

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vergleich der „Integrationspläne für Flüchtlinge“ des Bildungsministeriums im tschechischen und deutschen Sprachraum am Beispiel von Flüchtlingsbewegungen im Prager Frühling, Bürgerkrieg in Syrien und im Russisch-Ukrainischen Krieg

Comparison of the “integration plans for refugees“ of the Ministry of Education in the Czech and German language areas using the example of the Prague Spring, the Civil War in Syria, and the Russian-Ukrainian War

Srovnání „plánů na integraci uprchlíků“ Ministerstva školství v česky a německy mluvících zemích na příkladu Pražského jara, Občanské války v Sýrii a Rusko-ukrajinské války

Anna Magdaléna Peřinová

Vedoucí práce: MA Clemens Kafka, BA, M.A.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: B AJ-NJ
Rok odevzdání: 2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vergleich der „Integrationspläne für Flüchtlinge“ des Bildungsministeriums im tschechischen und deutschen Sprachraum am Beispiel von Flüchtlingsbewegungen im Prager Frühling, Bürgerkrieg in Syrien und im Russisch-Ukrainischen Krieg potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10.7.2023

Anna Magdaléna Peřinová

Mit einem herzlichen Dank an Herrn MA Clemens Kafka, BA, M.A. für seine unschätzbare Ratschläge und Geduld bei der Erstellung dieser Arbeit. Der Dank geht auch an alle Schulen und Lehrer*innen, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

ABSTRAKT

Nachdem die Ukraine von Russland im Jahr 2022 angegriffen wurde, kam es zu einer der größten humanitären Krisen der letzten Jahre. Die ukrainische Flüchtlingswelle fand Zuflucht und Schutz vor allem in den umliegenden Ländern, die seitdem versuchen, sie in die Gesellschaft zu integrieren, bis der Krieg endet. Ziel dieser Bachelorarbeit ist es herauszufinden, welche Konsequenzen die ukrainische Flüchtlingswelle auf die Bildung einzelner Staaten hat. Gleichzeitig liegt der Schwerpunkt auf der Anpassung der Grundschulen und der Integration ukrainischer Flüchtlingskinder in das Kollektiv. Zu diesem Zweck wurde eine Analyse der Integrationspläne von den Bildungsministerien der Tschechischen Republik, der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich gewählt. Diese Analyse wurde dann durch die Interviewmethode mit Lehrern*innen und Hospitationen an tschechische und österreichische Grundschule ergänzt. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, mit welchen weitreichenden Problemen Schulen bei der Integration von Flüchtlingen konfrontiert sind. Trotz der langjährigen Erfahrungen einiger Staaten mit der Integration von Flüchtlingen entsprechen die Integrationspläne nicht immer der Realität an den Schulen. Dennoch ergab die durchgeführte Stichprobe, dass Lehrer*innen die Situation gut meistern und materiell gut unterstützt sind. Das Hauptergebnis war jedoch, dass einige Länder, vor allem Österreich und Deutschland, häufig auf frühere Integrationspläne zurückgreifen, was dazu führen kann, dass Flüchtlinge selbst aus dem schulischen Kollektiv ausgeschlossen werden können.

SCHLÜSSELWÖRTER

Integration, Schule, Flüchtlinge, Bundesrepublik Deutschland, Tschechische Republik, Republik Österreich, Ukraine

ABSTRACT

After Ukraine was invaded by Russia in 2022, one of the biggest humanitarian crises in the last few years has occurred. The wave of Ukrainian refugees has found their refuge and protection mainly in the surrounding countries, which have since been trying to integrate them into society until the war ends. The aim of this bachelor's thesis is to find out what consequences the Ukrainian refugee wave has on the educational system of individual states. The emphasis is on the adaptation of elementary schools and the integration of Ukrainian refugee children into the collective. For this purpose, the method of analysis of the integration plans of the ministries of education of the Czech Republic, the Federal Republic of Germany and the Republic of Austria was chosen. This analysis was then supplemented by the interview method with teachers and sitting in on classes at Czech and Austrian primary schools. The results of the survey show the far-reaching problems that schools must face when integrating refugees. Despite the long-term experience of some states with the integration of refugees, integration plans do not always correspond with the reality that prevails in schools. Nevertheless, the conducted research found that teachers manage the situation well and are well supported materially. The main finding, however, was that some countries, mainly Austria and Germany, often focus on previous integration plans, which can lead to the exclusion of refugees from the collective at school.

KEY WORDS

Integration, School, Refugees, Federal Republic of Germany, Czech Republic, Republic of Austria, Ukraine

ABSTRAKT

Poté, co byla v roce 2022 Ukrajina napadena Ruskem, následovala jedna z největších humanitárních krizí za posledních pár let. Vlna ukrajinských uprchlíků našla své útočiště a ochranu především v okolních zemích, které se je od té doby pokouší začlenit do společnosti, dokud válka neskončí. Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké důsledky má ukrajinská uprchlická vlna na školství jednotlivých států. Důraz je přitom kladen na adaptaci základních škol a začleňování ukrajinských uprchlických dětí do kolektivu. K tomuto účelu byla zvolena metoda analýzy integračních plánů ministerstev školství České republiky, Spolkové republiky Německo a Rakouské republiky. Tato analýza byla poté doplněna metodou interview s učiteli a hospitacemi na české a rakouské základní škole. Výsledky průzkumu ukazují na dalekosáhlé problémy, kterým školy musí při integraci uprchlíků čelit. I přes dlouhodobé zkušenosti některých států s integrací uprchlíků neodpovídají vždy integrační plány skutečnosti, která převládá na školách. Přesto bylo provedeným výzkumem stanoveno, že pedagogové vzniklou situaci dobře zvládají a jsou materiálně dobře podporováni. Hlavním zjištěním ovšem bylo, že se některé státy, hlavně Rakousko a Německo, často orientují na předchozí integrační plány, které mohou směřovat až k vyčlenění samotných uprchlíků z kolektivu na škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace, Škola, Uprchlíci, Německá spolková republika, Česká republika, Rakouská republika, Ukrajina

Obsah

1	Einleitung	9
2	Theoretischer Teil	11
2.1	Definitionen	11
2.1.1	Flüchtling	11
2.1.2	Asylberechtigte	13
2.1.3	Migrant*in	13
2.2	Geschichte und Entwicklung der Bildungskonzepte	13
2.2.1	Ausländerpädagogik	14
2.2.2	Interkulturelle Pädagogik	15
2.2.3	Pädagogik der Vielfalt	16
2.3	Moderne Konzepte der Flüchtlingsausbildung	16
2.4	Warum Inklusion und Integration?	18
2.5	„Whole-school approach“ und Holismus	19
2.6	Bedeutende Flüchtlingswellen	25
2.6.1	Prager Frühling	25
2.6.2	Syrienkrise	25
2.6.3	Russisch-Ukrainischer Krieg	27
3	Praktischer Teil - Vergleich	29
3.1	Die Tschechische Republik	29
3.1.1	Einschreibung	29
3.1.2	Klasseneinteilung	31
3.1.3	Bildungsinhalt, Sprachförderung und Bewertung	32
3.1.4	Unterstützungsmaterialien und Unterstützungsprogramme	33
3.1.5	Beschäftigung ukrainischer Pädagogen*innen	33
3.2	Republik Österreich	34
3.2.1	Einschreibung	34

3.2.2	Klasseneinteilung.....	34
3.2.3	Bildungsinhalt, Sprachförderung und Bewertung	34
3.2.4	Unterstützungsmaterialien und Unterstützungsprogramme.....	36
3.2.5	Beschäftigung ukrainischer Pädagogen*innen	37
3.3	Bundesrepublik Deutschland.....	38
3.3.1	Einschreibung	38
3.3.2	Klasseneinteilung.....	38
3.3.3	Bildungsinhalt, Sprachförderung und Bewertung	39
3.3.4	Unterstützungsmaterialien und Unterstützungsprogramme.....	40
3.3.5	Beschäftigung ukrainischer Pädagogen*innen	42
4	Methode und Durchführung der Interviews.....	43
5	Abschrift der Gespräche.....	45
5.1	Interview an der tschechischen Grundschule	45
5.2	Interview an der österreichischen Mittelschule	47
6	Ergebnisse und Interpretation	55
7	Fazit.....	58
8	Závěr	59
9	Quellenverzeichnis.....	60

1 Einleitung

Die moderne Zeit lässt sich nicht nur von der allgegenwärtigen Prosperität der Staaten, sondern auch von neuen Herausforderungen vor allem in der Pädagogik charakterisieren. Diese Lage wird nun durch die Zunahme politischer oder religiöser Konflikte verschärft. Millionen von Menschen sind zurzeit gezwungen ihr Heimatland zu verlassen. Von den Zielländern, die die Flüchtlinge als ihre Zuflucht wählen, wird es erwartet, die Flüchtlinge einzunehmen und rasch zu integrieren. Und dafür sollten die Schulen verantwortlich sein. Trotz dieser Erwartungen sind viele Bildungssysteme auf solche Situationen nicht vorbereitet. Auf einer Seite stehen die Schulen und die Lehrkräfte, die sehr oft in Bedrängnis kommen, da sie keine Erfahrungen mit der Erziehung von geflüchteten Schülern*innen besitzen. Auf der anderen Seite befinden sich aber die geflüchteten Schüler*innen, die in ein neues Land gekommen sind, die Sprache nicht kennen und über keine Kontakte oder Freunde verfügen.

Aus diesen Gründen ist es notwendig zu erfassen, in welcher Weise die Länder versuchen geflüchtete Kinder in den Schulen zu integrieren. Der Fokus dieser Arbeit wird an den verschiedenen Konzepten, die sich im Laufe der Jahrhunderte entwickelt haben, gelegt und an den Beispielen drei Zeitpunkten exemplifiziert – Prager Frühling, Syrienkrise, Ukraine-Russland Krieg. Diese drei Epochen wurden wegen der Flüchtlingsanzahl und wegen der Zeitspanne ausgewählt. Es wird sowie untersucht, welche Möglichkeiten und Unterstützung die Bildungsministerien sowohl den geflüchteten Schülern*innen als auch den Lehrern*innen in der jetzigen Krise zur Verfügung stellt. Am Ende wird in dieser Arbeit festgestellt, welche Unterschiede sich zwischen den Plänen der drei Staaten gibt und wie die einzelnen Länder in Frage (die Tschechische Republik, Bundesrepublik Deutschland und Republik Österreich) weiter vorgehen.

Die Hypothese dieser Arbeit geht davon aus, dass die Tschechische Republik und ihr Schulsystem im Vergleich zu den anderen Staaten wie Österreich oder Deutschland an notwendige Erfahrungen mit Flüchtlingen mangeln, um die derzeitige Situation erfolgreich zu bewältigen. Deshalb wird es untersucht, inwiefern die Integrationspläne der Bildungsministerien verankert sind. Österreich und Deutschland haben vor allem im Jahre 2015 den syrischen Flüchtlingen Hilfe geleistet und geflüchtete Kinder zu integrieren versucht. Auf der anderen Seite hat die Tschechische Republik kaum syrische Flüchtlinge aufgenommen und ihre Vorbereitung auf ähnliche Krisen und Integration wird wahrscheinlich hinterherhinken.

Es sollte noch betont werden, dass sich diese Arbeit nur mit den angenommenen schulpflichtigen Geflüchteten beschäftigen wird. Das bedeutet, nur die geflüchteten Schüler*innen, die den Flüchtlingsschutz gewährt wurden und die die Primarstufe oder Sekundarstufe (1. bis 9. Klasse) in einem Land besuchen. Die höheren Stufen der Ausbildung und andere Typen der Zuwanderer werden in der Arbeit nicht umfasst.

2 Theoretischer Teil

Der theoretische Teil der Arbeit wird sich der Inklusion der Flüchtlinge aus der Sicht der pädagogischen Disziplinen widmen. Im Rahmen dieser Sektion werden nicht nur die einzelnen Ideen vorgestellt, warum gerade die Inklusion wünschenswert ist und wie sie aussehen sollte, sondern auch von welchen Faktoren sie begleitet wird. In Bezug auf die durchgeführten Studien wird festgestellt, wie die Inklusion sowohl auf die Flüchtlinge als auch auf die einheimischen Schüler*innen und von denen besuchte Schulen wirkt.

2.1 Definitionen

Zuerst sollte es aber klargelegt werden, was unter den Begriffen „Flüchtling“, „Asylberechtigte“ und „Migrant*in“ verstanden wird, da sie häufig miteinander oder mit anderen Begriffen verwechselt sind.

2.1.1 Flüchtling

Die Definition des Begriffes „Flüchtling“ wurde aus dem Abkommen über die Rechtstellung der Flüchtlinge („Convention Relating to the Status of Refugees“) genommen. Das Abkommen wurde im Jahre 1951 im Genf vorgestellt und seitdem von insgesamt 146 Staaten unterschrieben.¹

As a result of events occurring before 1 January 1951 and owing to well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country of his former habitual residence as a result of such events, is unable or, owing to such fear, is unwilling to return to it.²

¹ UNHCR: The 1951 Refugee Convention, in: *UNHCR*, c2001-2023 <https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/1951-refugee-convention#:~:text=The%201951%20Convention%20provides%20the,%20guardian%20of%20these%20documents> (abgerufen am 04-07-2023).

² UNHCR: *Convention and Protocol relating to the status of refugees*, in: UNHCR, Genf, 1951, 1967. <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10> S. 14 (abgerufen am 04-07-2023).

Die Konvention bestimmte damit zwar die exakte Definition, alle Rechte der Flüchtlinge, zum Beispiel Recht auf Bildung, Religionsfreiheit oder Personenfreizügigkeit, aber auch die Verpflichtungen der Flüchtlinge, die sie in dem Asylland folgen müssen. Das Abkommen bezog sich jedoch nur auf die Ereignisse vor dem Jahr 1951, die entweder nur in Europa oder in Europa und woanders geschehen sind. So wurden die unterzeichnenden Staaten eine Wahl gegeben, die Begriffsbestimmung selbst zu regulieren. Was befremdend sein könnte, ist die zeitliche und geographische Beschränkung des Abkommens, die ausschließlich Flüchtlinge nach dem zweiten Weltkrieg in Europa thematisiert. Diese Beschränkung wurde später durch den Zusatz („Protocol relating to the Status of Refugees“) aus dem Jahr 1967 eliminiert. Der Zusatz erweiterte die Definition auf alle Menschen und alle Gebiete.³ Nichtsdestoweniger, fehlen in der Genfer Konvention weitere aktuelle Verfolgungsgründe, wie zum Beispiel das Gender.

Alle drei Staaten, denen sich dieser Arbeit widmet, haben beide Dokumente anerkannt. Österreich und Deutschland haben das Genfer Abkommen schon im Jahre 1951 unterzeichnet und in den kommenden Jahren ratifiziert.⁴ Dem Zusatz hat Deutschland dann im Jahre 1969 und Österreich im Jahre 1973 beigetreten. Die damalige Tschechoslowakei hat die Anerkennung der Dokumente mit Unterschrift erst im Jahre 1991 bestätigt.⁵

³ UNHCR: *Convention and Protocol relating to the status of refugees*, in: UNHCR, Genf, 1951, 1967. <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10> S. 2 ff. (abgerufen am 03-07-2023).

⁴ *United Nations Treaty Collection: 2. CONVENTION RELATING TO THE STATUS OF REFUGEES*, in: United Nations Treaty Collection, Genf, 1951. https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsII.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=V-2&chapter=5&Temp=mtmsg2&clang=en#EndDec (abgerufen am 03-07-2023).

⁵ *United Nations Treaty Collection: 5. PROTOCOL RELATING TO THE STATUS OF REFUGEES*. In: United Nations Treaty Collection, New York, 1967, https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtmsg_no=V-5&chapter=5#7 (abgerufen am 03-07-2023).

2.1.2 Asylberechtigte

Nun wird der Begriff „Asylberechtigte“ erklärt, der mit dem Begriff „Flüchtling“ eng zusammenhängt. Das Asylverfahren und die Definition unterscheiden sich in jedem Land, deshalb wurde zum Zwecke der Veranschaulichung die österreichische Version übernommen.

Einem Fremden, der in Österreich einen Antrag auf internationalen Schutz gestellt hat, ist, soweit dieser Antrag nicht bereits gemäß §§ 4, 4a oder 5 zurückzuweisen ist, der Status des Asylberechtigten zuzuerkennen, wenn glaubhaft ist, dass ihm im Herkunftsstaat Verfolgung im Sinne des Art. 1 Abschnitt A Z 2 Genfer Flüchtlingskonvention droht.⁶

In dem Falle, dass die Voraussetzungen zur Gewährung des Status getroffen werden, wird dem anerkannten Flüchtling ein temporales Aufenthaltsrecht auf drei Jahren gewährt. Dieses Recht kann jedes Mal verlängert oder genommen werden.⁷

Im Rahmen der Arbeit wird der Begriff „Flüchtling“ im Sinne des anerkannten Flüchtlings mit Asylrecht verwendet.

2.1.3 Migrant*in

Der Begriff „Migrant*in“ bedeutete auf der anderen Seite eine Person, die sich aus ökonomischen, beruflichen oder anderen Gründen in ein anderes Land für eine kurze oder längere Periode umgezogen hat.⁸ Aufgrund der fehlenden internationalen Definition wurde die Erklärung von International Organisation for Migration übernommen.

2.2 Geschichte und Entwicklung der Bildungskonzepte

Am Anfang ist es wichtig zu betonen, dass in der Vergangenheit die anerkannten Flüchtlinge sehr oft übersehen oder mit anderen Minoritätsgruppen (zum Beispiel

⁶ BGBl: *Asylgesetz 2005*. in: BGBl, 2005, 100/2005, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 24/2016. §3 (1)

⁷ Ebd., §3 (4)

⁸ International Organization for Migration: *International Migration Law No. 34: Glossary on Migration*, in: International Organization for Migration, Geneva, 2019, S. 132 f.

Migranten*innen) gemischt wurden.⁹ Dies konnte auch durch den Fakt verursacht werden, dass die Flüchtlinge häufig nach ihrem eigenen Land zurückkehren wollten und der Aufenthalt nur ein vorübergehender Zustand war. Aus diesen Gründen erfahren die Integrationsversuche der Gesellschaft und die Widerspiegelung der Bedürfnissen von Flüchtlingen eine ständige Entwicklung.

Nach der Ankunft sind die anerkannten Flüchtlinge mit vielen Anfangsschwierigkeiten in einem neuen Land konfrontiert. Die Fremdsprache, Suche nach neuer Arbeit und Wohnung oder Eingliederung in eine neue Kommunität bilden nur eine Spitze des Eisbergs.

Die Bildung macht da keine Ausnahme, da es Herausforderungen sowohl für die geflüchteten Schüler*innen, als auch für die Lehrkräfte darstellt. Die von Cerna aufgestellte Liste beinhaltet unter anderem fehlenden Kenntnisse der Sprache und damit verbundene Kommunikationsschwierigkeiten, Anpassung an ein neues Schulsystem, begrenzte Ausbildung, mangelhaftes Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit, Identitätsprobleme und potenzielles Trauma.¹⁰ Sicherlich ließe sich die Liste fortsetzen, beispielsweise überfüllte Klassen oder die Einstellungen der Lehrer*innen und deren Erwartungen. Deswegen heben viele Pädagogen*innen und andere Experten*innen die Notwendigkeit die Flüchtlinge nicht als homogene, sondern als eine heterogene Gruppe mit ihren Bedarfen, unterschiedlicher Herkunft und Erfahrungen zu betrachten.¹¹ Daraus ergibt sich jedoch die Frage, wie die Schulen auf solche Bedürfnisse der geflüchteten Schüler*innen reagieren sollten.

Im Laufe der Zeit haben sich viele unterschiedliche Konzepte entwickelt, wie die einzelnen Länder die geflüchteten Kinder an ihr Schulsystem vorbereiten.

2.2.1 Ausländerpädagogik

In den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden viele Migranten*innen gefördert als Arbeitskräfte nach Westdeutschland zu ziehen. Da sie dort immer nur in einer Saison tätig waren, wurde es von der Regierung auf Integration verzichtet. Kinder besuchten die Schule mit

⁹ PINSON, Halleli und Madeleine ARNOT. Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*. 2007, 28(3), S. 2 f.

¹⁰ CERNA, Lucie. Refugee education: Integration models and practices in OECD countries, *OECD Education Working Papers*, Nr. 203, In: Paris: OECD Publishing, 2019, doi: 10.1787/a3251a00-en, S.24 ff.

¹¹ TAYLOR, Sandra und Ravinder Kaur SIDHU. Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 2012, 16(1)

den anderen oder blieben zu Hause, falls sie mit ihren Eltern nach Westdeutschland gekommen sind. In den 60er und 70er Jahren kam es jedoch zur Rezession und die Arbeitskräfte wurden abgelehnt und nicht ins Land gelassen. Viele von den Arbeitern*innen haben deswegen zurück nach ihrem Heimatland gekehrt. Eine Minderheit der Arbeiter*innen blieb trotzdem in Deutschland aus Angst, dass es denen nicht mehr gelingen würde, wieder nach Westdeutschland zu kommen.¹² Der damit verbundene Zuzug der Familien konnte die Regierung nicht mehr ignorieren und so wurde die Entscheidung getroffen die ersten Integrationspläne, auch Ausländerpädagogik genannt, zu schaffen. Nohl betont jedoch, dass die Migrantenkinder erst das Recht auf Bildung seit 1964 besessen haben.¹³

Die Pläne, „die zu Beginn als eine lose Sammlung durchaus verschiedener Richtungen pädagogischer Lehr- und Glaubenssätze“¹⁴ ausgesehen haben, haben sich auf die Lebensqualität der Migranten*innen orientiert. Später wurde dadurch die Vorstellung über die geflüchteten Kinder als problematisch durchgesetzt. Anders gesagt, ihre Herkunft und mangelhafte Sprachkenntnisse wurden als Hindernisse betrachtet. Die Einschulung verlief deshalb in segregierten Klassen, in sogenannten Vorbereitungsklassen, bis die geflüchteten Schüler*innen nicht fähig waren eine „normale“ Klasse zu besuchen. Nach einer scharfen Kritik wurde dieses Konzept in den 80er Jahren abgeschafft.¹⁵

Solche Überreste der Sprachförderklassen existieren noch bisher in einigen deutschen Ländern. Es ist deutlich, dass das Konzept damals ausschließlich auf der Segregation und der Assimilation gegründet war. Man konnte sich vermuten, dass die Flüchtlinge eine ähnliche Behandlung erlebt haben.

2.2.2 Interkulturelle Pädagogik

Nach dem Abschaffen der Ausländerpädagogik, trat die interkulturelle Pädagogik in den Vordergrund. Das Kind wurde nicht mehr als defizitär betrachtet, sondern seine Diversität

¹² HENKEL, Jennifer und Norbert NEUSS. *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen: Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2018. S. 46

¹³ NOHL, Arnd-Michael. *Konzepte interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2014. S.22

¹⁴ HENKEL, Jennifer und Norbert NEUSS. *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen: Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2018. S. 46

¹⁵ Ebd. S. 46 f.

wurde gefeiert. Es ging also um eine gegenseitige Anerkennung, Verständnis und Betonung von Vielfalt der Sprache und Kultur.¹⁶ Die Schüler*innen besuchten mit den einheimischen Schülern*innen diejenigen Klassen, wo sie die Sprache nicht begrenzte, und zusätzlich bekamen eine Sprachförderung in speziellen Klassen.¹⁷

Später in den 90er Jahren geriet auch diese Theorie unter scharfe Kritik. Obwohl das Konzept die Unterschiedlichkeit förderte, wurde dadurch die Bezeichnung „die anderen“ und unrealistische Vorstellungen über den anderen Kulturen geprägt, was die Migranten*innen benachteiligte.¹⁸ Was bei der interkulturellen Pädagogik aber hauptsächlich beachtenswert ist, sind die Andeutungen der Inklusion, obwohl es zur Segregation führte.

2.2.3 Pädagogik der Vielfalt

Die Pädagogik der Vielfalt basiert auf der Gleichbehandlung von allen. Trotz des Faktes, dass sie wie die interkulturelle Pädagogik die kulturellen Unterschiede, Verständnis und Anerkennung umfasst, werden diese Faktoren nicht mehr so häufig angesprochen, um potenzielle Benachteiligung zu vermeiden. Zu den Zielen gehört die Identitätsentwicklung, die Auseinandersetzung mit der Multikulturalität der Schüler*innen und Ausbildung in einer Umgebung ohne Diskriminierung.¹⁹ Aus den oben angeführten Merkmalen lässt sich daraus die Inklusion erkennen.

2.3 Moderne Konzepte der Flüchtlingsausbildung

Obwohl viele von den oben angeführten Konzepten schon abgeschafft wurden, lassen sich die Überreste noch in den modernen Bildungstheorien finden. Erregt durch die omnipräsenten negativen Darstellungen von Flüchtlingen wird es zurzeit in vielen Staaten,

¹⁶ ENSINGER, Tami. Impulse für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft – Möglichkeiten einer subjektorientierten Praxis. In: NIEHOFF, Mirko, ÜSTÜN, Emine (ed.). *Das globalisierte Klassenzimmer: Theorie und Praxis zeitgemäßer Bildungsarbeit*. Immenhausen: Prolog-Verlag, 2011, S. 32-51. S.32 ff.

¹⁷ HENKEL, Jennifer und Norbert NEUSS. *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen: Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2018. S. 48

¹⁸ Ebd. S. 48 ff.

¹⁹ Ebd. S. 49 f.

beispielsweise im Großbritannien nach Brexit anstatt der Inklusion die Assimilation der Flüchtlinge als Konzept an den Schulen durchgesetzt. Veck et al. unterscheiden hier einerseits „assimilation into given“²⁰, wo sich geflüchtete Kinder an die Kultur und Normen der Gesellschaft und der Schule anpassen müssen und so zu sagen auf ihre Herkunftsidentität verzichten. Andererseits geben sie noch „assimilation into indifference“²¹ an, welche durch die Bewohners Gleichgültigkeit gegen die Flüchtlinge gekennzeichnet ist.²² Bei beiden Konzepten wird es gestrebt die Unterschiedlichkeit der neuen Schüler*innen zu „vernichten“ und sie zu einen von ihnen zu verwandeln. Falls die gestellten Ansprüche nicht getroffen sind, kann es zur Exklusion – also Ausschluss aus dem Bildungssystem und der Gesellschaft – führen.

Eventuell können die Schüler*innen segregiert werden. Das bedeutet eine Trennung von den einheimischen Schülern*innen, in unserem Fall im Bildungssystem. In der Mehrheit der Staaten ist die Segregation gesetzwidrig, trotzdem gibt es Einträge über ihre Entstehung an vielen Schulen. Die Gründe dafür könnten die Lokalität oder sogenannte „White Flight“ sein. Dieses Phänomen beschreibt das Kinders Verlassen der Schule aufgrund einer erhöhten Minoritätsanzahl oder aufgrund der Überzeugung von sinkender Qualität des Unterrichts. Zusätzlich wird es an vielen Schule auf verbreitete Vorurteile gestoßen²³, die aber meistens nur diejenigen Flüchtlinge betreffen, deren Kultur sich von der Kultur des Asyllandes abhebt. Ähnliche kontroverse Einstellungen gegenüber den Flüchtlingen waren und immer noch sind beispielsweise in der Tschechischen Republik, insbesondere während der Syrienkrise und des Russisch-Ukrainischen Kriegs erkennbar. Die Tschechische Republik stand zu der Aufnahme syrischer Flüchtlinge in den Jahren 2015 und 2016 sehr kritisch gegenüber. Im Gegensatz dazu war es gerade die Tschechische Republik, die nach dem Ausbruch des Krieges in Ukraine als eine der ersten Hilfe leistete. Und seitdem engagiert sie sich politisch aktiv bei der Förderung des Friedens.

Auf der anderen Seite stehen die Gesellschaftstheorien Integration und Inklusion, die sehr oft synonymisch verwendet werden. Bei der Integration geht es jedoch um die Anpassung

²⁰ VECK, Wayne, Louise PAGDEN und Julie WHARTON. CHILDREN SEEKING REFUGE, ASSIMILATION AND INCLUSION: Insights from the United Kingdom. In: *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S.163

²¹ Ebd. S.169

²² Ebd. S.169

²³ HECKMANN, Friedrich. Education and the integration of migrants: challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies. (NESSE Analytical Report, 1). 2008, Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg. S.19

an ein schon bestehendes System. Deswegen konnte es von Integration gesprochen werden, wenn es sich von einer Eingliederung der Flüchtlinge in eine Klasse handelt. Im Vergleich dazu wird unter der Inklusion eher die Akzeptanz der Diversität und Veränderung des bestehenden Systems verstanden.

Bei der Inklusion handelt es sich um die ‚Umsetzung einer Jahrhundertreform‘ (Kober & Zorn 2016, 10), verbunden mit einem zutiefst humanistischen Verständnis einer Pädagogik, die alle Kinder an Bildung teilhaben lässt und im Rahmen einer qualitativ vollen schulischen lern- und Leistungsentwicklung auf deren individuellen Bedürfnisse und Potenziale fokussiert.²⁴

Unter dem Begriff verbergen sich also nicht nur schulische Ergebnisse, sondern auch die zwischenmenschlichen Hindernisse und Vorurteile, die die Flüchtlinge überwinden müssen und für was die Schule eine Grundlage bilden sollte. Also, die Inklusion stellt eher das Konzept der ganzen Schule und der Kommunität dar. Es muss jedoch betont werden, dass sich die Inklusion sowohl auf die Flüchtlinge als auch auf die anderen einheimischen Schüler*innen bezieht. Dadurch entsteht das Konzept der Inklusion, das keine benachteiligt.

2.4 Warum Inklusion und Integration?

Wie schon vorher erwähnt, die Konzepte erleben eine ständige Entwicklung. Und was heutzutage bevorzugt wird, könnte in der Zukunft wieder abgelehnt werden. Es wurde jedoch erwiesen, dass die Minoritätsgruppen wegen der Segregation an den Schulen schlechtere Ergebnisse erreichen. In einer Studie in Schweden wurden Minoritätsgruppen in segregierten Schulen beobachtet. Obwohl sie mit Hilfe der Schüler*innen mit gleicher Herkunft eine Identitätsentwicklung erlebten und ihre eigenen Erfahrungen mitteilen konnten, in dem Sprachunterricht hatte die Interaktion einen negativen Einfluss auf ihre Sprachentwicklung. Die Schüler*innen erzielten nicht so große Erfolge, als würden sie in den Klassen mit einem anderen Konzept.²⁵

²⁴ PREUSS, Bianca. *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem: Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018. S. 81

²⁵ NORDIN, Martin. Immigrant School Segregation in Sweden. *Population Research and Policy Review*. 2013, 32(3)

Ganz im Gegenteil dazu weisen die Inklusion und Integration anhand vieler Studien vor positive Auswirkungen an alle Beteiligten zu haben. Vor allem die Fähigkeit der Flüchtlinge für die einheimischen Schüler*innen einen Beitrag zu leisten, soweit sie nicht nur nach ihrer Vergangenheit, sondern gemäß ihren Kompetenzen und Fähigkeiten gesehen werden.²⁶ Was nun die oben angeführte Feststellung bestätigt, dass die geflüchteten Schüler keine homogene, sondern eine heterogene Gruppe sind. Solche positiven Auswirkungen der erfolgreichen Inklusion wurden durch eine serbische Studie aus dem Jahr 2018 bemerkt. An den Schulen, wo die Inklusion von der Schulleitung unterstützt und auf dem gegenseitigen Verständnis und Mitgefühl mit der Situation der Kinder gegründet wurde, wurden die Lehrkräften zum Vorbild genommen. Gemäß dem Verhalten der Lehrer*innen drückten die einheimischen Schüler*innen den Wunsch aus, den geflüchteten Schülern*innen selbst zu helfen, beispielsweise eine karitative Sammlung zu organisieren oder die Sprache der Flüchtlinge zu lernen.²⁷ Wie auch Gero erwähnt hat, omnipräsente Akzeptation durch andere Menschen ist einer der Faktoren, die beispielsweise die Motivation der Flüchtlinge beeinflussen und ihre zukünftige Aussichte an den Aufenthalt transformieren könnte.²⁸

Nichtsdestoweniger erstrecken sich die positiven Auswirkungen der Inklusion nicht nur auf die geflüchteten Schüler*innen, sondern auch auf die einheimischen Schüler*innen. Nach der Einkunft der Flüchtlinge zeigten die von den Lehrkräften unterstützten Schüler*innen die Fähigkeit sich in die schwere Situation der anderen einzufühlen und zu helfen. Außerdem wurde dadurch ihre Einstellung zur Interkulturalität und Ausbildung geformt.²⁹

2.5 „Whole-school approach“ und Holismus

²⁶ VECK et al. CHILDREN SEEKING REFUGE, ASSIMILATION AND INCLUSION: Insights from the United Kingdom. In: *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S.174

²⁷ KOVACS CERović, Tünde, Sanja GRBIĆ und Dragan VESIĆ. HOW DO SCHOOLS INTEGRATE REFUGEE STUDENTS?: First Experiences from Serbia. In: DOVIGO, Fabio, ed. *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe : From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S. 94 ff.

²⁸ FISCHER, Gero. Integration von Flüchtlingen in Deutschland und Österreich: Deutsch und Akkulturation. *Český lid*. 2016, 103(2), S. 268

²⁹ KOVACS CERović et al. HOW DO SCHOOLS INTEGRATE REFUGEE STUDENTS?: First Experiences from Serbia. In: DOVIGO, Fabio, ed. *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe : From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S. 94 ff.

Trotzdem wird es von mehreren Experten*innen wahrgenommen, dass die Inklusion und Integration allein nicht reichen. In einer Studie von Veck et al. arbeiten sie zusammen mit School of Sanctuary, einem Netzwerk von Schulen, welches gerade die Inklusion in Großbritannien zu verbreiten versucht. Obwohl die Inklusion als Ziel des schulischen Konzeptes war, wurde aus der Studie und den vorherigen Erfahrungen an den Schulen festgestellt, dass neben den einheimischen Schüler*innen sowie die Geflüchteten von den Lehrern*innen benachteiligt waren. In dem die Flüchtlinge eine Sonderbehandlung erhalten haben, wurden die einheimischen Schüler*innen unabsichtlich übersehen.³⁰

This means that embracing a merely specialist, additional needs based approach, to the inclusion of children seeking refuge risks ignoring a primary need of all children – one that is, nevertheless, especially acute in those children who have been uprooted from their homes – the need to find a place where one can belong within the world.³¹

Das bedeutet, dass ein „whole school approach“³² anstatt von einem individuellen speziellen Umgang mit den geflüchteten Schülern*innen bevorzugt wird, da es die Einordnung der Geflüchteten in eine Schublade verhindert und die Vorstellung, dass jeder Schüler*in ein Unikat ist, fördert. Zusätzlich trägt es zu einer Verstärkung der sozialen Strukturen zwischen den Schüler*innen bei.³³ Dovigo führt noch weitere Merkmale des Konzeptes wie freundliche Atmosphäre, Sprachunterstützung, Maßnahmen gegen Rassismus und Mobbing, Zusammenarbeit mit den Eltern, Kommunikation und die Ehrung der schulischen Werte an.³⁴ Also es geht um die Zusammenarbeit der ganzen Schule.

Mit dem „whole school approach“ geht Hand in Hand das Konzept Holismus, das sich mit dem Ganzen der Schüler*innen und deren Bedürfnissen befasst. Enger definiert ist die Integration mit Hilfe von Holismus durch drei Ebenen gekennzeichnet – „educational“, „social“

³⁰ VECK et al. CHILDREN SEEKING REFUGE, ASSIMILATION AND INCLUSION: Insights from the United Kingdom. In: *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S. 172

³¹ Ebd. 172

³² Ebd. 173

³³ Ebd. S. 172

³⁴ DOVIGO, Fabio. WE'RE IN IT TOGETHER: Inclusive Approaches from Refugee Education in Italy. In: DOVIGO, Fabio, ed. *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S. 32

und „emotional“ Bedürfnisse.³⁵ Daran knüpft Cerna an, die den Prozess der erfolgreichen Integration in das Schulsystem, das die drei Ebenen zusammen bilden, beschreibt (siehe Abb.2). Nach ihr wird auf jeder der drei Ebenen oder Bedürfnissen ein unterschiedliches Gewicht gelegt. Das hängt von den einzelnen Schülern*innen ab und was sie selbst brauchen. Die Lehrkräfte sollten dann darauf entsprechend reagieren.³⁶

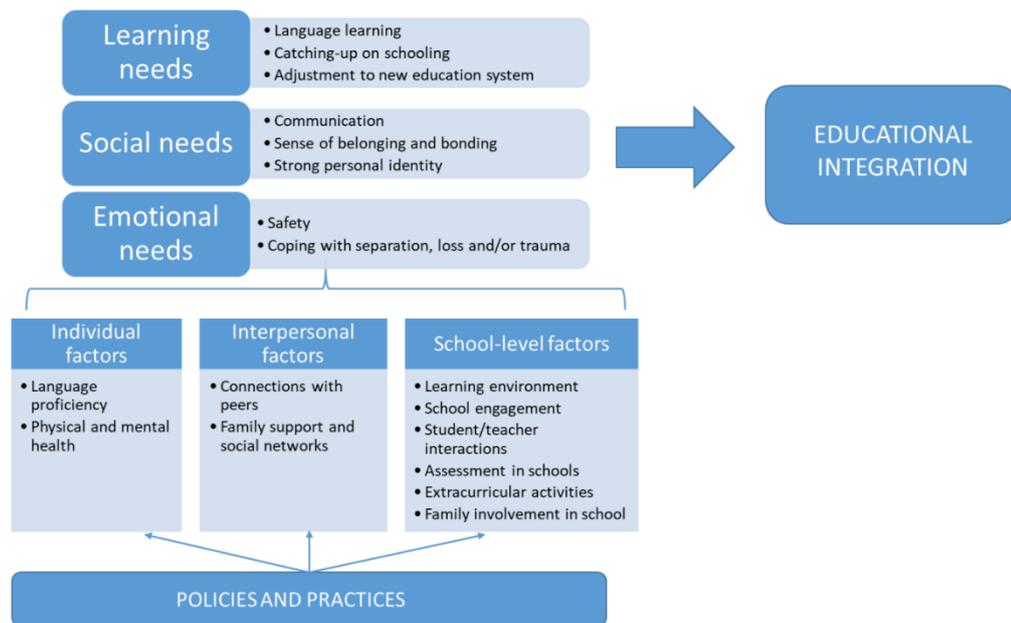


Abb. 2 Holistic model for the educational integration of refugee children (Cerna, 2019)

Die Grundlage des Modelles bilden Strategien und Verfahren, die von den Experten*innen und Regierung herausgegeben sind. Diese Dokumente sollten die Faktoren umfassen, die dann die einzelnen Bedarfe der Flüchtlinge bedecken würden. Hierzu gehören individuelle Faktoren, beispielsweise physische und psychische Gesundheit und Sprachniveau, die die Flüchtlinge beeindrucken und von denen noch später gesprochen wird.

Den zweiten Pfeiler bilden die zwischenmenschlichen Faktoren, Familienunterstützung und Beziehungen mit den Mitschülern*innen. Der Zusammenhang zwischen den positiven Beziehungen der Flüchtlinge mit den Mitschülern*innen und der Psyche wurde durch eine

³⁵ PINSON, Halleli a Madeleine ARNOT. Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*. 2010, **14**(3), S. 261

³⁶ CERNA, Lucie. Refugee education: Integration models and practices in OECD countries, *OECD Education Working Papers*, Nr. 203, In: Paris: OECD Publishing, 2019, doi: 10.1787/a3251a00-en, S. 33 ff.

Studie von Kovacev und Shute bestätigt. Je mehr die Geflüchteten von den Einheimischen unterstützt wurden, desto besser konnten sie sich an das neue Land anpassen.³⁷

Der letzte Pfeiler beinhaltet Faktoren aus dem schulischen Bereich, beispielsweise das Schulklima oder Interaktionen mit den Lehrern*innen. Wie es Taylor und Sidhu bewiesen haben, soweit sich die Flüchtlinge sicher und als ein Teil der Klasse fühlen werden, wo sie Beiträge leisten können, kann es zur erfolgreichen Integration führen.³⁸ Das betrifft sowohl die Arbeitsgemeinschaften oder weitere Aktivitäten, zum Beispiel Ausflüge, die von den Schulen angeboten werden.

Indem dass das Bildungssystem der schulischen Institutionen den Faktoren entsprechen wird, können die Bedürfnissen der Flüchtlinge befriedigen werden. Als erste führt Cerna emotionale Bedürfnisse an, also der Bedarf an Sicherheit und die Auseinandersetzung mit dem Trauma. Obwohl es viele geflüchteten Schüler*innen nicht zeigen und den neuen Lehrern*innen nicht vertrauen, müssen sie sehr oft ein Trauma und damit verbundene Depressionen bekämpfen, die möglicherweise infolge der Ereignisse in ihrem Land entstanden sind und die negativen Auswirkungen auf ihr Verhalten in der Schule und außer der Schule haben könnten. Diese Vermutung hat auch eine serbische Studie aus dem Jahr 2017 bestätigt. Die Studie besagt, dass die an der Studie teilnehmende Mehrheit der Flüchtlinge eine Form des Traumas erlebt hat, wie Gewalt und so weiter.³⁹ Deswegen ist es notwendig als Lehrkräfte darauf adäquat zu reagieren, beziehungsweise als Schule Hilfe zu leisten. Trotzdem sollten die Schüler*innen nicht gezwungen werden ihre Erfahrungen zu schildern. Selbstverständlich sollte diese Möglichkeit der Unterstützung sowie den Lehrern*innen angeboten werden, die möglicherweise mit der Integration selbst kämpfen und unter ständigem Druck arbeiten müssen.

Die zwei letzten Bedürfnisse der Flüchtlinge hängen eng zusammen und ergänzen sich gegenseitig. Die sozialen Bedürfnisse, das bedeutet Kommunikation, das Gefühl der Zugehörigkeit oder Identitätsentwicklung, bilden den Kern. Diese Vermutungen haben sich

³⁷ KOVACEV, Lydia und Rosalyn SHUTE. Acculturation and social support in relation to psychosocial adjustment of adolescent refugees resettled in Australia. *International Journal of Behavioral Development*. Sage Publications, 2004, 28(3)

³⁸ TAYLOR, Sandra und Ravinder Kaur SIDHU. Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 2012, 16(1)

³⁹ PURIĆ, Danka und Māša VUKČEVIĆ MARKOVIĆ. Development and validation of the Stressful Experiences in Transit Questionnaire (SET-Q) and its Short Form (SET-SF). *European Journal of Psychotraumatology*. Serbien, 2019, 10(1)

schon in Geros oder Kovacs et al. Studie festgestellt, welche oben angeführt wurden. Sie haben bewiesen, dass die die Motivation der Flüchtlinge von dem Interesse der einheimischen Schüler*innen stark beeinflusst werden kann.⁴⁰

Der andere Bedarf, der von großer Bedeutung ist und dem sich die Schulen vor allem widmen, ist aber der Lernbedarf, vor allem die Beherrschung der Zielsprache des entsprechenden Landes und die Beherrschung der eigenen Muttersprache, da es einer der wichtigsten Faktoren zur erfolgreichen Inklusion darstellt, wird hier gemeint. Unter dem Begriff verbirgt sich nicht nur die Alltagskommunikation mit den Bewohnern, sondern auch die alltäglichen Tätigkeiten und zukünftige Aussichte in dem Land, beispielsweise der tertiärer Bildungsbereich und Beschäftigung.

Nach Gero jedoch entsteht gerade hier der Stein des Anstoßes, da viele Flüchtlinge nicht genug Sprachkontakt angeboten werden und von den Lehrkräften ohne erforderliche Qualifikation, Deutsch als Fremdsprache (DAF), unterrichtet sind. Das kann dann zur Folge haben, dass einige Sprachbereiche nicht adäquat erläutert oder komplett weggelassen werden. Gero führt beispielsweise die Vernachlässigung der Aussprache oder unnötige Terminologie an. In gleicher Weise wird die Verwendung von anderen sogenannten „Brückensprachen“ (zum Beispiel Englisch aufgrund ihres Status als Weltsprache) nicht empfohlen, da es einerseits die Schüler*innen erst gut beherrschen müssten und da es andererseits dadurch zu unerwünschten interlingualen Interferenzen gelangen könnte.⁴¹

Überdies ist der Erwerb der Sprache in separaten Klassen oder Kursen auf einer Seite ein Weg zur Integration, auf der anderen Seite begrenzt es die Möglichkeit der geflüchteten Schüler*innen mit den einheimischen Schülern*innen in Kontakt zu kommen und ihre Kenntnisse praktisch zu entwickeln.⁴² Die Durchsetzung der getrennten Sprachförderklassen klingt deswegen ein bisschen ironisch, wenn es zur Integration führen sollte, trotzdem führte das in den letzten Jahren häufig zur Segregation. Wie auch immer, hat diese Vorstellung ihre

⁴⁰ KOVACS CEROVIC' et al. HOW DO SCHOOLS INTEGRATE REFUGEE STUDENTS?: First Experiences from Serbia. In: DOVIGO, Fabio, ed. *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe : From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S. 94 ff.

⁴⁰ FISCHER, Gero. Integration von Flüchtlingen in Deutschland und Österreich: Deutsch und Akkulturation. *Český lid*. 2016, 103(2), S. 268

⁴¹ Ebd. S. 266 ff.

⁴² AGER, Alastair a Alison STRANG. Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*. 2008, 21(2)

Licht- (Spracherwerb, Integration, Kommunität, Gefühl der Zugehörigkeit) und Schattenseiten (Segregation).

Daraus ergibt sich, dass die Beschäftigung von zweisprachigen Lehrkräften die flüchtlingsfreundlichste Methode wäre, um die Sprach- und Schriftunterschiede klar zu erklären, vor allem bei den Sprachen, die über ein anderes Schreibsystem als die Zielsprache verfügen, und das Erlernen der Sprache zu erleichtern.⁴³ Die oben angeführte unzureichende Qualifikation bezieht sich ebenso auf den Unterricht einer Sprache als auch auf den Unterricht im generell. Viele Länder haben keine Erfahrungen mit der Integration und Ausbildung von geflüchteten Schülern*innen und daher wissen nicht, wie sie vorgehen sollten. Das kann sich potenziell auf die Flüchtlinge gestellte Erwartungen widerspiegeln.

In einigen Länder ist der Spracherwerb leichter, weil die Sprachen des Asyllandes und des Heimatland der Flüchtlinge zu der gleichen Sprachfamilie gehören, trotzdem taucht die Frage auf, inwieweit die Bräuche der Gesellschaft des Asyllandes während des Spracherwerbs angesprochen oder auf der anderen Seite unterlassen werden.

Obwohl Holismus ein zurzeit des besten Konzeptes zur Integration von geflüchteten Schülern*innen darstellt, erkennen Pinson und Arnot, dass es seine Tücken hat, die bis in den politischen Bereich und die Wahrnehmung der Flüchtlinge hinreichen.⁴⁴

In other words, while useful as a tool for examining good educational practices, the holistic approach is unlikely to offer a strong theoretical framework which can engage critically with the impact of forced migration on national educational systems, nor the politics which surround the education of these children who, as non-citizens with a temporary and unclear political status, still have rights as children under the UN Convention on the Rights of the Child (1989).⁴⁵

Sie argumentieren, dass die Bedürfnisse der Flüchtlinge als Brennpunkt der Integration betrachtet werden, während die Veränderungen der Werte und des Systems, dem sich die schulischen Institutionen unterziehen sollten, häufig vergessen werden.⁴⁶

⁴³ FISCHER, Gero. Integration von Flüchtlingen in Deutschland und Österreich: Deutsch und Akkulturation. *Český lid*. 2016, 103(2), S. 266 ff.

⁴⁴ PINSON, Halleli a Madeleine ARNOT. Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*. 2010, 14(3), S. 263

⁴⁵ Ebd. S. 263

⁴⁶ Ebd. S.254

Sicherlich konnten hier noch weitere Konzepte oder Programme der Integration angeführt werden, die Pinson und Arnot in ihren Studien bemerkt haben. Anhand der erwähnten Untersuchungen und Auswirkungen hat sich jedoch die Inklusion, Integration, „whole-school approach“ und Holismus zurzeit als essenziell in moderner Bildung der Flüchtlinge gezeigt, beziehungsweise in der Bildung anderer Minoritätsgruppen, an denen sich diese Theorien wahrscheinlich auch beziehen könnten.

2.6 Bedeutende Flüchtlingswellen

2.6.1 Prager Frühling

Die erste bedeutende Flüchtlingswelle erschien nach dem Prager Frühling in der Tschechoslowakei im Jahr 1968. Die 60er Jahren, welche in der Tschechoslowakei die Zeit der Entspannung und der Hoffnung auf Demokratisierung und Reformationen vorstellten, wurden früh durch den Einfall der Armee des sowjetischen Paktes im August 1968 zum Ende. Es gibt keine exakten Statistiken, wie viele Menschen insgesamt in die Nachbarländer geflohen sind und wie viele davon waren schulpflichtige Kinder, denn viele kehrten wieder zurück. Trotzdem wird es vermutet, dass zum Beispiel bis 1970 mehr als 11 000 Flüchtlinge nach Österreich geflohen und dortgeblieben sind.⁴⁷ Die Hilfe kam vor allem von der österreichischen Regierung und den Wiener Tschechoslowaken. Trotzdem war die Integration nicht leicht.⁴⁸

2.6.2 Syrienkrise

Vor dem im Jahre 2011 begonnenen Konflikt, der später in einen Bürgerkrieg in Syrien mündete und noch bis heute dauert, mussten schon Millionen von Menschen fliehen. Die größte Flüchtlingswelle kam jedoch im Jahre 2015. Nach UNHCR ÖSTERREICH sind im Jahre 2015 mehr als vier Millionen Menschen wegen der Syrienkrise geflohen.⁴⁹ Daraus waren 24 400

⁴⁷ HAVÁČ, Ondřej. Vzpomínání na Srpen: význam roku 1968 pro český exil v Rakousku a Švýcarsku. *Studia historica Brunensia*. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2021, 68(2), doi:10.5817/SHB2021-2-12, S. 232

⁴⁸ Ebd. S. 232 f.

⁴⁹ UNHCR Österreich: Zahl der Syrien-Flüchtlinge übersteigt 4 Millionen, in: *UNHCR Österreich*, c2001, 9. Juli 2015 <https://www.unhcr.org/dach/at/8538-zahl-der-syrien-fluechtlinge-uebersteigt-4-millionen.html> (abgerufen am 02-06-2023).

Asylbewerber in Österreich und 157 700 Asylbewerber aus Syrien in Deutschland registriert.⁵⁰ Da die Anzahl der Flüchtlinge so groß war, griff die Europäische Union zu den sogenannten Flüchtlingsquoten, die die einzelnen europäischen Staaten annehmen mussten. In Österreich wurde als Reaktion auf den Zuwachs der Flüchtlinge der sogenannte 50 Punkte-Plan von dem Professor Doktor Heinz Faßmann et al. im Jahr 2015 präsentiert und später von dem Ministerium gebilligt. Dieser Plan stellt die vollständige Integrationsstrategie der Flüchtlinge nicht nur im alltäglichen Leben, sondern auch an den Schulen. Der in der Strategie durchgesetzte Bildungsrahmen befasst sich mit dem Spracherwerb der Flüchtlinge mit Hilfe von Sprachförderklassen oder Kursen oder mit pädagogischer Intervention. Seitens der Lehrer*innen sollte das Wissen über den Herkunftsländern, die politische Situation oder Diskussionen angeregt werden. Was stark thematisiert wird, ist die Beschäftigung der Sozialarbeiter, um die Steigerung der Diversität und damit verbundene Konflikte zwischen den Schülern*innen zu vermeiden.⁵¹

In Deutschland waren gemäß der Erklärung der Kultusministerkonferenz im Jahre 2016 zwischen 200 bis 250 000 geflüchteten Schüler*innen an den deutschen Schulen. Die exakte Anzahl der Flüchtlinge an den allgemeinbildenden Schulen war leider nicht angegeben.⁵² Wegen der Flüchtlingswellen und Zuzug von Migranten, herrschte seitens der Kultusministerkonferenz die Überzeugung vor, dass Deutschland reich an Erfahrungen mit der inklusiven Bildung ist. Obwohl jedes Land sein eigenes Konzept der Ausbildung hatte, sollte die Integration der auf die Schulen aufgenommenen Kinder vor allem auf dem Spracherwerb basieren, da den Kern der Inklusion darstellte. Also die Schüler*innen sollten schnell in die Regelklassen integriert werden. Bei der Integration wurde die Herkunft der Flüchtlinge nicht in Kauf genommen und sie wurden von den Zuwanderern nicht unterschieden.⁵³

⁵⁰ UNHCR: UNHCR Global Trends: Forced Displacement in 2015, in: UNHCR, Geneva, 2016, S.38 f.

⁵¹ FASSMANN, Heinz et al. *50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich*. Wien: Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, 2015. S. 9 f.

⁵² Kultusministerkonferenz: *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016)*, in: Kultusministerkonferenz, Bonn, 2016. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/integration.html> (abgerufen am 02-06-2023).

⁵³ Kultusministerkonferenz: *Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016)*. in: Kultusministerkonferenz, Bonn, 2016. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende%20-schulen/integration.html> (abgerufen am 02-06-2023).

Die Tschechische Republik hat die verbindlichen Quoten nicht eingehalten und deswegen keine Integrationspläne für die geflüchteten Schüler*innen aufgestellt.

2.6.3 Russisch-Ukrainischer Krieg

Der Konflikt, der im Jahre 2014 mit der Annexion der Krim begonnen hat, hat im Jahre 2022 kulminiert, als Ukraine von Russland angegriffen wurde. Viele Familien mussten ihre Heimat verlassen und Sicherheit in anderen Ländern suchen. Anhand der Statistiken von Vereinten Nationen befinden sich in Europa mehr als acht Millionen Flüchtlinge aus Ukraine, die Mehrheit bilden Frauen und Kinder. Ungefähr fünf Millionen Flüchtlinge haben um einen Rechtschutz in einem fremden Land beantragt. Unter anderen, registrieren Staaten im deutschen und tschechischen Sprachraum einen großen Zuwachs der Flüchtlinge, siehe Abbildung 1.⁵⁴

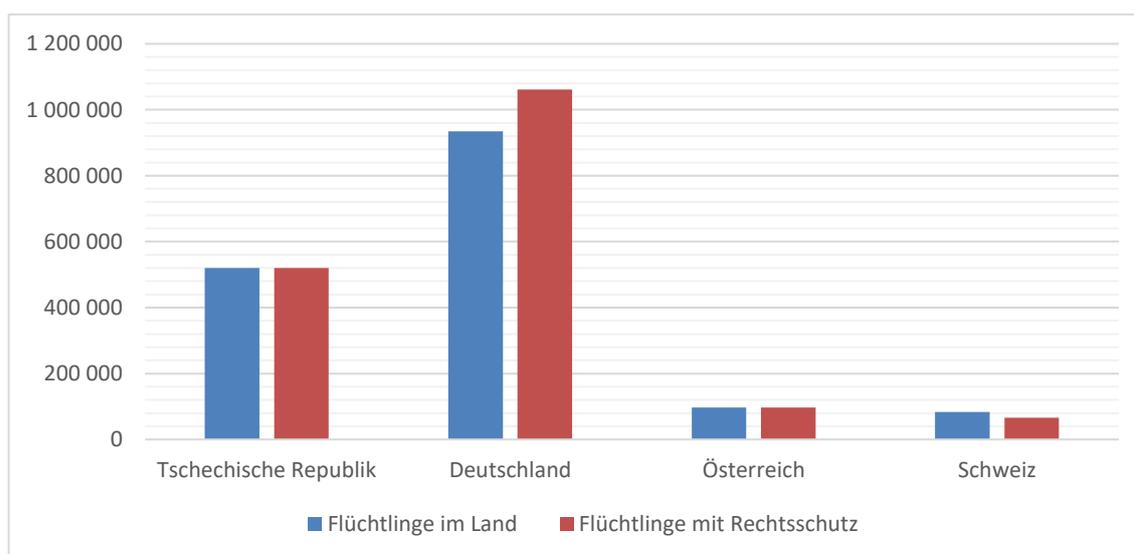


Abb. 1 Das Verhältnis zwischen den Flüchtlingen im Land und Flüchtlingen mit Rechtschutz (Die Zahlen sind aktuell zum 16 Mai 2023, UNHCR)

Zum 31.3.2023 gab es an den tschechischen Schulen insgesamt 51 281 ukrainischer Schüler*innen, daraus 39 680 haben eine Grundschule besucht.⁵⁵ In Deutschland wurden zum

⁵⁴ UNHCR: Ukraine Refugee Situation. *Operational Data Portal*, UNHCR, Schweiz, 2011 <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> [zit. 2023-05-18]. (abgerufen am 18-05-2023).

⁵⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: POČTY UKRAJINSKÝCH DĚTÍ VE ŠKOLÁCH SE OPROTI ZÁŘÍ TĚMĚŘ NEZMĚNILY, in: *MŠMT*, Prag., c2013, 25.4.2023

25. Kalenderwoche 213 362 Schüler*innen aufgenommen.⁵⁶ Die exakte Anzahl der geflüchteten Schüler*innen an österreichischen Schulen ließ sich leider nicht finden.

Auf die Krise und dem Zuwachs der Flüchtlinge haben die Staaten mit neuen Integrationspläne reagiert, die in der nächsten Sektion analysiert werden.

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pocty-ukrajinskych-deti-ve-skolach-se-oproti-zaritemer#:~:text=Praha%2C%2025..a%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20%2D%20uprchl%C3%ADk%C5%AF%20z%20Ukrajiny>. (abgerufen am 28-05-2023).

⁵⁶ Kultusministerkonferenz: Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine: 25.

Kalenderwoche. *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen*, in:

Kultusministerkonferenz, 2023. [https://www.kmk.org/dokumentation-](https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html)

[statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html](https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html) (abgerufen am 28-05-2023).

3 Praktischer Teil - Vergleich

In dem dritten Teil der Arbeit wird es versucht die Tschechische Republik, die Republik Österreich und die Bundesrepublik Deutschland zusammen mit ihren Integrationsplänen, die für die Bildung der ukrainischen Schüler*innen geschaffen wurden, zu beschreiben. Die Beschreibung wird nach den folgenden Punkten gegliedert: Einschreibung, Klasseneinteilung, Sprachförderung, Bildungsinhalt und Bewertung, Unterstützungsmaterialien und Unterstützungsprogramme und Beschäftigung ukrainischer Pädagogen.

3.1 Die Tschechische Republik

Nach dem Ausbruch der Krieg hat die Tschechische Republik das „Gesetz über Maßnahmen im Bereich der Bildung im Zusammenhang mit dem bewaffneten Konflikt auf dem Gebiet der Ukraine, der durch die Invasion der Truppen der Russischen Föderation ausgelöst wurde“ (*Zákon č. 67/2022 Sb. o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace*) geschaffen. Seitdem wurde das Gesetz, auch „*Lex Ukrajina*“ genannt, mehrmals novelliert.

3.1.1 Einschreibung

Anhand des Gesetzes sind die Schüler*innen, die in temporärem Schutz vor Gefahr und Verfolgung genommen wurden, verpflichtet nach maximal 90 Tagen ihre Bildung zu beginnen.⁵⁷ Es ist empfohlen, dass sich die ukrainischen Schüler*innen bei der Schule in ihrem Einzugsgebiet anmelden. Folgende Punkte beziehen sich auch auf Schulen ohne Einzugsgebiet. Die Anmeldung mit allen nötigen Formularen in der tschechischen Sprache wird von den gesetzlichen Vertretern an die Schule eingereicht. Möchten sich die Schüler*innen nach dem offiziellen Einschreibungstermin anmelden, das bedeutet im Verlauf des Schuljahres, müssen erstens Faktoren wie Ergebnisse der Einschreibung sowie die Kapazität der Schule in Rücksicht

⁵⁷ Zákon, kterým se mění zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění zákona č. 175/2022 Sb. In: 199/2022 Sb. §2b

genommen werden. Die Entscheidung der Schule, ob sie die Schüler*innen annimmt oder nicht, wird in beiden Sprachen, in der tschechischen und der ukrainischen Sprache, an die gesetzlichen Vertreter geschickt.

Falls die Kapazität der Schule gefüllt ist, verfügt die Schule über drei Möglichkeiten – entweder eine neue Klasse zu bilden oder einen Antrag auf Ausnahme zu stellen. Diese Ausnahme ermöglicht die Anzahl der Schüler*innen in einer Klasse maximal um vier Schüler*innen zu erhöhen. Die letzte Möglichkeit ist, die Flüchtlinge nicht anzunehmen.

Nachdem die Schüler*innen angenommen wurden, werden sie nach ihrem Alter und Fähigkeiten in einen Jahrgang eingestuft. Das Gesetz gestattet eine Einstufung auch in niedrigere Jahrgänge, jedoch nicht mehr als einen Jahrgang unter dem Alter der Schüler*innen. Der Schulleiter*in nimmt die ukrainischen Schüler*innen, die in dem Schulsystem die Bezeichnung „U“ bekommen, auf eine unbestimmte Dauer an.⁵⁸

In dem vorherigen Jahr (2022) hatten die ukrainischen Schüler*innen, die in temporären Schutz vor Gefahr und Verfolgung genommen wurden, den Anspruch auf eine besondere Einschreibung, die von 1.6. bis 15.7. stattgefunden hat. In diesem Jahr (vor dem Beginn des offiziellen Schuljahres) fällt solche Verordnung aus und der Schulleiter*in ist nicht mehr verpflichtet einen Termin für besondere Einschreibung einzurichten. Stattdessen bekommen ukrainische Schüler*innen einen Einheitstermin mit den tschechischen Schülern*innen oder einen späteren besonderen Einschreibungstermin angeboten. Die Einschreibung erfolgt nach den oben genannten Punkten.⁵⁹

Zum Ausschluss der ukrainischen Schüler*innen aus der Schule kommt es im Falle, dass der Schüler*in an dem Unterricht innerhalb von 15 Schultagen nicht teilgenommen hat, die Gründe der Absenz nicht erklärt hat und die gesetzlichen Vertreter auf eine Aufforderung des Direktors*in innerhalb von 15 Tagen nicht reagiert haben.⁶⁰ Im Schulsystem wird dann die

⁵⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*, in: edu.cz, Praha, 2023. <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/> S. 2 ff. (abgerufen am 20-03-2023).

⁵⁹ *Ebd.* S. 6 f. (abgerufen am 20-03-2023).

⁶⁰ Zákon, kterým se mění zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění zákona č. 175/2022 Sb. In: 199/2022 Sb. §2c

Bezeichnung „U“ (angenommen auf unbestimmte Dauer) durch die Bezeichnung „G“ (Beendigung der Schulpflicht) ersetzt.⁶¹

3.1.2 Klasseneinteilung

Die ukrainischen Schüler*innen sollten vor allem einen Jahrgang mit ihren tschechischen Mitschülern*innen besuchen. Falls es aber nötig ist, können kleinere Gruppen von ukrainischen Schülern*innen aus unterschiedlichen Jahrgängen geformt werden, die zusammen einige Fächer besuchen.⁶²

Aus organisatorischen oder ähnlichen Gründen sind die tschechischen Schulen gerechtfertigt homogene Klassen (Klassen, die nur aus den ukrainischen Schülern*innen bestehen) zu bilden.⁶³ Sobald es die Bedingungen erlauben, sollten die Schüler*innen wieder in heterogenen Klassen eingestuft werden.⁶⁴

Wie schon vorher betont, die Bildung von homogenen Klassen ist nur temporal und die ukrainischen Schüler*innen sollten mit ihren tschechischen Mitschülern*innen möglichst viel in Kontakt kommen, wie es geht. Nichtsdestoweniger auch hier bleibt das Ziel die Adaptation der ukrainischen Schüler*innen an das tschechische Schulsystem und eine allgemeine Reduktion oder Anpassung des Lerninhaltes ist wünschenswert. Der Unterricht in homogenen Klassen kann teilweise in Ukrainisch und mithilfe von ukrainischen Materialien stattfinden. Anstatt des Faches „tschechische Sprache und Literatur“ kann Tschechische Sprache als Fremdsprache unterrichtet werden. Die Fächer „Mensch und seine Welt“, „Geschichte“ und „Erdkunde“ sollten sich dann auf tschechische Realien konzentrieren und die Gemeinsamkeiten mit Ukraine untersuchen.⁶⁵

⁶¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*, in: edu.cz, Praha:, 2023. <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/> S. 8f (abgerufen am 20-03-2023).

⁶² Zákon, kterým se mění zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění zákona č. 175/2022 Sb. In: 199/2022 Sb. §3a (1)

⁶³ Ebd. §3a (2)

⁶⁴ Ebd. §3a (4)

⁶⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*, in: edu.cz, Praha:, 2023. <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/> S. 14 f. (abgerufen am 26-03-2023).

3.1.3 Bildungsinhalt, Sprachförderung und Bewertung

Die tschechischen Schulen sind berechtigt den Bildungsinhalt gemäß den Bedürfnissen der ukrainischen Schüler*innen teilweise oder völlig zu ersetzen. Der neue Plan muss sich nicht nach dem offiziellen Rahmenlehrplan der Tschechischen Republik orientieren.⁶⁶ Diese Maßnahmen sind jedoch temporal, da das Ziel solcher Veränderungen die Adaptation der Schüler*innen an die Lehrpläne der tschechischen Schulen ist. Die Verwendung von unterschiedlichen Übersetzungstechnologien zwecks kompletter Erreichung der Inklusion ist ermöglicht.

Die Schulen können den ukrainischen Schülern*innen zugunsten den Bildungsinhalt während des Schuljahres ändern und so auf entstandene Probleme (zum Beispiel die erhöhte Anzahl der Schüler*innen, Bedürfnisse und so weiter) schlagfertig reagieren. Die Anpassung des Bildungsinhaltes umfasst jedoch nicht die Anzahl der Unterrichtsstunden und sollte zum Beispiel in Form einer Liste gründlich registriert werden.⁶⁷

Die ukrainischen Schüler*innen haben einen berechtigten Anspruch an einen Sprachkurs der Landessprache. Das Gesetz garantiert den Schulen eine finanzielle Hilfe, um solche Sprachvorbereitung zu realisieren.⁶⁸

Die Schulen sind verpflichtet die Unkenntnis der Landessprache der ukrainischen Schüler*innen bei der Bewertung in Rücksicht zu nehmen. Deshalb sollten die ukrainischen Schüler*innen vor allem mithilfe der Wortbewertung beurteilt werden.⁶⁹

⁶⁶ Zákon o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invází vojsk Ruské federace. In: 67/2022. §3

⁶⁷ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*, in: edu.cz, Praha:, 2023. <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/> S. 9 ff. (abgerufen am 26-03-2023).

⁶⁸ *Ebd.* S. 12 (abgerufen am 26-03-2023).

⁶⁹ *Ebd.* S. 12 (abgerufen am 26-03-2023).

3.1.4 Unterstützungsmaterialien und Unterstützungsprogramme

Zu den Unterstützungsprogrammen, welche angeboten werden, falls die Schule die notwendigen Bedingungen des Bildungsministeriums erfüllt, gehören die Positionen von ukrainischen Assistenten*innen, zweisprachigen Assistenten*innen, Schulassistenten*innen, Sozialpädagogen*innen, kostenlose Sprachkurse, Adaptationsgruppen für ukrainische Schüler*innen oder die Unterstützung der Kinder mit anderer Muttersprache.⁷⁰ Außerdem sind auf der Webseite des Bildungsministeriums andere nützliche Links von gemeinnützigen Organisationen zu finden, die nicht nur für die ukrainischen Schüler*innen, sondern auch für die Pädagoge*innen und ihre Arbeit mit den Schülern*innen geeignet sind. Die zur Verfügung gestellte Materialien umfassen unter allen Präsentationen, Spielen, Methodiken, Wörterbücher, Videos über Tschechien, über der Sprache und der Geschichte und so weiter.⁷¹ Zusätzlich sind dort verschiedene Links und Vorgehen veröffentlicht, wie man mit den Kindern über den Krieg sprechen sollte.⁷²

3.1.5 Beschäftigung ukrainischer Pädagogen*innen

„Lex Ukrajina“ bewilligt die Beschäftigung der Pädagogen*innen aus Ukraine ohne vorherige Kenntnisse der tschechischen Sprache in homogenen Klassen oder beim Privatunterricht. In heterogenen Klassen können die Pädagogen*innen, die die Grundkenntnisse der tschechischen Sprache besitzen, als Hilfspädagogen*innen wirken und den tschechischen Lehrern*innen bei der Integration der Schüler*innen behilflich sein.⁷³

⁷⁰ Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: *Přehled podpurných aktivit při začleňování ukrajinských dětí a žáků v MŠ, ZŠ a SŠ*, in: *edu.cz*. <https://www.edu.cz/methodology/prehled-podpurnych-aktivit-pri-zaclenovani-ukrajinskych-deti-a-zaku-v-ms-zs-a-ss/> (abgerufen am 20-05-2023).

⁷¹ Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: *Další užitečné odkazy*, in: *edu.cz*, 2022 <https://www.edu.cz/ukrajina/dalsi-uzitecne-odkazy/#2-podp%C5%AFrn%C3%A9-materi%C3%A1ly> (abgerufen am 21-05-2023).

⁷² Ebd. (abgerufen am 21-05-2023).

⁷³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*, in: *edu.cz*, Praha:, 2023. <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/> S. 19 ff. (abgerufen am 28-05-2023).

3.2 Republik Österreich

Die Republik Österreich hat an ihrer Webseite ein Rundschreiben und weitere Infoschreiben veröffentlicht, nach denen sich die österreichischen Schulen richten sollten.

3.2.1 Einschreibung

Die ukrainischen Kinder haben einen gesetzmäßigen Anspruch an Besuch einer öffentlichen Pflichtschule. Das Verfahren der Einschreibung unterscheidet sich pro Land. In meisten Länder müssen jedoch die Eltern die Bildungsdirektion des entsprechen Landes kontaktieren, die dann einen entsprechenden Platz für den Schüler*in findet. Nach der Zuteilung des Schulplatzes und der Aufnahme des Kontaktes wird die Initiative der Schule überlässt.⁷⁴

3.2.2 Klasseneinteilung

Die ukrainischen Schüler*innen sollten nach ihrem Alter in einer Klasse mit ihren österreichischen Mitschülern*innen eingestuft werden. Die Einstufung in weitere spezielle Förderklassen, gegebenenfalls auch der Aufstieg, erfolgt mit Hilfe des Beschlusses der Klasse- und Schulkonferenz und mit Hilfe der MIKA-D Testung, die den Sprachstand der Schüler*innen beurteilt.⁷⁵

3.2.3 Bildungsinhalt, Sprachförderung und Bewertung

Die österreichischen Schulen können unter anderen für die ukrainischen Schüler*innen den Unterricht der Muttersprache organisieren, falls die Eltern daran Interesse zeigen und ihre

⁷⁴ Bildungsdirektion Vorarlberg: Informationen für Eltern aus der Ukraine, in: *Bildungsdirektion Vorarlberg*, Vorarlberg, 12.09.2022 <https://www.bildung-vbg.gv.at/service/Ukraine/Elterninfos.html> (abgerufen am 02-04-2023).

⁷⁵ BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. in: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1046> S. 3 (abgerufen am 02-04-2023).

Kinder anmelden. Diese Fächer werden jedoch an vielen Schulen als ein benoteter Freigenstand oder eine Übung ohne Bewertung angeboten.⁷⁶

Im Falle der begrenzten deutschen Sprachkenntnisse, die mit Hilfe der MIKA-D Testung festgestellt wurden, werden die ukrainischen Schüler*innen maximal zwei Jahre als „außerordentliche“ Schüler*innen betrachtet. Sollten sich an der Schule mehr als acht solcher Fälle geben, überdauert die Pflicht eine Deutschförderklasse beziehungsweise einen Deutschförderkurs für die Schüler*innen zu bilden. Dieser Regel kann gleichfalls appliziert werden, wenn es in der Zukunft mit mehreren außerordentlichen Schülern*innen gerechnet wird. Es ist möglich die Deutschförderklasse auch im Laufe des Schuljahres einzurichten. Die Schulen sind berechtigt sich flexibel an die jeweilige Situation anzupassen und zu handeln. In dem Interesse der ukrainischen Schüler*innen können die Schulen neue Schüler*innen in eine neue Deutschförderklassen einstufen. Sonst verläuft die Sprachförderung integrativ mit anderen österreichischen Schülern*innen. Die „außerordentliche“ Schüler*innen bekommen in der Deutschförderklasse 15 bis 20 Stunden und sechs Stunden in einem Deutschförderkurs.⁷⁷ Was die Finanzen angeht, sollten die Schulen die nichtausgeschöpfte Kontingente aus den vorherigen Jahren benutzen und die Sprachförderung der Schüler*innen damit unterstützen.⁷⁸

In dem Falle, dass die allgemeinbildenden höheren Schulen (5. – 12. Schulstufe) über keine weiteren Räume verfügen, wo die Deutschförderklasse/Deutschförderkursen stattfinden könnten, können sogenannte dislozierte Klassen eingerichtet werden. Diese Klassen würden sich in der Nähe befinden und passend ausgestattet sein, um den Verlauf des Unterrichts zu sichern. Die Kosten für eine dislozierte Klasse werden aus dem Budget der entsprechenden Bildungsdirektion bedeckt.⁷⁹

⁷⁶ BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. in: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1046> S. 3 (abgerufen am 02-04-2023).

⁷⁷ Ebd. S. 2 f. (abgerufen am 02-04-2023).

⁷⁸ BMBWF: *Informationsschreiben Ukraine*, in: BMBWF, Wien, 2022, Auflage 1/16.3. 2022. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/ukraine/schulen.html> S. 3 f. (abgerufen am 02-04-2023).

⁷⁹ BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. in: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1046> S. 10 (abgerufen am 02-04-2023).

Hinsichtlich der Bewertung sollten die „außerordentliche“ ukrainische Schüler*innen die Bewertung nur in denjenigen Fächern erhalten, in denen sie positive Leistungen bieten können.⁸⁰

3.2.4 Unterstützungsmaterialien und Unterstützungsprogramme

Seitens der Ukraine bekommen die Kinder das Angebot auf Distance-Learning während des Schuljahres teilzunehmen. Ob und wie solche Anordnung gefördert wird, hängt von den einzelnen Bildungseinrichtungen ab. In den unterrichtsfreien Zeiten können den Schülern*innen beispielsweise nicht genutzte Räume, digitale Endgeräte oder weitere Unterlagen zur Verfügung gestellt werden.⁸¹

Was die Beschaffung der Schulbücher betrifft, werden alle notwendige Schulunterlagen für die hinzukommenden ukrainischen Schüler*innen aus dem Schulbuchbudget bestellt und gezahlt.⁸²

Die Bereitstellung der Endgeräte mit dem Ziel den Unterricht zu erleichtern ist an den Schulen eine Prioritätsaufgabe. An den Bundesschulen (Sekundarstufe II) wird die Ausstattung der Schüler*innen mit Hilfe der vorhandenen nicht ausgeschöpften Kontingenten aus den vorherigen Jahren realisiert. An Pflichtschulen (Sekundarstufe I) wurde ein Programm der BMBWF [weiterlernen.at](https://www.bmbwf.gv.at/weiterlernen.at) eingerichtet, um den Schülern*innen gebrauchte digitale Medien zu verschaffen, die dann auch für mögliche Distance-Learning in Anspruch genommen werden können.⁸³

⁸⁰ BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. in: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=1046> S. 10 (abgerufen am 02-04-2023).

⁸¹ BMBWF: *Drittes Informationsschreiben zur Ukraine-Krise: Österreichische Schulpflicht, Teilnahme am ukrainischen Schulunterricht*, in: BMBWF, Wien, 2022, Auflage 3/6.4.2022. 2022-0.219.585. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/ukraine/schulen.html> S. 2 f. (abgerufen am 02-04-2023).

⁸² Ebd. S. 2 (abgerufen am 02-04-2023).

⁸³ Ebd. S. 2 f. (abgerufen am 02-04-2023).

Die Initiative weiterlernen.at bietet den Schülern*innen und ihren Eltern außer den Endgeräten sowie spezielle Unterstützung mit dem Programm „Digitale Buddies“, wo die Sprache gefördert wird.⁸⁴

Beim Umgang mit dem Thema Krieg wird vor allem das empfindliche Vorgehen mit den Schülern*innen betont und empfohlen. Eine Menge von Materialien, auf die die Lehrer*innen jederzeit zurückgreifen können, wurde veröffentlicht, um die Auseinandersetzung mit solchen Themen zu vereinfachen. Überdies können die schulische Institution die Möglichkeit ergreifen eine schulpsychologische Hilfe zu bekommen.⁸⁵

3.2.5 Beschäftigung ukrainischer Pädagogen*innen

Die Anstellung von ukrainischen Pädagogen*innen wird bewilligt und ist wünschenswert unter den Bedingungen, dass die Arbeitnehmer*innen allen Verpflichtungen nachkommen können. Dazu zählen sowie ukrainische Lehrpersonen mit einem Hochschulabschluss in Pädagogik als auch Lehrpersonen mit abgeschlossenem Lehramtstudium. Die Anstellung von Personen, die keine pädagogische Qualifikation besitzen, kommt nur in Frage, falls sie ihr Studium mit anderem Hochschulabschluss abgeschlossen haben. Der Regel bezieht sich auch auf genehmigte Personen mit einem Abschluss auf Matura-Niveau oder mit keinen besonderen Qualifikationen, sofern ihre Lehrfähigkeiten erwiesen wurden. Was jedoch prinzipiell ist, ist die genügende Beherrschung der deutschen Sprache. Im Bedarfsfall, können trotzdem Lehrpersonen mit Grundkenntnissen angestellt werden und zusammen mit einer österreichischen Lehrperson in der Form eines Tandems unterrichten. Das Rundschreiben hat jedoch betont, dass die Lehrpersonen notwendige Englischkenntnisse besitzen müssen und dadurch die Kommunikation sichern.⁸⁶ Das bedeutet, dass die ukrainischen Lehrpersonen an den österreichischen Schulen die Möglichkeiten haben als Lehrer*innen der Deutschförderklassen/Deutschförderkursen, Stütz- und Begleitlehrpersonen,

⁸⁴ BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. in: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1046> S.8 (abgerufen am 05-04-2023)

⁸⁵ BMBWF: *Informationsschreiben Ukraine*, in: BMBWF, Wien, 2022, Auflage 1/16.3. 2022. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/ukraine/schulen.html> S. 3 f. (abgerufen am 05-04-2023).

⁸⁶ BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. in: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1046> S. 5 ff. (abgerufen am 21-05-2023).

Lehrer*innen des Förderunterrichts⁸⁷, Freizeitpädagoge*innen im Verwaltungsdienst, Beaufsichtigung oder als außerschulische Experten*innen zu wirken.⁸⁸

3.3 Bundesrepublik Deutschland

Aus dem Grund, dass für die Schulpolitik selbst die einzelnen Länder in Deutschland verantwortlich sind, wurde der grundlegende Rahmen, der von dem Kultusministeriumkonferenz im Jahre 2022 herausgegeben wurde, und der Integrationsplan nur eines Landes – Baden-Württemberg – gewählt.

3.3.1 Einschreibung

In Baden-Württemberg sind die ukrainischen Schüler*innen nach ihrem jeweiligen Wohnort zu einer Schule zugeteilt, falls es die organisatorischen Bedingungen, das bedeutet Kapazität, erlauben. Selbst die Einschreibung der ukrainischen Schüler*innen erfolgt anhand eines Anmeldeformulars, der von den gesetzlichen Vertretern des Kindes oder Begleitpersonen hingereicht wird.⁸⁹

3.3.2 Klasseneinteilung

Die ukrainischen Schüler*innen sind nach ihrem Alter und Leistung in die Klassen eingestuft. Bei der Klasseneinteilung kann das Diagnostik-Instrument „2P | Potenzial &

⁸⁷ BMBWF: 2. Informationsschreiben zur Ukraine-Krise: Personalthemen, in: BMBWF, 2022, Au 2/16. März 2022 2022-0.200.167. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/ukraine/schulen.html> . S. 5 (abgerufen am 21-05-2023).

⁸⁸ BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*, in: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1046> S. 7 (abgerufen am 21-05-2023).

⁸⁹ *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*: Rahmeninformation für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine, in: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, Baden-Württemberg, Land Baden-Württemberg <https://km-bw.de/Lde/10023990> I. Einkommen in der Schule (abgerufen am 06-06-2023).

Perspektive“ behilflich sein, welches eine Kompetenzanalyse der Schüler*innen leistet, die nur deutsche Grundkenntnisse besitzen.⁹⁰

3.3.3 Bildungsinhalt, Sprachförderung und Bewertung

Der Bildungsinhalt bildet den Kern der Integration, deswegen sind die Schulen berechtigt das Studium flexibel zu organisieren mit dem Ziel die Schüler*innen in den alltäglichen Unterricht (sog. „Regelklassen) mit deutschen Mitschülern*innen möglichst schnell einzugliedern. Es hängt jedoch von den einzelnen Schulen ab, ob ihre Schüler*innen lediglich in einer Vorbereitungsclassen unterrichtet werden, oder ob sie parallel dazu mit anderen einheimischen Schülern*innen den alltäglichen Unterricht in den Regelklassen besuchen werden. Die Teilnahme und völlige Integration in die Regelklassen wird von der Schulleitung und den entsprechenden Lehrkräften diskutiert und vereinbart.

In den Vorbereitungsclassen verbringen die Schüler*innen in der Grundschule 18 Stunden pro Woche und die Fächer bestehen aus Pflichtbereich und Zusatzbereich. Unter dem Pflichtbereich werden zehn Stunden Deutsch und zwei Stunden Demokratiebildung verstanden. Der Zusatzbereich umfasst zum Beispiel Mathematik, Kunst, Englisch, Sport und so weiter. Zusätzlich werden dazu zwei Stunden der Klassenlehrertätigkeiten gezählt. In der Sekundarstufe wird das Studium mit schon 25 Stunden unterstützt.⁹¹ Unter anderen wird auch die Möglichkeit des Unterrichts der ukrainischen Sprache angeboten, falls es die organisatorischen Gründe erlauben.⁹²

Die Bildungsministerium beurteilt die Entwicklung der entsprechenden Sprachkompetenzen der ukrainischen Schüler*innen als zentral für ihre Ausbildung in Deutschland. Anhand des Rahmens sollte die Sprachförderung mithilfe der bestehenden

⁹⁰ *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*: Rahmeninformation für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine, in: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, Baden-Württemberg, Land Baden-Württemberg <https://km-bw.de/.Lde/10023990> I. Einkommen in der Schule (abgerufen am 06-06-2023).

⁹¹ Ebd. II. Schulbesuch und Beschulungsformate (abgerufen am 06-06-2023).

⁹² Kultusministerkonferenz: *Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023: Beschluss der KMK vom 23.06.2022*, in: Kultusminister-Konferenz, 2022. <https://www.kmk.org/aktuelles/ukraine.html>]. S. 1 (abgerufen am 06-06-2023).

Programme und des Angebots Deutsch als Zweitsprache erfolgen.⁹³ Das bedeutet, dass die Schüler*innen im Falle der geringen Sprachkenntnisse entweder an speziellen Vorbereitungsklassen, Kursen, Teilungsstunden oder Förderunterricht teilnehmen sollten. Die Schulen sind berechtigt flexibel zu handeln, in dem sie die Lehrpläne und vor allem die Organisation der Sprachförderung gestalten.

Mit dem Förderprogramm „Lernen mit Rückenwind“ wird noch dazu die Möglichkeit geboten, Assistenten*innen oder Kooperationspartner*innen zur beschäftigen.

Außer dieses Angebot wurde im letzten Jahr das kostenlose Modul „Deutsch als Zweitsprache“ in den Herbst-, Oster- und Pfingstferien gestartet. Dieses Programm ist nur für diejenigen ukrainischen Schüler*innen geeignet, die die deutsche Sprache erst zwei Jahre lernen. Das Modul offeriert eine zusätzliche Sprachförderung und Erlebnisangebote. Um die Realisation zu ermöglichen, wurde ein Kosten- und Personenbudget von dem Kultusministerium gebilligt. Den anderen ukrainischen Schüler*innen, die nicht in die vorherige Kategorie fallen, wird das Jugendbegleiter Programm mit dem zwanzigstündigen Modul „Deutsch-Kurse“ angeboten.⁹⁴

In den Fällen, wo es ungenügende Deutschkenntnisse fordern, wird die klassische Benotung durch Wortbewertung ersetzt. Die Schüler*innen werden somit nach ihren Kompetenzen und erreichten Zielen beurteilt. Soweit die ukrainischen Schüler*innen schon eine Regelklasse besuchen, sollten ihre Kenntnisse immer in Anschlag gebracht werden. Die Wortbewertung erstreckt sich auf Zeugnissen am Ende des Jahres, wo die Lehrer*innen die Leistungen der Schüler*innen ausführlich beschreiben können, anstatt sie zu benoten.⁹⁵

3.3.4 Unterstützungsmaterialien und Unterstützungsprogramme

Im Rahmen des Bildungssystems steht den Schülern*innen eine automatische Schülerunfallversicherung und die Schulbeförderung zur Verfügung, die von den

⁹³ Kultusministerkonferenz: *Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023: Beschluss der KMK vom 23.06.2022*, in: Kultusminister-Konferenz, 2022.

<https://www.kmk.org/aktuelles/ukraine.html>]. S. 1 (abgerufen am 06-06-2023).

⁹⁴ *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*: Rahmeninformation für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine, in: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, Baden-Württemberg, Land Baden-Württemberg <https://km-bw.de/.Lde/10023990> III. Deutsch lernen und fördern (abgerufen am 06-06-2023).

⁹⁵ Ebd. II. Schulbesuch und Beschulungsformate (abgerufen am 06-06-2023).

entsprechenden Kommunen eingerichtet werden sollte.⁹⁶ Die Schüler*innen können auch den Anspruch auf Sozialleistungen in den ersten 18 Monaten ihrer Ankunft erheben, wenn sie Schwierigkeiten bei der Inklusion aufweisen. Auf pflegebedürftige ukrainische Schüler*innen beziehen sich dann Gesundheitsleistungen.⁹⁷

Zu den Unterstützungsmaterialien und Programmen gehören ukrainische Lehrmaterialien, das bedeutet Lehrbücher, Arbeitsblätter oder Apps, die für die Lehrer*innen eine unentbehrliche Ergänzung darstellen könnten.⁹⁸

Die Bereitstellung der digitalen Geräte ist eine weitere Form der Förderung, die mit Hilfe des Programmes „DigitalPakt Schule“ oder der vorhandenen Kontingente verwirklicht wird. Falls es nicht in der Macht der Schulen steht die Leih-Endgeräte zu besorgen oder falls die Leih-Endgeräte nicht ausreichen, können sich die Schulen an die Kreismedienzentren wenden.⁹⁹

Außer der Sprachförderung wird es den schulischen Institutionen empfohlen, ukrainische Schüler*innen durch verschiedene Arbeitsgemeinschaften, beispielsweise Theater AG, zu integrieren. Solche Angebote können nicht nur ihre Kompetenzen weiterentwickeln, sondern auch ihre Zusammenarbeit in fremder Umgebung unterstützen. Damit kann sowie die Schulbetreuung helfen, die die Schüler*innen bis zu dem 14 Jahr besuchen können. Die Schulbetreuung ist jedoch nur an den Schulen möglich, wo es die Kapazitäten erlauben¹⁰⁰

Seitens Ukraine ist Distance-Learning zur Verfügung gestellt. Die Teilnahme der Schüler*innen wird von den Lehrkräften und Schulleitung unterstützt, es fällt jedoch nicht in ihre Pflichte oder Bildungsplan.¹⁰¹

Was den Umgang mit dem Thema Krieg und generell den Umgang mit den Schülern*innen, die eine Hilfe benötigen, betrifft, stehen in der ersten Linie die Beratungslehrkräfte, die viele Materialien auf der Webseite des Bildungsministeriums zur Hand

⁹⁶ *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*: Rahmeninformation für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine, in: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, Baden-Württemberg, Land Baden-Württemberg <https://km-bw.de/.Lde/10023990> I. Ankommen in der Schule (abgerufen am 06-06-2023).

⁹⁷ Ebd. VI. Unterstützung, Angebote und Materialien (abgerufen am 06-06-2023).

⁹⁸ Ebd. VI. Unterstützung, Angebote und Materialien (abgerufen am 06-06-2023).

⁹⁹ Ebd. II. Schulbesuch und Beschulungsformate (abgerufen am 06-06-2023).

¹⁰⁰ Ebd. VI. Unterstützung, Angebote und Materialien (abgerufen am 06-06-2023).

¹⁰¹ Ebd. II. Schulbesuch und Beschulungsformate (abgerufen am 06-06-2023).

haben. Auf die Schulpsychologen*innen an den Beratungsstellen können die Schulen herantreten, falls irgendwelche Probleme überdauern.¹⁰²

3.3.5 Beschäftigung ukrainischer Pädagogen*innen

Die Beschäftigung der ukrainischen Lehrkräfte an den deutschen Schulen im Land Baden-Württemberg ist möglich im Falle, dass sie ihre Position als Lehrer*innen in Ukraine nachweisen können. Solche Lehrer*innen können dann in den Vorbereitungsklassen, Sprachförderkursen oder gemäß ihres Sprachniveaus in den Regelklassen allein oder in der Form eines Tandems wirken.¹⁰³

¹⁰² *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*: Rahmeninformation für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine, in: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, Baden-Württemberg, Land Baden-Württemberg <https://km-bw.de/.Lde/10023990> VI. Unterstützung, Angebote und Materialien (abgerufen am 10-06-2023).

¹⁰³ Ebd. V. Personal (abgerufen am 10-06-2023).

4 Methode und Durchführung der Interviews

Im Rahmen des methodischen Teils wurden zwei Schulen besucht – eine Mittelschule in Österreich und eine Grundschule in der Tschechischen Republik. Aus organisatorischen Gründen gelang es leider nicht die ausgewählte Schule in Deutschland zu besuchen oder das Interview in einer anderen Form durchzuführen. Da sich dieser Arbeit lediglich mit der Bildung der Geflüchteten an der grundschulpädagogischen Ebene befasst, wurde der Unterricht in der sechsten bis achten Klasse beobachtet und später wurden die Lehrer*innen der Klassen an den Schulen anonym interviewt. Anhand des Vergleichs von den Bildungsrahmen der einzelnen Staaten und der Interviews soll es festgestellt werden, wie die Ausbildung der Geflüchteten in der Realität verläuft. Das Ziel dieser qualitativen Untersuchung ist auf keinen Fall einen allgemeinen Schluss zu ziehen einen Schluss zu ziehen. Es geht um eine Stichprobe der Inklusion und Integration an den Schulen aus den subjektiven Sichten der Lehrkräfte. Die durchgeführten Interviews wurden komplett abgeschrieben, um die Emotionen der Lehrer*innen zu verzeichnen.

Die österreichische Schule war eine kleine Mittelschule (5. bis 8. Klasse) mit sportlichem und kreativem Schwerpunkt. Es wurden dort zwei Klassen – eine Deutschförderklasse und eine Regelklasse – beobachtet. An dem Unterricht in der Deutschförderklasse haben ungefähr acht ukrainischen Schüler*innen teilgenommen. Die Deutschförderklasse sollte die Schüler an das Bestehen der Mika-Prüfung vorbereiten und die Integration ins Regelklasse zu erleichtern. Wie schon in der vorherigen Sektion geschrieben wurde, die ukrainische Schüler*innen können ihren „außerordentlichen Status“ maximal zwei Jahre behalten, dann werden sie gleich wie die einheimischen Schüler*innen bewertet. Zur Zeit meines Besuchs haben sie die deutsche Sprache schon über ein Jahr gelernt. Ihre ukrainische Lehrerin hat mit den Geflüchteten teilweise Deutsch, teilweise Ukrainisch gesprochen, was bei der Erklärung der neuen Wörter oder generell des Sprachsystems sehr behilflich war. Der Unterricht befolgte immer die gleiche Struktur. Am Anfang hat die Gruppe die unregelmäßigen Verben wiederholt und die Hausaufgabe kontrolliert. Danach haben sie sich dem neuen Stoff mit Hilfe von verschiedenen Übungen gewidmet. Der Klasse wurde auch eine interaktive Tafel zur Verfügung gestellt. Zusätzlich zu diesen Stunden wurden sie einmal oder zweimal pro Woche von einer deutschen Lehrerin gelehrt.

Den Rest der Stunden verbrachten die Schüler*innen mit den einheimischen Schülern*innen in der Regelklasse, wo sie den Unterricht trotz der Sprachbarriere zu folgen versuchten. Sie wurden in gleicher Weise wie die anderen behandelt, was beispielsweise während des Geschichtsunterrichtes evident war. Die Stunde basierte auf einer Diskussion über Demokratie und die Schüler*innen bekamen alle gleiche Materialien, die manchmal zu unübersichtlich für Nichtmuttersprachler aussehen konnten.

Trotz des Interesses der Mehrheit an dem Studium fanden sich geflüchteten Schüler*innen, die an emotionalen Blockaden litten und sich zur Wehr gegen den Erwerb der Sprache setzten. Ungeachtet eines intensiven Deutschförderkurses hat ein Mädchen in zwei Jahren fast nichts gelernt und in keinen Kontakt sowohl mit den ukrainischen Schülern*innen als auch mit den einheimischen Schülern*innen getreten.

Die tschechische Schule war eine Grundschule (1. bis 9. Klasse) mit einem sportlichen Schwerpunkt. Die siebte Klasse wurde während einer Geschichtsstunde in der Regelklasse beobachtet. An dem Unterricht haben vier ukrainische Schüler*innen teilgenommen. Einer von denen hat schon sieben Jahren Tschechisch gelernt, die anderen drei Schüler*innen ungefähr ein und halb Jahren. Im Vergleich zu der Stunde in Österreich hatte der Unterricht eine andere Struktur, die nicht von einer Diskussion ausgegangen ist. Der Lehrer bereitete eine Präsentation und Video über Kolumbus mit unterschiedlichen Aufgaben für die einheimischen Schüler*innen und spezifische Übungen für die ukrainischen Schüler*innen. Den ukrainischen Schülern*innen wurde also eine individuelle Lernförderung sowohl von dem Lehrer als auch von der Assistentin, die denen geholfen hat, gesichert. Die ukrainischen Schüler*innen haben trotz einigen schwierigen Begriffen fast alles gut verstanden.

5 Abschrift der Gespräche

5.1 Interview an der tschechischen Grundschule

Das Interview wurde von dem Klassenlehrer (K) der siebten Klassen gegeben.

Datum: 26.5.2023

1. Wie viele ukrainische Kinder gibt es zurzeit an Ihrer Schule?

*(K): „An der ganzen Schule gibt es ungefähr 15 bis 20 ukrainischen Schüler*innen.“*

2. Natürlich verläuft der Prozess der Inklusion von ukrainischen Schülern*innen nicht ohne Schwierigkeiten wie zum Beispiel Kommunikation, unzureichende Kapazitäten der Schule, Mangel an Lehrer*innen und so weiter. Wie haben Sie solche Probleme überwunden?

(K): „Wir haben die Probleme mit der Inklusion mit Hilfe der ukrainischen Lehrkräfte gelöst. Ohne denen würden wir es wahrscheinlich nicht schaffen. Zurzeit beschäftigt die Schule zwei ukrainischen Lehrerinnen. Eine von denen lebt hier schon lange und die andere ist gleich nach dem Ausbruch des Kriegs gekommen.“

3. Wie verläuft die Bildung der ukrainischen Schüler*innen? Haben sie einen individuellen Bildungsplan bekommen?

*(K): „Ja, die haben einen individuellen Bildungsplan in dem Sinne, dass sie extensiven Unterricht der tschechischen Sprache besuchen. Ich bin mir nicht sicher, ob es noch jetzt in diesem Halbjahr verläuft, aber in dem ersten Halbjahr lernte eine Gruppe der ukrainischen Schüler*innen einen Monat den ganzen Vormittag nur die Sprache und den nächsten Monat dann lernte die Sprache die zweite Gruppe. Also es gibt viele Sprachunterricht zu Lasten der anderen Fächer.“*

4. Wie werden die ukrainischen Kinder an Ihre Schule bewertet?

(K): „Sie bekommen Noten genau wie unsere Schüler*innen. In dem Sprachunterricht sind die Schüler*innen aufgrund ihres Fortschritts bewertet. In den anderen Fächern bekommen sie Entlastungen, das bedeutet, dass wir versuchen ihre ungenügenden Sprachkenntnisse in Rücksicht zu nehmen, damit sie Fortschritte machen können.“

5. Seitens Ukraine wird auch Distance-Learning organisiert. Nehmen Ihre Schüler*innen daran teil? Falls ja, wie sind sie von Ihnen unterstützt (Räume, Geräte...)?

(K): „Ich weiß leider nichts darüber, ob die Kinder noch an Distance-Learning teilnehmen oder ob unsere Schule zusammenarbeitet.“

6. Welche weitere Unterstützungsmaterialien/Unterstützungsprogramme bietet Ihre Schule den ukrainischen Kindern an? Zum Beispiel digitale Endgeräte, Lehrmaterialien, ...?

(K): „Unsere Schule bietet ziemlich viele Sachen, unter anderen auch digitalen Geräten. Wir haben eine Bibliothek, aus der die Kinder Bücher ausleihen können. Ich habe beispielsweise letztes Mal einem ukrainischen Studenten etwas über tschechische Geschichte zum Lesen gegeben, anstatt einen Test zu schreiben. Und aufgrund dieses Lesens wurde er dann geprüft. Der Umfang des Lesens war selbstverständlich beschränkt als bei den tschechischen Studenten.“

7. Wie kommunizieren Sie mit den Eltern?

(K): „In meiner Klasse kennen die Eltern der Studenten Englisch, also wir kommunizieren auf Englisch. Ich habe jedoch noch nicht mit allen gesprochen, aber falls es zum Verständigungsproblemen kommt, wird das Gespräch mit Hilfe der ukrainischen Lehrerin verlaufen.“

8. Wie sprechen Sie mit den Kindern über dem Thema Krieg? (Mit Hilfe von Psychologen*innen, ...)

(K): „Was das Thema Krieg betrifft, wir haben es mit den Psychologen*innen nicht konsultiert. Wir gehen gemäß den Empfehlungen von MŠMT vor. Vor allem am Anfang des Krieges haben sie viele Empfehlungen herausgegeben, wie man mit den Kindern kommunizieren sollte – das Wichtigste ist, dass die Kinder Antworten bekommen. Die ukrainischen Studenten fragen aber nicht so viel, da sie ihre eigene Informationsportale folgen, Informationen von den Eltern haben oder sie interessieren sich nicht dafür. Ich habe nicht mitbekommen, dass sich an der Schule die ukrainischen Studenten für den Krieg nicht so viel interessieren würden. Es sind meistens die tschechischen Schüler, die darüber wahrscheinlich zu Hause nicht sprechen und die dann die meisten Fragen stellen.“

9. Was würden Sie sich anders vorstellen? Was sollte verändert werden, um den ukrainischen Schülern*innen den Unterricht am meisten zu erleichtern?

(K): „Bei uns, glaube ich, ist es nicht notwendig etwas zu ändern. Wir haben die zwei ukrainische Lehrerin, also wir sind wirklich glücklich, dass wir auch jemanden beschäftigen können, der Ukrainisch und Russisch sprechen kann. Wir machen das Maximum und jetzt fällt mich nichts ein, was wir noch verbessern konnten. Einige von den Kindern haben Probleme, jedoch es ist die Frage, mit was das zusammenhängt. Sie haben wahrscheinlich auch etwas Grauenhaftes gesehen, aber wollen das jetzt mit uns nicht besprechen.“

5.2 Interview an der österreichischen Mittelschule

Das Interview wurde von der ukrainischen Lehrerin der Deutschförderklasse (U) und ihrer Mentorin (M) gegeben.

Datum: 25.4.2023 (M), 26.4.2023 (U)

1. Wie viele ukrainische Kinder gibt es zurzeit an Ihrer Schule?

(U): „Es gibt jetzt 16 Kinder, zwei Kinder sind am Anfang des Jahres in eine andere Schule gegangen, sie haben die Schule gewechselt.“

2. Natürlich verläuft der Prozess der Inklusion von ukrainischen Schülern*innen nicht ohne Schwierigkeiten wie zum Beispiel Kommunikation, unzureichende Kapazitäten der Schule, Mangel an Lehrer*innen und so weiter. Wie haben Sie solche Probleme überwunden?

(M): „Am Anfang war es schwierig, weil es für uns alle neu war, aber wir haben ja das große Glück, dass wir eine russischsprechende Lehrerin haben, und das hat uns einiges von der Arbeit abgenommen, vor allem die Kommunikation mit den Eltern und ja natürlich auch mit den Eltern. Also, natürlich, am Anfang war es schwierig, was für die Kinder auch eine neue Welt war, eine neue Schulstruktur, eine gewisse Art und Weise auch. Wie haben wir das überwunden...eben durch die Lehrerin, aber wir haben natürlich auch unser Bestes gegeben und versucht die Kinder da bestmöglich zu integrieren und ihnen auch an Geborgenheit und Sicherheit zu geben. Was natürlich nicht einfach war, weil sie natürlich auch in einem Schock waren, weil sie von zu Hause weggekommen sind.

*Ja, Mangel an Lehrer*innen ist an allen Schulen ein Problem, glaube ich. Aber ich glaube wir haben es ganz gut hingekommen.“*

(U): „Es gibt schon einige Schwierigkeiten, ja so wie zum Beispiel...das erste das ist die Sprache. Die Kinder können sich nicht verständigen. Als sie in dieser Schule gekommen sind, das war für sie gar nicht leicht mit den anderen Kindern zu kommunizieren, sich zu verständigen auch mit den Lehrern, mit den Lehrpersonen. Aber mit der Zeit es läuft schon viel viel besser, weil vor allem sie viel gelernt haben, die meisten Kinder sind sehr fleißig, geben sich die Mühe und sind sehr interessiert, auch die Kinder, die jetzt in die Ukraine zurückwollen. Trotzdem lernen sie gerne. Wir sind sehr erfreut, die Lehrer sind sehr erfreut. Die Kinder haben vom Anfang an die Bücher bekommen...alle Bücher, sogar so ein Hauptbuch sozusagen und so eine Extrabuch, wo sie selber zusätzlich arbeiten können. Das heißt, wenn sie zu mir in diese Deutschförderklasse kommen, sie haben dann noch die Möglichkeit, wenn sie im Unterricht sind...bei den anderen Lehrpersonen...mit dem anderen Buch zu arbeite zusätzlich. Das ist so ein Bild...Bildbuch und ein Bildwörterbuch...die Kinder können selbstständig Schritt für Schritt lernen. Was sie dann nicht verstehen, sie können immer die Lehrpersonen fragen...und dann auch mich.

Mit dem Anfang des Krieges...das war gar nicht so leicht, weil die Kinder sind in die Schule gekommen und noch in März und in April gab es kein Lehrer, der ukrainisch sprechen konnte. Ich haben erst angefangen in Mai zu arbeiten...Ende Mai. Na, und die Lehrpersonen haben mit den Kindern nur mit Hilfe der englischen Sprache kommuniziert. Englisch hat schon geholfen. Und die Kinder, die auch kein Englisch konnten oder nicht so gut, das war nicht ausreichend zum Kommunizieren, haben die Unterstützung von den anderen, die besser sprechen können. Das war auch sehr nett und kollegial, würde ich sagen.

Na, und der Direktor hat dann auch eine Lehrperson gesucht, die ukrainisch sprechen konnte und selbstverständlich auch Deutsch...und habe ich mich entschieden mit den Kindern zu arbeiten, so bin ich denn da an der Schule.

Ja, einige Kinder, die schon ein bisschen...es gibt so zwei Kinder, die auch in der Ukraine Deutsch gelernt haben, ein Mädchen hat sehr...so zwei Jahre gelernt, glaube ich, also konnte schon sich auf Deutsch verständigen und die Direktion hat angeboten, dass die Kinder, die es besser können und die motiviert sind, können auch die Schulbücher bekommen, also zum Beispiel in Geografie, in Biologie. Also so wenn sie es wollen, da sie die Möglichkeit haben weiter zu lernen und die Kinder besonders in der ersten Klasse und in der zweiten Klasse, die haben sehr gerne...mit der Klasse mitgearbeitet. Auch wenn es anfangs gar nicht so leicht war. Sie habe es trotzdem versucht und haben mitgearbeitet.“

3. Wie verläuft die Bildung der ukrainischen Schüler*innen? Haben sie einen individuellen Bildungsplan bekommen?

(M): „Bei uns ist das so gehandelt, dass sie eben durch die russischsprechende Lehrerin sehr viel Deutsch vermittelt bekommen, auch, und von uns eben auch. Also noch sonst bei weiteren Lehrerinnen auch und wir versuchen, dass die dann bemerken, dass das Deutsche schon besser funktioniert, dass sie in den Unterricht miteinbezogen werden, je nach dem, es gibt halt manche Kinder, die haben extrem schnell gelernt, ja, das heißt die werden dann noch dem entsprechend bald beurteilt und da gibt es natürlich Kinder, den tut es sich schwerer, haben noch nie Deutsch auch gekannt oder gar nicht gehört, für denen ist es schwieriger. Die brauchen halt noch mehr Unterricht, bezüglich Deutsch. Aber natürlich versuchen wir sie dann bestmöglich miteinzubeziehen und sie auch zu integrieren und dann in späterer Folge auch nach dem Regelunterricht zu unterrichten.

Wenn sie in der Klasse sitzen, sie bekommen in Deutsch Aufgaben von den jeweiligen Lehrern, beziehungsweise, wenn sie merken sie können mitmachen, dann sollen sie mitmachen. Es ist ganz individuell. Wenn sie nicht mitmachen können, dann sollten sie an Deutsch Vokabeln arbeiten. Wir haben auch da diverse Apps, also sie dürfen auch online üben. Oder sie haben von der ukrainischen Lehrerin eine To-Do-Arbeit, die sie legen sollten. Ich glaube es ist aber wahnsinnig schwierig überhaupt für die Kinder, die da diese Sprache lernen, dass sie sechs Stunden durchgehend am Deutsch arbeiten oder vom Deutschunterricht reinkommen.“

(U): „Ehrlich zu sein, habe ich noch nicht gehört, dass da in Österreich irgendwas angepasst ist.“

4. Wie werden die ukrainischen Kinder an Ihre Schule bewertet?

(M): „Benotet werden sie in dem entsprechend in welcher Stufe sie eingeordnet worden sind, das bedeutet, es wurden diese MIKA-D Testung gemacht und dem entsprechend ob sie dann in die Deutschförderklasse gehen, bekommen sie keine Noten. Wenn sie dann in den ordentlichen Status überwechseln, dann werden sie beurteilt. Es dauert lange Zeit, bis die Kinder ein gewisses Niveau erreicht haben in Deutsch und sobald sie MIKA-D Testung ausreichend machen, können sie in den ordentlichen Status gelangen und genauso beurteilt werden wie die anderen Kinder. Aber natürlich jetzt gibt man denen Feedback, mündliches Feedback oder am Elternsprechtag mit den Eltern, dass man in Kontakt tritt, und ich denke zur Mitarbeit kann man denen Feedback geben oder sollte man ihnen geben.“

(U): „Die Kinder sind sicher nicht benotet, das heißt sie sind jetzt außerordentliche Schüler, sie haben so ein Status. Sie werden nicht benoten, sie haben zwei Jahre, um die Sprache zu lernen, um die deutsche Sprache zu lernen und...aber wenn sie eine MIKA-D Testung schaffen, dann dürfen sie schon weiter mit den österreichischen Schülern in die Schule gehen und in allen Fächern mitmachen und dann werden sie benotet. Aber sie müssen sehr aufpassen, sodass sie dann positive Noten kriegen, weil dann werden sie zurückgestuft, falls sie eine Fünf kriegen oder so. Und die Schüler, die diese MIKA-D Testung schaffen bekommen von der Schule auch eine Unterstützung, das heißt sie bekommen allen Büchern und noch einen Computer zum Lernen. Also die werden bestens unterstützt.“

5. Seitens Ukraine wird auch Distance-Learning organisiert. Nehmen Ihre Schüler*innen daran teil? Falls ja, wie sind sie von Ihnen unterstützt (Räume, Geräte...)?

*(M): „Ich weiß, dass das von manchen Schulen aus der Ukraine angeboten wird, das Distance-Learning, und wir haben das bis jetzt hin unterstützt, wenn die Kinder da teilnehmen wollten. Also das wurde auch seitens der Direktion erlaubt, natürlich, also warum nicht. Bei uns an der Schule gibt es Leihgeräte für die Schüler*innen eben zum Verborgnen, das haben wir, das wird auch genutzt. Und bezüglich Raums, das ist eine gute Idee und eine gute Vorstellung, aber in der Realität schaut es anders aus, wir haben nicht so viele Räume, dass wir sie zur Verfügung stellen können, weil wir selbst oft zu wenig Räume haben. Also das ist zwar eine gute Idee, aber ist in der Umsetzung schwierig.“*

(U): „Viele Kinder müssen auch diese Distance-Learning machen. Das heißt, sie sind am Vormittag da in der Schule und am Nachmittag sie gehen nach Hause und müssen noch online Schule machen. Ja, das ist zu viel. Sie haben rund um die Uhr eine Schule und auch am Samstag einige bis drei. Also ich weiß nicht, von neun bis drei müssen sie auch lernen, ja. Also viele Kinder, fast alle, nur wenige, ich glaube fünf von 16, machen das nicht. Aber auch die, die schon entschieden haben, dass sie dann in Österreich bleiben müssen, weil sie kein Zuhause mehr haben, alles ist zerstört in der Ukraine, ihr Haus, Wohnung und was auch immer...sie haben sich trotzdem entschieden beide Schulen zu besuchen. Also die Kinder sind ziemlich... ziemlich beschäftigt. Deswegen versuche ich nicht zu viele Hausaufgaben, Hausübungen zu geben. Also sodass sie bekommen was zum Lernen, wenn sie das wollen, freiwillig sie dürfen alles, was sie wollen, machen, so...weil sie zum Beispiel die Hausaufgabe ist zehn Sätze zu schreiben und sie schreiben zwanzig, das ist kein Problem. Und dann, wenn sie es wirklich wollen, können und die Zeit haben, sodass sie nicht zu viel...unter Druck gesetzt werden.“

6. Welche weitere Unterstützungsmaterialien/Unterstützungsprogramme bietet Ihre Schule den ukrainischen Kindern an? Zum Beispiel digitale Endgeräte, Lehrmaterialien, ...?

(M): „Ja, wie gesagt, Endgeräte haben wir zum Verborgnen, auch der Computerraum ist bei uns jetzt oft viel frei und also wir gehen auch mit den Kindern in den Computerraum und

haben dort diverse Apps, es gibt die ANTON Lernapp oder den Übersetzer, dem man mit denen da macht, um auch eben auf der Landessprache mit ihnen zu kommunizieren. Und Lernmaterialien haben wir auch, extrem viele würde ich schon sagen, eben speziell für diese Kinder angepasst. Also die bestellen wir immer wieder. Erst jetzt haben wir so eine dicke Mappe bekommen für Deutschförderklasse, quasi. Und also wir sind nicht schlecht ausgestattet. Was aber sicher nicht an jeder Schule so ist. Und mehr kann es natürlich immer sein, aber ich glaube unsere Kinder sind da ganz gut versorgt.“

(U): „Die Kinder haben eine Möglichkeit da an der Schule im Computerraum mit verschiedenen Computerprogrammen zu arbeiten, zum Beispiel ANTON oder es gibt mehrere andere Programme. Da haben wir die Smartboards, das ist auch sehr gut, weil da können wir so authentische verschiedene Videos anschauen. Zu Hause, wenn sie wollen, sie können auch...aber das ist schon zu Hause...Videos anschauen. Ich versuche immer sie dazu zu motivieren...oder wir schauen einen Teil in der Schule und dann, ich hoffe sie sind motiviert und schauen dann zu Hause weiter. Weil...normalerweise sie hören Deutsch nur da an der Schule. Wenn sie nach Hause gehen, sie haben diese Möglichkeit...also fast nicht...so viel kommunizieren sie nicht mit den Österreichern. Die Lernmaterialien habe ich schon gesagt...wir haben zwei Bücher bekommen, plus so Fachbücher auch, wer wollte. Jedes Kind durfte sich aussuchen, wie viele und welche Bücher...“

7. Wie kommunizieren Sie mit den Eltern?

(M): „Wir haben auch SchoolFox, das hast du auch ein Translator dabei, aber das ist auch eher oft schwierig, da kommt da noch was anderes raus, es ist auch nicht so einfach immer, ob das dann wirklich ankommt. Also hauptsächlich übernimmt das dankenswerterweise eben die Kollegin.“

(U): Also normalerweise, es wird über SchoolFox kommuniziert, aber sonst ich telefoniere auch sehr oft...und...wir sprechen die gleiche Sprache, also es funktioniert oder es gibt auch Eltern, die Englisch sprechen, dann können sie auch direkt mit den Lehrern auch sprechen, weil viele Lehrpersonen auch Englisch können.“

8. Wie sprechen Sie mit den Kindern über dem Thema Krieg? (Mit Hilfe von Psychologen*innen, ...)

*(M): „Jetzt ist das ganze schon abgefragt, muss ich sagen. Die Kinder, die gekommen sind, sind jetzt schon länger da, das war am Anfang für uns natürlich schwierig. Natürlich die Kinder wollten ja auch darüber sprechen. Man konnte das ja gar nicht...oder...man sollte das ja nicht irgendwie abwürgen. Und wir haben da schon auch gemeinsam mit ihnen...also überhaupt als Willkommens-...nicht Geschenk, aber als herzliches Willkommen haben wir da auch was gestaltet gemeinsam mit den österreichischen Schülern*innen und eben den ukrainischen und haben gemeinsam auch ein Plakatdesign, wie sich mich noch erinnere, das war sehr nett auch zu zeigen, dass sie willkommen sind bei uns und das hat gut funktioniert und...Natürlich ist man immer wieder mal auf den Krieg eingegangen und hat es versucht mit ihnen zu erarbeiten, nur das war damals sehr schwierig und da wäre für sie nicht gut gewesen, wenn da mehr Unterstützung gekommen wäre, eben seitens von Schulpsychologie oder Sonstiges. Das war halt damals...ja wir sind dagestanden und die Schüler*innen sind beim Eingang gestanden mit den Eltern und dann waren sie auf einmal da. Es musste keiner so recht, dann kommunizieren konntest du nicht wirklich, ja, außer der Lehrerin, die war da. Also es war dann wie ein Hallo und ihr lieber Lehrer schauts mal was er machts. Das war für uns alle sehr schwierig, auch für die Direktion.“*

(U): Ich versuche mit den Kindern über den Krieg nicht zu sprechen. Warum versuche..., weil...ich warte es ab, wenn die Kinder mich ansprechen, dann reagiere ich darauf oder zu mindestens...ich höre zu. Ich sage nicht immer meine Meinung, weil...es ist sehr schmerzhaft, einige berichten darüber, dass sie keine Wohnung mehr haben, dass die Rakete, zum Beispiel das Haus getroffen hat und sie können nicht mehr zurück oder da gibt es keine Fenster oder sogar solche Berichte, dass der Opa von einem Teil der Rakete getroffen und dann getötet wurde. Und...und...alles andere...es ist für mich auch schmerzhaft, weil ich selber aus der Ukraine komme und ich bin keine Psychologin, deswegen ich...deshalb kann ich einfach nicht möglicherweise in einigen Situation nicht richtig reagieren.

Es gibt hier ein Beratungslehrer, aber mit der Sprache geht es nicht. Es ist so, dass...sie sprechen nicht so viel und ich weiß es nicht, ob die Kinder dann sich einem Mann, den sie nicht kennen, öffnen werden. Ja, weil es ist auch...einige Kinder erst jetzt haben sich ein bisschen geöffnet...so ein bisschen offener haben angefangen zu sprechen. Einige sind sowieso sehr offen, haben eine sehr offene Persönlichkeit und sie sprechen, sprechen, erzählen. Und die

anderen sind eher so geschlossen, zurückhaltend und jetzt nach einigen Monaten erst ich sehe, dass sie können irgendwas sagen auch wenn es nicht so...keine Geheimnisse oder so, was Allgemeines. Aber trotzdem, sie waren sehr in sich geschlossen und sie fühlen sich nicht immer...wie kann ich es sagen...sehr wohl, weil überall alle nur Deutsch sprechen und sie zwar verstehen schon irgendwas, aber bei weiterem nicht alles. Und so Hundert Prozent können sie ein Teil dieser Kommunikation nicht nehmen. Deswegen...aber ich glaube, dass mit den Eltern...es gibt sehr viele Psychologen, die man online kontaktieren kann. Das heißt, da in der Ukraine auch, deswegen, ich glaube, die Menschen, die es brauchen, wissen schon, wo sie sich Hilfe holen können.“

9. Was würden Sie sich anders vorstellen? Was sollte verändert werden, um den ukrainischen Schülern*innen den Unterricht am meisten zu erleichtern?

(M): „Wie gesagt, wäre die ukrainische Lehrerin nicht hier, finde ich, wäre es ein Wahnsinn, wenn man nicht kommunizieren kann mit einigen und auch mit den Eltern da, der Kontakt nur sehr schwierig ist. Ich glaube, man müsste Personal zur Verfügung stellen von oben eigentlich, dass uns unterstützt, uns Lehrer, weil...es ist ja doch auch eine Krise und ich finde, dass eine Art von Krisenmanager in solchen Situationen am Schulstandort nicht schlecht wäre, oder Schulpsychologen, das fehlt, finde ich. Das gehört viel mehr an die Schule integriert. Und auch Sozialarbeiter. Und auch in solchen Situationen die Lehrpersonen zu unterstützen, weil die Ausbildung zum Psychologen oder sonstiges haben wir nicht. Wir tun unser Bestes und unterstützen, aber das, würde ich sagen, fehlt.“

(U): „Ich finde, dass in Österreich so sehr viel gemacht wurde...für alle...für die Flüchtlinge...für die ukrainischen Schülerinnen und Schüler. Das...das einzige...das möglicherweise ab und zu fehlt, das ist die Motivation, besonders an unsere Schule, an dieser Schule. Sehr viele Unterstützung, das ist irgendwie traumhaft, finde ich, wie sehr viel, da die Kinder da bekommen haben. Auch Zuneigung von den Lehrpersonen, auch Unterstützung, sie sind immer verständnisvoll...also sie versuchen sich in diese Lage zu versetzen und irgendwie die Kinder zu unterstützen und Vieles zu berücksichtigen. Deshalb kann ich nur sagen, dass ich sehr dank bin...an allen die so sehr offen alles machen und sehr unterstützend sind.“

6 Ergebnisse und Interpretation

Nun werden die Ergebnisse ausgewertet. Aufgrund des fehlenden Interviews an der deutschen Schule, werden die Integrationspläne von den jeweiligen Staaten verglichen. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Bildungsrahmen und die Realität werden sich dann nur an die Tschechische Republik und Österreich bezogen.

Alle drei Länder bevorzugen Holismus, „whole-school approach“ und die inklusive Bildung der Flüchtlinge in einer heterogenen Klasse mit den einheimischen Mitschülern*innen, was auch während des Besuchs der zwei Schulen in der Tschechischen Republik und Republik Österreich festgestellt wurde. Trotzdem wird eine große Bedeutung vor allem auf die Lernebene (Spracherwerb) des holistischen Modells gelegt. Der Erwerb der Landessprache war an beiden Schulen als wesentliches betrachtet, was sich während des Unterrichts in zwar intensiven, aber getrennten Sprachförderklassen widerspiegelt hat. Wie es aber in dem theoretischen Teil gezeigt wurde, genau das limitiert die Möglichkeiten der Flüchtlinge sich zu integrieren, in dem die Kenntnisse nur begrenzend in der Praxis umgesetzt werden können. In Deutschland zusätzlich verweist der Name des Kurses „Vorbereitungsklasse“ an die Zeit der Ausländerpädagogik, deren Wurzeln in der Bildung der Flüchtlinge nicht nur hier, sondern auch in Österreich immer noch sichtbar sind.

Die ukrainischen Schüler*innen wurden nach ihrem Alter und Sprachkenntnissen in die Klassen gestuft. Im Vergleich zu der tschechischen Republik werden die Flüchtlinge aber in Deutschland und Österreich mithilfe von 2P | Potenzial & Perspektive oder MIKA-D Testung in die Klassen und Sprachkursen eingeteilt. Dadurch werden die Kompetenzen und Kenntnisse entdeckt und das Sprachniveau in den entsprechenden Kursen entwickelt. Einerseits kann das als vorteilhaft betrachtet werden, da die Kinder nach ihrem Sprachniveau sortiert werden. Andererseits stellt sich hier die Frage, ob es den Kindern in Österreich reicht in solcher „Bindefrist“ - zwei Jahren - die Sprache zu lernen. Wie schon in dem methodischen Teil erwähnt, kann es bei einigen Kindern zur Entstehung von psychischer Blockade kommen und der Spracherwerb erfolgt dadurch langsamer. Zusätzlich dazu, wird es nach zwei Jahren immer noch schwer alle Begriffe in den Schulfächern zu verstehen, was dann zu den niedrigen Leistungen oder allgemeinen Überforderung der Schüler*innen zur Folge haben konnte.

Während des Unterrichts in der Regelklasse mit den einheimischen Schülern*innen wurde es wahrgenommen, dass ein whole-school approach positive Auswirkungen auf beide Gruppen haben könnte, da alle gleichbehandelt sind. Trotzdem wurde es erwiesen, dass eine individuelle Herangehensweise in dem Unterricht wünschenswert ist. Im Gegensatz zu der österreichischen Schule, wo die ukrainischen Schüler*innen wegen der Sprachkenntnisse und der Auswahl der Materialien an dem Unterricht minimal teilnehmen konnten, wurde die Stunde an der tschechischen Schule effektiver behandelt. Dank den erleichterten Aufgaben konnten die ukrainischen Schüler*innen mitmachen, ohne die anderen zu verzögern. Dadurch wurde die mögliche Entstehung der Segregation verhindert.

In allen drei Staaten wird es von den Ministerien empfohlen mit dem Bildungsplan je nach den Bedürfnissen der ukrainischen Schüler*innen flexibel umzugehen und die Sprachkenntnisse der Kinder in Rücksicht zu nehmen und sie hauptsächlich wörtlich zu beurteilen. Aber obwohl die wörtliche Bewertung an der österreichischen Schule die Erwartungen und die langsame Gewöhnung an das Bildungssystem förderte, setzte die Notenbewertung an der tschechischen Schule das Gefühl der Zugehörigkeit durch.

Die Sprachförderung der Muttersprache ist nur in Deutschland und Österreich angeboten, falls es die Kapazitäten erlauben. Das bezieht sich sowie auf den von der Ukraine organisierten Fernunterricht. Aus den Interviews ist es aber deutlich, dass hier die Realität an ihre Grenzen stößt. Das Vorhaben lässt sich nur sehr schwer umsetzen, da es beispielsweise an der Mittelschule in Österreich keine weiteren Räume oder Lehrpersonal gibt, um das zu ermöglichen.

Wo sich die Staaten am meisten unterscheiden, ist der Umfang der Unterstützung. Während in Deutschland und Österreich den Schülern*innen zahlreiche Angebote (Apps, Ausflüge und so weiter) gemacht werden, um ihr Studium mit Hilfe von verschiedenen Aktivitäten zu erleichtern und verbessern, fällt hier die Tschechische Republik stark zurück. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich können die Kinder von verschiedenen Organisationen oder aus den schulischen Kontingenten Endgeräte bekommen, an Integrationsprogrammen teilnehmen. Spezifisch an der österreichischen Schule bekam die ukrainischen Schüler*innen Apps (ANTON). In der Tschechischen Republik werden den Schülern*innen auch digitale Endgeräte angeboten und sie sind an der Schule gefördert tschechische Bücher zu lesen, was in gleicher Weise nutzbringend ist.

Selbst die Einschreibung und Ausschluss aus der Schule wird nur von dem Integrationsplan der Tschechischen Republik ins Detail beschrieben, was daraus ein sehr kompliziertes und unübersichtliches Verfahren macht.

Die Ähnlichkeiten lassen sich bei dem Angebot der Materialien in der ukrainischen Sprache oder Landessprache und dem Personal finden– also Psychologen*innen oder Assistenten*innen, die den Kindern bei Problemen zur Verfügung stehen sollten und die die Schulen mit Hilfe der Ministerien beschaffen können. Die schwache Seite dieser Vorstellung ist jedoch der Fakt, dass es ein starker Mangel an den Experten*innen an den Schulen gibt. Überdies, wie es die ukrainische Lehrerin an der österreichischen Schule richtig bemerkt hat, steht es in Frage, ob sich die Kinder einem unbekanntem Menschen öffnen würden und ihre Gefühle mit den unzureichenden Kenntnissen treffend artikulieren könnten. Deshalb sind die Lehrkräfte auf die Empfehlungen der Ministerien und auf sich selbst angewiesen ohne psychologische Ausbildung zu haben.

Die Beschäftigung der ukrainischen Pädagogen*innen in Deutschland, der Tschechischen Republik und Österreich erfolgt unter unterschiedlichen Bedingungen, jedoch wieder wird ein großer Wert auf die Beherrschung der Landessprache gelegt. Die Lehrer*innen, mit denen das Interview gemacht wurde, beide stimmen zu, dass ohne die ukrainischen Lehrer*innen sowohl die Kommunikation mit den Eltern als auch mit den Schülern*innen unmöglich wäre. Trotz der Bemühungen allen Lehrer*innen, sind das vor allem die ukrainischen Lehrer*innen, die die Integration der Flüchtlinge ermöglichen, was in den Bildungsplänen nicht ausreichend in Anschlag gebracht ist.

Bezüglich der Veränderung oder Verbesserung der Integration wurde festgestellt, die Lehrkräfte sind meistens mit den Bemühungen der ganzen Schule und der Ausstattung zufrieden, nur einige Vorstellungen der Bildungsministerien als unrealistisch betrachten.

7 Fazit

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden verschiedene Bildungskonzepte für Flüchtlinge, die sich im Verlauf der Jahre entwickelt haben, vorgestellt. Dadurch wurde festgestellt, dass es kein perfektes System gibt, da der Empfang und anschließende Integration von Flüchtlingen scheint zu keinem Zeitpunkt eine einfache Aufgabe zu sein und dass sich die Vorstellungen der Bildungsministerien von der Realität manchmal ziemlich viel unterscheiden.

In dem praktischen Teil wurde die Haupthypothese der Arbeit bestätigt, dass sowohl Deutschland als auch Österreich aufgrund der Flüchtlingswellen der vergangenen Jahre über weitaus mehr Erfahrungen mit der Integration und Bildung von Flüchtlingen als die Tschechische Republik verfügen. Dies wurde anhand der Ausgestaltung der Integrationspläne dieser beiden Staaten und der durchgeführten Interviews mit den Lehrern*innen erwiesen. Insgesamt bieten Österreich und Deutschland den Flüchtlingen weitaus mehr Möglichkeiten und Ressourcen zur Unterstützung ihres Studiums als die Tschechische Republik. Nichtsdestoweniger wurden im Rahmen dieser Arbeit keine weiteren grundlegenden Unterschiede entdeckt, die die Integration der geflüchteten Schüler*innen hindern könnten.

Trotz der jahrelangen Erfahrungen von Österreich und Deutschland mit der integrativen zeigt sich aber immer noch, dass einige veraltete Bildungstheorien immer noch nicht überholt sind und dass sich Überreste der vorherigen Einstellungen zu den Minderheitsgruppen mit unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache in den modernen Konzepten finden lassen, vor allem die Segregation in den Sprachförderklassen.

Für die Zukunft wurde es ratsam, diese Studie durch weitere Forschung an anderen Schulen zu erweitern. Besonders an den Schulen, die beispielsweise aus Lokalitätsgründen für Segregation anfälliger sind, könnte es zu interessanten Ergebnissen führen. Zusätzlich wäre es wünschenswert, den Fortschritt sowohl der geflüchteten Schüler*innen als auch der Lehrkräfte an inklusiven Schulen über eine längere Periode zu beobachten.

8 Závěr

V teoretické části této práce byly představeny různé vzdělávací koncepce pro uprchlíky, které se v průběhu let vyvinuly. Tím bylo zjištěno, že dokonalý systém neexistuje, protože přijímání a následná integrace uprchlíků se nikdy nezdá být snadným úkolem a to, co si ministerstva školství představují, je někdy zcela odlišné od reality.

V praktické části se potvrdila hlavní hypotéza práce, že Německo i Rakousko mají vzhledem k uprchlickým vlnám v posledních letech daleko více zkušeností s integrací a vzděláváním uprchlíků než Česká republika. Toto bylo prokázáno i na základě podobě integračních plánů těchto dvou zemí a provedených rozhovorů s vyučujícími. Celkově nabízí Rakousko a Německo uprchlíkům mnohem více příležitostí a zdrojů na podporu studia než Česká republika. Nicméně, v rámci této práce nebyly nalezeny žádné další zásadní rozdíly, které by integraci uprchlých žáků mohly brzdit.

Navzdory letitým zkušenostem Rakouska i Německa s integračními postupy je stále patrné, že některé zastaralé pedagogické teorie stále nejsou překonány a že pozůstatky dřívějších postojů k menšinovým skupinám s odlišným původem a mateřským jazykem lze nalézt v moderních pojetích, zejména segregace v jazykových kurzech.

Do budoucna by bylo vhodné tuto studii rozšířit o další výzkum na jiných školách. Zejména ve školách, které jsou náchylnější k segregaci, například z důvodů lokality, by to mohlo vést k zajímavým výsledkům. Kromě toho by bylo žádoucí dlouhodoběji sledovat pokroky jak studentů-uprchlíků, tak vyučujících v inkluzivních školách.

9 Quellenverzeichnis

1. AGER, Alastair a Alison STRANG. Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*. 2008, 21(2), 166-191. ISSN 0951-6328.
2. BGBl: *Asylgesetz 2005*. In: BGBl, Österreich, 2005, 100/2005, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 24/2016. §3
3. Bildungsdirektion Vorarlberg: Informationen für Eltern aus der Ukraine, in: *Bildungsdirektion Vorarlberg*, Vorarlberg, 12.09.2022 <https://www.bildung-vbg.gv.at/service/Ukraine/Elterninfos.html>
4. BMBWF: *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. In: BMBWF, Wien, 2022, 18/2022. 2022-0.624.202. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1046>
5. BMBWF: *2. Informationsschreiben zur Ukraine-Krise: Personalthemen*. In: BMBWF, Wien, 2022, Au 2/16. März 2022 2022-0.200.167. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/ukraine/schulen.html> .
6. BMBWF: *Drittes Informationsschreiben zur Ukraine-Krise: Österreichische Schulpflicht, Teilnahme am ukrainischen Schulunterricht*. In: BMBWF, Wien, 2022, Auflage 3/6.4.2022. 2022-0.219.585. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/ukraine/schulen.html>
7. BMBWF: *Informationsschreiben Ukraine*. In: BMBWF, Wien, 2022, Auflage 1/16.3. 2022. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/ukraine/schulen.html>
8. CERNA, Lucie. Refugee education: Integration models and practices in OECD countries, *OECD Education Working Papers*, No. 203, In: Paris: OECD Publishing, 2019, doi: 10.1787/a3251a00-en
9. DOVIGO, Fabio. WE'RE IN IT TOGETHER: Inclusive Approaches from Refugee Education in Italy. In: DOVIGO, Fabio, ed. *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S. 31-57. ISBN 978-90-04-38320-3. ISSN 2542-9825.
10. ENSINGER, Tami. Impulse für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft – Möglichkeiten einer subjektorientierten Praxis. In: NIEHOFF, Mirko, ÜSTÜN, Emine (ed.). *Das globalisierte Klassenzimmer: Theorie und Praxis zeitgemäßer Bildungsarbeit*. Immenhausen: Prolog-Verlag, 2011, S. 32-51. ISBN 978-3-934575-48-6.

11. FASSMANN, Heinz et al. *50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich*. Wien: Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, 2015.
12. FISCHER, Gero. Integration von Flüchtlingen in Deutschland und Österreich: Deutsch und Akkulturation. *Český lid*. 2016, 103(2)
13. HAVÁČ, Ondřej. Vzpomínání na Srpen: význam roku 1968 pro český exil v Rakousku a Švýcarsku. *Studia historica Brunensia*. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2021, 68(2), 225-245. ISSN 1803-7429. doi:10.5817/SHB2021-2-12
14. HECKMANN, Friedrich. Education and the integration of migrants: challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies. (NESSE Analytical Report, 1). 2008, Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg.
15. HENKEL, Jennifer und Norbert NEUSS. Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen: Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2018. ISBN 978-3-17-032723-8.
16. International Organization for Migration: *International Migration Law No. 34: Glossary on Migration*. Geneva., 2019, 248 Seiten. ISSN 1813-2278.
17. KOVACEV, Lydia und Rosalyn SHUTE. Acculturation and social support in relation to psychosocial adjustment of adolescent refugees resettled in Australia. *International Journal of Behavioral Development*. Sage Publications, 2004, 28(3), 259-267. ISSN 0165-0254.
18. KOVACS CEROVIĆ, Tünde, Sanja GRBIĆ und Dragan VESIĆ. HOW DO SCHOOLS INTEGRATE REFUGEE STUDENTS?: First Experiences from Serbia. In: DOVIGO, Fabio, ed. *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe : From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, S. 77-112. ISBN 978-90-04-38320-3. ISSN 2542-9825.
19. Kultusministerkonferenz,: Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine: 25. Kalenderwoche. *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen*, In: Kultusministerkonferenz, 2023. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html>
20. Kultusministerkonferenz: Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016).

- in: Kultusministerkonferenz, Bonn, 2016.
<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende%20-schulen/integration.html>
21. Kultusministerkonferenz,: *Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023: Beschluss der KMK vom 23.06.2022* , in: Kultusminister-Konferenz, 2022. <https://www.kmk.org/aktuelles/ukraine.html>
22. Kultusministerkonferenz: Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016). In: Kultusministerkonferenz, Bonn, 2016.
<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende -schulen/integration.html>
23. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*: Rahmeninformation für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine., in: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, Baden-Württemberg: Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. <https://km-bw.de/Lde/10023990>
24. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Další užitečné odkazy, in *Edu.cz*, 2022
<https://www.edu.cz/ukrajina/dalsi-uzitecne-odkazy/#2-podp%C5%AFrn%C3%A9-materi%C3%A1ly>
25. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*. In: *edu.cz*, Praha, 2023. <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/>
26. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: POČTY UKRAJINSKÝCH DĚTÍ VE ŠKOLÁCH SE OPROTI ZÁŘÍ TÉMĚŘ NEZMĚNILY. In: *MŠMT*, Prag, c2013, 25.4.2023 <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pocty-ukrajinskych-deti-ve-skolach-se-oproti-zari-temer#:~:text=Praha%2C%2025.,a%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20%2D%20uprchl%C3%ADk%C5%AF%20z%20Ukrajiny>.
27. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Přehled podpurných aktivit při začleňování ukrajinských dětí a žáků v MŠ, ZŠ a SŠ*, in: *edu.cz*.
<https://www.edu.cz/methodology/prehled-podpurnych-aktivit-pri-zaclenovani-ukrajinskych-deti-a-zaku-v-ms-zs-a-ss/>
28. NOHL, Arnd-Michael. *Konzepte interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2014. ISBN 978-3-7815-1996-1.

29. NORDIN, Martin. Immigrant School Segregation in Sweden. *Population Research and Policy Review*. 2013, 32(3), 415-435. ISSN 0167-5923.
30. PINSON, Halleli a Madeleine ARNOT. Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*. 2010, 14(3), 247-267. ISSN 1360-3116.
31. PINSON, Halleli und Madeleine ARNOT. Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*. 2007, 28(3), 399-407. ISSN 0142-5692.
32. PREUSS, Bianca. Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem: Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018. ISBN 978-3-658-20557-7.
33. PURIĆ, Danka und Mária VUKČEVIĆ MARKOVIĆ. Development and validation of the Stressful Experiences in Transit Questionnaire (SET-Q) and its Short Form (SET-SF). *European Journal of Psychotraumatology*. Serbien, 2019, 10(1), S.1-11. ISSN 2000-8066.
34. TAYLOR, Sandra und Ravinder Kaur SIDHU, Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 2012, 16(1), 39–56. ISSN 1360-3116
35. UNHCR Österreich: Zahl der Syrien-Flüchtlinge übersteigt 4 Millionen., in: *UNHCR Österreich*, c2001, 9. Juli 2015 <https://www.unhcr.org/dach/at/8538-zahl-der-syrien-fluechtlinge-uebersteigt-4-millionen.html>
36. *UNHCR: Convention and Protocol relating to the status of refugees*, in: UNHCR, Genf, 1951, 1967. <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
37. UNHCR: The 1951 Refugee Convention, in: UNHCR, c2001-2023 <https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/1951-refugee-convention#:~:text=The%201951%20Convention%20provides%20the,'guardian'%20of%20these%20documents>
38. UNHCR: Ukraine Refugee Situation. *Operational Data Portal*, in: UNHCR, Schweiz, 2011 <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
39. UNHCR: UNHCR Global Trends: Forced Displacement in 2015, in: UNHCR, Geneva, 2016
40. United Nations Treaty Collection: 2. *CONVENTION RELATING TO THE STATUS OF REFUGEES*. In: United Nations Treaty Collection, Genf, 1951.

https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsII.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=V-2&chapter=5&Temp=mtdsg2&clang=_en#EndDec

41. United Nations Treaty Collection: 5. *PROTOCOL RELATING TO THE STATUS OF REFUGEES*. In: United Nations Treaty Collection, New York, 1967, https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=V-5&chapter=5#7
42. VECK, Wayne, Louise PAGDEN und Julie WHARTON. CHILDREN SEEKING REFUGE, ASSIMILATION AND INCLUSION: Insights from the United Kingdom. In: *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices*. Volume 37. Leiden: Brill, 2018, s. 161-176. ISBN 978-90-04-38320-3. ISSN 2542-9825.
43. Zákon o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: 67/2022. §3
44. Zákon, kterým se mění zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění zákona č. 175/2022 Sb. In: 199/2022 Sb. §2b