568 eigentlich ähnlich. (...) Welche Ressourcen, eigentlich auch (.)
569 ähnlich, muss man sagen. Also. (.) Wir, wir kaufen jetzt mehr
570 Unterrichtsmaterial ein. Also über den Elternverein einfach machen
571 wir das oder (.) wenn Ressourcen beim Schulbuchbudget über bleibt,
572 dann verwenden wir das so (.) Also, da haben wir jetzt mehr (.)
573 einfach auch über den Elternverein usw. halt. Auch für Eintritte,
574 oder (.) die fahren auch mit auf Sportwochen usw.. Wir zahlen
575 teilweise sehr viel über den Sozialfonds. (...) Ja

576

577 INT: Und jetzt sind die Kinder auch in Regelklassen?

578

579 LP5: Ja.

580

581 INT: Und bekommen (.) integrat²? Nein.

582

583 LP5: Sie sind in Regelklassen genau, und wir haben Deutschkurs.
584 Und es ist aber so, dass ich relativ viele Deutschkursstunden habe.
585 Also ich habe (...) jeweils sechs, also eigentlich zwölf Deutsch,
586 äh, äh, (.) Deutschstunden. Und zwar, ich habe eine Kollegin, die
587 schon in Pension ist, und die gratis herkommt. (.) Genau. Und äh,
588 (.) ich glaube, die, die übernimmt sogar sechs Stunden. (.) Oder
589 vier? Ist egal.

590

591 INT: Ehrenamtlich.

592

593 LP5: Ja genau. Ehrenamtlich macht sie das einfach. Und wir haben
594 eben, (.) also, offiziell trenne ich es nach Oberstufen und
595 Unterstufe. inoffiziell habe ich es eigentlich fast noch Burschen
596 und Mädels getrennt, weil die Burschen einfach schwieriger sind.

597 Also (..) und eher in der Unterstufe sind. (.) Genau. Und (.) da da
598 haben wir eben einfach auch draus (.) gelernt halt (.) oder wie auch
599 immer.

600

601 INT: Und Sie machen auch?

602

603 LP5: Genau, ich habe zwei Stunden, hab ich, ja. (.) Das finde ich
604 einfach (.) das habe ich beim letzten Mal auch gemacht. Das finde
605 ich einfach (.) eine gute Sache. ((lacht))

606

607 INT: Super, ja. (.) Und da werden sie aus der Regelklasse
608 rausgenommen?

609

610 LP5: Genau.

611

612 INT: Und es ist auch parallel zum Regelunterricht?

613

614 LP5: Genau. Wir schauen halt immer, dass es unterschiedliche
615 Fächer sind. Also, da ist nicht immer so ideal natürlich. (.) Wir
616 haben jetzt ein bisschen probiert, mit diesem (.)
617 Perspektivengespräch zu schauen, okay, wo wäre es denn wichtig, dass
618 die Kinder auf jeden Fall hingehen, damit sie auch eine Note
619 bekommen können. Ja, also das wäre irgendwie, nur so.

620

621 INT: Mhm. (.) Und sie sind aber derzeit außerordentlich, die
622 Kinder?

623

624 LP5: Sie sind außerordentlich genau. Sie machen jetzt dann diese
625 MIKA-D-Testung. Genau, und dann muss man halt schauen. Also ich hab
626 jetzt für (.) diese für morgen eben von dem Burschen eben auch die
627 Eltern nochmal hergeholt, dass man einfach da überlegt, wie tun wir
628 da jetzt weiter? Ich find, das ist einfach das Schwierigste, ja.
629 (..) Was haben die für Perspektiven? (.) Weil was auch noch ein
630 großer Unterschied ist, das hab ich noch gar nicht angesprochen, zu
631 den afghanischen Kindern ist: (.) Diese ukrainischen Kinder haben ja
632 (.) durch die Bank eigentlich online Unterricht. (.) Das heißt, sie
633 schließen ja parallel immer die ukrainische Schule ab. (.) Und das
634 macht halt auch den Unterschied, ja. (.) Dass ich mir denke, okay,
635 mir ist es in erster Linie, wenn, (.) so wie bei den Burschen, die
636 sind nicht so gut, da bin ich mir nicht sicher, wie weit werden die
637 das schaffen? Ja? (.) Dann (.) bin ich halt immer so, dass ich mir
638 denke, mir ist eigentlich wichtiger unter Anführungszeichen, dass
639 sie die ukrainische Schule abschließen und ich lass mir da auch

640 immer die Zeugnisse vorlegen, ja. (.) Weil dann haben sie zumindest
641 das, ja? (.) Weil ich sehe, bei mir in der Unterstufe ist es für
642 diese Kinder teilweise echt schwierig. Ja?

643

644 INT: Die haben alle parallel virtuellen Unterricht?

645

646 LP5: Genau, die haben Onlinestunden, ja.

647

648 INT: Okay, interessant. Und das hilft ja wahrscheinlich auch nicht
649 unbedingt dabei, da dann, sich.

650

651 LP5: Drum sag ich ja, die sind so hin und hergerissen. (.) Also.
652 Und das war bei den syrischen Kindern nicht, (.) da gab es das gar
653 nicht.

654

655 INT: Der pädagogische Auftrag? In Bezug auf die ukrainischen
656 Schüler*innen.

657

658 LP5: Ähnlich, würde ich jetzt einmal sagen.

659

660 INT: Mhm, (.) also auch Bildung und Integration im weitesten
661 Sinne?

662

663 LP5: Genau, das war das Thema. Manche waren ja schon zwei, drei
664 Monate zu Hause. (.) Also. (.) Und das Thema war immer, die müssen
665 einfach unter Kinder und einfach raus aus dem und und. (.) Genau.

666

667 INT: Kommt es zu einer, zu einer Benachteiligung der ukrainischen
668 Schülerinnen im Vergleich zu den anderen Schülerinnen an der Schule?

669

670 LP5: Zu den afghanischen?

671

672 INT: Eigentlich eher im Vergleich zu den ordentlichen sozusagen.

673

674 LP5: Diskriminierung. Diskriminierung ist ein hartes Wort, aber,
675 schon auch dieses, so wie ich es vorher schon beschrieben hab. (...)
676 Teilweise halt auch bei den Kindern, jetzt haben die manchmal online
677 Unterricht. (.) Jetzt gehen die in den Deutschkurs. Dann gehen sie

678 oft, grad in der Oberstufe, vielleicht nicht in andere Fächer, weil
679 sie sagen: Okay, warum sitze ich da drinnen? Ich versteh da
680 eigentlich nix. Ja? (.) Also (.) das schafft nicht Diskriminierung,
681 aber (.) es schafft halt irgendwie so einen Status, der grad nicht
682 förderlich ist, dass man in einer Klasse irgendwie ein gutes
683 Standing hat. Sag ich jetzt einmal. (.) Also. (.) Und das ist halt,
684 ich versteh es ja, wie soll jemand in einer sechsten Klasse, wenn
685 die Leute schon drei Jahre Französisch gehabt haben, (.) wie soll
686 man Deutsch nachlernen, Englisch nachlernen, Französisch nachlernen?
687 Ich meine, das ist in Wahrheit unpackbar. Ja? (.) Also. (.) Und dann
688 noch die Tatsache, dass man Französisch durch Russisch ersetzen
689 kann. (.) Wo halt, (.) wie gesagt, ich hab da ein paar so
690 Rebellinnen, die dann sagen, geht's noch? (.) Schon allein, dass ich
691 das überhaupt erwähne, ja. (.) Und das ist aber nicht auf meinem
692 Mist gewachsen, ja. Das war das erste, was ich auch angemerkt habe.
693 (.) Ja, dass ich gesagt habe, okay und ich muss jetzt meinen
694 ukrainischen Kindern erklären, ihr könnt's Russisch lernen, das ist
695 jetzt sozusagen das (.) also. (....) Gut. Diskriminierung
696 entgegenzuwirken, ja eh eigentlich ähnlich. Muss man sagen. (.)
697 Unterschiede damals heute habe ich eh schon ein bisschen
698 herausgearbeitet, glaube ich. (...) Wie erklären Sie sich? Ja. Ich
699 glaube, es ist, es hat schon sehr viel mit dem Kulturellen und auch
700 da, damit zu tun, dass die ukrainischen Kinder (.) meist aus sehr
701 (...) bildungsaffinen Familien eigentlich auch kommen. Also. (...) Wo
702 Bildung zumindest einen Stellenwert hat. Da habe ich jetzt
703 niemanden, zum Beispiel (.) der Analphabet ist. Ja? (.) Also das
704 ist, (.) das gibt es eigentlich nicht, (.) also kenne ich zumindest
705 nicht. Während es bei den afghanischen Kindern sehr wohl so war.

706

707 INT: Und was natürlich einen Riesenunterschied macht.

708

709 LP5: Ja, total. Total. (.) Einen Lerneffekt sozusagen von, (.)
710 aha, wie war das damals und wie war das jetzt? Nein, sehe ich
711 überhaupt nicht. Also im Gegenteil, ich finde es eigentlich noch
712 viel chaotischer (.) und unorganisierter und ich verstehe auch
713 nicht, warum es nur eine Person gibt, die sich darum kümmert.

714

715 INT: Wo gibt es nur eine Person?

716

717 LP5: In der Bildungsdirektion gibt es eine zuständige Person.

718

719 INT: Eine Zuständige für.

720

721 LP5: Im Grunde gibt es nur eine zuständige Person. Also ich will
722 da jetzt nichts falsches sagen, aber.

723

724 INT: Für die Schülerinnen?

725

726 LP5: Für diese ukrainischen Flüchtlingskinder, ja. (.) Und ich
727 finde halt, also, da ist man schon sehr auf sich alleine gestellt.
728 Also. (..) Ähm, weil eben auch das mit. (.) Also, ich habe mal
729 angefragt wegen so pädagogischer Unterstützung. Das ist (..) ganz
730 schwierig, ja. (.) Weil auch die Person, die dolmetscht, die ist ja
731 kein Psychologe, die dolmetscht dann halt irgendwas. Also (.)
732 irgendwas. Schon, was mir sagt, ja? (.) Aber (.) ich hatte ja zum
733 Beispiel auch diese eine Mutter von der Schülerin, die bei mir ist.
734 Die ist in einer zweiten Klasse. (.) Die kam letztes Jahr im April.
735 (.) Die hat fast lauter Einser im Zeugnis, die ist eine Top
736 Schülerin. (.) Und der ihre Mutter (.) dolmetscht immer. Ja, und die
737 hat ja Deutsch als Zweitsprache unterrichtet und ich habe sie im
738 letzten Jahr schon gefragt, ob sie nicht Interesse hatte, bei mir zu
739 unterrichten. (.) Gut, das war schwierig mit ihrem Arbeitsvertrag
740 und so und dann ist sie in einer NMS untergekommen. (.) Und dann
741 habe ich sie in den Ferien noch angerufen und hab gesagt: Na, wie
742 wäre es heuer? (.) Ich hätte genug Stunden und so. (.) Dann sagt die
743 drauf: (.) Ja, aber sie hat sich in der Bildungsdirektion beworben,
744 halt schon im Juni halt. (.) Die haben ihr erklärt, sie können ihr
745 nicht zusichern, dass sie einen Job kriegen wird, ich mein, was ja
746 völlig absurd ist, ja, wo man weiß, da kommen ja immer mehr noch.
747 Ja, (.) jetzt hat sie sich halt einen anderen Job gesucht. (.) Und
748 ich meine, da frage ich mich schon, was ist das für eine. (.) Ich
749 meine, ich hätte mich selber drum gekümmert, ja? (.) Ich hätte es
750 für die organisiert, das wäre perfekt gewesen.

751

752 INT: Schlechtes Management.

753

754 LP5: Extrem. Ja, wie kann ich zu der sagen, wir wissen nicht, ob
755 sie Stunden haben werden. (.) Also. (.) Also ich fühle mich da nicht
756 genügend sozusagen unterstützt und ich habe auch nicht das Gefühl,
757 (.) ahm, (..) dass da irgendetwas gelernt wurde im Sinne von: Jetzt
758 läuft's wirklich professionell ab. Ich meine, die schicken diese
759 ukrainischen Familien von einer Schule zur nächsten. Ja? (.) Das
760 wird ihnen auch so gesagt.

761

762 INT: Dass sie schauen sollen, wo sie aufgenommen werden?

763

764 LP5: Genau. (.) Die wandern von einer Schule zur nächsten, ja, und
765 fragen, ob sie da. Ich meine, das sind ja keine Bittsteller. Ganz
766 ehrlich, die sind da und die haben sehr wohl ein Recht auf, auf,
767 dass die Kinder in die Schule gehen. (.) Und dann wandern die von
768 einem Ort zum nächsten. (.) Bitte hätten sie einen Schulplatz? Ich

769 finde das, (.) menschlich ein Wahnsinn und emotional eben auch (.)
770 unangenehm auch.

771

772 INT: Was wünschen Sie sich für die Beschulung von Schülerinnen mit
773 Fluchterfahrung an Wiener Schulen?

774

775 LP5: Ganz schwierige Sache, finde ich. (.) Also (..) ich bin da
776 ein bissl hin und her gerissen so zwischen, was ist die richtige
777 Form? Ich glaube, die die richtige Form gibt es einfach nicht. (..) Und (.) ich bin mir nicht sicher (...) ob es nicht, (.) ich hab
778 keine Ahnung, aber ich denke oft drüber nach, ob es nicht besser
779 wäre zu sage: Okay, die kriegen jetzt einfach zwei Monate lang (.)
780 ganz, ganz intensives Deutschtraining, (.) dass sie zumindest einmal
781 so basale Kenntnisse haben, dass sie einfach auch in einer Klasse
782 sich unterhalten können. (.) Aber ich würd die nicht (.) nur in
783 einer Deutschförderklasse separieren. Das würde ich nicht und das
784 wollen die auch nicht, ja. (.) Weil sie das ja auch merken, dass sie
785 dann nur unter sich sind (.) und wieder aus dem eigentlich nicht
786 rauskommen aus dem: (.) Okay, wie kann ich mich integrieren (.) in
787 so ein System? (.) Die sind da dann sehr separat, weil wer geht mit
788 denen dann irgendwo hin oder so? (.) Und das finde ich aber jetzt
789 schön, dass die eben auch beim Schikurs dabei sind und auf
790 Lehrausgang dabei sind und so weiter. (.) Also, (.) ich würd, mir
791 würd so eine Mischung gut gefallen, dass ich sag, okay. Wir würden
792 mal eben zwei Monate investieren, dass die einmal eben (.) auf einem
793 (.) Grundniveau (.) irgendwie kommunizieren können, ja? (.) Und dann
794 (.) ist es leichter, glaube ich, auch wenn die dann in einer Klasse
795 sind, ja? (.) Also (.) weiß ich nicht. (.) Aber ich bin kein großer
796 Fan von diesen, wir separieren die. Das find ich ganz komisch
797 eigentlich. Also ich glaube auch nicht, dass das was bringt. (.)
798 Also.

800

801 INT: Ist vielleicht ein bissl die Frage, ob man nach einer Flucht
802 in der Lage ist, gleich so intensiv eine neue Sprache zu lernen. (.)
803 Also ob da nicht erst einmal andere Dinge irgendwie aufgefangen
804 werden müssen?

805

806 LP5: Genau. Aber wenn wir das als Schule tun müssen, dann braucht
807 man da Unterstützung. Das kann man nicht alleine stemmen. (.) Und es
808 poppt ja jetzt erst auf. Und ich hatte auch ukrainische, also ganz
809 konkret einen Burschen von einer Kollegin von mir, also (.) deren
810 Bekannte haben eben einen Burschen aufgenommen. Der war bei mir, sie
811 hat mich gebeten, ich soll ihn nehmen usw. (.) Ich mein, dieses Kind
812 war ein Wahnsinn, der ist kommen, die Kapuze tief ins Gesicht
813 gezogen. Der hat mich nicht einmal angeschaut. Der hat sich
814 wahrscheinlich gedacht: (.) Was mach ich da genau? (.) Lass mich
815 einfach in Ruhe mit deinem, du musst da bei mir jetzt Deutsch lernen
816 und Englisch lernen und Französisch vielleicht auch noch. Ja? (.)

817 Das heißt, da hat man richtig gemerkt. (.) Und das habe ich dann
818 auch den Eltern, also diesen Freunden da zurückgemeldet. So kann das
819 nicht funktionieren. Ja, also der braucht jetzt mal, der muss mal
820 ankommen, der muss mal irgendwie mit sich selber fertig werden. (.)
821 Und ich hab dann gesagt, wenn er so weit ist, ja, dann soll er
822 einfach noch einmal anklopfen. (.) Aber in Wahrheit lässt man die
823 einfach auch mit dem allein, ja. Also (.) und das ist schon
824 politischer Wille, muss man sagen. (.) Also (.) wie halt so vieles.
825 Ja? (.) Also. (...) Aber ja, wahrscheinlich wäre es mal (.) besser.
826 Also manche sind ja aufgefangen wirklich durch Familien und da hab
827 ich ja, bin ich ja gesegnet eigentlich in meinem Bezirk. Ja? (...)
828 Das hab ich auch bei den syrischen Flüchtlingen so erlebt, die haben
829 teilweise Vereine gegründet, ja, wo Juristen drinnen waren und so
830 weiter. Und denen da auf allen Ebenen echt geholfen haben. Ja? (.)
831 Also. (...) Und wahrscheinlich müsste es so sein, dass man sagt:
832 Okay, die brauchen einmal eine gescheite Unterkunft, die brauchen
833 einmal eine Betreuung. (.) Die müssen einmal emotional so weit
834 kommen, dass sie dann da überhaupt auch herkommen können (.) und so
835 weit auch sein, dass sie sagen: Okay, eigentlich mein neuer
836 Lebensinhalt ist jetzt hier und dann muss ich mich dem stellen. Ja?
837 (...) Also. (...) Aber es fehlt psychologischer Support, finde ich,
838 (.) also das irgendwie aufzuarbeiten. (...) Und dann halt schon auch
839 dieses (.) Ich glaube, es muss auch mehr verteilt werden. (.) Also,
840 (.) ich bin kein Fan von, keine Ahnung, wir geben jetzt, ich meine,
841 Mittelschulen in Wien, da braucht man nicht drüber reden, (.) haben
842 genug mit sich selbst zu tun. (.) Also, warum soll man da nicht als
843 Gymnasium (.) auch dann Kinder aufnehmen? (.) Und eins fällt mir
844 auch noch ein, zum Punkt Diskriminierung: (.) Ganz eine heikle Sache
845 ist Aufnahme erste Klasse. Ja? (.) Und ich kriege ja, (...) habe ja
846 Kontakt in die Bildungsdirektion, wo mir, wo ich dann immer wieder
847 gebeten werde, was weiß ich, keine Ahnung, da ist eine (.) Uni
848 Professorin aus der Ukraine, die super Deutsch redet, ihr Kind aber
849 halt noch außerordentlich ist, kann ich das irgendwie in der ersten
850 Klasse nehmen? (...) So halt. Das heißt, auch wieder so ein Punkt,
851 wo es ganz heikel wird, (.) wo man ganz schnell in dieses: (.) Aha,
852 okay, man weist andere Kinder ab, ja, (.) und nimmt solche Kinder,
853 ja. (.) Also, (.) auch ganz schwierig. (...) Dann schenken die
854 Volksschullehrer teilweise den Kindern eben, weil sie das auch
855 wissen, (.) quasi die Noten, die sind dann ordentlich und tun sich
856 dann halt natürlich auch wahnsinnig schwer. (.) Also, boah, (.) es
857 hat ganz viele Facetten.

858

859 INT: Hochkomplex.

860

861 LP5: Hochkomplex, ja. Wirklich, kommt man jetzt erst so drauf beim
862 Reden. So was haben wir noch?

863

864 INT: Wir sind durch. Vielen vielen Dank, dass Sie mir da erzählt
865 haben.

866

867 LP5: Ich hoffe, es war hilfreich.

868

869 INT: Absolut ja! (..) Und danke, dass Sie sich so viel Zeit
870 genommen haben.

871

872 LP5: Es ist auch für mich eine Form der Aufarbeitung.

873

874 INT: Ich finde das Thema (.) sehr, sehr spannend. Und auch sehr
875 berührend. Weil es ist sowas zutiefst (.) menschliches.

876

877 LP5: Total.

878

879 INT: Und es stellt so Fragen, nach Grundbedingungen vom Mensch
880 sein eigentlich.

881

882 LP5: Genau (.) darum geht es. Es geht um um um Haltung, (.) um
883 Werte, um Menschlichkeit. (.) Einfach um. (.) Und nicht um
884 Bürokratie. (.) Und das ist halt immer die Schwierigkeit. (.) Und
885 das ist halt einfach. Das hat auch sehr viel mit Politik zu tun. (.)
886 Weil warum, warum müssen, warum muss man die Kinder testen (.) zum
887 Beispiel? Warum muss ich mit denen noch drei Monaten eine MIKA-D-
888 Testung machen? Mal ganz ehrlich, habe ich nicht gemacht. Habe ich
889 mich geweigert. (.) Weil warum soll ich das machen? Ich weiß, dass
890 die nach zwei Monaten. (.) Wie sollen die da Deutsch können? Das
891 finde ich schikanös eigentlich. (.) Also, denen da jetzt das zu
892 offenbaren, das wissen sie selber auch, ja. (.) Und das ist halt,
893 finde ich, das hat schon sehr viel mit (..) mit mit mit Politik zu
894 tun. Und echt, wirklich mit Ausgrenzung eigentlich und schon auch
895 mit Diskriminierung.

896

897 INT: Wo Politik gemacht wird.

898

899 LP5: Genau mit dem Thema. Ja. (..) Und (.) ich denke mir immer, es
900 tut unseren Kindern gut, da grad bei mir, (.) dass die ein bisschen
901 aus ihrer Blase herauskommen und mal sehen, okay, (.) ja, Leute, die
902 Welt ist auch anders und nicht nur, (.) weiß ich nicht, wir fliegen
903 dreimal im Jahr nach Mauritius. Und was? Also. (..) Das sehe ich
904 auch als pädagogischen Auftrag.

905

906 INT: Also in Bezug auf die Kinder, die schon an der Schule sind
907 sozusagen?

908

909 LP5: Ja. Natürlich. Also. (..) Dass die Welt halt nicht nur so
910 funktioniert, sondern dass es halt einfach auch (.) Kinder gibt, die
911 es echt schwer haben. (...) Und dass es dann nicht heißt, nur weil
912 die ein Handy haben, naja, warum flüchten die? Ja, ich glaube, wir
913 haben auch, (.) das ist auch ein Thema, finde ich, dieses: Wie
914 stellt man sich Flucht vor? Ich weiß nicht, was wir in den Köpfen
915 haben, wie Flüchtlinge aussehen. Also, die dürfen kein Handy haben,
916 die dürfen kein Geld haben, die, weiß ich nicht. (.) Also (..) es
917 ist so eine ganz eine komische Vorstellung und ich denke mir immer,
918 (.) Jeder von uns (.) wäre, würde wahrscheinlich genauso handeln und
919 würde sagen: Okay, wenn es irgendwie geht, (.) dann würde ich meine
920 Sachen packen und einfach weg.

921

922 INT: Und es kann uns ja passieren.

923

924 LP5: Ja sicher. (.) Und wir wären dann auch nicht diejenigen, die,
925 (.) weiß ich nicht, (.) die Ärmsten wären und nur mit Plastiksackerl
926 (..) flüchten. Also, ich glaube, (.) so beginnt es auch schon mal.
927 Ja, was heißt flüchten, was ist ein Flüchtling und wie stellt man
928 sich Flüchtlinge vor? Das sind nicht nur (.) arme Menschen, die
929 keine Bildung haben und weiß ich nicht was. (...) Ja, spannendes
930 Thema.

931

932 INT: Vielen, vielen Dank.

933

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
EX1	Interviewte Expert*in	Weiblich	Deutsche Philologie, Expert*in DaZ
INT	Interviewerin	Weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Bildungspolitischer Expert*in
Kommunikationssituation	Privat
Teilnehmer*innenrollen	Symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	14. März 2023, 13 Uhr
Ort	Büro der interviewten Person
Dauer	50 min

Allgemeine Bemerkungen	
------------------------	--

1
2

3 INT: Ja, also, die Einverständniserklärung haben wir
4 unterzeichnet. Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich zur Verfügung
5 stellen für ein Interview. Ich würde gerne mit einer Einstiegsfrage
6 beginnen. Und zwar habe ich Ihren Text gelesen: „Die Schule als
7 sprachlich sicher Ort im Kontext von Migration und Flucht“. (.) In
8 dem Band „Brücken bauen“ (.) und da beschreiben Sie die
9 mehrsprachige Schule als sprachlich sicheren Ort, (.) an dem einer
10 Diskriminierung von Kindern mit Fluchterfahrung entgegengewirkt
11 werden kann. (.) Und was mich da interessieren würde, ist, von Ihnen
12 noch zu hören: Was es Ihrer Ansicht nach von Seiten der Lehrpersonen
13 braucht, (.) um so einen sprachlich sicheren Ort zu schaffen für die
14 Kinder? (.) Und aber auch, was es vonseiten der Struktur braucht, um
15 einer Diskriminierung entgegenzuwirken?

16

17 EX1: Und vielleicht auch mal (.) zu der Intention zuerst von dem
18 Text. Ich (.) meine Intention war ja eigentlich nicht vorrangig
19 einer Diskriminierung entgegenzuwirken, (.) sondern eine (..) in
20 einem (...) einem (..) durchaus labilen Übergangsraum, (.) der
21 Flucht und Migration darstellen kann. (.) ((ähm)) (.) einen einen
22 sicheren Ort zu schaffen, das heißt diese, diese, (.) dieses Konzept
23 des sicheren Orts, das ich mir da auch ein bisschen ausborge in dem
24 Text ist ja ein traumapädagogisches Konzept. (.) Also das heißt, es
25 ging jetzt nicht vorrangig vorrangig um Diskriminierung, aber
26 natürlich lesen Sie es richtig, (.) weil weil (.) sozusagen auch ein
27 Anliegen von mir ist, (.) dieses Konzept zwar zu nützen, aber nicht
28 (.) gleichzeitig mit der Zuschreibung von Trauma. (.) Das ist ein
29 traumatisierten Kind, das ist jetzt kein traumatisierte Kind. (.)
30 Auch auf die ein Stückweit aufheben möchte (.) und sozusagen (.)
31 sagen möchte, wir müssen Räume schaffen, in der alle Kinder, (.) ob
32 sie jetzt potenziell traumatisiert sind oder eben auch nicht, (..)
33 einen sicheren (.) Ort finden können, um sich Sprache anzueignen.
34 (.) Und das Dritte ist, dass ich, wenn ich sage, die mehrsprachige
35 Schule ist ein sprachlich sicherer Ort, einfach auch versuche,
36 tatsächlich überhaupt diesen Zuschreibungsmechanismen zu entgehen.
37 Also (..) wenn wir dafür sorgen, dass die Schule sprachlich sicherer
38 Ort wird und auch (.) überhaupt ein sicherer Ort ist, dann
39 inkludiert das alle Kinder. Da profitieren ja letztendlich alle. Und
40 da muss ich jetzt nicht drüber nachdenken, braucht der das jetzt
41 oder braucht er das nicht, sondern wenn ich beginne, das (.) in
42 diesem Zusammenhang so zu denken, (.) dann, (.) dann ist das
43 sozusagen definitiv auch (.) ein Mittel gegen Diskriminierung (.)
44 und fühle ich mich durchaus verstanden, auch wenn das jetzt nicht
45 (.) in dem (.) Oberbegriff steht. (..) Dennoch (.)halte ich und das
46 möchte ich an dieser Stelle sagen, in einer einsprachigen
47 Gesellschaft und in unserer Gesellschaft gegenwärtig tatsächlich die
48 Mehrsprachigkeit von Menschen (.) lebensweltlicher Mehrsprachigkeit
49 für einen Unsicherheitsaspekt also, das heißt in einer Schule, (.)
50 in einer Gesellschaft, in der es so eine ganz, immer noch eine so

51 klare Wand gibt und die ja immer stärker auch über zu zu zu (..)
52 also ich meine diese Zuweisungsdiagnostiken, also, die so eine
53 eindeutige Sprache in die Einsprachigkeit (.) spricht, (.) sind
54 tatsächlich Kinder, die lebensweltlich mehrsprachig (.) sind,
55 migrationsbedingt mehrsprachig sind, tatsächlich finde ich in einen
56 sehr labilen oder einer labilen Situation. Und wir als Gesellschaft
57 empfinde ich, (.) befinden uns gesamtgesellschaftlich in so einem
58 Übergangsmodus, (.) in einem labilen Übergangsmodus, weil das ja
59 auch nicht mehr aufhaltbar ist. (.) Also, diese Idee der
60 Einsprachigkeit ist ja wirklich eine, die sich zunehmend
61 verabschiedet. Und ich möchte das gleich jetzt, weil, ich grad aus
62 einer Lehrveranstaltung komm, und da habe ich gerade einen Text von
63 Inci Dirim gelesen „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ und die mir jetzt
64 auch erklärt haben, (.) wieso, also (.) das ist doch so toll, wenn
65 mehrsprachig, also (.) sie schätzen das und sie finden das toll und
66 die Kinder finden das toll. Also ich glaube zwar auch durchaus, dass
67 da eine schon noch eine nicht ganz bewusste (.) Annäherung da ist
68 und dass sie vielleicht auch blind sind noch für viele
69 diskriminierende (.) Mechanismen der Schule. Aber das, was ich doch
70 deutlich sehe, ist, dass da eine ganz andere Normalität schon sich
71 entwickelt.

72

73 INT: In der Lehramtsausbildung.

74

75 EX1: Jetzt bei den Studierenden und in der Praxis, letztendlich,
76 also im Leben, weil, weil einfach Mehrsprachigkeit zunehmend eine
77 (.) Realität wird und die Normalität ist. Aber tatsächlich, aber die
78 Frage war ja und ich finde, es passt auch ganz gut, (.) die Frage
79 war ja „Was müssen denn die Lehramts-, was müssen die Lehrerinnen
80 und die Schule auch tun?“ (.), und um diesen Diskriminierungen, also
81 um diesen, um da hier zu (.) zu wirken. Und (..) also das ist eine
82 große, eine große, wirklich eine ganz große (...) Sache. (.) Und.
83 (.....)°hhh/hhh° (....) ich glaube, dass es (....) im Moment (.)
84 also, dass es darum gehen würde, diesen (..) diesen (..) also das
85 vielleicht einmal, um es ganz auf den (.) grundlegenden (.) Moment
86 zu sehen. Ich glaube, dass das Verständnis von Sprache im Moment
87 noch kein wirklich adäquates ist. Also ich glaube, dass (.)
88 tatsächlich eine ein Umdenken in Bezug auf „Was ist Sprache
89 eigentlich? Was kann Sprache und was bedeutet Mehrsprachigkeit?“ (.)
90 in seiner Komplexität noch lange nicht in der, weder in der
91 Lehrerausbildung angekommen ist noch in den Strukturen. Das heißt,
92 es gibt ein sehr (.) einfaches Verständnis von Sprache. Das ist
93 Deutsch und das ist eine andere Sprache. (.) Mehrsprachige Personen
94 werden oft als doppelt einsprachig angesehen, also all das, was wir
95 im Diskurs (.) also es gibt so ein Verständnis von: Die (.) Sprachen
96 könnten sich im Weg stehen oder man muss zuerst die eine Sprache gut
97 können, damit die andere gut gekonnt wird. Also da da gibt es
98 einfach noch sehr viele Alltagskonzepte (.) von Sprache, die
99 wirklich aufgebrochen werden müssen. Und das, finde ich, ist eine
100 Aufgabe, finde ich jetzt, in der Lehrerausbildung. Also das ist das,

101 woran ich auch jetzt gerade arbeite. Das andere ist und wenn (.)
102 wenn (.) und das ist aber, finde ich, die Herausforderung, wenn wir,
103 (.) wo ich jetzt wirklich gerade intensiv in der Lehrerbildung
104 (.) Lehrerinnenausbildung tätig bin, (.) wenn wir jetzt beginnen, in
105 der Ausbildung neue Konzepte zu entwickeln oder Konzepte auch zu
106 verändern, trifft sich das wieder, dann, sowohl in unseren
107 Strukturen, sowohl in den Strukturen der Ausbildung als auch in den
108 Strukturen der Schule. Also inwieweit bilde ich also (.) das muss
109 ich mich selber fragen, ich unterrichte zwar jetzt das Thema
110 Mehrsprachigkeit, (.) aber inwieweit hat das Platz? (.) Und ich habe
111 zum Beispiel versucht, das zu machen, indem ich jetzt (.) einlade,
112 Forschungstagebücher und Reflexionen zu schreiben. Und ich sage, sie
113 können das in allen Sprachen (.) machen, die sie nützen. Und das ist
114 meine Aufgabe, und ich werde mich drum kümmern, das dann zu
115 verstehen.

116

117 INT: Also, inwieweit setzen Sie das selbst auch um in der Lehre?

118

119 EX1: Setz ich das um, (.) ja, (.) weil das ist natürlich oft viel
120 stärker, (.) das das schlägt ja dass letztendlich also wenn wir da
121 über ganz vieles sprechen, wenn sich das dann nicht auch in den
122 Strukturen, in den Formen findet (.) bleibt das eine Theorie und und
123 und. Also da finde ich, da gibt es (.) wirklich noch so vieles zu
124 tun. Also (..) was jetzt auch eben Lehrkräfte betrifft, (.) also (.)
125 sozusagen (.) hier einfach auch Formen zu finden, sich selbst zu
126 hinterfragen, ähh (..) und und ist es wirklich so, dass wir zum
127 Beispiel unseren Teil eines sprachlich sicheren Raumes wäre eben
128 auch Sprache Sprachen sanktionsfrei (.) benutzen zu können und zwar
129 so, wie ich sie, wie es für mich gerade am hilfreichsten ist, (.) um
130 zu lernen. (.) Und. Und das ist etwas, was. (..) Also eben die Frage
131 ist, wie schaffe ich einen sanktionsfreien Raum in Bezug auf Sprache
132 (.) finde ich auch nicht so selbstverständlich, weil (.) wenn jemand
133 eben spricht im Dialekt oder spricht macht ja Fehler (.) also (.)
134 diese Formen (.) also hier wirklich auch sanktionsfrei und wertfrei
135 das das zu schaffen ist eine große Herausforderung, auch für die
136 Lehrerinnen. Also (.) ich spreche eher über mich, weil ich finde,
137 dass sind so eigentlich die Fragen, die wir uns selber stellen
138 müssen, wenn wir in diesen Institutionen tätig sind. (.) Das heißt,
139 es braucht, wenn. Das braucht natürlich eine hohes Maß an
140 Selbstreflexion (.) und Bereitschaft, das auch zu tun. Und das ist
141 etwas, was man lernen kann im Studium. Und das kann man auch nur
142 lernen, finde ich, wenn man Vorbilder hat. Und das Zweite ist, und
143 das brauche ich aber nicht wiederholen, alles, was in der Literatur
144 gesagt wird über Aufbrechen dieser (.) monolingualen Strukturen von
145 (.) in welcher Sprache wird gesprochen, was welche Sprachen dürfen
146 gesprochen werden, die einen mehr, die anderen weniger? Natürlich,
147 aber in welchen Sprachen darf gelernt werden? In welchen Sprachen
148 darf geprüft werden? (.) gibt es unterschiedliche
149 Bewertungskriterien, je nachdem, welche sprachlichen Voraussetzungen
150 Menschen mitbringen, über welche sprachlichen Vermögen sie (.)

151 verfügen. Oder bewerte ich jetzt nur die eigene Sprache? Ich finde,
152 dass es zum Beispiel auch noch (.) also es ist völlig (.) aus dem
153 Blick geraten, weil aber (.) tatsächlich auch Assessments zu
154 schaffen oder Bewertungskriterien zu schaffen, die, die dem gerecht
155 werden, dass Menschen (.) mehrsprachig sind und sie nicht wieder auf
156 eine (.) wie auch immer gedachte Einsprachigkeit zu reduzieren da
157 ist, finde ich () da gibt es meines Erachtens kaum Bewegungen außer
158 was außer die Frau() jetzt macht dass sie da dieses (.)
159 Beobachtungsinstrument ja auch entwickelt wo auch die
160 Kontaktphänomene zwischen Sprachen da sind also da passiert auch
161 etwas, aber dann ist sozusagen auch immer die Frage geht das, es
162 passiert an der Uni und, aber kommt das, wie kommt das jetzt in den
163 Mainstream hinein und da braucht es den politische, dann braucht es
164 wirklich noch Veränderungen und da kann (.) da ist so das Gefühl
165 von. (..) also da muss ich ehrlich gestehen, weiß ich überhaupt noch
166 nicht. Also es wird sicher irgendwann sich einstellen und es wird
167 Jahrzehnte brauchen, glaube ich noch, bis die politischen
168 Entscheidungsträger in den hier (.) also nämlich vor allem die
169 Schule sich verändert. (.) Ich rede es, ich hoffe das passt.

170

171 INT: Absolut!

172

173 EX1: Was ich sagen will, weil. (.) Weil ich eben hier. (.....)
174 Wenn hier wirklich die Schule sozusagen. (.) Und. (..) Als gesamter
175 Raum. (.) Eigentlich finde ich immer noch so eine Unsicherheit, eine
176 Unsicherheit. (.) Jede Situation ist Schaffe ich es oder schaffe ich
177 es nicht gleich dazu? Kriege ich, kriege ich, kriege, ich meine.
178 Also (.) das betrifft sowohl die Kinder, aber auch die Eltern, die
179 sagen okay, ich möchte mein Kind soll die beste Schulbildung haben,
180 (.) dann beginnt schon die Entscheidung. Aber wohin? Wie tue ich
181 das? (.) Und dieser Wunsch, dass das eigene Kind oder dass Ich gut
182 abschneide, ist (.) wie. (.) Und diese. Diese. Diese, die das. (...)
183 Das verhindert zu vieles gegenwärtig. (.) Aber jetzt verliere ich
184 mich gerade, glaube ich. Ich könnte es. (.) Also definiere ich im
185 Sinne von (.) Ich glaube, Sie verstehen, was ich meine. Aber ich
186 muss es auch klar aussprechen können, damit sie es benutzen können.
187 Das heißt, ich glaube, dass es (.....) eine eine. (...) Also ein
188 Punkt, den ich noch ansprechen möchte, ist in diesem Zusammenhang,
189 weil ich jetzt gerade dorthin gedacht habe. Es braucht auch eine
190 eine Schule, in der die Interessen von allen Kindern Platz haben
191 können, (.) indem es wirklich sozusagen Eltern und auch die die
192 Schule machen, gestalten, Interesse haben, (.) dass alle Kinder,
193 nämlich auch die eigenen Kinder, mitkommen. Und da komme ich zu
194 einem wirklich extrem demokratiepolitischen Problem, das wir haben,
195 dass nämlich die Eltern von geflüchteten Kindern oder auch
196 migrierten Kindern ganz häufig nicht über die österreichische
197 Staatsbürgerschaft und daher auch nicht oder eben über keinerlei
198 Wahlrechte verfügen (.) und damit ja auch nicht Teil (.) dieser (.)
199 Schulpolitiken sein können. Das heißt, sie werden einfach (.)
200 ausgeschlossen und (.) sie sind auch keine potenzielle Wählergruppe.

201 Das heißt, es muss auch niemand in deren Interessen handeln (.) und
202 diejenigen Personen, die sich dann für deren Interessen einsetzen,
203 werden als ideologische, (..) werden einfach auch ignoriert, genauso
204 wie die Gruppe selbst. Das erleben wir ja. Also (.) wir erleben ja,
205 dass die Gruppe (.) ((äh)), dass wir als Wissenschaftlerinnen, (..)
206 wenn auch sozusagen mit denselben (..) Dynamiken zu kämpfen haben
207 wie die Gruppe selbst, also Marginalisierung. Also es gibt ja auch
208 nur in also nicht nur aber in unserem Bereich völlig massiv dass wir
209 es gibt so viele Forschungsergebnisse, so viele kluge Texte (.)
210 wissen und das prallt ab gegenwärtig (.) an an der Politik (..) mit
211 dem Argument ja, wir haben ja auch unser Wissen und wir haben ja
212 auch unsere, (.) unsere Experten, also hier finden auch also und das
213 sind wirklich (.) sehr große Zusammenhänge, das heißt die
214 Unsicherheit dieser Gruppe, dieser Menschen, also dieser Gruppe,
215 nämlich geflüchteter Menschen, migrierte Menschen (.) mit einer (.)
216 unklaren Aufenthaltssicherheit. (.) das spiegelt sich natürlich dann
217 auch in diesen in diesen Strukturen wieder. (.) Und jetzt mache ich
218 mal Punkt, sie haben ((lacht)) auch noch andere Fragen.

219

220 INT: Wenn ich Sie richtig verstehe, dann (.) bedeutet es, dass das
221 insgesamt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, da
222 Durchlässigkeiten zu schaffen, (.) so dass sich das, also das
223 Bildungssystem, das Schulsystem offen für alle Menschen ist (.) und
224 da gleiche Bedingungen (.) schafft.

225

226 EX1: Das ist der sichere Raum, dass hier letztendlich alle, alle
227 einen guten, in eine, (..) letztendlich auch alle, eine, (.) in dem
228 wie sie sind, eine Anerkennung erfahren. Wie auch immer sich das (.)
229 gestaltet.

230

231 INT: Und gefördert werden.

232

233 EX1: Und gefördert werden und Möglichkeiten finden(..) Das (.)
234 schaffen wir ja. Also so würde ich jetzt also, so wie Sie begonnen
235 haben, mir die Frage zu stellen, würde ich dorthin letztendlich
236 kommen.

237

238 INT: Als eine große Aufgabe.

239

240 EX1: Also eine wirklich große Aufgabe.

241

242 INT: Die sich auch nicht so leicht bewältigen lässt.

243

244 EX1: Die ist gar nicht leicht, aber wo man sozusagen (.) ja
 245 beginnen kann finde ich also was ich auch in diesem Text versucht
 246 habe sozusagen im Kleinen zu skizzieren wirklich so in Mini Mini
 247 Ansatzpunkte zu sagen, ja, das könnte man machen, aber da kommt (.)
 248 dann geht es einmal in die richtige Richtung, aber es wäre oder in
 249 eine mögliche Richtung, es wäre von Fall zu Fall zu ()

250

251 INT: Ja (.) und wie. Also ich weiß nicht, wie viel Einblick Sie da
 252 haben, aber es würd mich interessieren, was Sie, was Ihr
 253 Kenntnisstand darüber ist, wie Schülerinnen derzeit, die aus der
 254 Ukraine zu uns kommen, wie die derzeit beschult werden, (.) wie mit
 255 ihnen umgegangen wird, welche Fördermaßnahmen sie bekommen, welche
 256 Ressourcen bereitgestellt werden.

257

258 EX1: Ich habe da einen sehr indirekten Einblick dazu, und zwar.
 259 (....) Äh. Weil. Ich. (.) Äh. (.) Ich. Weil. Es gibt ja dazu
 260 offiziell keine. Es gibt ja nichts dazu. Also, wenn (.) Ich weiß
 261 nicht, es ist Ihnen vielleicht auch so gegangen, wenn man mal
 262 schauen möchte, (.) was für ein Programm kriegen denn die? Also, wie
 263 unterscheidet sich das von irgendwie einer Deutschförderklasse
 264 vielleicht? Oder ist da, gibt es irgendwelche Unterschiede? Es gibt
 265 so etwas Spezifisches (.) und man versucht das rauszukriegen, kriegt
 266 man genau gar nichts raus. Nichts. Es ist ein (.) Null. Also habe
 267 ich natürlich, weil jetzt auch Studierende bei mir dran sind, die
 268 mit dieser Traumapädagogik, die sind da total interessiert. Und
 269 jetzt geht es halt da los zu schauen, inwieweit sind denn die. (.)
 270 Also ich finde, das finde ich wirklich eine sehr spannende Frage,
 271 inwieweit bieten denn diese Klassen einen sicheren Ort, (.) einen
 272 sprachlich sicheren Ort, aber auch einen pädagogisch gesehen
 273 sicheren Ort, (..) weil, wenn man schon sagt nicht alle, so
 274 zumindest bitte doch, sollten doch die. (..) Und (..) das ist eben
 275 die Frage immer, welche Maßstäbe man ansetzt, um das zu beurteilen
 276 und auch zu bewerten. Aber das, was ich dann herausgekriegt habe im
 277 Rahmen meiner Recherche, (.) die jetzt eine Info, also eine über
 278 Kontaktpersonen war, (.) ist, dass es so ist, dass in diesen Klassen
 279 die tatsächlich (.) und das sind die Kriterien, die ich jetzt hab
 280 die Lehrerinnen unterstützt werden das heißt die bekommen einen die
 281 Möglichkeit (.) nicht, das ist nicht verpflichtend, aber sie gehen
 282 immer in die Möglichkeit (.) sich mit einer einen Workshop bei einer
 283 Institution zu be (.) bekommen, die sich mit Trauma beschäftigt hat,
 284 also die auf Trauma spezialisiert ist. Also (.) es ist jetzt nicht
 285 so, dass denen selbstverständlich jemand zur Seite gestellt wird
 286 oder dass die auch wirklich ausgebildet sind in diese Richtung oder
 287 zumindest eine Grundausbildung machen mussten von wenigen Einheiten.
 288 Aber sie haben die Möglichkeit, dass es ihnen freigestellt, sich in
 289 dieser Hinsicht (.) zu erkundigen und auch etwas zu machen und sich
 290 beraten zu lassen. Und. (.) Und (.) Sie (.) Jetzt müsste ich sogar
 291 schauen, ich glaube es kommt es können von dieser Organisation dann
 292 auch in die (.) es können auch welche kommen. Also ich habe mich mal
 293 erkundigt und (.) und es gibt dann doch so ein paar Möglichkeiten

294 die in diesen Klassen besonders und ich kann jetzt wirklich ich habe
295 es nicht vorbereitet gehabt und ich müsste noch mal schauen, wenn
296 sie mir die Möglichkeit geben, es mich jetzt selber noch mal
297 interessiert. (.....) Was die kriegen. Und das klingt dann ziemlich
298 umfangreich. (..) Also (.) so viel ich weiß, haben die anders als
299 die normalen DeutschförderklassenlehrerInnen gegen die (.) besondere
300 (.) Einschulungsveranstaltungen. Okay, ja, (.) auf sowohl für die
301 Schulleitungen als auch für die Lehrkräfte. (.) Sie bekommen mehr
302 (.) Vernetzungsangebote. Sie kriegen eben dann diese Möglichkeit,
303 Trauma sensible Workshops zu besuchen (.) und (.) sie bekommen (.)
304 eine. (.) Sie werden und das weiß ich nicht, ob das nicht alle
305 DeutschförderklassenlehrerInnen (.) bekommen, auch (..) mit
306 Fortbildungsangeboten. (.) Sie kriegen Informationen.

307 Und sie werden vernetzt. Und da habe ich das Gefühl, also hier
308 passiert ein bisschen mehr (.) als in den neuen, in den normalen
309 Deutschförderklasse. Und man fragt sich Warum passiert das nicht für
310 alle? Ja, also warum? Und das ist wirklich eine sehr interessante
311 Frage. Warum hier? (.) Und ich bin mir jetzt auch nicht sicher und
312 ich bin mir tatsächlich nicht sicher, ob es das und das weiß ich
313 nicht, (.) ob es das schon für die Deutschförderklassen, also für
314 die (.) neuen Wien Klassen (.) 2015 (.) auch schon gab. Das, ich
315 wage mal zu behaupten, nein, (..) weil erstens dieser Verein mit
316 denen, die da zusammenarbeiten, ein relativ neuer Verein ist und hat
317 glaube ich 2015 noch nicht bzw. hat sich das ja auch erst etabliert.
318 Das ist (.) AFYA. Ich weiß nicht, wie man das genau ausspricht.

319

320 INT: Schreibt sich.

321

322 EX1: A f y a, ja. (..) Und ich halte das für ein durchaus gutes
323 Angebot, weil die, die, die, die, die sozusagen Vorstandsleiterin
324 ist, die Sarah (..) Wiener, (.) die in Deutschland arbeitet (.) und
325 die (.) eine wirklich ich, deren Arbeiten schätze ich sehr deren
326 pädagogischen Zugänge. Also sie hat wirklich super Sachen gemacht.

327 (.) Und (.) das ist glaube ich fachlich wirklich eine ganz gut
328 aufgestellte Sache. (..) Also ich glaube, (..) da müsste man dem
329 Verein mal nachgehen und noch mal schauen, wie lang gibt es den
330 schon und Gründungsgeschichte. Ich glaube also, ich gehe mal davon
331 aus, dass das damals nicht der Fall war. Und (..) genau (...) und
332 (.) das wäre, ich glaube, da wäre eine gute Ansprechperson. Ich weiß
333 nicht, ob das eine Expertin ist, mit der Sie schon sprechen. Ich
334 glaube, dass [Stelle in der Bildungsdirektion] hier eine ganz gute
335 Anlaufstelle sein wird. Und dann werden Sie genau diese Dinge auch
336 noch nochmal erfragen können.

337

338 INT: Ich bin mit [Name] in Kontakt derzeit.

339

340 EX1: Wunderbar. Da wäre auch die (.) () und ()
341 wäre die andere. Aber die (.) ist für [Bereich] zuständig, die
342 [Name]. (..) Das ist super, das passt gut. Genau. (.) Ja, also da
343 gestehe ich, dass ich das nicht so im Blick hatte, (.) dass ich das
344 jetzt nicht direkt dazu.

345

346 INT: Aber das ist zum Beispiel eine Antwort auf diese Frage:
347 Welche Ressourcen werden bereitgestellt? Also, es werden
348 traumapädagogische Weiterbildungen angeboten für die Lehrkräfte.

349

350 EX1: Genau. Ob das jetzt, das wäre noch zu klären, (.) weil hier
351 steht, (.) in dem, was ich gekriegt habe, war, haben wir
352 traumasensible Workshops für Kinder. Ja, Fortbildungsangebote für
353 Lehrkräfte. Ja, (.) also es sind Angebote, (..) aber es sind keine.
354 Es ist keine. (..) Ich finde ja, das gehört verpflichtend. Also ich
355 glaube, ich finde ja, in einer (.) Gesellschaft, in der wir leben,
356 (.) müssten sich alle Lehrkräfte mit dem Thema beschäftigen und
357 schon vor allem alle, weil das Problem in der Situation ist. Und das
358 habe ich noch einmal geklärt. Das Angebot kriegen ausschließlich
359 Lehrkräfte, die in diesen KT (.) KSDU-Klasse sind. Aber in allen
360 anderen Deutschförderklassen sind ja (.) die geflüchteten Kinder,
361 die ja weiterhin nach Österreich kommen aus Regionen. Und diese
362 Deutschförderklasse haben dieses Angebot nicht. Und hier findet
363 definitiv eine Ungleichbehandlung, nämlich jetzt aktuell, statt
364 zwischen diesen Kindern. Die ich (.) für hochproblematisch halte.

365

366 INT: Wie erklären Sie sich das? Was ist, (.) was wären da
367 mögliche, ja, Ansätze?

368

369 EX1: Was ich mir, wie ich mir das erkläre (.) ist. (..) Ich, ich.
370 Das hat viel mit der Gesamtdynamik zu tun, die wir ja alle
371 beobachten konnten, (.) aber (.) die (..) ganz viel mit der Nähe zu
372 tun hat, die (.) konstruiert wird oder auch wahrgenommen wird oder
373 beschrieben wird oder herbeigerufen wird. (.) Und für mich war das
374 kulminiert in der (.) Nehammer-Aussage „Das sind keine Flüchtlinge,
375 sondern das sind Nachbarn“ (..) und (.) damit ja auch etwas, das
376 (..) und das ist eine sehr interessante Aussage, die mich damals
377 sehr (.) bewegt hat, weil eigentlich könnte das dazu führen, dass
378 man sie, wenn man sie nicht als (.) Menschen behandelt, die
379 geflüchtet sind, geht das ja auch vorbei an den Bedürfnissen, weil
380 sie sind ja auch wenn sie und wenn sie über die Grenze wie damals
381 von Kroatien (.) kommen, einfach nur (.) wirklich nach, also
382 wirklich, wirklich liegt, also (.) unmittelbar nur eine Grenze
383 überschritten haben, sind das Menschen, die geflüchtet sind und
384 etwas erlebt haben aufgrund dieser Tatsache, dass sie vertrieben
385 wurden, dass sie (.) sich diese Situation nicht gewählt haben. Also
386 da gibt es so vieles, was was, was Flucht definiert als als
387 Erlebnishorizont. (.) Das würde man ihnen vielleicht dann

388 absprechen, (.) tut man irgendwie dann eh nicht, aber würde das
389 implizieren. Finde ich aber auch hochproblematisch.(..) Auf der
390 anderen Seite (.) wurde und wird damit eine Sonderstellung
391 eingeräumt im Vergleich zu den anderen, (.) zu den anderen Gruppen,
392 (.) die, (.) soweit ich das auch mitbekommen habe, wahrgenommen
393 wird, dass die merken das ja, das ist ja etwas, was (.) ich nur weiß
394 aus Erwachsenen, aus der Erwachsenenbildung bzw. aus der
395 jugendlichen Arbeit, (.) dass das (..) Thema ist auch bei den
396 Lernenden Thema war, wieso die und wir nicht und (.) hier werden
397 geht es wird ganz klar auch wahrgenommen und (.) ja und ich erkläre
398 mir das tatsächlich also es hat etwas ist eine politische Frage es
399 ist (.) also (.) ich will dass also. (...) Aber. (...) Und es. Ich
400 möchte an dieser Stelle sagen, ich würde mir wünschen, dass alle
401 Menschen so behandelt werden würden. Und das andere, das Fatale aber
402 darüber ist, dass es ja nicht so ist. Also das ist ja auch wieder
403 eine politische Geschichte, weil ich weiß (.) von aus (..) von
404 Flüchtlingsorganisationen, dass es ja auch eine eine Rhetorik ist,
405 diese Menschen gleich zu behandeln, weil man genau weiß oder auch
406 erlebt hat, dass es, auch (.) weil sie geflüchtete Menschen sind,
407 (.) hier keine Unterkunft gekriegt haben, ganz lange auch kein Geld
408 bekommen haben, warten mussten. Also es wird so getan, als ob sie
409 wunderbar versorgt würden, (.) weil das ist ja auch nicht wahr. Also
410 auch hier, bei der Gruppe der ukrainischen, der Menschen aus der
411 Ukraine versagt hat, das System vor allem am Anfang versagt. Also
412 ich bin verbunden mit dem Integrationshaus (.) und die sind rotiert,
413 weil sie nicht gewusst haben, wo sie die Leute unterbringen mussten,
414 weil sie gesagt haben, die Leute kriegen kein Geld, es finden keine
415 Auszahlungen statt, (.) denen geht ihr Ersparnis aus, aber (.) die
416 schlafen auf der Straße. Also das ist, war ja auch, war ja auch
417 nicht wahr. Also es ist ja dann trotzdem, es bleibt ja dann auf
418 einer anderen Ebene (.) trotzdem (.) eine unzureichende Versorgung
419 an vielen Stellen. (.) Also (.) das ist, das sind alles
420 Verwirrspiele in Wirklichkeit die, in denen wir auch dann immer ein
421 Stück weit auch auf den Leim gehen, würde ich sagen, denn wir
422 glauben es ist wirklich so, (.) wie es in den Medien auch verhandelt
423 wird. Aber das finde ich jetzt zurückzukommen noch nochmal auf
424 dieses, das finde ich. Also das finde ich wirklich wirklich
425 problematisch, (.) dass sozusagen hier für diese Klassen eine so
426 eine extra Behandlung (.) stattfindet.

427

428 INT: Für diese KSDU-Klassen.

429

430 EX1: Für diese KSDU-Klasse also nämlich wissend, dass ganz viele
431 geflüchtete Kinder in anderen Klassen sind und (.) man kann darüber
432 streiten (..) und das (....) und das würde ich gerne auch einmal auf
433 einer (.) breiteren Ebene tun (...) oder nicht streiten, im Sinne
434 von ich würde es gern durchdenken und überlegen (.) im Sinne von die
435 Frage von Sonderklassen überhaupt, nicht, also macht es Sinn (.)
436 oder nicht? (.) Und (..) und ich da durchaus schon denke, dass die
437 Flucht eine besondere Herausforderung ist und (.) und ich es für

438 eigentlich für (.)eigentlich gut finde, dass es hier mal
439 Extraklassen gibt für Kinder, die gerade geflüchtet sind. Und das
440 eine, weil die müssen nun mal ankommen, es braucht eine Zeit. Aber
441 dass die als Deutschklassen definiert sind, finde ich schwierig.
442 Also ich finde es (.) gut, wenn man Räume schafft, in denen
443 sozusagen wenn die bleiben, wenn Menschen gleich mitlaufen müssen.
444 Im Normalbetrieb (.) ist es (.) obwohl und weil sie da (.) so vieles
445 erlebt haben, was noch nicht verarbeitbar ist. (.) Also das sind ja
446 so viele emotional, das ist ja eine (.) ein hoch herausfordernder
447 Prozess, (.) psychisch (.) und existenziell. Und (.) das
448 rechtfertigt für mich schon zu sagen okay, die brauchen mal einen
449 Schutzraum und eine normale Klasse kann diesen Schutzraum nicht
450 bieten. Ja, (..) und gleichzeitig aber ist ja das Bedürfnis der
451 Inklusion, das heißt sie einzubinden, sie nicht zu segregieren. Und
452 ich finde, in diesem Spannungsfeld (.) über dieses Spannungsfeld
453 würde ich gern eine gute und (.) eine (..) fundierte
454 Auseinandersetzung treffen, weil der Reflex zu sagen Nein, nein, die
455 dürfen nicht segregiert werden. Den halte ich (.) im Kontext von
456 Flucht nicht für für ganz passend (.) und gleichzeitig ist das
457 Konzept. Ich habe auch nochmal nachgefragt, ob das irgendwie ein
458 anderes Konzept hat als Deutsch, also (.) sozusagen jetzt (.) die
459 Deutschförderklassen. (.) Also (.) das Konzept der
460 Deutschförderklassen wird jetzt auf die angewendet. Finde ich
461 vollkommen falsch, abgesehen davon, dass das vollkommen sowieso
462 falsch ist. (.) Diese Deutschförderklassen Konzept, also (.) das,
463 worum es in diesem Prozess überhaupt nicht geht, und das bestätigt
464 auch die, die die Erfahrungen, die ich. Also was ich jetzt gehört
465 habe ist, die Kinder wollen ja am Anfang noch gar nicht Deutsch
466 lernen, dass Deutschlernen ist nämlich wirklich nicht das
467 Wichtigste, das steht wirklich nicht an erster Stelle. Es geht um so
468 vieles andere im Anfang, (.) so vieles anderes. Und das Deutsche
469 kommt später. Weil wenn das dann kommt und es kommt dann, wenn es so
470 weit ist. Aber hier mit zu sagen so, und jetzt kommen die in die
471 Extraklasse um Deutsch zu lernen (.) geht wirklich an dem vorbei,
472 worum es geht. Das muss man einfach sagen. (.) Da könnten viele
473 andere Dinge passieren, die gelingen. Also psychisch. Da bin ich
474 wieder bei der Traumapädagogik und dem pädagogischen Bereich. Und
475 (.) da macht es total Sinn, mit den Kindern das zu bearbeiten. (.)
476 Und gerade die Ukraine, und das ist ja auch eine völlig neue
477 Situation, (.) wo ja ganz viele Kinder weiter in den Schulen gehen,
478 online Unterricht in der Ukraine machen. Also das System ist völlig
479 überfordert und (.)). (.) Also ich finde, das ist so
480 speziell. Also (...) ja, ich mach mal einen Punkt, damit Sie mich
481 wieder was fragen können.

482

483 INT: Anschließend an diesen Aspekt der Deutschförderklassen wäre
484 meine nächste Frage, wie nach ihrem Kenntnisstand der Umgang mit
485 geflüchteten Schülerinnen (.) aus anderen Ländern in Wien (.)
486 aussieht. Also einerseits in Deutschförderklassen, aber auch davor,
487 noch bevor die gekommen sind. Wie wurden die beschult.

488

489 EX1: vor den Deutschförderklassen. (.) Ja, es kommt immer.
490
491 INT: Oder wie nehmen Sie diese Beschulung wahr?
492
493 EX1: Ja, so viel ich weiß. (.) Da weiß ich tatsächlich bei den
494 Kindern gar nicht so viel. Aber so viel ich weiß, ist ja alles
495 immer. Also vor Vor Deutschförderklasse und vor. (..) Ja, vor
496 Deutschklassen. So, es kam kommen hier immer Flüchtlinge (.) nach
497 Österreich. War es, es kam immer darauf an, wo die, wo die Familien
498 untergebracht sind (.) und und das heißt Traiskirchen hat zum
499 Beispiel eine große Tradition (.) in der Beschulung von Kindern, die
500 gekommen sind, weil (.) ja eigentlich in Österreich das Recht auf
501 (.) die Schule, also eine Pflicht, auch da ist. Also Kinder werden
502 ja in den Unterricht aufgenommen, egal welchen Status sie haben und
503 müssen auch unterrichtet werden. Das heißt, (..) es gab natürlich
504 immer Zeiten, wo Kinder nicht unterrichtet wurden, weil sie in einem
505 noch unklaren Raum sind. Aber eigentlich findet das relativ, hat das
506 sehr früh stattgefunden. Und da haben Schulen durchaus
507 unterschiedliche (.) Möglichkeiten gefunden bzw. so viel ich weiß
508 haben auch. (.) Wurde dann auch zum Teil in Flüchtlingsunterkunft in
509 Traiskirchen oder in Thalham (.) eigene, einige eigene Klassen
510 eingerichtet. Also sicher damals in der Bosnien Zeit, (.) also in
511 der Bosnienkrise, wo auch so viele Menschen auf einmal gekommen sind
512 und. (.) Aber da muss ich gestehen, kenne ich mich nicht so gut aus
513 und da fände ich eine sehr interessante Partnerin
514 Gesprächspartnerin. Wenn Sie darüber fragen wollen, würden (.) die
515 auch vom [Stelle in der Bildungsdirektion], die [Name], die für
516 [Tätigkeitsbereich] zuständig ist und die ja (...) auch hier in
517 Österreich, sie ist (.) in diesen Tagen mit dem, in das
518 österreichische Schulsystem hineingekommen, (.) dass ich da glaube,
519 da kann die so in der Geschichte Österreichs, (.) glaube ich, eine
520 ganz gute Ansprechpartnerin sein. Aber im Prinzip hat es keine
521 Modelle gegeben. Ich glaube, das wurde einfach immer irgendwie
522 gelöst.
523
524 INT: Und glauben Sie, dass jetzt diese Unterschiede, dass eben in
525 den KSDU-Klassen, wie Sie gesagt haben, diese Weiterbildungsangebote
526 vorhanden sind. Und es gibt ja auch noch eine zweite Lehrkraft, die
527 Ukrainisch unterrichtet oder die Ukrainisch spricht. So. (.) Also da
528 gibt es Ansätze der Mehrsprachigkeit.
529
530 EX1: Die Zweisprachigkeit, vor allem die.
531
532 INT: Zweisprachigkeit in dem Fall genau. Glauben Sie, dass diese
533 Unterschiede in der Beschulung, ist das, also, (.) hat die
534 Bildungspolitik etwas gelernt?

EX1: Das wäre zu hoffen. Also ich denke mir, auf der einen Seite
 kann man jetzt (.) an dieser prestige hoch hoch prestigeträchtigen
 Gruppe, die man ja gerne sozusagen die sind ja wie wir. Also dann
 geht man mit denen ja um, wie man gerne möchte, dass mit uns
 umgegangen werden würde. Da (...) sieht man, was man machen könnte,
 also das sieht man, was der österreichische Staat schon müsste
 eigentlich. (.) Also (.) das ist schon interessant, (.) dass was da
 plötzlich geht. (.) Also ja, ich würde sagen, man hat durchaus was
 gelernt und eben dass es solche Situationen gibt wie mit dem Verein
 Afya (.) hat ja auch ist auch ein Prozess, (.) ein Lernprozess, ein
 gesellschaftlicher (..) Genau. Ja, ich würde sagen, also (.) mal
 positiv ins positiv gewendet, (.) ja, und da denke ich mir trotzdem
 und man könnte es echt noch mal anders machen. Also was löst das
 finde ich ist (.) Ich finde das. (....) Dass dort oder da (.) eines
 der großen (.) im Kontext von Flucht. (..) wird das (.) das große
 (.) massive Fehlen von Sozialpädagogen und Psychologen an den
 Schulen (.) deutlich. Und (.) auch muss ich sagen, auch was die
 Schulpsychologie betrifft. Es herrscht wenig Wissen über Krieg.
 Kriegstrauma. Also es gibt. Ich habe mir die. Ich habe mir
 angeschaut alle. (.) Also ich habe mich durchaus damit beschäftigt
 mit Angeboten, die auch für Schulen gemacht worden sind, zur
 Trauerpädagogik und das sind (.) super gute Angebote, irrsinnig
 wichtig, die aber sozusagen einen sehr allgemeinen Traumabegriff
 verfolgen. Und das Kriegstrauma ist schon nochmal, also oder sagen
 wir mal so das Trauma im Kontext von Flucht hat ja einen eigenen,
 ist ja eigentlich eine eigene, hat eine eigene Logik oder eine
 eigene eigene (..) Modellierung und einen eigenen Blick drauf. Also
 da kommen ja dann tatsächlich psychoanalytische Modelle viel stärker
 zum Tragen (.) und und davon wissen die wenigsten. Also das ist
 etwas, womit (.) man nicht ausgehen kann, dass innerhalb der
 Schulpsychologie, (.) dass das auch bekannte (.) Konzepte sind. Also
 da finde ich (.) mehr. Das wäre schon gut, wenn da noch mehr Wissen,
 also mehr Wissen, mehr Unterstützung durch multiprofessionelle Teams
 auf der einen Seite (.) in den Schulen und auch glaube ich dort,
 wenn auch eine, das muss man ja auch bedenken, (.) eine das sind
 zwar ukrainische Lehrkräfte, aber die sind ja meistens selber
 geflüchtet und ich frage mich, wer betreut denn die? Wer begleitet
 denn die? Also (.) was (.) die können jetzt dadurch, dass sie hier
 wichtig sind? Also das ist eine unglaublich wichtige Funktion, dass
 das ist durchaus untersucht auch symbolisch zusammenhängen (.) dass
 das eine auch eine sehr stärkende Funktion also (.) der Stärke
 psychisch Stärke die ist aber (.) das braucht dennoch die diese
 Menschen haben Grenzen. Also das braucht ganz dringend auch einen
 (.) einen Platz (.) und in dem Container finde ich der aber den sehe
 ich nicht. Also ich sehe in diesen ganzen Unterstützungsangeboten
 auch niemanden, der die die Lehrenden auch tatsächlich (.) stützt
 und schon gar nicht diese Organisation ukrainischen Lehrkräfte. (.)
 Also da gibt es noch so viel, es wurde gelernt und es gibt wirklich
 noch richtig viel Platz.

586 INT: Ich bin schon sehr gespannt. Ich werde mit [Name] sprechen,
587 die es im Bildungsministerium (.) war, zuständig für geflüchtete
588 Schülerinnen in 2015 (.) und wird mir ein Interview geben. Ich habe
589 am Telefon mit ihr gesprochen (.) und habe meine Ausgangslage
590 geschildert, wofür ich mich interessiere. Und sie meinte Nein, also
591 sie denke nicht, dass die unterschiedlich behandelt werden, die
592 Schülerinnen. (.) Also, sie sieht da keine Unterschiede (.) und da
593 bin ich gespannt, wie sie das dann erklärt. Das, also das ist ja
594 empirisch.

595

596 EX1: Ja, es ist offensichtlich.

597

598 INT: Wie sie dann (.) dazu. Also wie man da diesen (..) Spalt
599 schließen kann. (.)

600

601 EX1: Das wird interessant. (.) Und wahrscheinlich wird die Frage
602 sein, was heißt behandelt? Also. (.) Also es wäre spannend. (.) Also
603 ich bin sehr neugierig auf ihre Aussagen.

604

605 INT: Will (.) jetzt schaue ich noch mal (.) Ja, vielleicht noch
606 abschließend Sie: Also (.) inwiefern sehen Sie in der Beschulung von
607 geflüchteten Schülerinnen diskriminierende Faktoren? (.) Sehen Sie
608 welche und wenn ja, welche?

609

610 EX1: In dieser extra Geschichte? (.) Ja, es ist per se
611 diskriminierend, das muss man einfach sagen. Also zu sagen, ihr
612 kommt jetzt in eine extra Klasse ist eine Diskriminierung. (.) Also
613 das (.) aber ich es ist halt die Frage, ob man es unter dem Aspekt
614 der Benachteiligung betrachtet (.) und ich glaube, es ist eben, ich
615 glaube, ich habe das schon. Ich Da könnten Sie in Bezug auf diese
616 Frage ist für mich eigentlich das Diskriminierende, nämlich auch das
617 Benachteiligten (.) ist, dass es unter dem Aspekt des Deutschlernens
618 passiert (..) und nicht unter dem Aspekt der Schaffung eines
619 sicheren Ortes, weil ich glaube nicht, dass die Deutschförderklassen
620 ein sicherer Ort sind, auch nicht unter den Bedingungen, die hier
621 geschaffen werden, weil man kommt hinein, wenn man mangelhaft ist
622 und unzureichend. Also da beginnt. Wir haben das jetzt noch mal
623 geklärt, auch im Netzwerk. (.) Vor allem auch die Kinder müssen eine
624 diese blöde MIKA-D Prüfung machen, die schon diskriminierend ist.
625 Also der Beginn, also (.) die Vorzeichen sind die falschen und
626 deswegen ist es diskriminierend. (.) Und ich würde mir wünschen,
627 dass wir über ein System nachdenken für Kinder (.) und Schülerinnen,
628 die geflüchtet sind, dass das nicht diskriminierend ist und trotzdem
629 in der auf diese spezifische Lebenssituation (.) und psychische
630 Situation bedacht nimmt. Und damit bin ich schon wieder ein Stück
631 weit bei meinem Text. (.) Also zu überlegen, wie kann denn die

632 Schule allgemein das immer mehr leisten, damit es eben nicht
633 notwendig ist? Wobei ich wirklich tatsächlich glaube, (....) dass
634 die. (..) Also (..) wenn auch auch wenn ich so psychoanalytischen
635 Texten folge. (..) Da macht schon Sinn, so eine dreimonatige (..)
636 Auffangsituation zu haben, wo man sagt (..) ich bin () Mal,
637 (..) was ist mir da passiert? (..) Wieso bin ich eigentlich hier? (..)
638 Und (..) das ein Stück weit einordnen zu können. (..) Da kann man
639 dann drüber reden. Ja, aber dass so eine (..) so einen Raum (..) dafür
640 plädiert, also dafür wird schon in der in der einschlägigen
641 Literatur, die sich jetzt nicht mit Deutsch beschäftigt, sondern mit
642 (..) Psycho. (..) Diese sozialen Situationen. (..) Schon plädiert.

643

644 INT: Ankommen zu können, einen Hafen zu schaffen.

645

646 EX1: Und auch und das, was zum Beispiel unter diesen Aspekten zum
647 Beispiel in einem hohen Maße kritisiert wird bei diesen
648 Willkommensklassen, (..) wie auch immer, ist, dass das ja eigentlich
649 massiv prekäre (..) Arbeitssituationen sind, also Räume sind, weil
650 die Lehrkräfte in diesen (..) Übergangsklassen sind ja oft
651 Übergangslehrkräfte, das sind ja dann Lehrkräfte, die gerade aus der
652 Ausbildung kommen und weil da sozusagen jetzt mal anfangen dürfen
653 und so (..) und dann wieder abgezogen werden. Also das, das
654 widerspricht völlig. (..) Also. (..) Eigentlich müssten also (..) das,
655 was da geschaffen werden müsste, ein Ort der Sicherheit sein. Der
656 ist aber strukturell (..) nicht, (..) wird auch in den. Das weiß ich.
657 In Deutschland würde das extrem kritisiert, auch in dem nicht (..)
658 gewährleistet in diesem. (...) Beschäftigungsstrukturen, (..) die
659 angeboten werden. Ja, also.

660

661 INT: Und auch ganz räumlich gesehen auch im Schulhaus. Denn es ist
662 ja so, dass diese Klassen oft keinen Ort haben. (..) Also in einem
663 Interview wurde mir das erzählt, dass sie in so einer Klasse
664 unterrichtet hat. Das Problem war nur, sie hatten keinen Raum (..)
665 und waren dann halt irgendwo in so Zwischenräumen. (..) Also genau
666 so, wie ich mir vorstelle, wie auch der Zustand- Das spiegelt

667

668 EX1: Genau, definitiv.

669

670 INT: Wie Sie auch schreiben, das ist, wie es dazwischen ist.

671

672 EX1: Genau in so einem Zwischenraum. Und ich habe auch in einem
673 anderen Text Sprachenlernen. Nach der Flucht(.) Habe ich das auch
674 beschrieben, (..) dass diese Räume ja auch. Ich habe jahrelang lang
675 in einem Flüchtlingswohnheim unterrichtet, also Kurse geleitet vom
676 Innenministerium und dann haben die da haben die Leute gewohnt im

677 Haus (.) in dem Haus und dann waren in den Kellerräumen die
678 Kursräume (.) und ich meinte deutlicher konnten uns nicht spüren und
679 da waren die Abflüsse dann haben wir so unterrichtet währenddessen
680 die Klospülungen da abgegangen sind, also die Marginalisierung und
681 der Platz. Also es wird in dem Raum, das Dazwischen, wie Sie sagen,
682 wunderbar und auch natürlich, welchen Platz hat das eigentlich in
683 unserer Gesellschaft? (.) Schon eine starke starke Symbolik und da
684 drinnen (.) finde ich auch.

685

686 INT: Danke schön. Vielen Dank.

687

688 EX1: Danke. Das war für mich aber total (.) schön, (.) weil ich
689 das dank Ihres aufmerksamen Zuhörens. Also, Sie sind eine wunderbare
690 ZuhörerIn, muss ich Ihnen sagen. (..) Muss ich. Habe ich auch für
691 mich. Es war schön, auch das zu formulieren. In dieser Form, finde
692 ich.

693

694 INT: Ja. Danke, dass Sie da so präzise waren. Wie Sie auch gesagt
695 haben, Ich muss es versuchen auszudrücken, damit Sie es auch
696 verwenden können.

697

698 EX1: Sie brauchen. (.) Ja. (.) Ja. Ich bin sehr neugierig. Ja. (.)
699 Was werden Sie denn tun, wenn Sie das transkribieren?

700

701 INT: Genau, ich werde das Transkribieren

702

703 EX1: Dürfte, dürfte ich da bitten drum?

704

705 INT: Gerne.

706

707 EX1: Aber dann habe ich sozusagen meine Gedanken aufgeschrieben.
708 (.) Also, es ist wirklich ein Super. (.) Wäre ein großes Dankeschön.
709 (.) Ja.

710

711 INT: Ich schalte mal auf Stop.

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
EX2	Interviewte Expert*in	weiblich	Grundschullehrerin, Expert*in Sprachbildung & DaZ
INT	Interviewerin	Weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Lehrperson
Kommunikationssituation	privat
Teilnehmer*innenrollen	symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	4. Mai 2023, 11 Uhr
Ort	Büro der interviewten Person
Dauer	45 min

Allgemeine Bemerkungen	
------------------------	--

1 Basistranskript: EX2

2

3 INT: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen. Die
4 Einverständniserklärung haben wir besprochen. (.) Und darf ich Sie
5 (.) am Beginn fragen, ob Sie selbst Erfahrung mit Flucht oder
6 Migration haben?

7

8 EX2: Danke, dass Sie Interesse haben, mit mir Interview zu machen,
9 dass Sie da sind. (.) Ja, ich habe selbst (.) Erfahrung mit Flucht.
10 Ich bin im Jahr 92 nach Wien als Flüchtling gekommen. (.) Und, ähm.
11 (.) In dieser Zeit habe ich auch die Möglichkeit bekommen, gleich,
12 also ich war im April da, am 12. April war ich in Wien, 92 (.) und
13 im Oktober, am 10. Oktober, habe ich dann begonnen, in einer Schule
14 zu unterrichten. (.) Im Jahr 92. Auch (.) deswegen habe ich auch
15 diese Erfahrung als, zuerst einmal selbst als Flüchtling und dann
16 auch als Klassenlehrer, später als Begleitlehrerin viel (.) zu
17 machen. Also damals (.) haben wir auch ganz andere Voraussetzungen
18 gehabt, auch in der Schule und auch andere
19 Unterrichtsorganisationsformen.

20

21 INT: Was haben Sie unterrichtet?

22

23 EX2: Ich war Klassenlehrerin. Habe ich eine zweite Klasse
24 übernommen.

25

26 INT: Volksschule?

27

28 EX2: Volksschule, genau. (.) Volksschule. Und (.) war in einer
29 Volksschule im [Zahl] Bezirk (.) drei Jahre Klassenlehrerin. (.)
30 Damals war das möglich, auch die Kinder in ihrer Erstsprache zu
31 unterrichten. (.) Wir hatten (..) Begleitlehrerinnen, (.) die
32 deutschsprachig waren. (.) Und (.) die damalige Situation war etwas
33 anders als jetzt. (.) Die Begleitlehrerinnen waren (..) Studierende
34 bzw. Absolventinnen, (.) die Deutsch studiert haben. (.) Und in
35 dieser Zeit waren es sehr viele, die arbeitslos waren. (.) Und (.)
36 die haben (.) eben, statt dass sie am Arbeitsmarkt warten, waren sie
37 bei uns und haben mit uns unterrichtet und haben die Aufgabe gehabt,
38 den Kindern Deutsch beizubringen. (.) Ich habe damals kein Wort
39 Deutsch gesprochen.

40

41 INT: Vielen Dank!

42

43 EX2: Und wie, Sie haben ja schon gesagt, es war damals anders, als
44 es heute ist, andere Bedingungen. (.) Wie ist es nach Ihrem
45 Kenntnisstand? Wie ist die Beschulung von Schülerinnen aus der
46 Ukraine heute an Wiener Schulen? Also was sind da die
47 Rahmenbedingungen? Was finden, also. Welche Fördermaßnahmen gibt es?
48 Welche Ressourcen werden bereitgestellt?

49

50 EX2: Also (.) im Moment, aktuell haben wir die sogenannten KSDU-
51 Klassen, also Klassen mit Schwerpunkt Ukrainisch Deutsch. Seit
52 September haben diese Klassen diesen Namen. (..) Begonnen hat es
53 eigentlich für ukrainischsprachige Kinder vor einem Jahr, (.) die
54 Klassen zu organisieren. Und wirklich ist, ich rede von den Klassen,
55 weil es, von Anfang an wurden eben für, für diese Kinder auch (.)
56 eigene Klassen organisiert. Und am Anfang waren es Neu in Wien-
57 Klassen, (.) so haben wir sie genannt. (.) Der Name wurde dann mit
58 neuen Schuljahr auch geändert, also Klassen mit Schwerpunkt
59 Ukrainisch Deutsch. (.) Und damit (.) war es dann auch klar, dass
60 das wirklich für ukrainisch sprachige Kinder (.) eine temporäre
61 Maßnahme ist, (.) mit der Hoffnung, dass eben (.) mit diesem
62 Schuljahr auch keine Notwendigkeit mehr da ist, (.) diese Kinder in
63 so, in dieser Form zu beschulen. (.) Und wie sich das auch in der
64 Praxis zeigt (.) in den Klassen sind immer weniger Kinder und (..)
65 das ist der Unterschied. Der Unterschied ist eigentlich, dass wir,
66 (.) was die Sprachförderung, neue Rahmenbedingungen haben. Das
67 heißt, die, die Neu in Wien bzw. jetzt KSDU-Klassen, (.) sind eine
68 Sonderform von Deutschförderklasse, (.) die (.) alle diese
69 Voraussetzungen erfüllen müssen. Das heißt also, (.) nur mit dem
70 Unterschied, es sind ukrainischsprachige Kinder drinnen. Das heißt,
71 man muss, also die Kinder müssen auch einen MIKA-D Test (.) machen,
72 bevor sie aufgenommen werden, und nur mit ungenügenden Kenntnisse
73 werden sie, (.) bekommen sie einen Platz in dieser Klasse. (.)
74 Kinder, die mangelhafte Deutschkenntnisse haben, laut diesem Test,
75 haben sie einen Platz in einer Regelklasse bekommen, was natürlich
76 am Anfang bei ganz wenigen Kindern der Fall war. (.) Das heißt,
77 jetzt haben wir zurzeit in diesen Klassen, (.) und es sind 62
78 wienweit, (.) an einigen Schulstandorten sogar 2 bis 3, (.) haben
79 wir (..) unterschiedliche Anzahl von Kindern. Und und es ist auch
80 so, dass (.) einige Kinder nur (.) temporär da sind. Also es kommen
81 immer wieder neue Kinder dazu und die Zuteilung erfolgt zentral über
82 (.) Präsidiale sechs, die dafür auch zuständig ist für die
83 Schülerstromlenkung in Wien.

84

85 INT: In der Bildungsdirektion?

86

87 EX2: In der Bildungsdirektion ist eine Stelle für die
88 Schülerstromlenkung zuständig. Die haben auch (.) die Informationen,
89 welche Klasse wie viele Kinder sind und wo es noch Kapazitäten
90 vorhanden sind. Und (.) diese Klassen, also was man noch dazu sagen
91 kann, also ressourcenmäßig, ahm. (..) Es ist eigentlich kein

102 Unterschied zu dem, was vorher war, auch im Jahr 92, also eine
103 Klassenlehrerin ist dabei und oder Lehrer und eine eine (.)
104 muttersprachliche Lehrerin, (...) also ukrainisch sprachige Lehrerin
105 (.) mit voller Lehrverpflichtung, das heißt 22 Stunden und genau so
106 eine Klassenlehrerin. (...) Also ich sehe keine Unterschiede im
107 Vergleich zu dem, was im Jahr 2015 war und auch keine Unterschiede
108 im Vergleich zum Jahr 92. (.) Nur dass damals ich Klassenlehrerin
109 war und jetzt ist eine deutschsprachige Kollegin, (.) macht die
110 Deutschförderung und ist auch Klassenführende, wobei das auch eine
111 Deutschförderklasse ist, eine Klasse aber auch eigentlich nicht.

102

103 INT: Und (.) also dass eigentlich 92 war sozusagen, die
104 Begleitlehrperson war die deutschsprachige Lehrperson und jetzt ist
105 die Begleitlehrperson die ukrainischsprachige Lehrperson.

106

107 EX2: Richtig, richtig. Aber (.) Sie interessiert das Jahr 92
108 wahrscheinlich nicht.

109

110 INT: Durchaus.

111

112 EX2: Also, wenn man jetzt, im Vergleich zu 2015 sind eigentlich
113 was Setting betrifft, also pädagogische (.) Überlegungen betrifft
114 kein Unterschied. Also (...) also, eine deutschsprachige Person und
115 eine (.) Erstsprachenlehrerin auch dabei. (.) Und das sind die
116 Parallelen, weil Setting wurde mehr oder weniger von uns auch
117 entwickelt vom [Stelle in Bildungsdirektion] und (.) wir haben, (.)
118 also ich habe immer versucht, mich durchzusetzen mit meinen
119 Erfahrungen aus dem Jahr 92, weil ich das, also (.) aus meiner Sicht
120 war das für die Kinder sehr angenehm, (.) für die Schule auch sehr
121 angenehm und ich glaube, dass es auch (.) allen was gebracht hat. Es
122 wird vielleicht jetzt als negativ gesehen, diese (.) separate (.)
123 Trennung und, und so weiter, aber das war für den Anfang sehr
124 angenehm für alle. (.) Und (.) vielleicht ist es so (.) im Jahr 2015
125 (...) war das auch (.) noch wieder anders, aber ich.

126

127 INT: Wir können eh gern zur nächsten Frage gehen: Wie der Umgang
128 oder die Beschulung 2015 und Folgejahre war?

129

130 EX2: Genau (.) im Jahr 2015 hatten wir aber eine (.) bisschen
131 andere Situation (.) im Vergleich zu der jetzigen. (.) Also, die
132 ukrainische Flüchtlinge (.) sind sehr oft in den Familien
133 untergebracht, das heißt, sie sind in Wien verteilt und (...) mir ist
134 auch nicht bekannt, dass irgendwer, also wir haben auch keine Daten
135 natürlich, wo sie wohnen und so weiter. Aber es gibt keine, ahm, (.)
136 Hinweise, dass sie in einem Flüchtlingsheim oder in einer große

137 Unterbringung sind. Also im Jahr 2015 bzw. 16 haben wir auch
138 gewusst, dass eine ganz große Gruppe (.) in der [Straßenname]
139 untergebracht war. (.) Und in der [Straßenname] in der [Zahl] Bezirk
140 war. Und in dieser Zeit, also für diese Standort, zwei Standorte,
141 haben wir uns dann bemüht, dort (.) eine Beschulung vor Ort zu
142 organisieren. Und das war in der [Straßenname] im [Zahl] Bezirk
143 hatten wir sechs Klassen organisiert. Haben wir wirklich in, in
144 diesen. Es war ein wunderschönes Gebäude von Siemens. (.) Dann (.)
145 haben wir einen Teil (.) als, als Schule adaptiert. Das heißt, das
146 heißt, es wurde alles mit MA56, also innerhalb von einem Monat war
147 das komplett ein ein Schul- (.) also nicht Schulhaus, aber war eine
148 kleine Schule mit sechs Klassen (.) auch natürlich. Die Lehrer
149 wurden zur Verfügung gestellt, also genauso Ressourcen, genauso mit
150 diesem Setting, das wir auch jetzt haben (.) und das war auch in
151 [Zahl] Bezirk in der [Straßenname] waren drei Klassen.

152

153 INT: Ein eigenes Gebäude, (.) also nicht in einer Schule, sondern.

154

155 EX2: Das ist ein Gebäude von Siemens, Gebäude in der
156 [Straßenname], (.) das nicht mehr verwendet wurde. Da haben sie
157 gewohnt und war gleich auch die Schule.

158

159 INT: Und auch bei der, im [Name] Bezirk, das war auch ein eigenes
160 Gebäude, eine eigene Institution sozusagen?

161

162 EX2: Genau. Eine Unterbringung für die Flüchtlinge. Und in einem
163 Teil wurde dann (.) Schule organisiert.

164

165 INT: Und was waren da für Lehrpersonen? Gab's da auch dann
166 deutschsprachige und erstsprachige?

167

168 EX2: Genau so, genau so, genau so auch. (.) Und (.) was wir damals
169 natürlich gehabt haben, im Jahr 2015 haben wir mehr Lehrer gehabt
170 (.) und (.) es war viel einfacher, jemanden freizustellen für diese,
171 (.) für diese (.) Posten, für diese Position. Und man hat auch
172 geschaut, dass jemand, der aus der Sprachförderung ist, der viel
173 Erfahrung hat und der ja. Also für ukrainische Kinder haben wir, (.)
174 ich, ich rede von wir, weil wir da auch wirklich Personalreferat
175 dafür auch unterstützt haben, (.) von heute auf morgen gewusst, wir
176 müssen jetzt über 100 Personen anstellen, (.) und das waren alles
177 alle relativ neu im Dienst, das heißt, Personen ohne Erfahrung oder
178 mit ganz wenig Erfahrung bzw. die ukrainischen Lehrerinnen haben in
179 der Ukraine unterrichtet und natürlich das System für sie auch ganz
180 neu. (..) Ja, (.) das waren die Unterschiede. (..) Und
181 arabischsprachige Kinder waren (.) auch (.) darüber hinaus, (.)

182 waren auch in den Schulen untergebracht. (..) Und. (.) Und in dieser
183 Zeit war noch nicht MIKA-D und es waren keine Deutschförderklassen,
184 sondern die haben (.) Kurse gehabt. Das waren (.) Neu in Wien-
185 Klassen hat es gegeben, 15 insgesamt wienweit (.) und es hat aber
186 Neu in Wien-Kurse gegeben. (.) Und die Kurse waren für die Kinder
187 die. (.) Ah, dann. (..) Ein bisschen besser waren. Also die, die
188 dann (..) ihr Sprachniveau ein bisschen höher war (.) und die, die,
189 die haben dann den Anschluss in eine Regelklasse gefunden und waren
190 dann nur zur Hälfte, elf, mit elf Stunden in einem Kurs
191 unterrichtet.

192

193 INT: Diese Sprachstartgruppen?

194

195 EX2: Neu in Wien-Kurse hat es in Wien geheißen. Neu in Wien-
196 Klassen. Das heißt, die Kinder waren (.) 22 Stunden in in in in
197 einer Klasse und sobald sie besser waren, haben sie dann, (.) waren
198 sie in eine Regelklasse und haben (.) Kurse gehabt.

199

200 INT: Und diese Neu in Wien-Klassen, das waren die Klassen, wo
201 ausschließlich syrische und afghanische Schüler*innen unterrichtet
202 wurden?

203

204 EX2: Genau, genau. Genau. Es hat aber Schulen gegeben, wir haben
205 sie immer wieder besucht und es hat, ich habe auch Schulen gesehen,
206 wo auch (.) anderssprachige Kinder waren. Es war nicht so streng
207 gesehen wie jetzt. Also es, es war viel offener. (.) Also ganze
208 Sprachförderung war früher viel offener. Nur. Und es war kein MIKA-
209 D, das heißt es war auch nicht, (.) damals war es auch möglich, dass
210 die Kinder mit (..) mit außerordentlichen Status aufsteigen, ohne
211 beurteilt zu werden. (.) Und es war auch nicht an irgendwelche Tests
212 gebunden, also ihr Aufstieg.

213

214 INT: Und wie lang hießen die Neu in Wien-Klassen? Weil die wurden
215 ja wahrscheinlich von Deutschförderklassen abgelöst dann. (.) Oder
216 gab es dann parallel Neu in Wien-Klassen und Deutschförderklassen?

217

218 EX2: Nein. (.) Nein, absolut nicht. Sondern die Neu in Wien-
219 Klassen waren damals nur für diese, (.) also für die
220 Flüchtlingskinder, wurden so genannt. (.) Bzw. nachher (.) haben wir
221 auch überlegt, warum nicht für alle? Also einfach, dass man Neu in
222 Wien-Kurse (.) nennt. Also, für alle Kinder, die neu nach Wien
223 kommen, so wie es wirklich heißt. (.) Und der Name wurde auch dann
224 voriges Jahr für die Kinder aus Ukraine übernommen (.) und bis
225 September (.) hießen sie genau so, also Neu in Wien.

226

227 INT: Also die gibt es schon, sozusagen seit 2015, gibt es Neu in
228 Wien-Klassen?.

229

230 EX2: Ja, genau, genau, genau.

231

232 INT: Und was ist da der Unterschied zu den Deutschförderklassen?

233

234 EX2: Deutschförderklasse ist etwas vom Ministerium Vorgegebenes,
235 das es jetzt österreichweit gibt, (.) wo die Kinder (.) separat (.)
236 alle Kinder, also nicht jetzt nur Flüchtlinge, sondern alle Kinder,
237 (.) die MIKA-D Test nicht schaffen, also ungenügend, (.) müssen in
238 dieser Klasse (..) ja ihre Zeit bis zu zwei Jahre verbringen.

239

240 INT: Und weil ich versteh es grad nicht ganz: Gibt es da dann
241 teilweise an einer Schule eine Neu in Wien-Klasse und eine
242 Deutschförderklasse?

243

244 EX2: Genau.

245

246 INT: Aha. (.) Und wie wird entschieden, ob das Kind in die Neu in
247 Wien-Klasse kommt oder in die Deutschförderklasse?

248

249 EX2: Also Neu in Wien war es voriges, es gibt jetzt nicht mehr Neu
250 in Wien, haben wir wieder ins Leben gerufen für die Kinder aus
251 Ukraine.

252

253 INT: Okay, also das war sozusagen 2015 wurde das eingerichtet.

254

255 EX2: 2015/16 genau, in dieser Zeit, und dann dann kamen die
256 Deutsch (.) Deutschförderklassen.

257

258 EX2: Und dadurch keine. Also alles andere, was die
259 Deutschförderung in Wien betrifft, war dadurch aufgelöst.

260

261 INT: Okay, ich verstehe. Jetzt verstehe ich es (..) Vielleicht die
262 dritte Frage schon: Inwiefern gibt es aus Ihrer Sicht Unterschiede
263 in der Beschulung von Schülerinnen, die aus Syrien, Afghanistan,
264 Irak gekommen sind, und Schülerinnen, die aus der Ukraine gekommen
265 sind? (.) Sehen Sie Unterschiede?

267 EX2: Ich sehe nur Unterschiede, also was, die Zeit. (.) Die Zeit
 268 (.) also, das Rundherum. Die gesellschaftliche Entwicklungen,
 269 politische Entwicklungen, globale Entwicklungen natürlich machen
 270 auch sehr viel aus. (.) Die Situation in der Schule, so (.) Kampf
 271 mit mangelnden Ressourcen usw.. Also ich sehe sogar, dass die
 272 Situation jetzt viel schwieriger ist, (.) als sie, als die vorher
 273 war. (.) Es ist (.) also von dem, was jetzt kommt, also von dieser
 274 Frage, Diskriminierung. (..) Diskriminierung ist (.) stärker zu
 275 spüren, aber nicht jetzt nur in der Schule, sondern rundherum in der
 276 Gesellschaft. Und hat weniger eigentlich mit dem zu tun, dass (.)
 277 die Kinder in der Schule. (.) Das Setting alleine also war,
 278 eigentlich haben wir gleiche Ziele gehabt. Also wenn wir, wie wir
 279 das entwickelt haben, haben wir (.) unsere Ziele, Ziele waren gleich
 280 (...) und (...) also ähm. Unterschied?, wie gesagt, das Rundherum hat
 281 sich verändert und ist schwieriger geworden. Es ist schwieriger
 282 geworden. (...) Und damals, also 2015. Ich. Ich. Ich frage mich sehr
 283 oft, wie wie das im Jahr 92 war, weil ich war nicht in der Lage
 284 wahrscheinlich das alles so wahrzunehmen. (.) Es gab sicher
 285 Hinweise, dass nicht alle sehr (.) sich gefreut haben, dass wir aus
 286 Bosnien da waren. (.) Aber (.) für mich war das nicht sichtbar. Und
 287 wahrscheinlich ist das auch für die Flüchtlinge, die jetzt gekommen
 288 sind beziehungsweise im Jahr 2015 gekommen sind und auch für die
 289 Ukrainerinnen, die jetzt da sind, (.) wahrscheinlich auch anders.
 290 Also sie sehen das sicher anders. (.) Also ich kann. (.) Ich kann
 291 mir nicht vorstellen, vielleicht rede ich von dem, was ich denke und
 292 was ich mache, dass es irgendwelche Unterschiede gibt in der
 293 Handlung von Personen aus der Bildungsdirektion, aus dem
 294 Sprachförderzentrum, was, was die Ziele und also, was wir erreichen
 295 wollen, betrifft, sehe ich keine Unterschiede, sehe ich keine
 296 Unterschiede.

297

298 INT: Wie würden Sie die Ziele beschreiben?

299

300 EX2: Also (.) wie wir, also für uns ist es ganz wichtig, die
 301 Kinder (.) einfach aufzufangen, sie zu stärken, zu unterstützen. (.)
 302 Deswegen auch der Erstsprachenunterricht. Das heißt, in dem, was sie
 303 können, einmal zu stärken (.) und (.) und Schritt für Schritt
 304 natürlich, sie dann in die Gesellschaft einzuführen, (.) Deutsch
 305 ihnen beizubringen usw. Aber Hand in Hand mit der Erstsprache und
 306 mit dem, was sie schon können.

307

308 INT: Also schon ein sehr integrativer Gedanke.

309

310 EX2: Absolut, absolut. Und die (.) Deutschförderklasse ist
 311 natürlich etwas, was nicht (.) optimal, keine optimale Lösung. Und
 312 wo wir nicht (.) da gefragt wurden. ((lacht schnaubend)) Also, wir

313 haben keine Möglichkeit gehabt, (.) mitzuentcheiden. (..) Und es
314 spricht, es ist total, also, es ist nicht unseres. ((lacht
315 verhalten)) Aber wir haben zum Beispiel in unserem Setting auch die
316 Empfehlung, dass die (.) eine intensive Zusammenarbeit mit
317 anderen Klassen, wo es, überall wo es möglich ist und (.) eben
318 Austausch mit den anderen Kindern (.) gesteuert zu gestalten.

319

320 INT: Mhm. Und diese KSDU-Klasse, das ist sozusagen eine Wiener
321 Erfindung? Das gibt es nicht in anderen Städten oder Regionen?

322

323 EX2: Nein, nein. Aber ich glaube, es gibt auch in anderen Regionen
324 nicht so viele (.) Personen aus Kriegen.

325

326 INT: Und wie wird eigentlich entschieden, ob ein Kind in die KSDU-
327 Klasse kommt oder nicht? Also geht es da um die Nationalität?

328

329 EX2: Die KSDU-Klasse ist wirklich für ukrainisch sprachige
330 Schülerinnen vorgesehen.

331

332 INT: Okay. Aber es geht um Staatsangehörigkeit eigentlich? Also es
333 wird über den Pass entschieden? Oder gibt es da einen ukrainischen
334 Sprachtest?

335

336 EX2: Nein, es gibt keinen ukrainischsprachigen Sprachtest, sondern
337 (.) ich nehme an, dass bei der Aufnahme (.) festgestellt wird, dass
338 das Kind aus Ukraine bzw. Flüchtling ist. Also die Eltern haben auch
339 die, die Unterlagen. (.) Und Flüchtlingsstatus ist auf jeden Fall
340 und (.) das heißt, nicht die Kinder, die schon länger da leben und
341 aus (.) ukrainischsprachige Eltern haben. (...) Und das zweite ist
342 MIKA-D Test, also ungenügend.

343

344 INT: Okay. (.) Ähm, also wie erklären Sie sich mögliche
345 Unterschiede erübrigt sich, weil Sie sagen, aus Sicht der
346 Bildungsdirektion gibt es keine.

347

348 EX2: Also, ich spreche nicht für die gesamte Bildungsdirektion,
349 ich spreche nur für [Stelle in der Bildungsdirektion]. (.) Und (.)
350 ich kann, also ich rede über mich in erster Linie und über das Team
351 des [Stelle in der Bildungsdirektion].

352

353 INT: Genau, dass da die Ziele sind dieselben, also, dass man
354 dieselben Rahmenbedingungen schafft.

355

356 EX2: Absolut. Absolut, ja. (...) Und ich kann Ihnen erzählen,
357 vielleicht, also. Im Jahr 2015 (...) war (...) meine Chefin, (...)
358 damals war sie Bezirksschulinspektorin im [Zahl] Bezirk. Und (...)
359 diese (...) Vor-Ort Beschulung in der [Straßenname] hat sie eigentlich
360 initiiert und (...) war federführend in der Organisation. (...) Und in
361 dieser Zeit, im [Zahl] Bezirk, war auf der einen Seite der Aufstand
362 (...) sehr groß, also die.

363

364 INT: Auf Bezirksebene?

365

366 EX2: Auf Bezirksebene, aus der Bevölkerung, also das waren auch,
367 (...) ja, es waren auch Sitzungen, und, (...) beim Bezirksvorsteher, wo
368 die, wo die Menschen sehr laut waren. (...) Und aber gleichzeitig hat
369 es ganz viele Schulleiterinnen, ganz viele Lehrerinnen gegeben, die
370 freiwillig am Nachmittag die Kinder unterrichtet haben, also
371 Deutschkurse angeboten haben in diesen Beschulung², in diesem Vor-Ort
372 Beschulung, in diesen (...) Standorten. (...) Und (...) es hat auch
373 unglaublich viel, (...) also, (...) es wurden auch immer für die Kinder
374 Bücher und Hefte und Taschen gesammelt und (...) es waren ganz schöne
375 Aktionen auch dabei. (...) Also auf der, wie gesagt, also Aufstand
376 sehr groß, aber gleichzeitig auch Personen, die wirklich geholfen
377 haben.

378

379 INT: Gibt es aus Ihrer Sicht diskriminierende Faktoren

380

381 EX2: °hh/hh°

382

383 INT: im Umgang mit Schülerinnen mit Fluchterfahrung an Wiener
384 Schulen? (...) Und wenn ja, welche?

385

386 EX2: Also (...) aus meiner Sicht ist (...) eine eine
387 Deutschförderklasse per se eine Diskriminierung. (...) Ist jetzt,
388 bezieht sich jetzt nicht ausschließlich auf ukrainische Kinder,
389 sondern allgemein auf die Kinder mit anderen Erstsprachen. (...) Aber
390 diese Form ist einfach, also, als Kind, (...) das kann ich mir
391 vorstellen, dass man das als etwas sehr Negatives erlebt und dass
392 man auch dann später (...) auch möglicherweise falsch handeln wird,
393 weil, ja, (...) man irgendwo in eine Ecke gedrängt wurde. (...)
394 Diskriminierung, äh. (...) Ich kann mir vorstellen, ich, ich, (...) ich
395 weiß es nicht. Also ich erlebe nichts bzw. wird mir nicht gemeldet
396 von der Seite der Lehrerinnen oder. (...) Es ist, also (...) ganz oft
397 auch unbewusst (...) kann ich mir vorstellen, dass ganz oft auch
398 unbewusst, das ist das, was ich wahrnehme in einem Gespräch mit mit
399 den Schulleiterinnen oder mit den (...) mit anderen Lehrerinnen.

400 (....) Und (.) also es ist auch möglich, dass es ganz bewusste
401 Diskriminierungen gibt. Nur wie gesagt, es wird mir nichts gemeldet.
402 Ich bin auch nicht die entsprechende Stelle dafür. (.) Es hat einen
403 Fall gegeben (.) voriges Jahr. (.) Eine (..) ukrainische Lehrerin
404 hat immer ganz so versucht, so (.) so (.) natio², also ukrainische
405 (.) Nationalgefühle so im Vordergrund zu stellen und dadurch die
406 Kinder, also damit die Kinder zu stärken. (.) Und das wurde auch als
407 falsch gesehen. Natürlich, das (.) musste man auch ein Gespräch
408 führen mit der Kollegin. (.) Und auch so ein bisschen auch die
409 anderen (..) als negativ (.) zu bezeichnen. Und Ukraine und
410 Österreich, da gibt es so eine Verbindung, eine geschichtliche usw.
411 Wir haben die Türken besiegt, und und so, also. ((lacht)) (.) Und
412 das war (.) etwas, was ich erlebt habe, aber sonst nicht. Also (.)
413 doch, im Jahr 2015. Ein Kollege, ein Arabischlehrer, ist zu mir
414 gekommen, hat fast geweint, weil eine Kollegin gemeint hat: (.) Ja,
415 wir ernähren euch. Und ja, (..) ahm, das sind so (.) Sachen, die
416 natürlich also im Zusammenhang (.) mit den ganzen Entwicklungen zu
417 sehen sind. (..) Und (.) ja, also natürlich musste man an der
418 Haltung der Schulleiterinnen und der Lehrerinnen arbeiten. (...) Äh,
419 was ich geglaubt habe, wie ich im Jahr 92 nach Wien gekommen bin und
420 im Jahr 2000 habe ich gedacht: Ja, das wird auch eine schöne, bunte
421 Gesellschaft. Und (.) ich hätte niemals gedacht, dass jetzt im Jahr
422 2023 zu einem Krieg wieder in Europa kommt, (..) merke ich jetzt,
423 dass es immer schwieriger wird. Im Gegenteil. Also (.) ich habe
424 gedacht, bis zu dieser Zeit wird sich alles so schön entwickeln. (.)
425 Die Gesellschaft ist sehr bunt, aber der Widerstand ist auch sehr
426 groß und äh, (.) es wird ein bisschen schwieriger und enger,
427 allgemein.

428

429 INT: Und parteipolitisch ausgeschlachtet auch. Denke ich, das
430 macht auch viel aus, wenn das so ein politisches Programm wird.

431

432 EX2: Natürlich, die leben uns das vor. Die Politik gibt uns vor,
433 wie (.) sich das alles auch in der Gesellschaft entwickelt.

434

435 INT: Und das wirkt ja wiederum in die Schulen hinein und in die
436 Schulstandorte und in die Praxis vor Ort (.) und. (.) Ja.

437

438 EX2: Leider. Es sind dann Diskriminierungen auch unter der, unter
439 den kleineren Gruppen, sozusagen unter den Minderheiten, unter den
440 (.) Migranten usw. Also, es sind jetzt auf allen Ebenen zu spüren.

441

442 INT: Sehen Sie in dem, also, wenn Sie jetzt so die Beschulung von
443 Schülerinnen mit Fluchterfahrung im historischen Verlauf (.) ein
444 bisschen anschauen, sehen Sie, hat da das Bildungssystem etwas

445 gelernt? (.) Also wird man da irgendwie klüger, wie man auf Flucht
446 und Migration reagiert? Also von bildungspolitischer Seite.

447

448 EX2: Ich, ich, ich kann von dem reden, was bei uns war. Also im
449 Vergleich zum Jahr 2015 haben wir natürlich viel schneller handeln
450 können. Nur wir sind nicht allein in diesem System. Es sind ganz
451 viele Mitspieler. (..) Wie gesagt, natürlich haben alle was
452 dazugelernt und (.) sind alle auch, (.) da habe ich den Eindruck auf
453 der einen Seite offener geworden und (.) hat sich (.) das, das alles
454 auch relativ normalisiert. (..) Aber auf der anderen Seite ist, sind
455 viele auch vorsichtiger geworden ((lacht verhalten)) gleichzeitig.
456 (.) Es ist ein bisschen (.) absurd, alles. ((lacht))

457

458 INT: Widersprüchlich, widersprüchlich.

459

460 EX2: Genau. Genau. (.) Das heißt also, man hat schon gelernt, aber
461 trotzdem ist, sind es auch, (.) es ist auch ein Widerstand, hat sich
462 auch entwickelt. (..) Wir können schneller handeln, aber es gibt
463 keine Ressourcen. Und also (...) es ist. Es ist anders. Also, es ist
464 anders. Viel, viel anders. Es ist, man kann nicht sagen besser oder
465 schlechter oder diskriminierender, sondern es ist einfach. Alles hat
466 sich sehr viel verändert. (.) Also, diese Kontinuität, die wir
467 Jahrzehnten gehabt haben, die gibt es im Moment nicht. Also das ist,
468 es ist ein Umbruch in der Schule (..) momentan.

469

470 INT: Warum ist das so?

471

472 EX2: Es hat damit zu tun, dass (.) in erster Linie (...) sehr viel
473 (.) vom System erwartet wird, dass man, ahm, (...) also es wird von
474 einer, Standardisierung verlangt, (.) die es nicht gibt in einer
475 Gesellschaft, die unglaublich bunt ist, also, versucht man etwas zu
476 standardisieren. (.) Und auf der anderen Seite, (.) und es gibt
477 immer wieder neue Vorgaben und (.) aber auf, (.) gleichzeitig keine
478 Ressourcen dafür. Ich habe nichts davon, wenn ich jetzt MIKA-D Tests
479 mache und dann nicht entsprechende Förderung anbieten kann oder wenn
480 ich diesen Test mache und keine entsprechende Maßnahmen setzen kann.
481 (.) Oder wenn ich jetzt wienweit ständig die Kinder (..) Sprachförd²
482 oder oder (.) irgendwelche Tests mache und feststelle, wir haben
483 sehr viele (.) Autisten jetzt wie wienweit. (.) Ich weiß es jetzt,
484 aber ich kann nichts tun, weil es keine Maßnahmen gibt.

485

486 INT: Und das dauert dann, bis da überhaupt Maßnahmen vorgenommen
487 werden. Oder die werden gar nicht vorgenommen?

488

489 EX2: Gar nicht. Gar nicht, weil es keine Ressourcen gibt.
490
491 INT: Das heißt, es ist dann sinnloses Wissen. Sinnlose
492 Objektivierung?
493
494 EX2: Genau. (.) Genau.
495
496 INT: Es gibt so einen Text von Verena Plutzar aus dem Jahr 2021,
497 „Die Schule als sprachlich sicherer Ort im Kontext von Migration und
498 Flucht“. Und sie beschreibt darin die mehrsprachige Schule als
499 sprachlich sicheren Ort. (.) Und da würde mich interessieren, wie
500 Sie das sehen. Was braucht es von Seiten des Schulstandortes? Was
501 braucht es vonseiten der Lehrperson? (.) Und im Großen gedacht, Was
502 braucht es von Seiten der Bildungspolitik, um Schülerinnen, die nach
503 Österreich kommen, (.) einen sprachlich sicheren Ort zu bieten?
504
505 EX2: Mehr Ressourcen, (.) viel mehr Lehrer, Lehrerinnen, viel mehr
506 (.) Erstsprachen-Lehrerinnen. In Bezug zum Erstsprachenunterricht
507 (...) ist die Situation, Ressourcensituation seit 2016, also im Jahr
508 2016 habe ich für, in Zusammenhang mit den (.) Flüchtlingskinder
509 aus (.) damaligen Ländern (.) habe ich (...) hm, glaube ich, ja
510 15/16 zusätzliche Ressourcen, also volle Dienstposten bekommen (.)
511 und seitdem nichts mehr (.) und die Anzahl
512
513 INT: Wurden die zurückgenommen seither?
514
515 EX2: Nein, nein, nein, das ist geblieben. Aber die Anzahl der
516 Kinder hat sich (.) vervielfacht. (.) Und das heißt, die
517 Sprachenförderung (.) durch den (.) Erstsprachenunterricht oder
518 muttersprachlichen Unterricht, (.) ja, wird auch immer weniger, (.)
519 wird immer weniger. (.) Das wäre notwendig. Es wäre natürlich
520 notwendig, auch zielführende Maßnahmen zu setzen (.) und weniger auf
521 administrative (.) Schwerpunkte zu setzen, sondern eher so
522 inhaltlich zu arbeiten, (.) auf die aktuelle Situationen zu schauen.
523 (.) Also es ist. (..) Ja, also. (..) Dass das starre System, also
524 aufzubrechen, das wäre notwendig, also, die Kinder (.) wirklich
525 miteinander leben zu lassen und das friedliche Leben so (.) den
526 Kindern beizubringen. Also, wie soll man miteinander umgehen? Das
527 soll auch ein Teil des Lernens sein. (.) Das ist ganz wichtig.
528
529 INT: Also konkret in der Interaktion eigentlich die Kinder
530 aufzufangen.
531

532 EX2: Genau.

533

534 INT: Und willkommen, oder, oder anzunehmen.

535

536 EX2: Es ist natürlich, also es (.) würde unglaublich viel. Also es
537 wäre notwendig, unglaublich große Reformen zu machen und ganz viele,
538 ahm, (..) neue Maßnahmen zu setzen, also (.) ganz, ganz, also
539 mindestens so viele Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Weil. Weil.
540 (.) Weil die Schule. (.) Weil die Heterogenität an den Schulen so
541 groß geworden ist. (.) Und und auch (.) die Bedürfnisse der Kinder
542 sehr groß geworden sind. (.) Das heißt, also auf die kann man (.)
543 nur zum Teil reagieren.

544

545 INT: Als Lehrperson?

546

547 EX2: Als Lehrperson, als Schulleiterin. Also ich stelle mir
548 unglaublich schwer. (.) Ich kann mir echt nicht vorstellen, als
549 Schulleiterin würde ich sehr leiden, weil ich zusehen müsste, dass
550 ich ganz wenig machen kann (.) im pädagogischen Sinne.

551

552 INT: Ich habe gerade heute früh ein Interview mit einer
553 Schulleiterin gemacht und die hat auch so das beschrieben, dass sie
554 sich sehr alleingelassen fühlt oft. Und dass eben keine
555 pädagogischen Ressourcen da sind. Sie fragt an, ob es da irgendwie
556 (.) Möglichkeiten gibt. (.) Da ist aber nichts. (.) Und sie hat auch
557 gemeint, dass sie es so schwierig findet, dass nur eine Person in
558 der Bildungsdirektion zuständig sei. (.) Für die, für die Zu² ich
559 habe, ich bin mir nicht ganz sicher, aber für die Zuteilung oder so
560 der Kinder (.) und dass sie das nicht versteht, warum es da nicht
561 eine ganze Abteilung gibt, die sich damit beschäftigt. Ja, also
562 eigentlich eh auch das, was Sie sagen, dass die Ressourcen so
563 wahnsinnig reduziert sind.

564

565 EX2: Ganz reduziert. Also wir haben auch im Personalreferat ganz
566 wenige Personen noch, also statt 16 drei. Und ah. (.) Ja (.) und
567 genau diese wesentliche Stellen, die haben (.) unglaublich wenig
568 Ressourcen. (.) Und dafür (...) Ressourcen an eine andere Stelle,
569 die sich mit Sachen beschäftigt wie: Welche Aufgaben könnten wir
570 jetzt der Schule ((lacht)) (.) noch geben? ((lacht))

571

572 INT: Und ist das politische Berechnung? Oder ist es einfach
573 Dummheit? ((lacht)) Oder ist es, also woher kommt es? (.) Wie kann
574 man sich das erklären?

575

576 EX2: Weiß ich nicht. ((lacht)) (..) Also es ist sicher politisch.
577 Also. (..) Das hat sicher mit Politik zu tun. Es hat aber auch damit
578 zu tun, dass ganz viele Personen in den letzten (..) Jahren in
579 Pension gegangen sind, also, (..) ganz viele Schulleiterinnen. Das
580 heißt, sie mussten nachbesetzt werden, dadurch sind auch noch (..
581 mehr. (..) Lehrermangel und usw..

582

583 INT: Und auch ein gewisser Zeitgeist vielleicht.

584

585 EX2: Und gleichzeitig haben wir auch auf der Pädagogischen
586 Hochschule diese Reformen, die (..) eben (..) wo die Studierenden noch
587 länger brauchen, bis sie fertig sind.

588

589 INT: Ich bin genau in diese Zeit gefallen, ich habe das Maximale
590 ausgeschöpft. ((lacht))

591

592 EX2: ((lacht)) Genau. Und es ist genau, (..) zu dem, was wir haben.
593 Wir brauchen eigentlich so schnell wie möglich Lehrerinnen. Und dann
594 gibt man ihnen eine, also ein Studium, das länger dauert als, weiß
595 ich nicht, (...) als Rechtsanwalt. ((lacht))

596

597 INT: Danke schön. Darf ich da noch so ein paar Fakten abfragen.
598 Falls Sie da offizielle Zahlen haben. Wie viele Schülerinnen mit
599 Fluchterfahrung gibt es denn eigentlich an Wiener Schulen?

600

601 EX2: Im Moment sind es um die 4500, also die Ukrainischsprachigen.

602

603 INT: Okay. 4500 seit letztem Jahr.

604

605 EX2: Also, im Moment aktuell.

606

607 INT: Okay. (..) Und wie war das 2015?

608

609 EX2: 2600.

610

611 INT: 2600? (..) 2600, die dann insgesamt in den Jahren gekommen
612 sind?

613

614 EX2: Das war, also das war im Jahr 2016. Das war die höchste Zahl.

615

616 INT: Okay.

617

618 EX2: Aber was wir, ähm. (.) Also diese 4500. (..) Wir haben jetzt
619 die Möglichkeit, auch mit der Stadt Wien zusammenzuarbeiten. Das
620 sind, das heißt, das sind die Zahlen von allen Kindern in Wien, (.)
621 die im Pflichtschulbereich sind. (.) Diese Zahl 2600 bezieht sich
622 auf Kinder, die (..) in diesem (.) Neu in Wien Klassen und Neu in
623 Wien-Kursen, Kursen waren. (.) Das heißt, also, die Kinder, (..) die
624 dann in eine Regelklasse aufgenommen wurden, sind nicht dabei.

625

626 INT: Okay. Aber die haben ja alle in einer Neu in Wien-Klasse
627 begonnen.

628

629 EX2: Wahrscheinlich, die meisten, die meisten. Es hat sicher
630 Ausnahmen gegeben, es hat Kinder gegeben, die privat vorher Deutsch
631 gelernt haben, oder.

632

633 INT: Und 2600 war der Höchststand zu einem Zeitpunkt?

634

635 EX2: 2016, so im Mai 2016 war das.

636

637 INT: Okay. Und kann man, also gibt es da auch Zahlen dazu, wie
638 viele Schülerinnen insgesamt gekommen sind, (.) Weil wenn das zu
639 einem Zeitpunkt war, heißt es, es kann ja sein.

640

641 EX2: Im letzten Jahr ganz viele arabischsprachigen Kinder neu
642 bekommen. Also es ist, in letzten Jahren kam es zu
643 Familienzusammenführungen und wir haben noch dazu ganz viele Kinder
644 bekommen, so, wie viel wir haben. (..) Da kann ich nachschauen, aber
645 es sind sicher (.) 4700 (.)arabischsprachig.

646

647 INT: Insgesamt, die gekommen sind seit 2015?

648

649 EX2: Jetzt.

650

651 INT: Aber auch in den letzten Jahren?

652

653 EX2: Also, das kann ich jetzt nicht trennen. Das wird jetzt nicht
654 mehr getrennt angeschaut, sondern es sind wirklich alles
655 arabischsprachige Kinder.

656

657 INT: Also 4700 arabischsprachige Kinder, die jetzt in Wien sind.

658

659 EX2: Jetzt, in Wien, (.) im Pflichtschulbereich.

660

661 INT: Aha. (.) Aber das ist ja mehr als ukrainische (.) Kinder,
662 4500 ukrainische.

663

664 EX2: Das sind aber, dabei sind auch Kinder, die hier geboren
665 wurden, (.) sind nicht alles. (.....) Also, damals im Jahr
666 2016 hatten wir nicht diese Möglichkeit, oder haben wir nicht die
667 Daten direkt von der Stadt Wien bekommen, (.) sondern könnten uns
668 nur auf die Zahlen beziehen, also auf die Zahlen zurückzugreifen,
669 die (.) für uns eben greifbar waren. Und das waren die Neu in Wien-
670 Klassen, Neu in Wien-Kurse.

671

672 INT: Okay, ähm, (.) wie genau ist es? Die Vorgaben für die KSDU-
673 Klasse? (.) Wie sind die? Oder auch wie? Weil ich weiß nicht, ob sie
674 sich da schon dazu äußern können. Aber ich hab gehört, dass die
675 abgeschafft werden wieder, die KSDU-Klasse, ab nächstem Herbst
676 schon?

677

678 EX2: Genau, ja. Also, es war sowieso eine temporäre Maßnahme. (.)
679 Und äh, (..) das bedeutet, dass. Aber trotzdem wird es Schulen
680 geben, die das (.) Konzept behalten möchten. (.) Das heißt, ab
681 September wird es noch um die 14 Schulen, aber es ist jetzt nicht
682 eine ganz klare Zahl, Schulen geben, die weiterhin eine KSDU-Klasse
683 behalten werden und alle anderen wollen die Klassen auflösen und die
684 Kinder aufteilen. (.) Oder sind auch teilweise Kinder, die dann (.)
685 die Schule verlassen, weil sie in eine weiterführende Schule gehen
686 werden?

687

688 INT: Und gibt es da Vorgaben von Seiten der Bildungsdirektionen,
689 (.) wie diese umgesetzt werden müssen?

690

691 EX2: Nein, eigentlich. (.) Die Schulleiterinnen haben
692 Schulautonomie, das heißt also, pädagogische, (....) Sie sind selbst
693 für die pädagogische Arbeit zuständig und (.) dementsprechend. Also

694 es ist eigentlich der Wunsch gewesen, dass es KSDU-Klassen nicht
695 mehr gibt. (.) Aber (.) einige haben sich dafür ausgesprochen, dass
696 sie unbedingt das weiterhin haben wollen. (.) Es. Was bleiben wird,
697 ist auf jeden Fall (.) sind die muttersprachliche Lehrerinnen für
698 Ukrainisch, (.) die dann aber neu zugeteilt werden. (.) Das heißt.
699 (..) Denn es gibt einen Kriterienkatalog für die Stundenzuteilungen
700 für die Muttersprach², für den muttersprachlichen Unterricht. Und (.)
701 das bedeutet, dass jetzt auch alle Schulen, die Kinder mit anderen,
702 mit ukrainischer Erstsprache haben, (.) Anspruch auf eine
703 ukrainischsprachige Lehrerin haben.

704

705 INT: Zusätzlich.

706

707 EX2: Genau, als muttersprachlichen Unterricht, können Sie das
708 anbieten.

709

710 INT: Okay, danke schön. Ich bin soweit (.) durch.(.) Sehr gut.
711 Vielleicht noch. Das frage ich Sie auch gleich da noch. (.) Darf ich
712 nennen, dass ich mit jemandem aus [Stelle in der Bildungsdirektion]
713 gesprochen habe? (.) Oder soll ich nennen, dass ich mit jemandem aus
714 der Bildungsdirektion gesprochen habe?

715

716 EX2: Bildungsdirektion bitte.

717

718 INT: Okay, ja. (.) Und (.) da schalte ich mal aus.

Transkriptionskopf

Gesprächspartner*innen

Sigle	Rolle	Geschlecht	Berufsausbildung
EX3	Interviewte Expertin	weiblich	Juristin
INT	Interviewerin	weiblich	Masterstudentin

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Interview mit Expertin
Kommunikationssituation	privat
Teilnehmer*innenrollen	symmetrisch

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum & Zeit	4. April 2023, 13 Uhr
Ort	Büro der Expertin
Dauer	120 min

Allgemeine Bemerkungen	
------------------------	--

1

2

3 INT: So (.) und vielleicht noch als kurze Info. Ich habe einige
4 Fragen. Vielleicht schauen wir (..) dass wir es eher präzise halten.

5

6 EX3: Ja. Ja, Sie machen viel, stellen mir, Sie stellen mir Fragen
7 und dann kann ich. Wenn es kommt, dann wird dort können dann fragen
8 Kommt hier das, was Sie interessiert und nicht was ich da. Aber ich
9 möchte nur vorweg etwas sagen. (.) Ja, (.) gerne mache ich das. Ich
10 habe natürlich zum Jahr 2015, 16, 17 (.) relativ (.) gute, (.)
11 sozusagen Informationen, Ja, weil ich damals in dieser Sache auch
12 sehr involviert war. Ja, also ich sage jetzt Stichwort (.)
13 Integrations, (.) Töpfe, Topf (.) und und die Maßnahmen, die damals
14 getroffen wurden, zur Situation, wie sie jetzt ist, kann ich nur
15 kursorisch sozusagen antworten, weil ich damit nicht unmittelbar
16 jetzt in meiner beruflichen Tätigkeit jetzt befasst bin. (.) Ich bin
17 aber insofern immer wieder damit konfrontiert, als ja Leute mich, so
18 wie Sie mich jetzt kontaktiert haben, die sehen es ja auch, was auf
19 der Homepage steht und also die (.) also sie haben mich auch vorher
20 nicht gekannt und und haben irgendwie Fragen und da gibt es
21 natürlich auch Sachen, da muss ich nicht involviert sein in die
22 jetzige Situation und die kann man irgendwie beantworten, helfen,
23 Ratschläge geben ja, aber nicht so, quasi so quasi im Großen, wie
24 das jetzt (.) organisiert ist. (.) Ist vielleicht aber trotzdem ja
25 für sie interessant, weil ich es weiß, wie es ist damals war oder
26 (.) ja, weniger wie es jetzt ist. Wobei wobei das jetzt (.) ja zwei
27 also (.) es ist jeweils Flucht (.) also jeweils Flucht vor Krieg und
28 Verfolgung oder oder oder Schutz Schutzsuche (..) aber (.) die
29 Umstände sind natürlich trotzdem andere. Ja, weil schon die Art und
30 Weise der Flucht eine andere ist oder (.) hier ankommen anders ist,
31 sagen wir mal so und der Status ein anderer ist. Aber (.) aber die
32 Ähnlichkeiten sozusagen sind größer als die Unterschiede jetzt für
33 die konkrete Situation von von Schülern und Schülerinnen.

34

35 INT: (.) Inwiefern unterscheidet sich die Art des Ankommens.

36

37 EX3: Na ja, weil diese also ich bin jetzt da auch nicht ja (.)
38 also die Menschen die aus (.) die damals nach Österreich gekommen
39 sind, ja, das war ja eine breite Palette sozusagen von (.) von
40 Situationen die aus denen sie gekommen sind (.) viele viele sind
41 gekommen die schon länger auf der Flucht waren und durch diesen
42 Krieg oder durch durch die damalige Situation sozusagen aus einem
43 bis dahin möglicherweise (.) schon geschützten Raum weiter weg
44 mussten. (.) Was nicht heißt, dass sie Schutz vor Verfolgung oder
45 Asyl deshalb dort gefunden hätten. Ja, (..) es war natürlich
46 insofern ja auch anders, als das ja nicht eine, sozusagen eine
47 geschlossene Gruppe war. Jetzt sind es Ukrainer, Ukrainer, Ukrainer.
48 Ja, (.) ich schließe nicht aus, dass es auch vielleicht (..) jetzt

49 Schüler und Schülerinnen gibt. (.) Russen ja, die, die sozusagen
50 aufgrund dieser Situation hier, hier hierhergekommen sind. Aber (.)
51 an und für sich ist das eine eher sozusagen (.) geschlossene,
52 geschlossene Gruppe. Und und 2015 haben wir es ja zu tun gehabt,
53 nicht nur mit Syrern, ja, sozusagen nicht ausschließlich, sondern
54 das war ja eine, ja, eine, eine, quasi, eine Situation, die die ja
55 viele andere auch zur Flucht (.) sozusagen nach Österreich oder nach
56 Österreich, also nach Europa (.) wobei nach Europa ist gut also
57 schon aus Europa ja auch dann weiter hierher (.) bewegt hat. Also
58 (.) ja, Syrer, Syrer, Syrer. In Syrien leben ja nicht nur
59 Arabischsprachige, sondern auch Kurden, die ja auch besonders
60 sozusagen damals auf der Flucht waren aus dem Irak, aus Afghanistan
61 (...) also. (.) mehrere, mehrere (.) Flüchtlingsgruppen, verschiedene
62 Sprachen, verschiedene Hintergründe, unterschiedliche Dauer der
63 Flucht. Viele sind aus. Schon ja und? Und das jetzt ist anders. (.)
64 Weil (.) ich. Ich bin jetzt. Ich weiß es nicht. Aber exakt. Aber das
65 weiß ich auch, so wie wir alle aus den Medien kennen. Die Menschen,
66 die jetzt hier herkommen, kommen oder kamen aus der Ukraine aufgrund
67 des Krieges, der letzten Februar ausgebrochen ist. Ja (.) und (.)
68 und da waren auch sicher schon einige dabei, die quasi
69 Binnenflüchtlinge in der Ukraine waren, also (.) aus der Ostukraine,
70 in die Westukraine und dann weiter. (...) Aber ich kann jetzt nicht
71 sagen, wie weit es erfasst ist. Es hat dann auch immer spezifische
72 Gründe, weil es (.) weil es ja hier eine. (...) Weil ich ganz viele
73 auch damals gekommen sind und dachten Oh, das ist jetzt für drei
74 Wochen und dann ist alles vorbei oder für zwei Monate und es ist
75 alles vorbei. Also damals, (.) als sie gekommen sind, ich ich kann
76 jetzt, weil ich kann dann noch einmal kurz schauen wegen den Zahlen,
77 wie es ist, wie sehr sich das verändert hat. Aber der Krieg, (.) der
78 ist definitiv (...) absolut im Laufen. Ja, (.) aber er betrifft nicht
79 das gesamte Territorium (.) der Ukraine. Also es gibt ja in der
80 Ukraine (.) auch wieder wahrscheinlich (.) Tausende und Abertausende
81 von Binnenflüchtlingen und vor allem in den unmittelbar (.)
82 anschließenden Nachbarstaaten. (.) Oder wir sind ja auch ein
83 übernächster Nachbarstaat. Ich meine, zwischen uns und der Ukraine
84 liegt nur Ungarn. Also jetzt in der kürzesten (.) und eigentlich
85 nicht Ungarn, die Slowakei? Ja. (.) Ja. Also. Also. (.) Ja, das ist
86 die Slowakei. Ja. Also, es ist nur ein Land zwischen Österreich und
87 der Ukraine. (...) Und? (...) Ja, und das sind ja überall Flüchtlinge.
88 In diesen Ländern weiß ich es nicht, wie viele beispielsweise in
89 Ungarn sind. Aber. Aber wir wissen ja vor allem Polen her. (.) Also
90 das sind schon. (.) Das sind auch. Ja, und alle, die kommen, sind
91 (.) sprechen Ukrainisch oder Russisch. Ja.

92

93 INT: Ja.

94

95 EX3: (.) Also, diese zwei. Ja, Und früher, da war das. Und. Und
96 auch die Unterbringungen sind anders. Also, es ist ein. Es ist ein.
97 Es ist ein wesentlicher Unterschied. Ja, (.) das ist jetzt nur so.
98 (.) Ja, (.) aber das wissen wir aus den Erfahrungen ja auch. Ja.

100 INT: (.) Können Sie bitte ganz kurz Ihre Zuständigkeit im
 101 Bundesministerium beschreiben in Bezug auf Schülerinnen mit
 102 Fluchterfahrung? Also, was da ihre Verantwortungsbereiche sind.

103

104 EX3: (.) Ah, also ja. Ja, ja. Mach ich gerne. Also, ich bin
 105 Menschenrechtskoordinatorin, (.) Menschenrechtskoordinatorin heißt
 106 ich, das was die Zuständigkeit, betrifft (.) die Koordination von
 107 Fragestellungen, die sich jetzt vor allem auf. (.) Sozusagen nicht
 108 so sehr was von außen kommt das auch (.) aber (.) bei bei bei
 109 koordinierten (.) koordinierten Anfragen und Stellungnahmen des
 110 Ressorts ja gegenüber jetzt vor allem anderen Ressorts also
 111 Außenministerium und (.) das ist die wesentliche und auch ein
 112 bisschen nach. So quasi nach außen. Es gibt in jedem
 113 Bundesministerium einen Menschenrechtskoordinator oder eine
 114 Menschenrechtskoordinatorin. Das gibt es schon seit 1999, ist in
 115 einem Ministerratsbeschluss festgelegt worden. Und ja, (.) das ist
 116 meine, meine Funktion, die die Funktion als (.) Beauftragte. (.) der
 117 Ministerin damals. Ja, es war 2015, (.) also für (.) Schüler und
 118 Schülerinnen (..) quasi in (.) in den österreichischen Schulen die
 119 mit die auf der also für Flüchtlingsschülerinnen (.) das ist damals
 120 eine ganz Spezifische gewesen (.) weil wir ja da muss ich ein
 121 bisschen ausholen das war ja nicht so dass das plötzlich von einem
 122 Tag auf den anderen hat man gesehen das kommt das hat es sicher
 123 schon das ganze Jahr 2015. Also wir haben wir haben ich habe da
 124 schon auch so ein Monitoring gemacht, wie entwickeln sich die
 125 Flüchtlingskinder, die Flüchtlingszahlen, also AsylwerberInnen
 126 zahlen (.) und. (.) Und das Schuljahr ist ja nicht beginnt ja nicht
 127 am 1. Jänner, sondern immer im Herbst. Und wie? Wie? (.) Wie
 128 bereitet sich die Schulverwaltung vor auf sozusagen auf den Beginn
 129 des nächsten Schuljahres? Weil im Sommer diese Pause war? Ja, vor
 130 allem auch, weil es schon (.) schon Mai, Juni, (.) Traiskirchen als
 131 (.) größte Erstaufnahmestelle ja vollkommen überlaufen war. (.)
 132 Sozusagen überfüllt. (.) Die Verhältnisse dort alles andere als. (.)
 133 Als (.) ja irgendwie entsprechend (.) einer, einer, einer adäquaten
 134 Versorgung. Und, (.) und (.) und. Und das ist dann halt hat sich
 135 immer weiter weiter weiterentwickelt also über den Sommer. (.) Und
 136 die Funktion ist habe ich dann erst erst ab September ausgeübt. (..)
 137 So jetzt bin ich nicht mehr zuständig für (.) für die Koordination
 138 dieser Fragen im Ministerium da, da gibt es einen, also (.) jemand
 139 anders, der das intern koordiniert, ist der Gruppenleiter der Herr
 140 Magister Benesch. (....) Ja. (.) Ja, das. Das ist es Allerdings.
 141 Also. Aber wenn die Themen mich anruft und irgendwelche Fragen hat,
 142 ob das jetzt, (.) ja, ob das jetzt (.) Bezüglich (.) bezüglich
 143 Einschulung oder so ist. Ja, das kann man. Es kann ja. (.) Kann ich
 144 ja trotzdem beantworten. Ja, aber es ist natürlich durch die
 145 Pandemie letztes Jahr hatten wir ist das ganze begann war ja noch
 146 mehr Pandemie jetzt ja (..) ist sozusagen diese direkte Kontaktnahme
 147 zwischen (.) zwischen (.) Lehrern Lehrerinnen Schulen ist insgesamt
 148 viel viel viel geringer geworden das ist eigentlich das was. (.)

149 Also und es ist nicht so, dass das jetzt wieder in dem Ausmaß
150 sozusagen aufgenommen wird (.) Ja.
151
152 INT: Darf ich da kurz nachfragen, im September 2015 haben Sie
153 begonnen.
154
155 EX3: Ja, ja, (.) ja.
156
157 INT: (.) Und wie lange hat das dann angedauert.
158
159 EX3: Das ist eigentlich steht heute noch in der steht heute noch
160 in der Geschäftseinteilung.
161
162 INT: Okay also offiziell ist es nach wie vor der Fall, nur().
163
164 EX3: Steht in der es steht in der Geschäftseinteilung so
165 allerdings die Aufgabe der Koordination in Bezug auf die Ukraine
166 habe ich nicht.
167
168 INT: Ok(.) Und wie lange hatten Sie das in Bezug auf die Schüler,
169 Schülerinnen?
170
171 EX3: Steht noch immer(.)
172
173 INT: Also haben Sie nach wie vor? Ja, ich habe es ja gesehen,
174 deshalb habe ich sie kontaktiert. (.) Aber da ist sozusagen nicht
175 die Website veraltet, sondern das ist nach wie vor.
176
177 EX3: (.) Also das ist ((holt ein Dokument))das sieht das bei uns
178 aus (.) das ist also diese ist die aktuelle (..) die Minister haben
179 gewechselt und mehrfach dazwischen also es ist hier((blättert)) (.)
180 also so kostet es doch (.) sehen Sie hier dieses direkt das ist der
181 Minister (.) ist das ist das direkt. (..) Da (.) empfiehlt es sich
182 nicht allzu viele Menschen oder Beauftragte für Flüchtlingskinder in
183 der Schule. (....) Schließt (.) natürlich die Ukraine nicht aus.
184 ((lacht))(..) Allerdings ist diese Frage die bei Ihnen, ja, die bei
185 Ihnen, (.) jetzt, wesentlich ist, natürlich sozusagen wer die hier,
186 die, die (.) die Gesamtverantwortung hat. (..) Ich nicht. In dem
187 Fall.
188

189 INT: (.) Okay. (.) Es ist. Wie nennt man dieses? Wie haben sie da
190 gesagt? Wie nennt man dieses Heft ((lacht))?
191
192 EX3: Was meinen Sie?
193
194 INT: Also, wo sie da jetzt
195
196 EX3: Achso, (.) das ist die. (.) das ist die Geschäfts- und
197 Personaleinteilung.
198
199 INT: Geschäfts- und Personaleinteilung.(.) Das ist es(.) super.
200 Danke schön.
201
202 EX3: (.) Also, (.) es ist, es ist auch auf der Homepage. Das ist
203 ganz was Öffentliches.
204
205 INT: (...) Okay, ich habe ein Interview mit Verena Plutzar
206 geführt, die Sie ja auch kennen
207
208 EX3: Ja, ja, ja. Kenn ich natürlich
209
210 INT: Ja.
211
212 EX3: (.) Ja, ja, ja, natürlich.
213
214 INT: (.) Sie schreibt in einem Text, den sie 2021 veröffentlicht
215 hat. Das, also da macht sie sich Gedanken darüber, was ein
216 sprachlich sicherer Ort für Schülerinnen mit Fluchterfahrung wäre.
217 Ein schulischer oder schulischer.
218
219 EX3: Ein schulischer Ja, ja.
220
221 INT: (.) Und kommt zu dem Schluss, dass es die mehrsprachige
222 Schule wäre. (.) Oder ist nicht der letzte Schluss? Aber das ist
223 eine Fährte.
224

225 EX3: Wobei. Ja, ja, ja, ja. Aha. Und unterscheidet die (.) die
 226 Verena Plutzar zwischen. (.) Weil ich frage mich immer Kinder mit
 227 Fluchterfahrung. Ja, also, ja

228

229 INT: Also, sie spricht konkret von Kindern mit Fluchterfahrung.

230

231 EX3: Ja, ja.

232

233 INT: (.) Und was mich jetzt interessieren würde, ist, was es
 234 Ihrer Ansicht nach braucht, um Kindern mit Fluchterfahrung eine (.)
 235 gelingende Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Und zwar? Was es von
 236 seiten (.) der Lehrperson braucht, was es von Seiten des
 237 Schulstandorts braucht und was es von Seiten des Bildungssystems
 238 braucht?

239

240 EX3: (.) Okay, also ich sage das jetzt aus meiner Erfahrung, ganz
 241 unabhängig davon, was hier jetzt im Was, was in der. (.) was, was
 242 tatsächlich (.) passiert. (.) Und jetzt, ganz (.) spezifisch jetzt
 243 in dieser Frage, (.) also in der Unterscheidung zwischen
 244 Fluchterfahrung oder sozusagen vorbereitete, gezielte, beabsichtigte
 245 Zuwanderung nach Österreich. (.) Unter Zuwanderung verstehe ich,
 246 wenn man auf Dauer hier (.) leben möchte. Wobei die Dauer heißt
 247 nicht für immer und ewig, kann ja auch sein für zehn Jahre oder für
 248 zwei Jahre, oder? Ja, (.) weil ich mich jetzt immer beziehe. Auf,
 249 (.) auf, auf. Auf die Schulpflicht in Österreich. (.) Weil das ist
 250 nämlich ein ganz wesentlicher Unterschied, auch in der ganzen
 251 Organisationsform. (.) In Österreich herrscht Schulpflicht und die
 252 herrscht. Für Flüchtlinge. Für Zuwanderer. Für. Für. Für. (.) Ja,
 253 für alle, die hier sowieso schon leben. Und (.) Und die ist
 254 determiniert und gesetzlich festgelegt. Und wo es ein Pflicht, wo es
 255 eine Pflicht gibt, gibt es logischerweise auch ein Recht, nämlich
 256 das Recht auf Beschulung. (.) Also darum sind für mich sind jetzt
 257 beide Dinge relevant in der Organisation. Wenn ich die Pflicht habe,
 258 in die Schule zu gehen, (.) dann, (.) ja (.) dann heißt es Die
 259 Pflicht heißt, Ich habe auch ein bestimmtes Recht auf eine bestimmte
 260 Form von Beschulung. Ja, (.) es gibt. (.) Ich kenne jetzt keine
 261 gesetzliche Bestimmung, die jetzt irgendwie sagt, dass
 262 Flüchtlingskinder oder Zuwandererkinder anders (.) dieses Recht auch
 263 auf Unterricht in in (.) der Erstsprache oder wie es früher hieß
 264 Muttersprache, (.) was es in Österreich (.) ja nicht als verbrieftes
 265 Recht gibt. Aber als Möglichkeiten durchaus ja, (..) da ist die
 266 Situation für Kinder, die auf der Flucht ist. Ich rede jetzt immer
 267 von Kindern, weil ich die meine sozusagen in diesen ersten neun
 268 Pflichtschuljahren, (.) weil die Situation von Kindern auf der
 269 Flucht eine (.) eine sehr, (.) sehr andere ist, als wenn jemand sagt
 270 Oh, ich komme, ich bin in Portugal und meine also eine Familie und,
 271 also Eltern ziehen hierher, weil Vater oder Mutter oder wie auch
 272 immer. Haben eine berufliche Verpflichtung und Kinder kommen mit Ja,

273 (...) also jetzt meine, jetzt meine ich nicht Fälle, wo jemand sagt,
274 ich habe jetzt für sechs Monate irgendwie hier einen Job, sondern wo
275 das durchaus auf Dauer gerichtet ist. Wobei jetzt die Dauer, (...)
276 die Dauer (.) ja (.) kann und kann sehr unterschiedlich sein. Das
277 was, was Kinder, die auf der Flucht sind und Flucht heißt in dem
278 Fall in Österreich und das ist das Spezifikum aus der Situation 2015
279 im Vergleich zu jetzt, alle die gekommen sind. (.) Also alle Fälle,
280 mit denen ich je zu tun hatte, (.) waren Asylwerber und
281 AsylwerberInnen und haben einen Asylantrag gestellt und mit, mit mit
282 aus diesem Faktum heraus, Ja, (...) ist nur eine Ableitung (.) zu
283 treffen. Also jetzt vom Rechtlichen. Wenn jemand hier in Österreich
284 einen Antrag auf Asyl stellt, (.) dann kann er nach dem Dublin
285 System in Europa so quasi, (.) dann (.) ja dann. (...) Dann ist er
286 mit diesem Land sozusagen (.) sehr, sehr eng verbunden, weil ihm
287 diese Möglichkeit in keinem anderen (.) nach dem Dubliner Abkommen
288 anderen Land mehr möglich ist, außer in spezifischen Fällen, weil
289 Familien. (.) Aber, aber das ist die generelle Regel und und (.)
290 wenn man hier ist, kann man dieses Land als Asylwerber (.) zwar
291 verlassen, (.) ja, aber wenn, Wenn jetzt (.) ein Asylwerber oder
292 ein Asylwerber und jemand, der in dem Prozess ist, (.) also des
293 Verfahrens (.) das Land verlässt, dann ist er auch kein Fall mehr
294 für die österreichische Schule. Wenn, dann ist er ja, (.) dann ist
295 das Kind. Also bleibe ich bei den Kindern nicht mehr physisch da.
296 Wenn es nicht hier ist, dann gibt es auch keine Beschulung. (.) So
297 aber, aber, Aber für mich ergibt sich umgekehrt, dass (.) das Recht,
298 das sich aus der Schulpflicht ableitet auf Beschulung (.) und das
299 war für uns damals, 2015 sozusagen diese Hauptherausforderung, weil
300 das natürlich sehr konzentriert war und viele Menschen gekommen
301 sind, (.) wo, wo jetzt nicht so. Also bei den Ukrainern war es ja
302 zum Teil anders, weil es Organisationen gegeben hat. Es wurden ganze
303 Hotels angemietet, (.) um sie unterzubringen, weil, weil 2022, im
304 Februar März die Situation ja so war, dass das ja alles auf eher
305 kurze Dauer, (.) also hopefully ausgerichtet war. (.) Das ist in
306 2015 definitiv so nicht gewesen, weil da sind ja viele dieser (.)
307 dieser Menschen auf der Flucht ja aus Situationen gekommen. ich
308 meine Syrien da, das hat ja schon (.) Jahrzehnte vorher begonnen,
309 die Situation oder alle jetzt nicht nur die Syrer, sondern auch
310 Afghanen, (.) die sind ja eigentlich gar nicht aus Afghanistan,
311 sondern aus dem aus dem Iran gekommen oder aus der Türkei gekommen.
312 Und (.) das ist eine, was war das ist, das ist der wesentliche
313 Unterschied jetzt gewesen aber aber nichtsdestotrotz im Schulsystem
314 gibt es dann wieder (.) kann man das nicht, kann man das nicht so
315 auseinander. (.) Auseinanderdividieren, weil ich glaube, dass unter
316 den ukrainischen Kindern (.) ein hoher Prozentsatz oder ich kenne
317 nicht (.) von wirklich Traumatisierten aufgrund der Situation der
318 Flucht und dessen, was. Also auch wenn man (.) quasi gegeben ist (.)
319 und bei den anderen würde ich sagen, kann ich mir kaum vorstellen,
320 dass nicht. Ich kann mir kaum vorstellen, dass es (.) Kinder unter
321 diesen Flüchtlingen damals gegeben hat. (.) Ja, also ich meine, die
322 Resilienz von Kindern ist hoch, wie wir wissen und groß. (.) Aber
323 (.) das waren keine. Das ist nicht so. Ich setze mich also, ich
324 setze mich in einem Autobus und komme nach Österreich und dann bin

325 ich hier in Österreich, sondern das waren in der Regel ja viel
326 längere, sozusagen Verfahren. Und darum wissen wir, dass damals
327 viele traumatisierte Kinder dabei waren. (..) Ich gehe davon aus,
328 wissen tue ich es ganz ehrlich nicht, dass es unter den Ukrainern
329 jetzt auch so ist. (..) Ich kann jetzt nur nicht sagen (.) ja, wie
330 hoch war der Prozentsatz damals, wie hoch ist er heute? (.) Das, was
331 meiner Ansicht nach ein ganz großer Unterschied ist, ist, dass die
332 Ukrainer (.) die ukrainischen jetzt hier heißen. Ja, sie sind ja
333 auch keine Asylwerber. Ich meine ja. Also (.) ja, also jetzt wird
334 das Wort Vertriebene ja jetzt nicht mehr so verwendet. Also für mich
335 ist es eigentlich. (.) nicht. Für mich ist es nicht existent aus der
336 Perspektive (.) der Schülerinnen. Also jetzt (.) quasi ja, weil in
337 der Schule, (..) ja (.) in der Schule ist es wurscht. Ich bin
338 Schulpflichtig oder ich bin nicht schulpflichtig. Aber die. Trotzdem
339 ist die Situation vielfach eine andere. Wobei sich das glaube ich
340 nicht so sehr. Volksschüler und Unterstufenschüler. Aber auf die
341 Großen, die (.) die. Es gibt ja jetzt Tele Learning. (.) Also da
342 gibt es ja viele, die haben parallel zwei Schulsysteme besucht.
343 Wahrscheinlich gibt es die heute auch noch (.) und (.) und (.) es
344 gab auch viel, also (.) es gab auch viele, die wieder zurück sind
345 und wiedergekommen.

346

347 INT: Das (.) war bei den ukrainischen.

348

349 EX3: Bei den Ukrainern, ja, ja, bei den Ukrainern, (.) das haben
350 wir vorher nicht so erlebt. Die, die hier waren, die, die, die, (.)
351 ja, (.) das war ja alternativlos. Wenn du in Österreich um Asyl
352 willst, dann musst du (.) in Österreich sein, damit hier das
353 Asylverfahren. (.) viele sind trotzdem weggegangen. Ja, also (.) also
354 (.) jetzt in dieser ersten Phase. Aber (.) die Schule kann nur mit.
355 mit Kindern sozusagen leben und arbeiten, die, die da sind. (.) Und.
356 (...) Hm, ja, ein bisschen den Faden verloren. (.) Ja.

357

358 INT: (.) Vielleicht darf ich da mal einhaken, genau. Aber ich
359 würde vielleicht weiter gehen, weil das passt.

360

361 EX3: Ja, ja, bitte fragen.

362

363 INT: Wie sahen die Rahmenbedingungen in dieser ersten Phase aus
364 für geflüchtete Schülerinnen.

365

366 EX3: Damals.

367

368 INT: Damals, aber an den Schulen hier natürlich.

369

370 EX3: Ja, (.) ja, ja, ja.

371

372 INT: Also wie wurden sie beschult? Welche Ressourcen wurden zur
373 Verfügung gestellt? Welche Fördermaßnahmen gab es und (.)

374

375 EX3: Ja, ja, (.) ja, ja. Also, es ist so das, was das jetzt sag
376 ich einmal, das Gute (.) oder das (.) für die Situation war, ist,
377 dass hier in Österreich. Ja, das waren ja nicht die ersten
378 Flüchtlinge, die gekommen sind. In Österreich gibt es (.) ja eine
379 Jahrzehnte. (.) lange (.) Erfahrung mit mit Flüchtlingen. (.) Also
380 jetzt will ich jetzt nicht bis in die 50er Jahre zurückgehen. Aber
381 auch tschechische. Aber ja, aber auch schon in den 60er Jahren sind
382 Tschechen nach Österreich geflüchtet. In die die, die hier auch. (.)
383 Ja, und Kinder, die hier beschult wurden und. Und jetzt die Krise in
384 Polen, (.) die die Flucht, also jetzt durch Kurden und (.) Kurden
385 sind nach Österreich gekommen. Schon vor Jahrzehnten, also jetzt
386 meine ich jetzt Flucht, nicht jetzt Zuwanderung alleine, so auch
387 aus, aus, aus, aus Situationen, die nicht geplant waren und lang
388 vorbereitet waren. Ja, (.) also das ist jedenfalls ja (.) ein Asset,
389 das Österreich hatte. Weil es diese (.) weil es. (.) Weil das etwas
390 ist. Ich will jetzt nicht sagen, das war etwas Normales, aber in
391 bestimmten, in bestimmten Schulen, Situationen, Gegenden ist das
392 absolut etwas nicht. (.) Neues gewesen, (.) aber die die starke
393 Fluchtbewegung damals, und diese Verteilung auf ganz Österreich hat
394 dann natürlich schon zu vielen Situationen geführt, wo erstmals
395 überhaupt (.) Flüchtlinge aus dem arabischen oder aus dem
396 asiatischen Raum oder Kinder aus diesen Ländern in der Schule waren.
397 Das war das eigentlich, das Außergewöhnliche. (.) Und Aber jetzt
398 kommen wir noch einmal zurück, wie das (.) sozusagen, wie die
399 Situation dann damals war. (....) Damals war eine große Challenge
400 (.) quasi Wo werden Kinder beschult? Ja, weil es ja immer. Aber es
401 ist eine sehr sensitive Frage ja, (.) ob Kinder, wenn sie an einen
402 Ort also ich bin jetzt alles bei 15 16 (.) die kommen
403 Erstaufnahmezentrum ja sozusagen es gibt noch nicht den also weil es
404 ja hier immer darum ging dass das um die Grundversorgung ging also
405 sozusagen (..) die haben ja nicht sagen können du mir eigentlich im
406 Burgenland am besten weil da ist es flach und da möchte ich bleiben
407 so. Ja also ich ich tu jetzt nicht, irgendwie karikieren aber (.)
408 die Menschen hatten ja überhaupt keinen Einfluss, ob sie jetzt, ob
409 sie jetzt verbracht wurden. Das ist jetzt im wahrsten Sinne des
410 Wortes von (.) Traiskirchen weg oder nach Vorarlberg oder nach
411 Tirol, nach Salzburg oder nach oder ins Burgenland. Das ist (.) da,
412 das war, das war für viele als Zufall alternativlos.

413

414 INT: Schicksal,

415

416 EX3: ja, für viele war dieses, dieses, dieses Schicksal manchmal
417 auch gut, weil sie dann in Situationen kamen, wo sie besondere
418 sozusagen viel Aufmerksamkeit bekommen haben. (...) Aber auch
419 umgekehrt, (.) ja, was (.) keine idealen Voraussetzungen, dass also
420 meine allererste Aufgabe damals, (.) also jetzt nicht meine allein,
421 sondern hier hier also wenn man jetzt von der Zentralstelle welche
422 gibt es (.) hier am Minoritenplatz gibt es keine Schule (.) die
423 Schulen sind die 6000 Schulstandorte sind alle nicht am Minoriten
424 Platz, sondern über ganz Österreich verteilt. Und das sind aber auch
425 die, die Erfahrungen haben. (.) Ja (.) und (..) und (.) und. (.) Ich
426 war wahnsinnig oft mit der Frage konfrontiert Ja und warum werden
427 diese, sind diese Kinder nicht in der Schule? Weil. (.) Weil der
428 Ausgangspunkt für damals, für die Ministerin und für für uns war.
429 (.) Schule ist ein sicherer Ort. Schule ist ein sicherer Ort für
430 für, für die Kinder sicherer Ort dahingehend als dieser sichere Ort,
431 in dem sie sind, sozusagen jener Ort ist, wo sie (.) ein bisschen
432 Normalität haben. Sie sind dort nämlich, es gibt in den Schulen
433 keine Flüchtlinge oder in der Schule gibt es nur Schüler und
434 Schülerinnen. Jedes Kind, das in die Schule geht, ist entweder
435 Schüler oder Schülerin. (.) Aber diese und das ist das also das ist
436 die Normalität, (.) so wie sie zu Hause auch in die Schule gehen.
437 (.) Und (.) Schule ist auch kein Ort, wo auf (.) auf irgendwie
438 fremdenrechtliche, aufenthaltsrechtliche (.) sozusagen (..) diese
439 Schule ist ja kein verlängerter Arm der Fremdenpolizei. Sondern wenn
440 Kinder in Österreich leben und sie sind in einem bestimmten Alter,
441 dann sind sie schulpflichtig, aus Basta. Ja.

442

443 INT: (..) Wobei das ja in der Realität nicht ganz sich so
444 eingelöst hat, weil.

445

446 EX3: nö das.

447

448 INT: Ja zum Beispiel also ich habe in Interviews wurde mir ganz
449 konkret erzählt von sogenannten Flüchtlingsklassen, (.) wo eigene,
450 das war genau 2015.

451

452 EX3: Ja, ja, ja, ja, ja, ja.

453

454 INT: (.) Wo eine Klassen ausschließlich aus geflüchteten
455 Schülerinnen bestand. Und die hieß auch Flüchtlingsklasse.

456

457 EX3: Ja, ja, aber dass also Flüchtlingsklassen also (.) also ich
458 gehe davon aus das war es hat so was gibt es zum Beispiel (.) glaube
459 ich immer noch in Bad Kreuzen da da Erstaufnahmestelle ja net Bad
460 kreuzen ja. Oh ja ja ja so quasi (..) das ist Flüchtlingsklasse.

461 Heißt, wenn ich in einer Situation bin, ja, also (.) ich, ich, ich
462 sag das jetzt alles ideal (.) von der Vorstellung. Wenn ich also ich
463 kann als Flüchtling, als Asylbewerber Kind ja kommen und kann in
464 einem, (.) in einem Gasthof oder in einer Flüchtlingsunterkunft im
465 Südburgenland (.) sein, ja, naja, dort werde ich dann, weil es dort
466 bekanntermaßen keine großen Städte gibt und weil diese Unterkünfte
467 eher (.) sozusagen (.) nicht in zentraler Lage sind, sondern so
468 disloziert oder wie es in der großen Fluchtbewegung (.) damals war
469 (.) In Vorarlberg, überall (.) oder auch in Kärnten und im
470 Burgenland und in Niederösterreich (...) sind diese Kinder dort
471 eingeschult worden. In der jeweiligen Volksschule, ja, wo sie, wo
472 sie waren oder in der jeweiligen Mittelschule. Oder auch, weil hat
473 ja damals schon welche gegeben. Die sind in Gymnasien gegangen, (.)
474 G im Gymnasium, in der Unterstufe kannst du auch deine Schulpflicht
475 erfüllen. Ja, (.) es ist natürlich aber der Zutritt zum Gymnasium an
476 bestimmte Voraussetzungen auch für nicht, also für Kinder geknüpft.
477 (.) Jemand, der lauter Vierer im Zeugnis hat wird wird (.) also (.)
478 diese Bedingungen, aber es hat es gegeben, es hat sie im Ganzen
479 (.) auf dem ganzen Bundesgebiet gegeben. Das ist aber die Ausnahme
480 von der Regel. Die Regel ist, dort, wo ein Kind einen Schulplatz
481 bekommen muss, ist in der Schule, wo Schulpflicht für ihn herrscht,
482 diese diese, diese Situation hat sich hat sich meiner. (.) Also
483 meine ich kann Ich habe keinen Überblick über jede einzelne Schule
484 dort ergeben, wo es spezifische Situationen gab. Beispielsweise (.)
485 bei Erstaufnahmestellen. Ja, weil weil dort ja in der Relation zur
486 Größe ja viel mehr Schüler waren. Ja. (...) Das ist die Ausnahme von
487 der Regel. Ja, (.) die aber jetzt ja eigentlich ein bisschen (.) die
488 Regel wurde durch durch die Deutschförderung, (.) durch
489 Deutschförderklassen, gab's aber damals nicht. Das wurde ja, das ist
490 ja ein System, das es erst gibt seit 2018. Ja, (...) wir waren viel
491 stärker damit konfrontiert, ob jetzt tatsächlich alle Kinder auch
492 (.) Schulplätze haben und also (.) ich, ich, also ich kenne das
493 deshalb so gut, weil es ja auch weil also weil es immer diese Frage
494 zwischen (.) Bund, (.) Grundversorgung, Bund, Länder oder Bundes
495 sozusagen nur (.) in den (.) in Versorgung des Bundes (.) lag.
496 Überall dort, also (.) vor allem rund um Erstaufnahme, rund um
497 Erstaufnahme, Erstaufnahmezentren. (.) Aber meine (.) Einschätzung
498 ich kann auch nur immer von Einschätzung, dass diese Situation dort
499 (.) eine war, die. (.) Die aus der Situation heraus gut gemeint, ja
500 wirklich gut gemeint. (...) die einzige Möglichkeit war ja, (.) weil
501 (.) das hätte sonst bedeutet, es hätte sonst bedeutet, dass ich
502 sage, ich habe jetzt zwei, zwei, erste oder (.) zwei Klassen. Und
503 jetzt sage ich ja, die Hälfte kommt daher, die andere Hälfte kommt
504 daher. (.) Also kommt, sind die ja, (.) die sind ja nicht auf Dauer
505 dort gewesen sozusagen. (.) Ja, (.) dort gab es sehr viel, (.) wie
506 Sie sagen. (.) Zulauf und wieder Abgang. Ja, (...) ich habe dort
507 keine (.) keine Forschung durchgeführt wie es ist, aber ich glaube
508 (.) vom Atmosphärischen und so habegich (.) genau (.) an diesen
509 Punkten wenig. (...) an Kritik (.) Gehört. Ja, also die haben das
510 dann auch so genannt. Bunte Schule und ganz unterschiedlich. Ich
511 will jetzt das. Ich will das jetzt weder gut reden, aber ich will
512 auch nichts schlechtreden, was ich nicht kenne. (.) Die Regel war

513 aufgrund dieser, dieser Challenge, dieser enormen, ja, dass die
514 Kinder halt dorthin gekommen sind, wo als erstes wurden Klassen
515 aufgefüllt. Ja. (...) Aber die die Haupt das Hauptproblem am Anfang
516 war, (.) war viel stärker mit. (.) Jemand ist jetzt einmal irgendwie
517 an einem Ort (.) und man weiß nicht, ist das jetzt der endgültige
518 und wohin kommt wohin endgültig? Und es gibt ja auch dann sozusagen
519 den anderen Aspekt von der Schulklasse. (.) Also (.) also das ist
520 jetzt eigentlich wurscht, ob das jetzt ein kleiner Ort ist oder ein
521 größerer Ort ist, dass dieser (.) Zugang. Also hinkommen, weggehen.
522 Man muss das ja auch aus dem Gesichtspunkt der anderen Schüler
523 sehen. Wenn das so ein laufendes, (.) also ein, (.) wenn es zu viel
524 Kommen und Gehen ist. Ja, ich habe. Ich habe den Eindruck gewonnen,
525 dass es da sehr viel verantwortungsvollen Umgang damit gab. (.) Auf
526 der anderen, wirklich sehr viel, weil weil die so gesagt nichts
527 Neues ist. Ja, (.) in Traiskirchen gab's das immer schon, weil die
528 (.) hat es ja nicht (.) in der Erstaufnahmestelle, oder Früher hat
529 es noch nicht Erstaufnahmestelle ist eigene Schule sozusagen
530 gegeben, sondern die san rein Traiskirchen in die Schule gegangen
531 (.) und das war dort a (.) sehr viel. Kommen und gehen. Es gab ja
532 auch Beschulung, also sozusagen unmittelbar dafür. Aber das sind das
533 sind eigentlich die. (...) Das war (.) das damals war. (.) Also
534 jetzt. Damals war es eigentlich sozusagen (.) die wesentliche Frage
535 (.) Haben Kinder die Möglichkeit, ein bisschen von diesem (.) Ich
536 bin jetzt in der Schule und in der Schule sind, bin nicht die
537 Einzige, sondern in der Schule sind auch andere. Ja, und deshalb ist
538 es sozusagen Normalität oder halt, (...) was Eltern definitiv und
539 nicht Kinder definitiv nicht hatten. Ja, so quasi für die. (.) Die
540 sind immer in dieser Ausnahmesituation sozusagen verharnt geblieben.
541 Kein Zugang zu Arbeit, also (...) viel, viel, viel stärker isoliert.
542 (...) Ja, die Intensität ist manchmal (.) eine große, manchmal eine
543 sehr große, manchmal eine kaum vorhandene. Und schließe nicht aus,
544 dass es auch Situationen gegeben hat, wo sie gar nicht vorhanden
545 war.

546

547 INT: Wie man sieht, die Intensität.

548

549 EX3: Ja die Intensität der Begegnung sozusagen mit. Mit anderen
550 Schülern, die halt nicht (.) die, die die Nicht Fluchterfahrung
551 haben oder die ja (.) quasi. (...) Ja, aber. (...) Aber (.) das
552 waren die Wege dann, (.) je mehr es, je mehr, je mehr Zugang ist und
553 die Verteilung über das über das Bundesgebiet (...) hat, ja hat ja
554 sozusagen auch da eine eine Rolle gespielt. Da hat es dann Orte
555 gegeben, wo plötzlich Flüchtlinge (.) untergebracht waren, wo es nie
556 vorher so etwas gegeben hat, nie vorher, ja nie vorher. Ich habe mal
557 einen, (.) das war so ein berührender Anruf. Ich nehme an, das war
558 ja, das war sicher. Er hat sich auch so vorgestellt, der Leiter
559 einer Volksschule, und der sagt zu mir Ja, stellen Sie sich vor, (.)
560 was wir haben. Wir haben uns so vorbereitet auf die syrischen, (.)
561 auf die syrischen Flüchtlinge. Und jetzt sind die Kinder in der
562 Schule und die Kinder sprechen kein Arabisch. (...) Weil sie haben

563 schon Dolmetscher alles organisiert. (.) Und dann habe ich gesagt
564 Naja, das wird wahrscheinlich so sein, dass die Kinder (.) andere
565 Erstsprache haben. Ja, es hat sich dann eh herausgestellt. (..) Sie
566 sind Kurden. Ja, und Kinder, die nicht institutionell sozusagen eine
567 Sprache lernen müssen, (.) die Eltern, Eltern, Sprache oder
568 sozusagen Erstsprache war Kurdisch, und die waren vorher (.) noch in
569 keiner Schule. Ja, ((lacht)) (..) und Ja, und ich habe. Ich habe mir
570 dann gedacht, die was haben die? Also die haben wir jetzt wirklich
571 ein Glück. Weil wenn ein Schulleiter ja (.) sozusagen sich
572 durchtelefoniert, bis er da in Wien zu mir kommt, und das sozusagen
573 nur, weil er irgendwie die und die Kinder wie sollen sie mit den (.)
574 dann habe ich sie muss ich Ihnen zeigen. Ich hab dann nichts mehr
575 von ihm gehört. ((Entfernt sich und holt ein Dokument, redet weiter,
576 kommt zurück)) Das ist () (....) Das haben wir als erstes
577 gemacht. Wir haben jede Menge, (.) aber (.) so das hat das
578 Ministerium damals angekauft. (.) Auf. (.) Jeder, der es gebraucht
579 hat, hat. (..)

580

581 INT: darf ich mal

582

583 EX3: das gibt es natürlich auch anders. (.) Ja. Also so. (.) Und ich
584 glaube (.) also, (.) das waren die. Also, das (.) hat er bekommen.
585 Ich habe dann nichts mehr von ihm. Damit war sein Problem (.)
586 erklärt. (.) Ja, Nein, es gibt in Österreich auch. Es gibt in
587 Österreich auch Kinder, (.) die, die vielleicht schon (.) im
588 Schulalter sind oder oder so alt sind, dass sie eingeschult werden
589 müssen (..) und die vielleicht nicht deutsch können. Kann ja sein.
590 (.) Also jetzt , nämlich nämlich jetzt nicht. Sozusagen Zuwanderung
591 von jetzt. Aber (.) ja. Burgenländische Kroaten, Kärntner, Kärntner
592 (.)

593

594 INT: verpflichtendes?

595

596 EX3: Ja, aber verpflichtendes Kindergartenjahr ist was ganz Neues.
597 Es gibt noch nicht sehr lang.

598

599 INT: Also (.) das bedeutet aber, wenn ich es jetzt richtig
600 verstehe, dass die Rahmenbedingungen in dieser (.) großen
601 Migrationsbewegung 2015 und Folgejahre für geflüchtete Schülerinnen,
602 die waren, dass sie gleich behandelt werden wie Schülerinnen, die
603 nicht geflüchtet sind. (.) Das sie .

604

605 EX3: Na (.) also. In der Schule, in der Schule gibt es ja. (.) In
606 der Schule gibt es nur Schüler und Schülerinnen, (.) aber auch
607 jeder. Aber die Schüler und Schülerinnen sind keine homogene Gruppe.

608 Es gibt ja auch Schüler, die besonderen Förderbedarf haben, die Aus,
609 Aus, Aus, Aus, aus familiären Situationen kommen. (.) Sozusagen
610 Fluchttraumatisierte sind eine, sind eine Gruppe, wo es noch (.)
611 noch viel mehr Herausforderungen gibt. (.) Also abgesehen von der
612 Sprache, (.) die Sprache ist ja nur ein. Die Sprache ist in dem Fall
613 (.) die Frage, ob es jetzt (.) Kinder sich auch oder Schüler sich
614 auch ausdrücken können. So quasi. Da geht es jetzt um die
615 Möglichkeit, sozusagen Kontakt Kontakt zu ihnen zu bekommen. (.)
616 Aber auch andere Zuwanderer können kein Wort Deutsch, wenn sie
617 kommen und kommen in die Schule. (.) Und man, da bin ich, da bin ich
618 überzeugt, was die ideale Situation ist. Du kommst in eine. In eine
619 Situation, wo (.) ja wo wurde und das war das habe ich damals oft
620 gesagt, wo halt nicht der erste Lehrer der Lehrer ist oder die
621 Lehrerin, sondern der erste Lehrer oder die erste Lehrerin ist die
622 Mitschülerin oder der Mitschüler. (.) Und da, da hat es sicher sehr.
623 Aufgrund dieser dislozierten Unterbringung und so sicher viele
624 Situationen gegeben, die für Schüler und Schülerinnen jetzt was
625 jetzt Sprachbildung anging. (.) Also gute Voraussetzungen waren.
626 Also sozusagen aus diesem Du bist irgendwo (.) kann sich auch eine
627 Situation ergeben, die gut ist. Andererseits wieder andererseits
628 wieder gibt es natürlich (.) jetzt dann mehr so in Ballungszentren
629 ja (..) auch große Vorteile, die sich daraus ergeben, dass
630 Lehrkräfte (.) und Pädagoginnen und Pädagogen, die dort tätig sind,
631 mehr Erfahrung haben, auch so quasi (.) auch (.) Ausbildung
632 diesbezüglich diesbezüglich mehr haben. (.) Das es das es natürlich
633 in (.) sozusagen im Ballungsraum leichter ist Zugang zu haben zu
634 psychologischer psychotherapeutischer Unterstützung als irgendwo am
635 (.) am platten Land, also am platten Land. Es kann auch in den
636 Bergen sein, (.) weil das dort nicht so, (.) weil genau dieser
637 spezifische Teil dort nicht so verfügbar ist. (.) Das ist natürlich
638 in Städten einfacher als irgendwo irgendwo draußen. Ja, (.) das ist
639 halt so alles so eine Durchmischung und es gibt überall (.) die
640 überall Erfolg und es gibt aber auch überall Misserfolg, es gibt
641 überall, es gibt überall, da bin ich überzeugt. Dinge, die man (.)
642 noch (.) viel besser machen kann. Es ist, ja so Schule ist ja ein
643 Ort, der, wo du, ja, (.) der ja ständig in Bewegung (.) Bewegung ist
644 ja also (.) und aber wo? Wo wird Schule entwickelt? Nicht irgendwo
645 in einem Labor, (.) sondern das Labor ist die Schule.

646

647 INT: (.) Ja, wobei ja die Rahmenbedingungen natürlich schon
648 großen Einfluss darauf haben.

649

650 EX3: Natürlich. (.) Ja, ja, ja. Aber all das, all das, was es an,
651 also alles das, was es an Expertise gibt im Umgang mit Zuwanderern
652 also jetzt also (.) beispielsweise ja ja, (.) Spracherwerb ja (.)
653 also jetzt (.) also Kinder mit anderer Erstsprache und Spracherwerb
654 das ist (.) das kann es ja, Die Erfahrungen kann es ja nur dort
655 geben, wo es dann doch tatsächlich welche gibt, die, (.) die. (.)
656 Ja, es gibt gibt in Österreich genug Schulklassen, da war noch nie
657 ein Ausländerkind. (.) Ja, glaubt man ja nicht, wenn man in Wien

658 lebt. Oder wenn man jetzt hört, so hoch ist der Anteil der
659 zugewanderten Bevölkerung. (.) Jetzt, aber bitte, Vor 20 Jahren war
660 das noch anders, vor 30 40 oder 50 Jahren war das komplett anders.
661 Ja, noch. Ja, und das ist Expertise. Die ist. (.) Also (.) die ist
662 (.) ja, die ist ja immer nur durch die Situation aufgebaut. (.) Also
663 von der. (.) Und ich glaube, dass es jetzt mehr gibt als früher,
664 weil es (.) weil die Welt auch anders ist. (.) Also mit arabischen,
665 (.) arabischsprachigen Flüchtlingen hatten wir nicht allzu (.) große
666 Erfahrung. (.) Ja, (.) weil. Weil das nicht so eine große Gruppe
667 vorher war, (.) oder? Oder jetzt bleiben jetzt bei den Ukrainern die
668 Wer bitte in Österreich aus der Ukrainer spricht Ukrainisch? (.) Ja.
669 (.) Also und darum darum die immer diese Situationen mit mit naja.
670 (...) Also (.) es gibt bestimmte Parallelen oder bestimmte Sachen
671 (.) sind ja von den damals vom Jugoslawien, also (.) Balkankrieg ja
672 quasi (.) noch eher vergleichbar aber da gibt es ja bis heute gibt
673 es quasi die die Diskussionen dass wir (..) dass wir ein Lehrfach in
674 der Schule haben (.) das heißt BKS (.) drei Sprachen in einem. (.)
675 Ja (.) und und (.) ich ich also emotional verstehe ich
676 logischerweise, dass sich das Leute sagen also kroatisches
677 Kroatisch, Serbisch ist Serbisch und Bosnisch ist bosnisch, (.)
678 wiewohl (.) es ist sehr viele Ähnlichkeiten, Parallelen und vor
679 allem auch (.) ganz klare, klar Verständigungsmöglichkeiten, (.)
680 nicht Verständigungsmöglichkeiten, jeder versteht jeden, (..) aber
681 hat schon aufgehört mit Kosovo, Kosovaren.

682

683 INT: (.) Da hat es ja auch eine Initiative gegeben, soweit ich
684 weiß soweit ich weiß.

685

686 EX3: (.) Die?

687

688 INT: (.) In Schulen, im schulischen (.) den
689 Muttersprachenunterricht anders zu benennen.

690

691 EX3: Ja naja jetzt heißt der BKS ja naja jetzt heißt es früher
692 hieß er (Korovacki). Ja, (..) aber das ist aber das dann schon so
693 so ganz. (.) ((fällt der Interviewerin ins Wort))Ja, da geht es
694 jetzt um diesen und diesen Sprachunterricht, weil weil es natürlich
695 ist, dazu Zulauf zu. (.) Zu zum (.) Jetzt also ich nenne es jetzt
696 immer noch muttersprachlichen Unterricht zu diesem Angebot (.) ist
697 bei Arabisch enorm gestiegen. Ja logisch, ja, weil ja jetzt viel
698 mehr. (.) Ja, weil es ja, (.) weil es die Kinder jetzt auch oder
699 gegeben hat. Ja, (.) ja, ja,

700

701 INT: Darf ich Ihnen noch von meinen Interviewergebnissen
702 berichten, (.)

703

704 EX3: Ja, ja, ja, ja. tun sie nur.
705
706 INT: (.) Ja, was ich so raus gehört habe. Da geht es jetzt immer
707 um Wiener Schulstandorte.
708
709 EX3: Wiener. Okay, okay, okay, okay.
710
711 INT: Da hat mir zum Beispiel hat mir eine Lehrperson erzählt, es
712 gibt eine KSDU-Klasse, (.) also Klasse mit Schwerpunkt
713 Ukrainisch. Und dann gibt es einzelne Schülerinnen, die aber
714 nicht. Also die auch Seiteneinsteiger. Ja, ja.
715
716 EX3: Ja, ja.
717
718 INT: Die aber nicht in dieser KSDU-Klasse unterrichtet werden,
719 weil sie nicht.
720
721 Aus der Ukraine kommen (.) und die dann in Regelklassen sitzen (.)
722 und keine additiven Deutsch als Zweitsprache Fördermaßnahmen
723 bekommen, (.) sondern die sitzen einfach in der Regelklasse.
724
725 EX3: Ja, also das bezieht sich jetzt auch auf Volksschule oder
726 oder Mittelschule, Mittelschule.
727
728 INT: (.) Das war Mittelschule (.) das war die eine Erzählung, die
729 ich da bekommen habe, eine andere Erzä.
730
731 EX3: Ja, ja, aber jetzt aber darf ich jetzt (.) gleich etwas
732 fragen also (..) und das ist das Deutsch, das ist das Deutsch
733 Fördersystem. (.) Also das heißt, weil die Ukrainer jetzt da sind
734 (.) sozusagen gibt's für die anderen (.) keinen unter
735 Führungszeichen jetzt also (.) ich will jetzt nicht bewerten, ja,
736 quasi gibt es keinen Platz, (..) also keinen Platz in einer
737 Deutschklasse oder so? (.) Ja, ja, ich glaub ich sofort.
738 Das glaube ich sofort. Also nicht, Man sollte es nicht glauben. Das
739 ist ja. Ja, ich kann mir das sehr gut vorstellen.
740
741 INT: Dann gibt es eine andere Klasse, andere Schule auch in Wien.
742 Das ist eine KSDU-Klasse, eine Deutschförderklasse. (.) Die KSDU-

743 Klasse ist ein fixer Klassenverband. (.) Also die Schülerinnen sind
744 nur in dieser KSDU-Klasse.

745

746 EX3: Also die sind alles Ukrainer.

747

748 INT: Genau, das sind alles Ukrainerinnen. Und die in der
749 Deutschförderklasse sind

750

751 EX3: alle gemischt, alle

752

753 INT: sind ja auch Stammklassen zugeordnet.

754

755 EX3: Ja, ja, ja, ja.

756

757 INT: Dadurch gelten sie nicht als eigene Klasse, sondern sind so
758 zusätzlich in der Schulorganisation.

759

760 EX3: Ja. Ja, ja,

761

762 INT: und haben deshalb (.) weniger Personal, haben keine guten
763 Räumlichkeiten, sind quasi prekärer.

764

765 EX3: Ja, das.

766

767 INT: als die KSDU-Klassen. Äh.

768

769 EX3: Ja.

770

771 INT: Das ist eine zweite Erzählung.

772

773 EX3: ((unterbricht)) Das ist ja aber wer unter. Aber ja, aber dann
774 (.) sieht das doch vor Ort, (.) oder? (.) Also (.) das ist ja genau.

775

776 INT: (.) Aktuell dieses Schuljahr ist das.

777

778 EX3: Ja, ja, ja, ja, jetzt ja, ja. Aber wer wer sind, wer
779 unterrichtet dann in diesem. (.) Also nennen wir sie jetzt Ukrainer
780 Klassen.
781
782 INT: (.) Genau das sind dann nehme ich an, auch ausgebildete
783
784 EX3: ((unterbricht wieder)) Wenn da geht es ja Ja schon aber aber
785 aber das ist ja aber da geht es ja nicht um Sprachunterricht.
786
787 INT: (.) Da geht es (.) ja genau, das kommt ja noch dazu. die
788 haben schon Sprachunterricht. Sie haben aber auch Sachunterricht.
789 Deutsch Ja, den Sprachunterricht. Das ist also.
790
791 EX3: (.) Da muss man doch präziser fragen. Das ist keine
792 Deutschförderklasse.
793
794 INT: Das ist (.) eine KSDU-Klasse. Also die haben schon Deutsch
795 als Zweitsprache Unterricht.
796
797 EX3: Was heißt KSDU ist.
798
799 INT: (.) Klasse mit Schwerpunkt Deutsch Ukrainisch.
800
801 EX3: Ach das. Aber es bezieht sich nur auf Ukrainer.
802
803 INT: (.) Ja, ja, (.) die haben da deutsch deutschen
804 Sprachunterricht und zusätzlich noch Englischunterricht,
805 Musikunterricht, (.) Turnunterricht (.) Geographieunterricht. Hat
806 die Lehrperson erzählt. Die Deutschförderklasse hingegen hat nur
807 Deutsch als Zweitsprache.
808
809 EX3: Ja, ja, ja, ja, ja. Aber, aber, aber. Also wenn jetzt (.) das
810 heißt, (.) es gibt in Mittelschulen Klassen, was und die sind dann
811 Schulstufen übergreifend natürlich. Ja, also von der fünften bis
812 achten Schulstufe, (.) die so quasi in einem. Also jetzt, das ist
813 meine bei der Vorstellung, die in einem Mehrstufensystem ja (.)
814 quasi unterrichtet werden, (.) nämlich nicht nur (.) als
815 Deutschförderklasse, das ist ja auch ein Mehrstufensystem. (.) Also
816 in Mittelschulen jedenfalls. Ja (.) gut, aber was mit
817 außerordentlichem Status oder ordentlichem Status? (.)

818

819 INT: Außerordentlichem Status

820

821

822 EX3: (.) Ja, (.) Also das heißt, (.) das Ziel dieser. Dieser
823 Klassen ist. (.) Also jetzt. So (.) Das wäre meine Erklärung. Ja,
824 (.) wäre meine Erklärung. Das Ziel dieser Klassen ist, (..) diese
825 Kinder zu beschulen. Ja, auch in Fächern, die sie in ihren Schulen
826 in der Ukraine haben. (.) Jeweils in dem (.) in der halt in welcher
827 Schulstufe sie auch sind, was mich mir jetzt schwer vorstellen kann,
828 dass das (). Also aber gut, ja, (..) wir wollen das jetzt
829 wir wollen ja so und. (.) Und damit Sie dann so etwas haben wie
830 einen Nachweis, dass Sie die Schule besucht haben. Ja, weil man
831 immer davon ausgeht, das sind jetzt also oder hauptsächlich im
832 Hauptfall, davon ausgeht, das sind alles Kinder, die, wenn Friede in
833 der Ukraine ausbricht, (.) was wohl nicht so sein wird, wie der
834 Krieg ausgebrochen ist, dann wieder nach Hause gehen. (.) Und in
835 ihrem angestammten Schulsystem bleiben. Denn es gibt ja zahlreiche,
836 um nicht zu sagen. (.) Ja, ich kann die Zahl nicht sagen. Könnte man
837 auch sagen. Unzählige. Wobei dieses österreichische Verwenden das
838 Wort unzählig unzählig ist. Das ist eine Zahl, die so enorm, dass
839 ich sie. Ja, (.) es gibt zahlreiche Schüler, die zumindest im ersten
840 Schuljahr, also in dem ersten Schuljahr des Ukrainekrieges, also in
841 diesem halben, in diesem zweiten Semester, (..) ja in Österreich
842 zwar in der Schule waren, aber eigentlich die Schule in der Ukraine
843 besucht haben. (.) Solche gibt es immer noch, (.) die wir wir (.) ja
844 wir (.) quasi (.) Teleunterricht sozusagen dort ihre Schule
845 absolvieren. Ja, (.) aber aber so was gab es ja das ist ja etwas was
846 es ja für wenn wir jetzt wieder zurückgehen auf 15 16 17 18. So was
847 hat es ja sonst nie gegeben. Ja, (.) also in diesem Bereich der (.)
848 von geflüchteten Kindern ja (.) auch kaum, (.) auch nicht bei
849 Zuwandererkinder. Wobei es bei Zuwandererkindern, ja, (.) das wissen
850 wir alle, gibt es ja (.) die chinesische Schule also nicht jetzt
851 also Kinder, die gehen in Österreich in die ganz normale, in die
852 Schule und parallel (.) gehen sie in die chinesische Schule, um
853 Chinesisch zu lernen, oder das gibt es für viele. (.) Das wird in
854 der Regel organisiert. (.) Also ist etwas, was aus den Ländern (.)
855 unterstützt und angeboten wird, also aus den Communities. Und das
856 jetzt, weil es sind ja nicht nur staatliche, sondern auch sozusagen
857 freiwillige Sachen, (...) aber nicht in der Schule, in der Schule
858 kann es natürlich. Ich wüsste zwar nicht, ob wir schon Muttersprache
859 Chinesisch angeboten haben, das habe ich noch nicht auf einer Liste
860 gesehen, ((lacht)) (..) aber. Aber was ja in diesen ein bisschen da,
861 in diesen (.) diesen Bereich fällt. (..) Gut, das heißt das sind
862 Mittelschulen, die dann schon Kinder haben die schon logischerweise
863 letztes also wenn sie schon letztes Jahr gekommen sind, letztes Jahr
864 außerordentlichen Status, (.) wobei der außerordentliche Status.

865

866 INT: Genau, die ja teilweise auch Nach wie vor jetzt kommen

867

868 EX3: jetzt und es kommen ja.

869

870 INT: was auch it der Situation jetzt verbunden ist

871

872 EX3: (.) Ja, ja, ja, ja. Einige gehen weg, andere kommen und die,
873 die dort, die dort drinnen sind (.) und diejenigen, die jetzt nicht
874 Ukrainer sind, Und auch in dieser Schule, die sind in den normalen
875 Klassen.

876

877 INT: Genau, im ersten Fall sind es ja mehr oder weniger

878

879 EX3: Das (.) wird ja jetzt schon klar, warum es nicht. Ja, ja, ja,
880 (.) ja, warum? Was? Warum nicht?

881

882 INT: sie bekommen keine Fördermaßnahmen für Deutsch als
883 Zweitsprache, gar keine.

884

885 EX3: (.) Ja, ja, ja, ja, ja, ja, aber ja, ja, ja, ja, aber. Aber
886 jetzt.

887

888 INT: Also sie sitzen in Regelklassen

889

890 EX3: Jetzt, (.) jetzt ganz offen. Hat es ja früher auch gegeben,
891 also jetzt. Ich will das jetzt nicht vergleichen für.

892

893 INT: nur die kriegen das ja schon (.) und die anderen nicht.

894

895 EX3: (.) Ja, ja, ja, ja, ja, Aber das war ja.

896

897 INT: (.) Also das würde mich nteressieren, wie Sie sich das
898 erklären.

899

900 EX3: Nein, ich erkläre.

901

902 INT: Was. Was fällt Ihnen dazu ein? Wie. (.) Wie kommt es dazu,
903 dass die einen.

904

905 EX\$: Naja, aber (.)

906

907 INT: bestimmte Gegebenheiten vorfinden? Ja. Und die andere nicht.
908 (.) Wobei der Unterschied nur der ist, woher die Kinder kommen.

909

910 EX3: Ja, weil. Weil eben. Ja, ich habe keine Erklärung dafür. Also
911 ich. Ich. Ich kann nur sagen auf weil Ukrainer einen anderen Status
912 haben als andere Geflüchtete. (.) Ja, sie sind ja keine. (.) Niemand
913 von den ganzen. Niemand hat dort einen Asylantrag gestellt. (.) Sie
914 haben ja einen eigenen Status als Vertriebene (.) sozusagen. Sie
915 sind ja (.) also wobei das jetzt in der Schule dann letztendlich
916 wurst ist, weil alles, das ganze System. Meiner Ansicht nach, ich
917 bin jetzt keine Pädagogin (.) da darauf aufbaut. Ukrainer sind eine
918 Übergangserscheinung. (.) Ja als Vertriebene hierher und
919 offensichtlich (.) geht, ist der Ausgangspunkt. Naja, die bleiben so
920 lang, so lange (.) sie nicht wieder zurück können und dann gehen
921 alle wieder zurück. (.) Ist zwar Irrtum, aber dem kann man auch. Ja,
922 also das wird sicher nicht. Ist alles viel fluider insgesamt usw.
923 (.) und (.) und (.) aber. (.) Aber die, die jetzt bleiben wir bei
924 der Mittelschule, (.) die, die jetzt im ganz unter Führungszeichen
925 normalen Klassenverband sind, ja (.) das sind dann was, das sind
926 dann Flüchtlinge, Flüchtlingskinder aus die halt so viele kommen ja
927 (.) jetzt auch in Form (.) Familienzusammenführung also aus all
928 diesen Ländern die die halt in Österreich (.) Asylanträge stellen.

929

930 INT: Ja in dem konkreten Fall sind es Kinder aus Syrien.

931

932 EX3: Ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, das sind die, das sind ja, ja,
933 das sind ja viele. Also (.) wo es (.) also brauchst ja nur mit
934 Familienzusammenführung kommen ja aber und (.) und es gibt
935 keinerlei. Also in dem Fall ging es ja um Sprachfördermaßnahme,
936 sozusagen beim, (.) beim Spracherwerb. Deutsch? Ja, (.) weil die
937 sind (.) dann auch keine. Meistens also sind es werden Asylbewerber
938 darunter sein, aber auch welche, die schon Flüchtlingsstatus haben.
939 Ja, (.) weil es ist ja wurst, ob ich, also wenn ich die Sprache
940 nicht kann, sozusagen, also für diesen Spracherwerb, (.) es spielt
941 ja in der Schule im Wesentlichen überhaupt das ein Status keine
942 Rolle, (.) sondern (.) sondern. (..) Der Status spielt zwar keine
943 Rolle, aber wie man jetzt sieht die Ukrainer hat man, hat man also
944 vom vom staatlichen Konzept her (.) anders (.) sozusagen eingeordnet
945 (.) und behandelt sie auch anders. (.) Und man wird es, weil sie
946 physisch ist, eigentlich mehr. Vielleicht werde ich das jetzt zum
947 Anlass nehmen, mich ein bisschen. (.) Also jetzt, soviel ich weiß,

948 mich interessiert (.) dafür zu interessieren (.) wie. (.) Ja, (.)
 949 wie erfolgreich dieses diese Modelle sind.

950

951 INT: (.) Diese KSDU.

952

953 EX3: Ja. Ja. Na weil.

954

955 INT: Die werden ja eingestellt, soweit ich das in Erfahrung
 956 bringen konnte.

957

958 EX3: (.) Aha. Jetzt (.) wird es beendet. (.) Wie ist also mit
 959 diesem Schuljahr?

960

961 INT: (.) Sie werde bis zum Sommer, das ist kein gesichertes
 962 Wissen, Das wurde mir Von Lehrkräften erzählt? Ja, dass sie mit
 963 diesem Schuljahr beendet werden und die Kinder dann in Regelklassen
 964 kommen.

965

966 EX3: Na ja, das ist schon. Na ja, das ist. Ja, das ergibt sich.
 967 Ja, das ergibt sich ja wieder aus dem. Aus den gesetzlichen
 968 Grundlagen. Du kannst nicht ewig außerordentlicher Schüler sein.

969

970 INT: Zwei Jahre.

971

972 EX3: Ja, Also. Ja. (.) Also, mit. Wobei? Wobei da. Wobei? (.) Wobei?
 973 Dieser Status des außerordentlichen Schülers (.) ist ja auch ein,
 974 (.) ((atmet tief aus)) wie soll ich sagen, ein. (...) Ich sage jetzt
 975 einmal interessanter, weil die Ursprungsidee (.) beim
 976 außerordentlichen Schüler war ja, zu sagen ich möchte nicht. Also
 977 jetzt so, (.) ich habe jetzt keinen gefragt, sondern das ist meine
 978 Erklärung (.) war zu sagen okay, es kommt ein Kind in die Schule,
 979 (...) kann (.) nicht erfolgreich die Schule absolvieren, nämlich das
 980 Schuljahr. (.) Weil ihm die Kenntnisse der Unterrichtssprache
 981 fehlten. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Ich kann selbst
 982 vielleicht im (.) Musikunterricht (.) keine gute Note kriegen, weil
 983 ich ja heute Musikunterricht nicht Darin steht, dass man singt (.)
 984 oder trommelt, sondern das ist ja ein Fach. Ja, (.) da gibt es auch
 985 Tests und Wissensabfragen. Wenn ich die Sprache nicht kann, dann
 986 kann ich nicht erfolgreich sein. Erfolgreich heißt sozusagen (.) die
 987 Schule positiv, also das Schuljahr positiv abschließen. (.) Was dann
 988 heißt, was dann heißt, dass ich (.) möglicherweise am Ende dieser
 989 dieser neun Schuljahre (...) quasi (...) also (.) man will, ohne
 990 Schulabschluss bin, nur weil ich einmal, also sozusagen nicht

991 positiv abgeschlossen habe. Das ist also jetzt ich, ich formuliere
992 das scharf, es war ja als eine Art Schutzmechanismus quasi gedacht,
993 ja. (.) Andererseits (.) ist auch da, ist auch die Interpretation
994 zulässig, Man sagt nur gut, (.) man kann auch das Problem sozusagen
995 (.) so haben, dass man sagt, jetzt hat man welche, die sind jetzt,
996 es geht jetzt immer um diese quer, quer, (.) quer, also
997 Seiteneinsteiger. Ja, wenn jetzt jemand im sechsten Schuljahr kommt,
998 (...) ja (.) dann nach nach neun, wenn, dann, wenn er das Alter hat,
999 nämlich das Alter ist gleich 15, das ist ja dann (.) quasi, dann (.)
1000 ist es nicht so einfach zu sagen, ja, ich möchte jetzt noch ein Jahr
1001 in die Pflichtschule und noch ein Jahr in die Pflichtschule.

1002

1003 INT: (...) Die (.) die Unterrichtssprache wird zur
1004 Zugangsbedingung.

1005

1006 EX3: Die Unterrichtssprache ist Zugangs ist Zugangsbedingungen (.)
1007 für die Bildung. Das ist jetzt aber nichts spezifisch
1008 Österreichisches, sondern das ist (.) jetzt, (.) ich sage jetzt ganz
1009 pragmatisch auf der ganzen Welt so, ja, außer sozusagen ich bin in
1010 (.) in Systemen die jedenfalls. (.) Bilingual sind, weil es geht ja
1011 jetzt nicht. Es geht jetzt nicht nur um den Zugang zu Bildung,
1012 sondern es geht ja um diese formalen Abschlüsse. (.) Du, also du
1013 kannst ja auch gebildet werden, ohne dass du jeden Tag Schule
1014 besuchst (.)Also ja, quasi es geht um diese formalen Abschlüsse. (.)
1015 Entweder ich habe nach neun Jahren also einen Pflichtschulabschluss,
1016 oder ich habe ihn nicht. Das ist ja die große Frage bei der
1017 österreichischen Sonderschule. (.) Ich habe keinen
1018 Pflichtschulabschluss, obwohl ich die Schulpflicht erfüllt habe. (.)
1019 Aber ein Pflichtschulabschluss ist schon Voraussetzung für vieles
1020 andere mehr. Ja, (.) also das ist. (..) Also (..) ich bin jetzt am
1021 Ende meiner (.) Berufslaufbahn. Also ich bin ja auch keine Pädagogin
1022 oder so, (.) aber das sind schon Sachen, wo ich glaube, dass man
1023 (..) in so jetzt in der noch mehr globalisierten Welt ja viel, viel
1024 mehr (.) sich damit beschäftigen müsste, wie man sozusagen die
1025 Durchlässigkeit von also nicht nur die Durchlässigkeit, sondern (.)
1026 was gibt es für Modelle in anderen Ländern, die das besser machen,
1027 als wir es machen? Weil Faktum ist, Unterrichtssprache ist
1028 Unterrichtssprache. Es gibt natürlich Länder, wo sozusagen
1029 Mehrsprachigkeit einen viel größeren Stellenwert hat als bei uns.
1030 Ja, weil sie halt nicht so (.) die Staatssprache der Republik ist.
1031 Deutsch aus. (.) Basta.

1032

1033 INT: monolingualer Habitus

1034

1035 EX3: Ja, ja, ja. Ja. Also so wie das ist halt. (.) Ja, (..) aber das
1036 sind. Also ich habe jetzt natürlich (.) ich tu nur jetzt laut
1037 überlegen. Es gibt aber sicher Modelle, wo das stärker ist. Sieht
1038 man ja jetzt auch schon. Und (.) wieder immer dann eine Frage von

1039 Sprach Prestige. Ja, welche Sprache hat Prestige und welche hat
1040 keine?

1041

1042 INT: (.) Ja, das passt je eh auch wieder zu den KSDU-Klassen und
1043
1044

1045 EX3: zu dem dazu. (.) Farsi? Was hat Farsi für ein Prestige? Ja,
1046 also das ist jetzt eine Flucht, eine Flüchtlingssprache. Ukrainisch
1047 war bis jetzt definitiv keine Flüchtlingssprache in Österreich.
1048 Russisch war sehr wohl eine Flüchtlingssprache, weil die, weil wir,
1049 ja, (.) weil wir also auch ein bestimmtes Ausmaß an Flüchtlingen
1050 haben, das sich jetzt auf andere (.) Kriegssituationen in der
1051 ehemaligen Sowjetunion bezieht, wie die Tschetschenen, ja, (..) die,
1052 die, wo Russisch (.) ja die einzige Sprache ist, die jeder, der aus
1053 Russland kommt, (.) dessen Sprache ist Russisch, egal wo er
1054 herkommt. Ja, und das ist so die, das ist so die Vorstellung. (..) Aber mein kleines Beispiel mit dem kurdisch Wörterbuch hat es ja
1055 gezeigt. (.) Es ist also das, dass (.) das nicht Monolinguale ist,
1056 kommt durch Flüchtlinge auch hier an, (.) weil ja weil es in Syrien.
1057
1058

1059 INT: durch die Schülerinnen selbst
1060

1061 EX3: (.) Durch die Schülerinnen selbst ja weil die die ja.
1062

1063 INT: Darf ich Sie dann noch mal fragen zu dem was ich da
1064 berichtet habe zu den Interviews zu den unterschiedlichen
1065 Rahmenbedingungen sehen Sie darin diskriminierende Faktoren in
1066 dieser unterschiedlichen Beschulung von Schülerinnen mit
1067 Fluchterfahrung.
1068

1069 EX3: Also (.) also ich (.) muss das jetzt noch mal ordnen also die
1070 einen gehen in eine Klasse, (.) wo sie, (.) also das ist sozusagen
1071 (.) eine Klasse, wo sie alle Fächer unterrichtet werden, mehr oder
1072 minder ja, (.) sie sind ja immer noch im außerordentlichen Status
1073 (.) und Deutsch sozusagen ist. (..) Ist etwas Wesentliches.
1074 (.)Deutschvermittlung.
1075

1076 INT: (.) Sie sprechen jetzt von den einzelnen Schülerinnen in
1077

1078 EX3: Nein, nein, nein. Ich spreche von den ukrainischen Klassen.
1079 Ja, ja.
1080

1081 INT: (.) Genau. Die gehen in eine Klasse, wo sie Deutsch als
1082 Zweitsprache hauptsächlich unterrichtet werden. Der Fokus ist auf
1083 Deutsch als Zweitsprache. Ja. Und dann gibt es manche Sachfächer,
1084 einzelne.

1085

1086 EX3: Und, und. Ja, Ja. Also, (.) es ist nicht eine. Es ist nicht
1087 eine klassische Deutschförderklasse.

1088

1089 INT: Es wird als Deutschförderklasse geführt.

1090

1091 EX3: Aber es ist. Ja, ja.

1092

1093 INT: (.) aber es ist ein Klassenverband.

1094

1095 EX3: Aber es. Gibt es solche Deutschförderklassen ja auch in
1096 anderen, in anderen Mittelschulen.

1097

1098 INT: Genau, Es ist ja auch das Beispiel einer Schule, wo es eine
1099 KSDU-Klasse gibt und eine Deutschförderklasse. Und die KSDU-Klasse
1100 hat. (.) mehr Ressourcen als die Deutschförderklasse.

1101

1102 EX3: Ja, weil die anderen sind ja Flüchtlinge und (.)die zweiten
1103 sind Ukrainer. Und die sind keine Flüchtlinge, die sind Vertriebene.

1104

1105 INT: (.) Und sehen Sie da Diskriminierung?

1106

1107 EX3: Das (.) kann es. Kann nur diese Erklärung sein.

1108

1109 INT: Ja. aber sehen Sie da Diskriminierung?

1110

1111 EX3: Das ist eine. (.) Es ist eine unterschiedliche Behandlung,
1112 sozusagen. Und es ist eine unterschiedlicher Zugang zu Ressourcen.
1113 Ja, (.) das ist. (.) Wenn das so ist, ist es erwiesen, so quasi.
1114 Andererseits ist jetzt die Frage (.) unterschiedlich. Also (.) wie
1115 oft kommt es (.) Wie oft kommt es insgesamt vor? Weil. (.) Weil.
1116 Soweit ich weiß, gibt es ja in diesen. Wer unterrichtet in diesem
1117 (.) KSDU-Klasse.

1118

1119 INT: (.) Eigene Deutsch als Zweitsprache Lehrkräfte plus
1120 ukrainisch sprachige Lehrkräfte.

1121

1122 EX3: Ja. (.) Ja, eben. (.) Na ja, das ist. Das ist ja der Punkt.
1123 (.) Na, das ist ja der Punkt. (.) Na, das ist der Punkt. Ich habe
1124 aber in normalen Deutschförderklassen. (.) Nur dann nur ja, also
1125 sozusagen die Person, die und die Deutsche dort ist. Dort gibt es
1126 nur die eine Ausrichtung zack (.) Deutsch Förderung. Ja, ich. Ich
1127 meine Erklärung ist jetzt nicht die, dass irgendjemand sich jetzt
1128 ganz überlegt aha, ich fördere jetzt die Ukraine und diskriminiere
1129 sozusagen durch die Nichtförderung gleichzeitig die anderen, sondern
1130 dass das alles aus dieser, aus diesen, aus diesen, aus dieser
1131 Gemengelage kommt. (.) Wir also jetzt immer positiv gedacht (.) wir
1132 wollen jetzt Kindern aus der Ukraine, die nach Österreich kommen,
1133 für einen möglichst kurzen Zeitraum, was sie wollen, wieder zurück
1134 sozusagen. So viel österreichisches Angebot jetzt in
1135 Sprachvermittlung geben wie nur möglich, aber gleichzeitig sie auch
1136 unterstützen. Das machen dann die Ukrainisch (.) Lehrer Lehrerinnen
1137 (.) in dem in ihrem schulischen Fortkommen so als. (.) Als es wäre
1138 das tatsächlich möglich, zurück. Aber es gibt es ist ja auch
1139 faktisch so, dass Kinder ja wieder zurückgehen weil ja weil ja nicht
1140 alle Kinder, (.) die auch nach Österreich gekommen sind als der
1141 Krieg oder die jetzt nach Österreich kommen, kommen aus, aus. Also
1142 in ganz es ist in (.) ganz Ukraine ist im Krieg aber (.) aber nicht
1143 in der gesamten Ukraine ist der ist der Krieg also das. Also ich
1144 weiß es nicht aber so stelle ich es mir vor faktisch auch präsent in
1145 in sozusagen Bedrohung und ja also weil das ist ein riesiges (.) es
1146 ist ja ein riesiges Land (.) und auch aus diesen Gebieten ja (.)
1147 sind viele (.) also wo nicht jetzt sozusagen Panzer auffahren oder
1148 ja also wo jetzt Krieg in dem also das ist ja das ist ja der
1149 herkömmlichste Krieg den man sich ja vorstellen kann, das ist ja wie
1150 erster Weltkrieg, Stellungskriege gibt's dort, (..) also dass das
1151 das Motiv sozusagen ist, ja ja

1152

1153 INT: also die Kinder dort zu unterstützen Und wie ist es mit den
1154 anderen Kindern.

1155

1156 EX3: ja und die anderen Kinder, die anderen Kinder, jemand der
1157 aus Syrien kommt, (.) ist also jetzt nehmen wir jetzt dieses
1158 Beispiel (.) gibt sicher auch gibt es ganz bestimmt Leute die wieder
1159 nach Syrien (.) zurück (.) also die kommen ja nicht. also ich glaube
1160 nicht, dass die die Syrien jetzt die Syrer, die die jetzt ins
1161 österreichische Asylsystem kommen. (..) Hmm, kann ja sein, dass sie
1162 direkt aus Syrien kommen. Ja, aber viele kommen aus der Türkei.
1163 Natürlich, viele kommen aus, aus oder (.) aus Flüchtlings
1164 Flüchtlings Situationen. (.) Aber nicht direkt von dem Ort, an (.)
1165 der sie überhaupt zu Flüchtlingen gemacht hat. (.) Und dort ist die
1166 Fokussierung logischerweise nicht so. Ich kann jetzt wieder sofort
1167 zurück (.) oder ich werde jetzt sofort (.) sofort zurückkommen. (.)

1168 Also (.) nicht. (.) Ja, und vor allem denkt natürlich hier niemand
1169 daran zu sagen Uh, ich unterrichte jetzt, also ich mein jetzt,
1170 Syrien ist ein gutes Beispiel für den IS an Land. Das habe ich
1171 vorher auch alles nicht gewusst. Das hat ja ein (..) Ja, das hat ja
1172 auch manchmal. In diktatorischen Systemen gibt es ja auch manchmal
1173 Dinge, die funktionieren. Also das Schulsystem, das ist so ein
1174 bisschen anders, ans Französische angelehnt. Das war ja dort. (..)
1175 Also ich meine, wenn man das jetzt immer vergleicht mit so
1176 devastierten Staaten wie Afghanistan oder ja oder auch Iran, also
1177 jetzt, (.) also jetzt denke ich an die Flüchtlinge aus Afghanistan,
1178 die im Iran sind, die überhaupt keinen Zugang zum Schulsystem haben.
1179 (.) Aber ich glaube, dass der Prozentsatz jener, die, wenn sie jetzt
1180 hier sind, ja, also ich würd jetzt würd das jetzt ein bisschen so
1181 flapsig sagen, der Prozentsatz jener, die in einen anderen
1182 europäischen Staat wollen, (.) ist sicher ein viel größerer als
1183 solche, die jetzt direkt wieder. (.) Zurück. Dort. Dort. Wollen sie
1184 kommen, weil es faktisch. Die Möglichkeiten nicht gibt? Das ist es.
1185 Sie würden es wollen. Emotional. Aber es. Es gibt den Weg zurück
1186 nicht. Ja, Es gibt ihn nicht. Ja. Ja. Ja. (.)

1187

1188 INT.:Und

1189

1190 EX: Und insofern. Und insofern. (.) Ja. Ist diese. Ist diese.
1191 Ukrainesituation. Eine. Eine. Sich aus der. Situation. Sozusagen.
1192 Entwickelte. Auch. Ein bisschen. Ich meine. Es wäre. Interessant.
1193 Wie das. Die anderen. Europäischen Länder machen. Sind sie. Schade,
1194 dass ich nicht Ukraine Flüchtlingsbeauftragte bin. Sonst hätte ich
1195 mich ja mit all diesen Dingen ja die ganze Zeit schon befasst. Also
1196 nein, (.) jetzt aber ist halt so. (..) Und ja, wie machen das die
1197 Deutschen? Wie machen das die Schweden? Wie machen das die
1198 Franzosen? Überall gibt es (.) ukrainische Flü, also gibt es. (.)
1199 Also Flüchtlinge aus der Ukraine. Jetzt sind also jetzt auch in. (.)
1200 Auch in Zahlen, die weit größer möglicherweise sind als die die aus
1201 Österreich (.)ja.

1202

1203 INT: Also, sie sind jetzt nicht Beauftragte für ukrainische
1204 Schülerinnen, aber Sie sind ja Beauftragte für Flüchtlingskinder in
1205 der Schule. Das heißt ja, sie sind für alle anderen Kinder

1206

1207 EX3: (.) Ja, ja, ja, aber. (.) Ja, ja, ja.

1208

1209 INT: Wenn ich es richtig verstehe, (.) Was? Was macht da das
1210 Bildungsministerium, um Diskriminierung von diesen Schülerinnen zu
1211 verhindern?

1212

1213 EX3: (.) Na ja, wenn da. Wenn man das als Diskriminierung
1214 betrachtet.

1215

1216 INT: Genau. (.) Haben wir ja gemeinsam festgestellt. Das ist
1217 eindeutig.

1218

1219 EX3: Ja, Ja, ich. Wir, Sie und ich stellen das fest. (.) Es hat
1220 das vorher auch gegeben. Also. (.) Also, (.) möglicherweise würde
1221 Ihnen jemand anderer sagen, das ist überhaupt keine Diskriminierung,
1222 weil das ist eigentlich das, was bei uns normal ist. Dort, wo es
1223 halt nur zwei Kinder gibt (.) oder drei Kinder gibt, wo also
1224 sozusagen wo, wo es zu wenig gibt, zu Förderung, wo es auch ja dann
1225 gibt. Ja, und da laufen die Kinder sozusagen im System mit. (.) Ja,
1226 (.) was in der Volksschule durchaus ein taugliches Mittel ist, was
1227 in der Mittelschule (.) sozusagen je älter die Quereinsteiger, also
1228 bei Quereinsteigern schwieriger ist, (.) wo es dann wo die Lösung
1229 vielfach die ist, dass es tatsächlich nur wenige sind, die dann
1230 aufgrund (...) der (.) Schul- und Klassensituation es schaffen (.)
1231 können. Ja, (.) aber es gibt grundsätzlich keinen Rechtsanspruch auf
1232 auf Deutschförderung (.) sozusagen. Das gibt's nicht. Es gibt
1233 nur die Pflicht, die Unterrichtssprache zu beherrschen. (.) Alles
1234 andere ist dann so Hm.

1235

1236 INT: (.) Aber es gibt einen Rechtsanspruch auf Gleichbehandlung.

1237

1238 EX3: Wobei in was?

1239

1240 INT: (.) In als (...) Mensch ((lacht)).

1241

1242 EX3: Naja, aber die Ungleichbehandlung ergibt sich zwischen
1243 Ukrainisch und nicht ukrainisch. Aber jetzt muss ich ehrlich sein
1244 ist was ganz neues. Gibt es erst seit maximal einem Jahr.

1245

1246 INT: Also (...) da hat eine Lehrkraft gesagt (.) dass an so den
1247 Eindruck gekriegt, dass es zwei Kategorien Menschen, die einen, die
1248 ganz schnell ganz viel möglich ist und die anderen (.) für die es
1249 nicht möglich ist.

1250

1251 EX3: (.) Ja, aber es ist halt so, dass sich kein Österreicher je
1252 gefürchtet hat vor dem Krieg in Syrien. Aber ganz Österreich
1253 fürchtet sich vor dem Dritten Weltkrieg. (.) Verstehen Sie ja, die
1254 Politik? Und (.) das hat, (.) das hat. (.) Ja, das hat ganz stark
1255 mit uns zu tun und es hat ganz stark mit. Also (.) der

1256 Bundespräsident war in der Ukraine und der Herr, der Präsident der
1257 Ukraine hat ihm sehr gedankt. (.) Dass Österreich so viel tut für
1258 die Ukraine. Jetzt habe ich irgendwo gelesen. (.) Ja, so (.) was tut
1259 Österreich für die Ukraine. (.) Wir versuchen also jetzt. (.) Wir
1260 sind ja also, kein Kriegsmaterial, kein Öl, das sind, da sind wir
1261 neutral. Wir können nur unterstützen, sozusagen auf der Ebene. (.)
1262 Jetzt als ein Beispiel die Menschen, die von dort weg müssen, sie so
1263 gut wie möglich zu unterstützen. So, da kann ich jetzt könnte ich
1264 jetzt natürlich wäre ich, jetzt wäre ich Politikerin sagen, das ist
1265 ein Teil unserer Unterstützung, nämlich nicht jetzt die. (.) Dort
1266 in, sondern wenn sie hier sind, dass sie beispielsweise solche
1267 Möglichkeiten das ist jetzt eine, ist ein Konstrukt, dass ich jetzt.
1268 (.) Ich kann alles argumentieren. Ich glaube nur nicht, (.) dass
1269 ich, also (.) dass ich eine Lösung, dass ich ein Verfahren, (.) das
1270 (.) ein Diskriminierungsverfahren sozusagen im einzelnen Fall
1271 anstoßen (.) könnte. Ja, (..) weil die Kinder nicht. Ja, also das
1272 ist jetzt sie jetzt müsste wäre ich ja mal. (.) Wäre ich jetzt dann
1273 (.) nicht jetzt heute aber irgendwie wäre ich ja, (.) werde ich das
1274 versuchen sozusagen zu überlegen. (..) Wenn Sie mich fragen ja, (.)
1275 was ist zu Unterstützung von jetzt nicht Kindern, die die
1276 Unterrichtssprache. (.) äh (.) sozusagen gar nicht beherrschen, um
1277 als (.) ordentlich, also sozusagen um ihm ordentlich als ordentliche
1278 Schüler zu reüssieren. Ja, (..) das ist schon eine absolute
1279 Ungleichbehandlung. Aber es ist auch eine Ungleichbehandlung von
1280 Kindern, die aus zweisprachigen, also wo die, wo die. Also es ist
1281 (.) es ist die Ungleichbehandlung etwas genuin Systematisches, (.)
1282 weil es immer darum geht, aus welchem Umfeld kommt jemand? Dieses
1283 Subsidiaritätsprinzip, dass ich die, die unterstützt, (.) die
1284 Unterstützung brauchen, dass ich, (.) dass ich diese Unterstützung
1285 institutionell oder staatlich zur Verfügung stelle. Und es gibt aber
1286 Kinder, die brauchen eigentlich nur Schule, weil alles andere
1287 bekommen sie aus dem Elternhaus, aus dem Umfeld. Und genau in diese
1288 Kategorie (.) fällt das Ganze. Es gibt auch Schüler und
1289 Schülerinnen, Zuwanderer, Flüchtlinge, (.) ukrainische Vertriebene.
1290 Das sind Hochbegabte oder Blitzkneißer, die viel weniger
1291 Unterstützung brauchen als andere, die das nicht sind. Das heißt, du
1292 hast ja dann sozusagen mehrfach (..) Mehrfachkonstruktionen, (.)
1293 dass das niemand offensichtlich bis jetzt (.) was daran findet, dass
1294 man die Ukraine jetzt sage ich sozusagen so ganz klar, besser
1295 behandelt als andere Geflüchtete. Ja (...) hat auch. Also ich habe
1296 das auch noch nicht gelesen oder so noch niemand problematisiert.
1297 (.) Äh. (.) Weil. (..) Ja, weil das aus dem Gedanken ist. Na gut,
1298 zumindest. (.) Dort. (.) Tun wir was (.) Ja. (.) Das ist jetzt, (.)
1299 was ich. Was ist Die Ungleichbehandlung ist, dass die. Dass die
1300 Mittel, die die, die der Staat sozusagen diesen Schülerinnen Gruppen
1301 zur Verfügung stellt, ungleich (.) verteilt sind. Ja. (.) Ja, und
1302 Sie sind ja (.) kommen wir wieder zurück. Sind ja keine Asylbewerber
1303 aus Ländern, die uns ganz fremd sind und (.) die wir (.) ja schon,
1304 sondern das ist ja (.) quasi Krieg im Nachbarland. (.) Das ist. Ja,
1305 (.) also, das ist meine. Wäre meine Erklärung. Ich glaube nicht,
1306 dass es. Dass es jemand gibt, der irgendwo sitzt und sich
1307 systematische Diskriminierung von. ((atmet laut)) (..) Was also all

1308 das geht da jetzt um alle Asylbewerber. Also (.) es geht ja nicht
 1309 nur um Asylbewerberbende Kinder (.) außerordentliche Schüler sind
 1310 auch Zuwandererkinder. Wenn jetzt ein serbisches Kind (.) in (.) mit
 1311 weiß ich nicht mit zwölf Jahren aus Serbien nach Österreich kommt,
 1312 kein Wort Deutsch kann, (.) dann wird dies die Schule für die es wo
 1313 es hinkommt eine Mittelschule. Na das ist ja (.) und eine
 1314 Möglichkeit. (.) Na (.) ja, das ist ja so eine Mittelschule. So, es
 1315 gibt zahlreiche Mittelschulen,
 1316
 1317 INT: Eine Deutschförderklasse, wo eine gibt
 1318
 1319 EX\$: ja, eine Mittelschule mit Deutschförderklasse, aber die sind
 1320 viel weniger als die anderen. (.) Ja, in der Summe.
 1321
 1322 INT: (.) Ja. Ich meine, das ist ja eine ganz andere Diskussion,
 1323 ob das überhaupt (.) so sinnvoll ist, die Deutschförderklassen
 1324
 1325 EX3: Ob das sinnvoll (.) ist. (.) Ja, also, Ihr, meine ich. Ja,
 1326 ja, ich bin ich. Ich habe, ich habe. Ich habe damals (.) auch so
 1327 Schulbesuche gemacht, wir hätten ja Deutsch oder
 1328 Deutschförderklasse. Also da hat sie gar nicht Deutschförderklasse
 1329 noch geheißen,
 1330
 1331 INT: Sprachstart
 1332
 1333 EX\$: sondern das war (.) also es war sozusagen, (..) na ja, (.) die
 1334 ist sozusagen die, die (.) jeder Schüler hat seine Klasse gehabt und
 1335 dann ist er herausgenommen gewesen und hat halt Deutsch, (.) Deutsch
 1336 als Zweitsprache (.) quasi Unterricht gehabt und die waren also von
 1337 erste bis vierte, also von der fünfte bis achte Schulstufe
 1338 zusammengezogen. Unterschiedliche (.) Erstsprachen (..) Ja, das
 1339 einzige was mir da einfällt, ist alles sehr bunt. Ja hmmm. Wie
 1340 erfolgreich das Modell ist ist. (..) Also das schien mir zumindest
 1341 so. Ist ganz, ganz stark abhängig davon (.) vom Einsatz der
 1342 jeweiligen Lehrkraft oder Lehrkräfte. Irrsinnig stark. In keinem
 1343 anderen. Sozusagen. Am. (..) Quasi schulischen Feld (.) ist, (.) ist
 1344 der Erfolg ja (.) so stark abhängig. Also wenn man das jetzt nur auf
 1345 diese Sprachvermittlung angeht wie dort, ja gut, die sind wie, wie,
 1346 wie, wie, wie, wie. (.) Ja, (.) weil (.) ja (.) weil Lehrer die in
 1347 einer die sozusagen in einer Mehrstufenklasse (.) unterrichten
 1348 wollen sind nicht in einer (.) unter Anführungszeichen normalen
 1349 Wiener Mittelschule tätig, weil das ist nicht normal. (.) Also (.)
 1350 es ist die absolute Ausnahme vom System. Also jetzt (.) in der
 1351 Sek eins, in der Volksschule ist es ein bisserl ist es insgesamt ein
 1352 bisschen anders. Gibt es ja auch die durchgängigen Lehrer (.) und

1353 so. (....) Äh. (..) Aber (.) gut. (.) Danke. Das ist eine (.) sehr
1354 wichtige Anregung. Ja, wobei.

1355

1356 INT: Ja. Ich hätte noch eine abschließende Frage dann

1357

1358 EX3: Wobei, jetzt diese Frage, wo ich sage, eigentlich geht es so,
1359 wie Sie das ja auch sagen. Es geht nicht darum, dass Ukrainer sollen
1360 alles kriegen, was nur irgendwie möglich ist. (.) Ja, und ich glaube
1361 auch, das ist. (.) Ja. Aber hmmm geht das auf Kosten anderer oder
1362 nicht? (.) Und ich würde jetzt sagen, möglicherweise geht es auf
1363 Kosten anderer, (..) weil aber es heißt, (.) es geht dann auf Kosten
1364 anderer. Wenn (.) andere also jetzt (.) sage ich (.) also, es geht
1365 jetzt nicht nur um die mit Fluchterfahrung und alle nicht die Chance
1366 haben, in eine Deutschförderklasse zu gehen. (...) Ja so? Oder?

1367

1368 INT: (.) Ja, die Frage ist ja auch die, warum ist es für die einen
1369 möglich und für die anderen nicht? (.) Das ist ja der interessante
1370 Punkt..

1371

1372 EX3: Ich kann Ihnen. Ich kann Ihnen darauf nur. Ich kann das
1373 nicht. (.)

1374

1375 INT: (.) den rechtlichen Status erwähnt

1376

1377 EX3: Nein, nein, nein, nein, nein. Nein, Ich kann. Ich kann nur
1378 sagen, wir leben in dieser Welt. (.) Der Krieg in Syrien. Wissen
1379 Sie, wo? Die Leute wissen ja gar nicht, wo Afghanistan liegt. (.)
1380 Aber inzwischen weiß jeder (.) in Österreich, der fernsieht, dass
1381 die ukrainische das, also dass die ukrainische Grenze ja (.) näher
1382 zu Wien liegt als Bregenz in der Luftlinie. (..) Und das. (.) Macht
1383 schon ganz viel aus, wenn du (.) also es es es. Ich glaube, es ist.
1384 (..) Es hat mit. Es hat einfach. Mit dieser. Mit. Mit der Situation
1385 zutun, ja.

1386

1387 INT: Also dass (..) die Menschen, die aus der Ukraine kommen, mehr
1388 wie wir sind als die, die von woanders kommen.

1389

1390 EX3: (.) Die werden gar nicht. Die werden nicht. Die werden. Nein!
1391 Nein, nein, nein, nein, nein, nein. Sie sind nicht mehr. Sie sind
1392 sie. Sie haben natürlich was. (..) Ich hab kaum Menschen. Ich, es
1393 wird Muslime auch in der Ukraine geben, aber sie sind alle. (.) Wenn
1394 sie eine Religion haben, dann sind sie Christen (.) und dann sind
1395 sie orthodoxe Christen. Ja, also (.) die Ähnlichkeiten, also die

1396 Ähnlichkeiten jetzt, wenn man das, was man als kulturell insgesamt
1397 nimmt, sind logischerweise zwischen einem europäischen Land und
1398 einem asiatischen Land größer. (.) Wobei das jetzt nicht (.) nicht
1399 auf Religion allein bezogen werden muss. Also ja, das einmal also
1400 quasi ich (.) es war ja damals in (.) also (.) der ganze Balkankrieg
1401 also die 90er Jahre. Ja (.) das ist ein bisschen so wie ein Labor
1402 für all das gewesen was jetzt (.) was sozusagen dann gekommen ist da
1403 war es auch so, naja, in den Flüchtlingsunterkünften da (.) haben
1404 die bosnischen Lehrerinnen einfach Unterricht gemacht damals. Ja,
1405 also wenn da war, das war ja alles sozusagen in der Dimension neu,
1406 ja (.) und (.) und. (.) Ja und wenn der Krieg nicht, weil man nicht
1407 so schnell weg, es hat sich dann sozusagen in die wie soll ich sagen
1408 in die österreichische Struktur. (..) Die waren alle keine
1409 Asylwerber, kein einziger Bosnier. Also jetzt wenn ich, jetzt quasi
1410 ja, war ein Asylwerber, die haben ja alle so damals diesen De facto
1411 Flüchtlingsstatus gehabt, auch so eine eigene, eine eigene
1412 Kategorie. Ich glaube, dass das (.) schon auch (.) so quasi. (.)
1413 Möglicherweise einen bestimmten Vorbildcharakter hat. (..) Und es
1414 sind auch viele wieder zurück gegangen, aber ganz viele eben auch
1415 nicht so, wie ich ganz sicher bin, dass sehr, sehr, sehr viele
1416 Menschen, die aus der Ukraine jetzt nach Europa, also nach
1417 Westeuropa oder (.) aus der ukrainischen Sicht ist das alles
1418 Westeuropa (.) gekommen sind, (.) jetzt, selbst wenn der Krieg
1419 morgen zu Ende ist, nicht mehr zurückkehren werden. Ja, (.) die
1420 Voraussetzungen sind ja auch dieses Mal viel, viel, viel, viel
1421 bessere als bei den (.) als (.) damals in den 90 er Jahren, wo
1422 Österreich ja, wie die ersten Flüchtlinge kommen, war Österreich
1423 nicht einmal noch EU Mitglied, (.) so quasi, weil jeder kann
1424 arbeiten, sofern er (.) Arbeit findet logischerweise jeder also
1425 diese diese diese Hürden, diese Hürden es nicht. Also diese
1426 Gleichbehandlung mit im Wesentlichen kann man ja sagen, ist das
1427 Gleichbehandlung mit EU Bürgern. Ja also die die hier hergestellt
1428 wurde (..) also das. (...) ahh (.) ja. Ich meine, (.) wenn. (.) Sie
1429 geben sich die gleiche Antwort, wie ich sie mir auch gebe. (.) Ja,
1430 (.) das ist eine. (.) eine weniger xenophobe Reaktion auf Flucht.
1431 (.) So? Ja. (.) Sondern. Oder man könnte auch sagen, wenn man jetzt
1432 nicht weniger xenophob ist, hat man schon eine empathischere
1433 Reaktion auf Flucht. (.) Also jetzt meine ich, ohne jetzt (.) die.
1434 Weil keiner davon ist ein Asylbewerber. Keiner muss sich mit mit
1435 einem Asylverfahren und. Und mit dem Umstand dann zu sagen Oh und
1436 jetzt endet mein Asylverfahren aber nicht positiv so was folgt
1437 daran. Ja, (.) sie sind in dem, Sie sind in dem jetzt vertriebenen
1438 Status. (.) Ich glaube, die Handlungsweise Österreichs wird sich
1439 sehr orientieren, also in dem, wie es weitergeht, an was andere
1440 europäische Staaten machen. Österreich wird (.) glaubt, das ist
1441 jetzt glaub. Also das ist jetzt nur meine Einschätzung wird weil wir
1442 (.) eben kein NATO Staat sind, weil wir ein neutraler Staat sind,
1443 weil wir kein Kriegsmaterial liefern können. Genau auf diesem, (.)
1444 auf diesem Softsektor (..) ganz sicher nicht sagen. Uuuhh jetzt
1445 schmeißen wir von heute auf morgen alle Ukraine raus. Ja. (..) Ja,
1446 (.) ja. (.) Und das ist (.) also (.) jetzt meine. (..) Und nach
1447 Kurzeinschätzung ja, (.) das ist chancenlos bei der (.) zu sagen es

1448 wird. Es wird rechtlich diskriminiert, weil es ganz andere
1449 Voraussetzungen sind. Wobei jetzt die Frage ist, ob sich ob das in
1450 der Schule (.) so (.) wie die wie die Rechts wie jetzt die ganz die
1451 Grundlagen in der Schule sind ja weil um (.) ja auf die Idee (.) wir
1452 haben damals haben wir auch weil wir haben wir haben wir haben
1453 damals hat andere Überlegungen (.) gehabt und auch gemacht also 15
1454 16 17 weil erstens einmal war das damals alles viel transparenter
1455 weil da hatte die Regierung (.) Integrationstöpfe, einfach Geld zur
1456 Verfügung gestellt Ja was klar war, wenn mehr Kinder im System, (.)
1457 dann braucht es auch mehr. (.) Unterstützung. Also es gilt (.) es
1458 braucht mehr Lehrer, das kostet mehr. Dann muss es auch mehr. (.)
1459 Mehr Geld aus dem Budget für (.) dafür geben. Aber es hat auch Geld
1460 gegeben für Übergangsstufen. (.) Es hat. Es hat Geld gegeben. Für.
1461 Für. Für die interkulturellen Teams sozusagen. Wo Wo man versucht
1462 hat, auf diese Situation in der Komplexität, die sie hatte, so viel
1463 wie möglich zu bieten. (.) Und gleichzeitig noch ein Aspekt Das kann
1464 ich jetzt nur für mich in Anspruch nehmen. Was in der Überlegung
1465 ganz wichtig war. Alles, was man macht, an Unterstützung so
1466 versuchen aufzustellen, dass man es dann in der Folge in den
1467 Mainstream übernehmen kann. (.) Ja, (..) weil letztendlich das, was
1468 man jetzt unter Chancenindex in der Schule wie, Wie sind die
1469 Mittelverteilungen? Wo? (.) Wo braucht es die besten Lehrer? (.)
1470 Sicher nicht. (.) In Wien Eins (.) Die besten Lehrer braucht es
1471 dort, wo es die größten Herausforderungen gibt.

1472

1473 INT.: IN der Theorie ((lacht))

1474

1475 EX\$: (..) Also. Aber (..) nein, nein, nein, Das ist Nein als
1476 Forderung logisch. Wo die wo die Challenge am grössten ist? In der
1477 Praxis. In der Praxis (.) ist die Frage ja, wohin wollen Lehrer Wo
1478 wollen die Menschen, die Lehrer sind, Lehrer sein? (.) Viele gibt
1479 für mich sozusagen ist das eine Challenge. Ich mache anders und am
1480 liebsten habe ich es. Es sind alles Mädchen in rosa Kleidern (.) und
1481 Burschen, die gepflegt, (.) sozusagen. (.) Buben, die gepflegt. (.)
1482 Irgendwie. Buben. (..) mäßig sind (.) ja (.) so und wo? (.)
1483 möglichst wenig Arme. Ja, möglichst möglichst. sozusagen
1484 Elternhäuser mit ganz viel Unterstützung. Das gibt ja. (.) Ja, (.)
1485 es gibts auch was das aber was was konkret das überhaupt nicht
1486 bedeuten muss dass das so einfach ist wie es wie es oberflächlich
1487 aussieht ja.

1488

1489 INT: (.) Und Sie haben jetzt gesagt, diese Integrationsstöpfe.
1490 Das war sehr transparent alles. Und wie ist es heutzutage?

1491

1492 EX3: Jetzt gibt es kenne ich ich habe. Also ich wüsste nicht. Es
1493 gibt sicher. Man (.) heutzutage. Ist es. Wir sind. Wir leben ja noch
1494 in Post Pandemie Zeiten. Heutzutage gibt es ja (.) viel Geld. (.)
1495 Aber es ist (.) so, ich habe keine Information darüber, dass es (.)

1496 maßgeblich irgendwie so viel. Ja, so etwas wie Integrationstöpfe
1497 gibt es meines Wissens keine.

1498

1499 INT: Es gibt es offizielle Zahlen zu Schülerinnen mit
1500 Fluchterfahrung an (.) Wiener Schulen oder auch österreichischen
1501 Schulen, (.)

1502

1503 EX3: was jetzt die Ukraine angeht?

1504

1505 INT: Ukrainerin aber durchaus. Was mich auch interessieren würde,
1506 also Ukrainerinnen einerseits genau (.) und andererseits wie viele
1507 Schülerinnen seit 2015. (.) Aus (.) Syrien, Afghanistan usw.
1508 gekommen sind. (.) Es ist schwierig, da was zu finden dazu.

1509

1510 EX3: (.) Ja, weiles in der Schule nur Schüler und Schülerinnen
1511 gibt. (.)

1512

1513 INT.: Die Nationalität nicht erhoben wird.

1514

1515 EX3: Na oh ja, die Nationalität? Natürlich, das ist sicher. (.)
1516 Ja, (.) das. Der Status wird sicher nicht erhoben im
1517 Pflichtschulbereich. Das wäre. Ja, (.) das wäre ja das Absurde. Wenn
1518 jeder ist, hat das Recht. Also aus dem kann es die Schule, weil es
1519 administrieren muss. Jetzt ist einer Asylbewerber, dann ist
1520 abgelehnter Asylbewerber da, ist er, dann kriegt er, dann kriegt er
1521 einen. Der eine kriegt ein Asylstatus, der andere kriegt nur
1522 subsidiären Schutz. Also (.) wenn die Schule alle übernehmen muss
1523 man, dann kann man glei das Haus zusperren. (.) Also. Wissen Sie,
1524 was ich meine? Drum. Die Schule ist für die Schule, ist zuständig
1525 für Schule. Nicht für (.) ja, so quasi(.)

1526

1527 INT: Und was ukrainische Schülerinnen angeht zum Beispiel .

1528

1529 EX3: Ich. Ich. Ich nicht. Ich darf Sie denn jetzt nicht?

1530

1531 INT: (.) Ob es öffentliche Zahlen gibt, es gibt nicht
1532 öffentliche (.)

1533

1534 EX3: Gibt es, die (.) gibt es auch. Wahrscheinlich sozusagen.
1535 Ja.Sekunde ((tippt in den Computer))

1536 Also (.) eine Sekunde. (.....) Nur als Beispiel. (...) Das
 1537 sind Sachen, die auch ich habe. Ja. (.) Stand 17.10.22 (.) Ja. (...)
 1538 Da. Es gibt ganz eindeutige Zahlen, also gibt es welche. Ich weiß
 1539 jetzt nicht, ob die öffentlich sind. Kann ich jetzt nicht sagen. (.)
 1540 Aus dem, also aus dem BMI und aus dem BMF (.) Also im Burgenland
 1541 wieviele sechs bis 9-jährige, wieviele zehn bis 13-jährige wie 14
 1542 bis 17 jährige. (.) Also ich finde (..) ja das ist BMI im
 1543 Innenministerium. (.) Damals dort war. Ja. Also. (.) Also. Also. Das
 1544 Stand 17.10.22, das war kurz nach Beginn des letzten Schuljahres.
 1545 Aber dieses BMI (.) ist, und das ist sicher eine (.) gemäß dem
 1546 Fremdenregister des BMI. (...) Also und Alter zum Stichtag. Ist immer
 1547 dann gewesen, 1.9. 22 waren in ganz Österreich 16.576. (.) Menschen
 1548 zwischen sechs und 17, also quasi (.) die schon im Schulalter sind.
 1549 (.) Ja, (.) ich kann das jetzt nicht, also ich kann sie nicht.
 1550 (....) Aber was ist? (.....) So (.) ich schau jetzt. Ich kann nicht.
 1551 Ich habe nur (.) zurückliegende im BMW, in unserem und in dem
 1552 Bereich. (...) Vertriebene also. 16.576 war die eine Zahl. (.) Und
 1553 die andere Zahl. Also im Schnitt in den Schulen war 12.644. (.) Was
 1554 ungefähr schon wahrscheinlich stimmt oder bedeuten könnte, (.) weil
 1555 ja die (.) die nicht mehr schulpflichtigen. Wo gehen die in die
 1556 Schule? (...) Nicht (.) Müssen sie auch die? Ja. (...) Weil (..) die
 1557 unter 6-jährigen sind ja da nicht, sind da nicht drin. (.) Also das
 1558 heißt, (.) solche Zahlen, das haben wir damals ja auch so gemacht.
 1559 Wir haben einfach versucht, durch diese Zahlen zu sehen, (.) ob die
 1560 Kinder tatsächlich in der Schule sind. (.) Ja, (.) weil (.) wenn.
 1561 Wenn Sie jetzt. Also haben Sie Kinder? (.) Ja, also dieses Kind ist
 1562 schon erfasst, als wenn sie Österreicherin sind und immer schon in
 1563 (.) Österreich leben. (.) Dieses Kind ist schon erfasst worden im
 1564 Mutterbauch durch den Mutter Kind Pass. So, dann wird es geboren,
 1565 dann. (.) Das erste was man beim Kind schon macht, ist die
 1566 Geburtsurkunde. Weil das geht äußerst ratzfatz. Zack, zack, zack,
 1567 zack. Ja. So. (...) Also. (.) Und dieses Kind ist gemonitort. Vom
 1568 ersten Moment an. Das heißt, die Republik weiß immer, jeden Tag
 1569 wissen wir, wie viele Kinder jetzt geboren sind, werden in
 1570 Österreich im Jahr, also sechs Jahre später, schulpflichtig sein?
 1571 (.) Ja, (.) das weiß ich. Aber weder von Ukrainern noch von Syrern,
 1572 noch von Serben, von denen weiß es eben nicht. (.) Und darum kann
 1573 ich sie auch nicht, brauche ich ja andere, sozusagen andere
 1574 Grundlagen, um das nachzuverfolgen Drum weiß man ja, wenn es wenn es
 1575 starke Zuwanderung gibt, muss ich eigentlich die Kinder nicht
 1576 kennen. Okay, (.) der Trend ist jetzt so: Meistens sind es junge
 1577 Leute, die einwandern, die kriegen dann Kinder. Das heißt ich werde
 1578 künftig so und so und so und so viel mehr Lehrer brauchen. Also (.)
 1579 du kannst, das ist (.) aber aber sie sind, die Kinder sozusagen sind
 1580 (.) der Schule nicht bekannt. Das sind ja die, die kommen dann. Wenn
 1581 mich jetzt jemand fragt, ich möchte in die Schule gehen, dann sage
 1582 ich: In Wien funktioniert es so, dass man dort, wo man, also auf dem
 1583 Land funktioniert es genauso. Dort, wo ich wohne, (.) gibt's eine
 1584 Schule und alle haben in Wien das Recht, die, die in der Umgebung
 1585 dieser Schule wohnen, in diese Schule zu gehen. (.) Also (.) das
 1586 heißt das erste, wo man hin gehtm ist diese Schule. So (...) jetzt
 1587 hat aber die Schule keinen Platz. (.) Weil sie rappellvoll sind. (.)

1588 Also das ist ja eine ganz andere. (.) Aber. (.) Und (.) dieses. (.)
1589 Und es gibt (.) vielleicht auch niemanden, der sich so wahnsinnig
1590 interessiert, ob die Kinder tatsächlich in die Schule gehen. (.) Sie
1591 sind aber schulpflichtig, wenn sie in Österreich Asylwerber sind.
1592 (.) Weil Sie (.) dauernd Aufenthalt hier genommen haben. (.) Sie
1593 können ihn nur beenden, indem sie das Land verlassen. Und dann sind
1594 Sie auch nicht mehr schulpflichtig hier. (.) Andere sind nicht
1595 schulpflichtig. Wenn sie, so wie die Ukrainer, in dem Moment, wo sie
1596 gekommen sind, waren sie nicht schulpflichtig, (.) weil die, die (.)
1597 letztes Jahr in der dritten März-Woche gekommen sind, haben. (.)
1598 gehofft: Ja, das wird jetzt (.) schnell aus sein, entweder in die
1599 eine oder in die andere Richtung und dann fahren wir wieder heim.
1600 Ja, also jetzt, (.) wenn diese Frage, bis dann, dieser
1601 Vertriebenenstatus. Der Vertriebenen Status macht die Kinder in
1602 Österreich in meinen Augen ab dem Moment, wo man den, hat
1603 schulpflichtig. (.) Das Recht auf Beschulung hast du, (..) leitest
1604 du davon ab, aber auch die Pflicht. (.) Aber (.) ich weiß nicht, ob
1605 es jetzt irgendwo jemanden gibt, die sagt ich stöbere jetzt (.) die
1606 ukrainischen Kinder auf, die nicht in die Schule gehen, weil dann
1607 (.) kriegen die Eltern eine Strafe. (.) Also jetzt so eben. Ja.

1608

1609 INT: Und diese Zahlen, die Sie jetzt für ukrainische Kinder
1610 genannt haben, die gibt es auch. Gab es auch 2015 und Folgejahre?

1611

1612 EX3: Nein, nein. Nein. Weil ja, wenn es das ist, ja. (.) Also aus
1613 der Ukraine Vertriebene an Schulen. (.) Ja, so quasi. Das ist ja
1614 eine homogene Gruppe gewesen. So quasi insgesamt. Und, und und. Das
1615 BMI führt ja eine, das ist ja eine eigene Kategorie. Alle anderen
1616 sind unter Asylbewerber. Du kannst das, ich hab schon (.) richtig
1617 Stöße. Immer. Das mach ich ja jetzt. Ich schau mir mal an, wie, wie
1618 entwickeln sich die Asylbewerberzahlen so quasi. Also wir haben im
1619 Jahr Monatsdurchschnitt Jahresdurchschnitt alles. (.) Im Jahr 2023
1620 hat sie einen Wochenschnitt von 858 Zugänge ins Asylsystem gegeben.
1621 (.) Es ist enorm hoch im Norden, einmal enorm hoch jetzt dieses (..)
1622 Mal wenn man (.) in. (...) ((blättert in Unterlagen)) Im (.)
1623 Dezember. Genau einen Monat vorher (.) wurden wir. (.) Der größere
1624 Abstand ist, nämlich. (...) Ich hab jetzt so. Also das ist
1625 jetzt 31. 01. 23. (.) 31. 12. 22. Ja, (.) das ist jetzt die Summe
1626 fürs Jahr 2022. Da war der Wochenschnitt, der Wochenschnitt (.) 2092
1627 Menschen (.) im österreichischen Asylsystem. (.) Das ist irrsinnig
1628 viel. (.) Nur es sind halt in diesen Systemen nicht so viele Kinder
1629 dabei. (..) Ja, (.) das (.) ist es. (.) Wir haben immer nur zur
1630 Verfügung, (.) von der, was jetzt, oder auf dem Familienministerium
1631 auf der Homepage. Männlich, weiblich. Und dann gibt es diese eine
1632 Kategorie, diese (..) Fluchtwesen, also unbegleitete minderjährige
1633 Flüchtlinge. Also alles über, (.) über über 14, also unter 14 und
1634 über 14 gibt es die und die 14 bis (.) bis 18, wie viele es sind
1635 sozusagen (.) wird es, das ist aus der Statistik, die sicherlich
1636 auch (.) für alle zugänglich. (.)Daraus musst du dann muss man dann
1637 halt irgendwie schauen, wie viele davon sind Kinder. Viele von

1638 denen, die dann also ein Kind, (.) also so quasi, die kommen ja dann
1639 auch ins Asylsystem, in dem sie Asyl bekommen. Also Eltern haben
1640 Asyl oder Eltern haben subsidiären Schutz. Aber ich habe dann mal,
1641 so sind sie so, das ist die von 99 Entwicklung der Flüchtlinge vom
1642 bis 22, ja. (.) Das war 15. (.) 88.940. (.) Und hier (.) 22, was
1643 viel höher (.) war. Da sind die Ukrainer schon dabei.

1644

1645 INT: Sind es aber alle Menschen (.) jeglichen Alters.

1646

1647 EX3: Ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja. Also aus
1648 diesem (.) die, die im System, die im System sind. (.) (.) Diese
1649 Zahl der Asylbewerberinnen. Entwicklung der Zahl der Flüchtlinge,
1650 Flüchtlinge, Flüchtlinge ist der Überbegriff. So gut können auch
1651 Kriegsvertriebenen dazu, sind ja dabei. Das kann ich Ihnen gerne
1652 geben.

1653

1654 EXT: Super, danke schön! Was mich vielleicht schon noch
1655 abschließend interessieren würde, wäre, inwiefern Sie persönlich ein
1656 Learning des Bildungssystems sehen? (.) Also in der Beschulung von
1657 Schülerinnen.

1658

1659 EX3: Also ich persönlich sehe es sehr. Ich sehe es definitiv. Ja,
1660 (.) ich sehe es definitiv, weil ich ja auch, ja, weil ich. Weil ich.
1661 Wenn ich jetzt so quasi in dieser, als Flüchtlingsbeauftragte (.) ja
1662 eine große Nutznießerin in allem war. Davon dass es ja (.) dass (.)
1663 das ja die die Lernenden sind die die mit der und den Auswirkungen
1664 konfrontiert sind ja. Weil es ist Schule es wird nur von mir nur.
1665 Schule wird nur in der Schule weiterentwickelt, dass (.) nämlich die
1666 dies tun. (.) So es ist ist es mir. Das ist das Labor. (...) Aber
1667 was? (.) Das ist sozusagen, das gilt für das pädagogisch, du musst
1668 das ja alles, (.) also das Labor ist wirklich das richtige Wort,
1669 weil du musst das ja an den Schülern ausprobieren, an wem sonst. (.)
1670 Und darum ist ja irgendwie dieses die Wissenschaft, also
1671 Wissenschaft, doch jetzt die Ausbildung, also jetzt (.) die
1672 Universitäten mit technischen Hochschulen, die sind da ganz, ganz
1673 wesentlich. Ja, (.) weil die arbeiten ja mit entweder künftigen
1674 Lehrern oder in der ganzen Welt und fordern weiter Fortbildung mit
1675 den schon Lehrern. Ja (.) Hätte ich was zu reden, (.) würde ich
1676 viel, viel mehr wissenschaftliche Begleitung sozusagen von oberster
1677 Stelle, quasi in der dritten Evaluierung und machen. (.) Es ist halt
1678 so wie es die Zeit ist ja so furchtbar schnelllebig. Ja, das Ja.
1679 Dass man Dinge macht und man hat Dinge noch gar nicht fertig
1680 gemacht, macht man schon wieder neue Dinge aus den Dingen, die
1681 eigentlich noch gar nicht. (.) Angewandt angewandt werden, wird
1682 schon wieder weiterentwickelt. (.) Das heißt. (...) Es passt. Es
1683 passen die Geschwindigkeiten nicht so ganz zusammen zusammen (.) Und
1684 dann kommt eine andere politische Ausrichtung und dann ist von einem
1685 Tag auf den anderen alles anders. (...) Dann kommt die Pandemie in

1686 ihre Tür. Kann mich aber auch nur irgendwie damit beschäftigt. Was
1687 ist mit all diesen Kindern, (.) die jetzt kamen? Ich sage es jetzt
1688 sehr. (..) Ja, (.) das ist. Ja, das muss. Das muss ja für so! (.)
1689 Was ist für was? Die Pandemie und der nicht präsent Unterricht und
1690 dieses was das für Auswirkungen hat auf auf Zuwanderer also auf
1691 Kinder die die dieses. (.) Ja (.) Kinder denen die Ressourcen fehlen
1692 (.) ja dass insgesamt. Und was das für und was das für
1693 Folgewirkungen hat ja. Also es sind alle, gelitten, gelitten haben
1694 alle, aber die einen haben sozusagen mehr, (..) die anderen haben
1695 noch mehr gelitten. Ja, so quasi, weil es da Aspekte gibt, mit denen
1696 sich ja viel weniger Leute (.) Leute beschäftigt haben (.) und drum
1697 drum. Ist ja irgendwie neu, im 15er Jahr, (.) also damals durch
1698 diese (.) in diesen Integrationstopf Zeiten war irgendwie dieses
1699 Bestreben, diese Dinge zu machen, die man dann sozusagen im
1700 Mainstream sozusagen übernimmt. Ja (..) diese Frage, diese Frage (.)
1701 ja (.) hat hat hat ja also diese Frage von Kindern mit
1702 Fluchterfahrung nennen wir sie jetzt so (.) also oder
1703 Zuwanderungsgefahren ist es (.) die mit Verlusterfahrung sind zwar
1704 die und (.) wunderbar als die Gruppe aber auch Kinder, die nicht
1705 Fluchterfahrung haben, sondern aus anderen Kulturkreisen, anderen
1706 Sprachsphären kommen und dann hier Kinder (.) haben bislang immer
1707 sozusagen das Schicksal ihrer Eltern. (..) Das ist ja genau so. Es
1708 gibt auch Kinder, die in Österreich aufwachsen (.) und in die Schule
1709 kommen und nicht Deutsch können. Das gibts ja auch, wissen wir. Ein
1710 Kindergarten, eine Bildungseinrichtung. (.) Und dann müssen wir
1711 jetzt. (.) Es ist ja alles ziemlich hektisch, (.) weil ja quasi (.)
1712 die Schule schon vorher beginnt. (.) War sie. (.) Dann ist, auch (.)
1713 wenn jetzt der Kindergarten eine Bildungseinrichtung ist. (.) Das
1714 ist auch der Maßstab. Wie bewerte ich das, was in der Schule
1715 passiert, ab der ersten Klasse schon anders. (.) Früher ist kein
1716 Mensch auf die Idee gekommen, dass. (.) Also, (.) ich meine, ich war
1717 nie im Kindergarten. (..) Ich habe nicht das Gefühl gehabt, dass.
1718 (.) Niemand aus unserer Gegend war im Kindergarten, weil es keinen
1719 Kindergarten gegeben hat. (.) Aber ich habe nicht das Gefühl, dass
1720 wir langfristig Defizite (.) hatten, weil wir nicht im Kindergarten
1721 waren. (.) Was ich sagen wollte, ist. (.) Das hat ja das hat ja also
1722 dieses diese Frage warum der Kindergarten also was was am
1723 Kindergarten besonders zu beachten ist ist natürlich für den
1724 Spracherwerb von ganz ganz großer Relevanz. (.) Andererseits wieder
1725 haben alle Menschen ja also ich habe immer zu den Lehrern gesagt:
1726 (.)Ich kenne kein Kind, das keine Sprache hat, außer es ist
1727 sozusagen physisch nicht. (.) Ja, (.) aber das fällt ja dann unter
1728 unter Handicap oder Behinderung. (.) Alle haben sie eine Sprache.
1729 (.) Die können alle. (.) Es ist nur nicht die, die wir verstehen.
1730 (.) Also (.) jedes Kind, das sechs Jahre alt ist, spricht. (.) Äh.
1731 (..) Ja. (.) Und wenn ich. Wenn es aber niemanden hat, mit dem es
1732 sprechen kann, dann. (.) Ja, darum ist diese Frage (.) Jetzt bleiben
1733 wir wieder bei diesem Deutsch als Unterrichtssprache. (..) Ich habe
1734 an meiner Meinung auch nichts geändert. Ich war ja viele Jahre
1735 Politikerin (.) und habe immer gesagt, dass ich schon in den 90er
1736 Jahren. (.) (..) Zuwanderer oder Flüchtlinge. (..) (...) Bitte.
1737 Deutschlernen ist ganz wichtig, denn Deutsch ist eine (.) sehr

1738 häufig gesprochene Sprache in Österreich. (.) Ja. (..) Es gibt ganz
 1739 wenig Österreicher, also die, die sehr häufige Sprache als
 1740 Erstsprache haben, die Türkisch lernen, um sich mit Türken sozusagen
 1741 in ihrer Sprache unterhalten zu können. (.) Also es ist ein
 1742 Eigeninteresse jener, (.) die hier herkommen, die Mehrheitssprache
 1743 sozusagen auch zu können, (.) zu beherrschen, weil es um diese
 1744 Kommunikation geht, sozusagen. Man kann die Erwartung also, (.) man
 1745 könnte sie haben, aber sie wird nicht nicht erfüllt, dass die
 1746 anderen, (.) dass die anderen (.) da einen einen Schritt dazu
 1747 machen. Ja, (.) das ist das eine und (.) die zweite Geschichte. (.)
 1748 Die andere Geschichte ist. Die andere Geschichte ist dann wieder wie
 1749 wird bewertet. Diese. (.) Diese. (..) Es gibt die Extreme, dass die
 1750 anderen schon gut. Sie sind sprachlos, ja, so (.) wieder wie der
 1751 Herr Direktor (.) da aus dieser Tiroler Schule. Wir haben bald
 1752 wieder syrisches Kind, um es (.) und (.) unser Dolmetscher (.) es
 1753 versteht Arabisch nicht. (.) Ja. (..) Und diesmal darüber reden.
 1754 Ganz show. Ja, Ja. Dann mache ich es mal.. Ich sag nichts. Naja, (.)
 1755 was soll ich auch sagen? Ja, (.) und dann klärt sich das auf. Gut
 1756 (.) so, Aber jetzt kommen wir wieder zurück auf die Situation. Auf
 1757 die Gesellschaft insgesamt. (.) Ja, aber dass der Zugang zum Wert
 1758 von Mehrsprachigkeit hat sich ja auch radikal geändert in den
 1759 letzten (.) Jahrzehnten, (.) in den letzten 40 Jahren oder so. Ja,
 1760 (.) er hat sich aber sozusagen sehr eindimensional geändert. (.) Es
 1761 gibt ganz viele Österreicher, die finden Chinesisch ist eine ganz
 1762 wichtige. (.) Also zu viele (.) Angebote von Chinesisch (.) und so,
 1763 vor allem so Akademikerhaushalten und so. Naja, aber das ist ja
 1764 wichtig. Ja klar, wenn ich Versicherungen (.) in Versicherung. Also
 1765 was mache ich jetzt? Ja, so quasi. (.) Aber (.) das ist. Also das
 1766 ist sozusagen das Elitenelement. Ja. (.) Aber (.) Tatsache ist, dass
 1767 sie in Österreich wirklich (.) so quasi durchgedrungen ist. (.) Das
 1768 an? (.) Dass wir mehrsprachig automatisch (.) werden, (.) weil es
 1769 gibt die Landessprache, die ist deutsch. (.) Dann gibt es die
 1770 europäische Verkehrssprache, das ist Englisch. (.) Und dann kommt
 1771 die erste Fremdsprache, (.) weil Englisch sozusagen, ist auch eine
 1772 fremde Sprache. Aber es ist nicht in dem Sinne eine (.) eine
 1773 Fremdsprache, sondern es ist eine Art Universalsprache, europäische
 1774 Verkehrssprache geworden. Obwohl in Europa wir sind noch die erste
 1775 und die größte muttersprachliche Gruppe immer noch die deutsche
 1776 Sprache gibt. Aber (.) es ist halt (.) es hat ja auch einen Zweiten
 1777 Weltkrieg gegeben und deshalb haben sich die Dinge anders
 1778 entwickelt, so quasi in diesem. Gott sei Dank ist es so, wie es
 1779 jetzt ist. (.) Und diese Frage der Mehrsprachigkeit hat ja heute
 1780 schon viel mehr Relevanz. (.) Aber es kommt dann heute noch viel
 1781 ziemlich stark. Dieses welche Sprache hat welches Image? Was ist die
 1782 Utilitarität der Sprache? (.) Ja, so quasi: Was kann ich damit, Was
 1783 kann ich damit anfangen? Ich beschäftige mir jetzt (.) quasi (.)
 1784 schon mit meiner Pensionsbeschäftigung. Ist meine Muttersprache,
 1785 Bosnien, kroatische Dialekte, diverse sind ja ganz verschiedene,
 1786 aber die kommen ja aus ganz unterschiedlichen Regionen. (.) Die
 1787 sterben aus (.) und die gibt's wahrscheinlich in 30 Jahren nicht
 1788 mehr, (.) außer man fördert sie. Ganz, ganz offensiv, so wie das
 1789 Gälische in (.) Großbritannien. Also jetzt in dem Fall, das war eine

1790 ausgesprochene Sprache. Oder das walisische, (.) diese gälische
1791 Sprache. Und jetzt (.) gibts das wieder. Weil man sie, wenn man sie
1792 forciert, forciert, forciert, (..) über die über die
1793 Alltagstauglichkeit wird, kann ich jetzt nicht viel sagen. Ich
1794 glaube nicht, dass es wirklich sozusagen Alltagssprache ist, aber es
1795 gibt die Kenntnis. Aber wenn eine Sprache ganz weg ist, dann brauch
1796 ich mir nicht mehr damit beschäftigen, ob sie Alltagstauglichkeit
1797 hat oder nicht. (.)

1798 INT: Ich würde da jetzt mal auf Stopp drücken.