



PRIVATE PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Kindern mit Fluchterfahrungen in den Volksschulen Österreichs

vorgelegt von
Lisa Fischer, BEd

Betreuung:
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Jelinek
Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:
41801670

Wortanzahl:
26.833

Linz, 10. Mai 2023

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Problemen und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Volksschule. Herausgefunden werden soll, welche Schwierigkeiten vorherrschend sind und wie diese kompensiert werden können. Dabei soll auch ein Augenmerk auf die Unterschiede zwischen ukrainischen Flüchtlingskindern und Kindern aus Afghanistan und Syrien gelegt werden. Es soll festgestellt werden, welche unterschiedlichen Umgangsformen diese Unterschiede in der Arbeit mit den Flüchtlingskindern erfordern. Die Forschungsfragen dazu lauten:

- Welche Probleme und Herausforderungen sind bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Volksschule vorherrschend und wie können diese kompensiert werden?
- Welche Unterschiede zeigen sich bei der Eingliederung von ukrainischen Kindern im Vergleich zu afghanischen und syrischen Kindern aus schulischer Sicht und welche andersartigen Handlungsweisen erfordern diese?

Die Basis für die Forschung lieferten Literaturquellen von Autorinnen/Autoren wie Hanne Shah, Christiane Hofbauer, Anne Sliwka, Philip Anderson usw.

Zu Problemen und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern lagen zwar schon mehrere Forschungsergebnisse vor, jedoch wurden ukrainische Kinder dabei meist noch nicht miteinbezogen. Um diese Forschungslücke zu füllen, rollt die hier vorliegende Arbeit das Thema noch einmal auf. Im Zuge dessen wurden zehn leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen ukrainischen Kindern und Kindern aus nichteuropäischen Ländern wie Afghanistan und Syrien grundsätzlich nur sehr wenige Unterschiede gibt. Die allgemeinen Herausforderungen liegen vor allem bei der Sprache, der Eingliederung und der großen Diversität.

Schlüsselwörter: Eingliederung, Probleme, Herausforderungen, Unterschiede, Interkulturalität, Diversität

Abstract

This Master's thesis deals with problems and challenges in the integration of refugee children in primary schools. The aim is to find out which difficulties are predominant and how they can be compensated. Attention will also be paid to the differences between Ukrainian refugee children and children from Afghanistan and Syria. The aim is to find out which different ways of dealing with these differences are required when working with refugee children. The research questions are:

- What problems and challenges are prevalent in integrating refugee children into primary schools and how can these be compensated?
- What are the differences in the integration of Ukrainian children compared to Afghan and Syrian children from a school point of view, and what are the different approaches required?

The basis for the research was provided by literature sources from authors such as Hanne Shah, Christiane Hofbauer, Anne Sliwka, Philip Anderson etc.

Although several research results were already available on the problems and challenges of integrating refugee children, Ukrainian children were mostly not included. In order to fill this research gap, this paper revisits the topic. In the course of this, ten guided interviews were conducted.

The results show that there are basically very few differences between Ukrainian children and children from non-European countries such as Afghanistan and Syria. The general challenges are mainly language, inclusion and high diversity.

Keywords: inclusion, problems, challenges, differences, interculturality, diversity

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Eingliederung von Kindern mit Fluchterfahrungen	10
2.1	Zahlen, Daten und Fakten	10
2.2	Die Situation in den Herkunftsländern	11
2.3	Die Situation der Flüchtlingskinder nach der Flucht	14
2.4	Regelungen zur Eingliederung	17
2.5	Unterstützung für Volksschullehrpersonen	19
3	Herausforderungen bei der Eingliederung	22
3.1	Bisherige Forschungsergebnisse	22
3.2	Fehlende Sprachkenntnisse der Kinder und Eltern	25
3.3	Verschiedenheit der Muttersprachen	27
3.4	Unterschiedliche Kulturen und Religionen	29
3.5	Diskriminierung und Rassismus	32
4	Migrationsbasierte Diversität und Interkulturalität	35
4.1	Diversität und Inklusion	36
4.2	Interkulturalität	38
4.3	Handlungshinweise für Lehrpersonen	41
	Empirische Forschung	47
5	Fragestellungen	47
6	Methoden	49
6.1	Erhebungsinstrument: Leitfaden-Interview	49
6.2	Stichprobe	51
6.3	Datenerhebung und Datenaufbereitung	53
6.4	Auswertung	54

7	Ergebnisse	57
7.1	Zufriedenheit mit der Vorgehensweise Österreichs	57
7.2	Persönliches Empfinden der Lehrpersonen	61
7.3	Unterschiede bei den Kindern	63
7.4	Unterschiede in der Elternarbeit	71
7.5	Probleme und Herausforderungen	74
7.6	Handlungshinweise und Lösungsansätze	83
8	Diskussion und Ausblick	95
9	Conclusio	103
	Literaturverzeichnis	105
	Abbildungsverzeichnis.....	112
	Tabellenverzeichnis	113
	Anhang.....	114
	Eidesstattliche Erklärung	118

1 Einleitung

„Die Schule war dann wie ein Geschenk für mich. Ich hatte zum ersten Mal seit sehr langer Zeit wieder das Gefühl, eine Familie zu haben.“ (Diestelmann, 2015, Abs. 5)

Dieses Zitat, das von einem 19-jährigen Flüchtling stammt, verdeutlicht die große Bedeutung, die Schule für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen haben kann. Vielfach wird sie als Schlüsselfunktion für das Ankommen in der neuen Heimat bezeichnet (Adam, Bistrizky & Inal, 2016, S. 12; Deutsches Komitee für UNICEF, 2016, S. 5; Anderson, 2000, S. 44). Jedoch ergeben sich anfangs häufiger Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Schule. Vor allem im Jahr 2015, als tausende Flüchtlinge nach Österreich kamen, waren Lehrpersonen stark herausgefordert, allen Kindern gerecht zu werden und die Flüchtlingskinder bestmöglich einzugliedern. Seither wurde die Flüchtlingsthematik im schulischen Kontext stark diskutiert. Auch Veränderungen im Eingliederungssystem wurden vorgenommen. Laut Grimm und Schlupp (2019, S. 7) hat vor allem auch die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Angelegenheit Einfluss auf die schulische Arbeit mit geflüchteten Kindern. Im Jahr 2022 wurde dieses Thema dann wieder aktueller denn je. Denn nicht nur die Flüchtlingszahlen aus Afghanistan, Syrien und weiteren Ländern stiegen wieder stark an, auch durch den Ukraine-Krieg, der im Februar 2022 ausbrach, kamen weitere tausende Flüchtlinge nach Österreich (siehe Kapitel 2.1).

Zu den Problemen und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern liegen zwar schon einige Forschungsergebnisse, sowohl aus Österreich als auch aus anderen Ländern, vor (Fasching, 2019; Nabuurs & Landolt, 2017) (siehe Kapitel 3.1). Diese beziehen sich jedoch fast ausschließlich auf Kinder aus nichteuropäischen Ländern wie Afghanistan und Syrien. Ukrainische Kinder wurden aufgrund des kurzen Aufenthalts in Österreich noch nicht oder fast gar nicht miteinbezogen. Die vorliegende Arbeit soll deshalb dieses Thema

im aktuellen Kontext noch einmal neu aufrollen und Begründungen für die Problematiken, sowie Unterschiede zwischen den Nationen (wenn vorhanden) herausfinden. Unter Einbezug des Wissens über die Situation der Flüchtlingskinder in ihrer Heimat und nach ihrer Flucht sollen Ansätze für die bessere Bewältigung der Herausforderungen entwickelt werden.

Auf Basis dieser Problemstellung wurden also folgende Forschungsfragen entwickelt. Sie beziehen sich vor allem auf afghanische, syrische und ukrainische Flüchtlinge, da diese, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch sichtbar wird, in den Jahren 2015 und 2022 die größte Bedeutung im Blick auf Österreich hatten:

- Welche Probleme und Herausforderungen sind bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Volksschule vorherrschend und wie können diese kompensiert werden?
- Welche Unterschiede zeigen sich bei der Eingliederung von ukrainischen Kindern im Vergleich zu afghanischen und syrischen Kindern aus schulischer Sicht und welche andersartigen Handlungsweisen erfordern diese?

Um diese Fragen zu beantworten, wird im theoretischen Teil der Arbeit zuerst (Kapitel 2) ein Blick auf die Vorgehensweise Österreichs bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Volksschule geworfen. Dazu werden anfangs die Flüchtlingszahlen aus den Ländern Afghanistan, Syrien und der Ukraine in den Jahren 2015 und 2022 dargestellt und anschließend die Lage in diesen drei Herkunftsländern beschrieben. Danach wird näher auf die Situation der Flüchtlingskinder nach der Flucht eingegangen. In den letzten zwei Unterkapiteln dieses ersten Hauptabschnitts werden die Regelungen des österreichischen Schulsystems in Bezug auf die Eingliederung von geflüchteten Kindern und die vorhandenen Unterstützungsangebote für Lehrpersonen beschrieben. Im weiteren Verlauf der Arbeit (Kapitel 3) werden dann die aktuellen Forschungsergebnisse zu den Herausforderungen bei der Flüchtlingseingliederung in der Schule vorgestellt. Anschließend werden einige der dargestellten Herausforderungen näher betrachtet. Zum Abschluss des theoretischen Teils (Kapitel 4) wird der Umgang mit kultureller und migrationsbasierter Vielfalt in der Schule diskutiert. Dazu

werden zuerst einige Begriffe zum Thema geklärt. Das Ende dieses Kapitels bilden dann die Handlungshinweise für Lehrpersonen für eine besser gelingende Eingliederung.

Der empirische Teil beginnt mit der Darstellung und Begründung der spezifischen Forschungsfragen, die durch die Forschung dieser Arbeit beantwortet werden sollten (Kapitel 5). Darauf folgt der Methodenteil (Kapitel 6), in dem das Erhebungsinstrument, die Stichprobe, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Auswertung beschrieben werden. Im letzten Abschnitt des empirischen Teils (Kapitel 7) werden die Ergebnisse dargestellt.

Den Abschluss der hier vorliegenden Masterarbeit bildet die Diskussion (Kapitel 8). Hier sollen die zwei allgemeinen Forschungsfragen durch das Verknüpfen der Erkenntnisse des Theorieteils und der Ergebnisse des Empirieteils beantwortet werden. Daraus sollen Implikationen für die Praxis in der Schule und für weiterführende Forschungen entwickelt werden.

2 Eingliederung von Kindern mit Fluchterfahrungen

Seit der großen Flüchtlingswelle im Jahr 2015 ist die Eingliederung von Flüchtlingskindern in die Schulen Österreichs ein häufig diskutiertes Thema. Sieben Jahre später, im Jahr 2022, wurde dieses Thema wieder hoch aktuell. Denn nicht nur durch den Ukraine-Krieg kamen viele Geflüchtete nach Österreich, auch stiegen die Flüchtlingszahlen aus anderen Ländern wie Syrien und Afghanistan wieder stark an. Wie genau die Lage Österreichs im Hinblick auf die Fluchtbewegungen in den Jahren 2015 und 2022 aussah und welche Entwicklungen es zwischen diesen Jahren im österreichischen Schulsystem gab, soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden.

2.1 Zahlen, Daten und Fakten

Im Jahr 2015 wurden in Österreich 88.340 Asylanträge gestellt. 25.563 davon kamen von afghanischen und 24.547 davon von syrischen Staatsangehörigen. Diesen zwei Herkunftsländern konnten die meisten Asylwerber/-innen in Österreich zugeordnet werden. Weiters kamen 13.633 Menschen aus dem Irak, 3.426 aus dem Iran, 3.021 aus Pakistan, 2.489 aus dem Kosovo und 2.073 aus Somalia (Baldaszi et al., 2016, S. 36).

Die Asyl-Statistik des Jahres 2022 zeigt, dass die Zahl der Asylanträge in diesem Jahr wieder stark anstieg. Von Januar bis Dezember 2022 wurden 112.272 Asylanträge gestellt. Die meisten Asylwerber/-innen kamen auch in diesem Jahr aus Afghanistan (25.038). Die zweitgrößte Anzahl war aus Indien (20.047) und die drittgrößte Anzahl aus Syrien (19.747). Weiters stellten viele Menschen aus Tunesien (13.126), Marokko (8.699) und Pakistan (7.984) einen Asylantrag (Bundesministerium für Inneres, 2023, S. II). Zusätzlich zu den eben genannten Asylwerberinnen/Asylwerbern nahm Österreich von Februar 2022 bis Jänner 2023 knapp über 90.000 Ukrainer/-innen auf (Österreichischer Integrationsfonds, 2023). Ihnen wurde „temporärer Schutz“ gestattet (Raab, 2022, S. 3).

Das Ausmaß der Fluchtbewegungen in den Jahren 2015 und 2022 soll durch folgendes Diagramm bewusst gemacht werden. Werden die Asylanträge der Jahre 2010 bis 2014 zusammengezählt, ergibt sich fast dieselbe Zahl, wie im Jahr 2015 allein. Sieben Jahre später, im Jahr 2022, wurden noch mehr Asylanträge gestellt. Die Anzahl betrug um 23.932 Anträge mehr als im Jahr 2015.

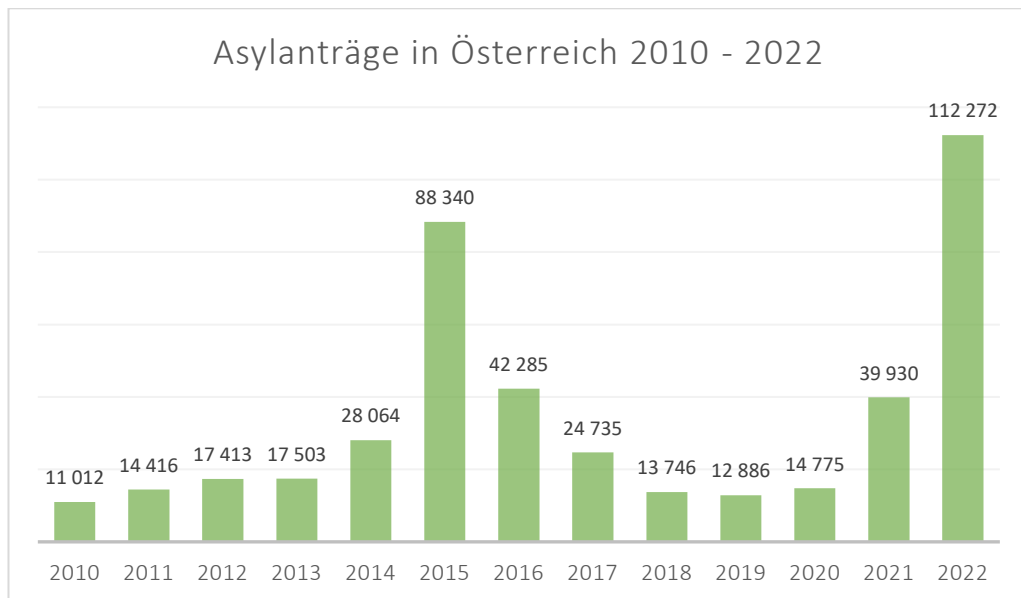


Abbildung 1: Asylanträge in Österreich 2010 bis 2022 (nach Baldaszi et al., 2016, S. 36; Bundesministerium für Inneres, 2023, S. I)

Da der Großteil der Flüchtlinge von 2015 bis 2022 aus den Ländern Afghanistan und Syrien (Bundesministerium für Inneres, 2023, S. I) und seit 2022 auch aus der Ukraine stammt (siehe oben), fokussiert sich diese Arbeit ausschließlich auf diese drei Herkunftsländer.

2.2 Die Situation in den Herkunftsländern

Für ein besseres Verständnis für die Flüchtlingskinder, die in die Volksschulen Österreichs kommen, soll nun die aktuelle Situation in den Ländern Afghanistan, Syrien und der Ukraine kurz näher dargestellt werden:

Afghanistan

Afghanistan ist ein Binnenland in Asien, das an „den Iran, Turkmenistan, Usbekistan, Tadschikistan, China und Pakistan“ grenzt. Die Hauptstadt des Landes ist Kabul. Fast 99 Prozent der Bevölkerung sind Muslime, der Großteil davon Sunniten (Pointner, Grabenberger & Sharenkova, 2017, S. 3). Die bedeutendsten Sprachen in Afghanistan sind Paschtu, Persisch und Usbekisch (Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, 2022). Die Amtssprache ist Persisch zusammen mit Paschtu (Sadaghiani, 2011, S. 3).

Seit fast vierzig Jahren gibt es in Afghanistan gewaltsame Auseinandersetzungen (Integrationshaus, 2020, S. 37). Im Jahr 2015 wurden die Taliban und auch „andere Gruppen, wie die Islamische Bewegung Usbekistans oder der Islamische Staat (IS)“ in immer mehr Teilen des Landes tätig. Die schon vorher prekäre Situation in Afghanistan wurde somit noch schlechter und unsicherer für die Menschen. Die Folge waren stark erhöhte Flüchtlingszahlen (Pointner et al., 2017, S. 12). Am 15. August 2021 übernahmen die Taliban dann die Macht in Afghanistan. Seit diesem Tag verschlimmerte sich die Situation im Land weiter. Ein Jahr später, im Jahr 2022, betrug der Armutsanteil schon circa 50 Prozent, in der Meinungs- und Redefreiheit gab es Einschränkungen und den Menschen wurden ihre Grundfreiheiten und die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse verwehrt. Vor allem die weibliche Bevölkerung wurde stark ausgegrenzt. Viele Frauen konnten ihrer Arbeit nicht mehr nachgehen und Mädchenschulen wurden geschlossen (Weiss, 2022). Zusätzlich zu den politischen und wirtschaftlichen Umständen wurden bzw. werden die Menschen in Afghanistan immer wieder durch starke Wetterphänomene gefährdet (UNO-Flüchtlingshilfe, 2022). Auch die eben beschriebene politische und wirtschaftliche Situation in diesem Land hielt während des Verfassens dieser Arbeit noch an. Ende Juni 2022 betrug die Zahl der aus Afghanistan geflüchteten Menschen weltweit schon rund 2,8 Millionen (UNHCR, 2022, S. 11).

Syrien

Syrien ist ein Küstenstaat im Nahen Osten und grenzt an die Staaten Irak, Israel, Jordanien, Libanon und die Türkei. Die Hauptstadt des Landes ist Damas-

kus (Central Intelligence Agency, 2022a). In Syrien ist die Amtssprache Hocharabisch. Weitere bedeutende Sprachen sind Kurdisch, Aramäisch, Armenisch, Turkmenisch und Tscherkessisch. Die meisten Menschen in Syrien gehören dem Islam an. Der größte Teil davon sind Sunniten, während der zweitgrößte Teil Alawiten sind. Ungefähr zehn Prozent aller Syrer/-innen sind Christen. Diese bilden die drittgrößte religiöse Gruppe des Landes (Umatham, Wafler & Ehart, 2017, S. 3f).

Der aktuelle Bürgerkrieg in Syrien wurde im Jahr 2011 durch eine Reihe von Demonstrationen gegen das Regime ausgelöst, welche als „Arabischer Frühling“ bezeichnet werden (Umatham et al., 2017, S. 10). Die Bürger/-innen protestierten „für mehr Freiheiten und Rechte“, was zu Beginn gewaltfrei verlief. Die Lage verschärfte sich, als das Regime gewalttätig gegenüber den Zivilisten wurde. Auch der „Islamische Staat (IS)“ gewann zu dieser Zeit Einfluss auf Teile Syriens. Im Jahr 2019 gelang es der „internationalen Anti-IS-Koalition“ den IS einzudämmen. Dieser war aber trotzdem noch im Hintergrund tätig. Auch die „Terrororganisation al Kaida“ war bei Auseinandersetzungen in Syrien aktiv (Auswärtiges Amt, 2019). Nach nun mehr als zehn Jahren Krieg, im Juni 2022, betrug die Anzahl der Kriegstoten mehr als 350.000 (Central Intelligence Agency, 2022a). Flüchtlinge mussten bis Ende Juni 2022 circa 6,8 Millionen Menschen, weshalb Syrien zu dieser Zeit dasjenige Land der Welt war, aus dem die meisten Flüchtlinge kamen (UNHCR, 2022, S. 10).

Ukraine

Die Ukraine liegt in Osteuropa und grenzt an das Schwarze Meer. Nachbarstaaten des Landes sind Weißrussland, Ungarn, Moldawien, Polen, Rumänien, Russland und die Slowakei. Die Hauptstadt ist Kiew und die offizielle Landessprache, die circa 70 Prozent der Bevölkerung sprechen, ist Ukrainisch. Russisch wird von circa 30 Prozent der Bevölkerung gesprochen. Die meisten Ukrainer/-innen bekennen sich zum Christentum. Der Großteil davon gehört zur orthodoxen Glaubensrichtung (Central Intelligence Agency, 2022b).

Zwischen der Ukraine und Russland gab es schon mehrere Jahre Konflikte. Am 24. Februar 2022, als Russland in die Ukraine einmarschierte, eskalierte die

Situation zwischen den beiden Ländern. Daraus wurde die größte Auseinandersetzung in Europa seit Ende des zweiten Weltkrieges (Central Intelligence Agency, 2022b). Vier Monate nach Ausbruch des Krieges, also Ende Juni 2022, betrug die Zahl der ukrainischen Flüchtlinge schon circa 5,4 Millionen. Bis 18. Oktober 2022 wurden sogar rund 7,7 Millionen Flüchtlinge verzeichnet. Dies ist deshalb nicht nur die größte Auseinandersetzung, sondern ebenfalls der schnellste Flüchtlingsstrom seit dem zweiten Weltkrieg (UNHCR, 2022, S. 11).

In den drei Herkunftsländern, die in dieser Masterarbeit näher in den Blick genommen werden, herrschten also bzw. herrschen auch während des Verfassens dieser Arbeit noch immer keine guten Bedingungen für ein „normales“ und angstfreies Leben. Die Kinder waren dort in vielen Fällen starken Belastungen ausgesetzt. Aber auch nach der Flucht, in ihrem Zielland, stehen die Kinder vor einigen Herausforderungen. Was es für Flüchtlingskinder bedeutet, plötzlich in einem anderen Land zu leben, wird im nächsten Unterkapitel aufgegriffen.

2.3 Die Situation der Flüchtlingskinder nach der Flucht

Nach der Ankunft im neuen Land sind viele Flüchtlingskinder in einem „Wartezustand“. Sie wissen meist noch nicht, wo sie auf Dauer bleiben können, wann und wo sie zur Schule gehen können, wie sie ihre Freizeit gestalten können usw. (Lewek & Naber, 2017, S. 8). Dazu kommen noch weitere Belastungen, denen diese Kinder ausgesetzt sind. Die Fachberaterin für Psychotraumatologie Shah (2015, S. 8ff) nennt sechs Faktoren, die Flüchtlingskindern das Ankommen im neuen Land häufig erschweren. Sie bezieht sich dabei auf Deutschland, was aber auf Österreich übertragen werden kann:

Als ersten Punkt führt sie das Trauma an. Durch die furchterregenden Dinge, die der Großteil der geflüchteten Kinder im Heimatland oder auf dem Weg ins Zielland erlebt, können Traumata entstehen. Die Kinder werden dadurch auch in ihrer neuen Heimat immer wieder von den vorangegangenen Erlebnissen eingeholt. Aber nicht immer sind Kinder, die solche Ereignisse miterlebt haben, traumatisiert. Einige Kinder „trauern einfach nur“ (Shah, 2015, S. 9f).

Trauer ist nach Shah (2015, S. 10f) der zweite Faktor, der Flüchtlingskinder in ihrem Alltag in der neuen Heimat häufig belastet. Ausgelöst durch den Tod von Familienmitgliedern, den Verlust der Heimat, das Vermissen von vertrauten Personen usw. kann sie, wie ein Trauma auch, in jedem Kind andere Reaktionen hervorrufen. Häufig ist sie von außen kaum bemerkbar. Shah (2015, S. 10f) betont, dass der „Zustand“ der Trauer nicht mit dem „Gefühl“ der Traurigkeit gleichgestellt werden soll. Denn nach ihr ist „Traurigkeit ... ein linear verlaufender Prozess, ein Gefühl, das für unterschiedlich lange Zeit sehr heftig sein kann, dann aber weniger wird und nach einiger Zeit ganz verschwindet.“ Trauer hingegen hält eine längere Zeitspanne, manchmal sogar für immer, an. Traurigkeit ist gemeinsam mit anderen negativen Gefühlen ein Teil der Trauer (Shah, 2015, S. 10f).

Eine dritte Erschwernis für Flüchtlingskinder im neuen Land ist meist die unbekannte Kultur. Die Kinder haben in ihren Heimatländern in verschiedensten Bereichen andere als im Ankunftsland übliche Verhaltensweisen verinnerlicht. Sie müssen erst herausfinden, welche Unterschiede es im neuen Land gibt. Ohne passende Sprachkenntnisse benötigt dies Zeit. Bis sich die Kinder eingewöhnt haben, tragen sie häufig sehr viel Verunsicherung in sich (Shah, 2015, S. 11f). Zu bedenken ist auch, dass die Eltern bzw. die erwachsenen Vertrauenspersonen der Kinder meist auch keine Kenntnisse über die Verhaltensweisen im Ankunftsland haben und sie deshalb den Kindern auch nicht vermitteln können. Die Flüchtlingskinder sind in diesem Prozess also auf sich allein gestellt (Shah, 2015, S. 12; Anderson, 2000, S. 55).

Der vierte Punkt, der am Beginn eine Schwierigkeit für die geflüchteten Kinder darstellt, ist laut Shah (2015, S. 12f) die „Sprachlosigkeit“. Nach ihr sind diese Kinder „meist in doppeltem Sinne sprachlos“. Zum einen können sie die schrecklichen Erlebnisse aus ihrer Vergangenheit und das, was sie fühlen, nur schwer berichten. Zum anderen beherrschen sie die neue Sprache nicht oder nur wenig. Flüchtlingskinder sind also besonders auf nonverbale Sprache und nonverbale Signale angewiesen.

Als fünften Faktor führt Shah (2015, S. 13) das „Leben in Armut“ an. Häufig leben geflüchtete Menschen relativ abgeschirmt und unter bescheidenen Umständen in Flüchtlingsunterkünften. Dort ist meist wenig Platz und es treffen mehrere Kulturen und Religionen aufeinander, wodurch schnell Konflikte entstehen können. Kinder können dort selten zur Ruhe kommen und sie bekommen alle Probleme und den Kummer der erwachsenen Mitbewohner/-innen mit. Das führt häufig dazu, dass sie müde in die Schule kommen. Lewek und Naber (2017, S. 8) beschreiben die Situation in den Unterkünften ähnlich. Auch nach ihnen ist diese Umgebung nur wenig für Kinder geeignet. Sie erwähnen ebenso die fehlenden Ruheorte für die Kinder und ihre Familien und die daraus entstehende Gefahr von Auseinandersetzungen. Zudem werden die Flüchtlingskinder nach Shah (2015, S. 13f) oft verlegen, wenn sie ihre Bekleidung und ihre Schulsachen mit denen ihrer Mitschüler/-innen vergleichen. Durch diskriminierendes Verhalten ihrer Schulkolleginnen/Schulkollegen oder anderer Menschen entsteht noch zusätzliche Unsicherheit.

Der letzte Punkt auf den sich Shah (2015, S. 14f) in Bezug auf den schwierigen Start der Flüchtlingskinder in der neuen Heimat bezieht, ist das veränderte Familiensystem. Manchmal verlieren Flüchtlingskinder durch den Krieg bzw. durch die Flucht nahestehende Personen oder auch Bezugspersonen. Aber auch, wenn die Bezugspersonen nicht gestorben sind, sind sie durch ihre Traumatisierung häufig nicht fähig, sich genügend um ihre Familie zu kümmern. Auch die Sorge um Bekannte, die noch im Kriegsland sind, belastet sie stark. Die Kinder bekommen die Ängste der Eltern mit, was sehr schwer für sie sein kann. Sie bekommen außerdem eine wichtigere Rolle in der Familie, da sie die Sprache und die Kultur meist schneller verstehen als die Erwachsenen. Die promovierte Sprachwissenschaftlerin Hofbauer (2017, S. 40) bezeichnet diesen Vorgang, in dem die Kinder häufig die Rolle der Eltern übernehmen, als „Parentifizierung der Kinder“. Weiters führt Shah (2015, S. 15) an, dass manche Kinder auch komplett auf sich allein gestellt sind, da sie ohne Erwachsene geflüchtet sind. Sie werden „minderjährige unbegleitete Flüchtlinge“ genannt. Für sie ist die Situation noch schwieriger.

Oft fühlen sich die Kinder nach der Flucht auch „wurzellos“ und „wissen nicht mehr, wo sie herkommen und wo sie hingehören.“ Sie müssen diese „Wurzeln“ erst wieder neu bilden (Shah, 2015, S. 15). Klar ist aber, dass die neuen Umstände von jedem Kind anders wahrgenommen werden. Denn jedes dieser Kinder hat bisher etwas anderes erlebt. Sie kommen alle aus unterschiedlichen Orten der Welt und die gesellschaftlichen und religiösen Verhältnisse, die sie aus ihrer Heimat kennen, weichen meist von jenen des Ziellandes ab. Obwohl sie also alle flüchten mussten und höchstwahrscheinlich alle große Verluste erlebt haben, sahen ihre Leben vor der Flucht unterschiedlich aus. Die neue Situation trifft sie je nach ihren früheren Umständen also alle anders, was bedeutet, dass es nicht den einen richtigen Weg gibt, mit Kindern, die aus ihrer Heimat flüchten mussten, umzugehen (Shah, 2015, S. 5).

Einen zentralen Grundstein für das Ankommen der Flüchtlingskinder im Ort und in der Gesellschaft bildet laut Anderson (2000, S.43f) die Schule. Hier verinnerlichen sie die Sprache und die üblichen Verhaltensweisen meist am besten. Vor allem Kindern, die in Gemeinschaftsquartieren wohnen, gibt die Schule häufig großen Halt. Sie können hier Abwechslung und die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft erleben. Außerdem können sie vieles lernen und sich verschiedene Fähigkeiten aneignen (Anderson, 2000, S. 43f). Wie den Flüchtlingskindern in den österreichischen Volksschulen ein guter Einstieg gewährt werden soll, wird im Folgenden dargestellt. Dabei werden die Regelungen aus dem Jahr 2015 mit jenen aus dem Jahr 2022 verglichen.

2.4 Regelungen zur Eingliederung

Im Jahr 2015, als große Zahlen an Flüchtlingskindern in die Volksschulen Österreichs kamen, standen die Lehrpersonen vor der großen Herausforderung, sie alle einzugliedern. Aus dem Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (2015), das im Jahr 2015 kurz vor Schulbeginn an die Schulen geschickt wurde, lassen sich folgende Maßnahmen zur Eingliederung der Flüchtlingskinder während dieser Flüchtlingswelle herauslesen:

Flüchtlingskinder im Volksschulalter besuchen die für ihren Unterkunftsort zuständige Volksschule. Dort werden sie ihrem Alter gemäß der ersten, zweiten, dritten oder vierten Klasse zugeteilt. Prinzipiell befinden sich die Kinder aufgrund ihrer fehlenden Deutschkenntnisse zu Beginn im „außerordentlichen Status“ und besuchen einen „Sprachförderkurs“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 11). Spätestens nach dem zweiten Jahr in der österreichischen Schule werden sie als „ordentliche“ Schüler/-innen eingestuft (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 8ff).

Im Schuljahr 2018/19 wurden in Österreich dann „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“ eingeführt. Schüler/-innen mit geringen Deutschkenntnissen sollen so schneller Deutsch lernen, damit sie dann ehestmöglich am regulären Unterricht teilnehmen können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Die Vorgehensweise vom Schuleintritt der Flüchtlingskinder als außerordentliche Schüler/-innen bis zum Übertritt in den regulären Unterricht als ordentliche Schüler/-innen wird im Folgenden beschrieben:

Flüchtlingskinder, die in der Schule eingeschrieben werden, werden zunächst auf ihre Deutschkenntnisse getestet. Dies erfolgt „auf Basis von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), einem österreichweit einheitlichen, standardisierten Testverfahren.“ Je nachdem, ob das Kind laut dem Testergebnis „mangelhafte Deutschkenntnisse“ oder „ungenügende Deutschkenntnisse“ hat, wird es entweder einem „Deutschförderkurs“ oder einer „Deutschförderklasse“ zugeteilt. In beiden Fällen bekommt die Schülerin/der Schüler einen „außerordentlichen Status“. Die Testung wird am Ende eines jeden Semesters durchgeführt. So wird entschieden, ob das Kind im nächsten Halbjahr noch einmal die „Deutschförderklasse“, den regulären Unterricht mit „Deutschförderkurs“ oder den regulären Unterricht im „ordentlichen Status“ besucht. Nach längstens zwei Schuljahren bekommt eine „außerordentliche“ Schülerin/ein „außerordentliche[r]“ Schüler den „ordentlichen Status“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Diese Regelung galt auch bei der Flüchtlingswelle im Jahr 2022 noch, sowohl für afghanische und syrische als auch für ukrainische Flüchtlingskinder.

2.5 Unterstützung für Volksschullehrpersonen

Durch schwierige Verhaltensweisen der Flüchtlingskinder aufgrund ihres Traumas und durch den ständigen Schülerinnen-/Schülerwechsel durch die Umsiedelung und Neuankunft von Flüchtlingskindern ist die Situation für Lehrpersonen sehr herausfordernd. Erleichterung sollte laut einem Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung und Frauen aus dem Jahr 2015 durch „die Zusammenarbeit mit entsprechendem Unterstützungspersonal“ erreicht werden. Dazu zählen Beratungslehrkräfte, Schulpsychologinnen/-psychologen, Schulsozialarbeiter/-innen und allenfalls Dolmetscher/-innen (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 13).

Im Jahr 2022 lag der Fokus bei den Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrpersonen vor allem auf den ukrainischen Kindern. Speziell für sie können unter gewissen Bedingungen Pädagoginnen/Pädagogen aus der Ukraine in den Schulen Österreichs tätig werden. Weiters gibt es auch die Möglichkeit, Freizeitpädagoginnen/Freizeitpädagogen für ukrainische Kinder einzustellen. Zusätzlich ist es den Lehrpersonen erlaubt, fallweise außerschulische Expertinnen/Experten in den Unterricht miteinzubeziehen. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass es den Unterricht weiterbringt. Für die Aufsicht der ukrainischen Kinder dürfen auch Erwachsene eingesetzt werden, die keine Pädagoginnen/Pädagogen sind (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, S. 5ff).

In einer quantitativen Onlinebefragung, die Nabuurs und Landolt (2017, S. 52) beschreiben, wurde der „Unterstützungsbedarf der Lehrpersonen“ erhoben. Hierbei zeigten sich keine Abweichungen zwischen Lehrerinnen/Lehrern, die schon mit der Arbeit mit Flüchtlingskindern vertraut waren und jenen, die damit noch nicht vertraut waren. Aufgrund dessen werden nun die Ergebnisse der gesamten Stichprobe betrachtet:

Von allen Befragten gaben circa 80 Prozent an, dass sie Hilfe benötigen würden. Unterstützungsmöglichkeiten wären für circa 54 Prozent „Fortbildungen durch [Expertinnen/]Experten“, für circa 45 Prozent „ein Expertenleitfaden“ und für

circa 39 Prozent auch „Supervisionen, welche von Fachpersonen mit den Lehrpersonen durchgeführt würden“. Die Ergebnisse zeigten, dass erfahrenere Pädagoginnen/Pädagogen weniger Unterstützung benötigen als jene mit weniger Erfahrung. Zwischen den verschiedenen Berufen, also Primarstufenlehrerinnen/-lehrern, Oberstufenlehrerinnen/-lehrern usw. zeigten sich keine bedeutsamen Abweichungen (Nabuurs & Landolt, 2017, S. 52).

Auch Fasching (2019, S. 53ff) befragte im Zuge der qualitativen Forschung für ihre Masterarbeit 16 Lehrer/-innen zu verschiedenen Arten der Unterstützung. Sie beschreibt, dass fast die Hälfte der Befragten, also 7 Lehrpersonen, den „kollegialen Austausch“ und die Gemeinschaft im Lehrerinnen-/Lehrerteam als große Hilfe sahen. Genauso viele Lehrpersonen empfanden auch „Hilfestellungen, Informationen und Materialien[,] die sie über Lernplattformen oder durch andere Fachkräfte erhielten“, als nützlich (Fasching, 2019, S. 53).

Weiters gaben fünf Volksschulpädagoginnen an, dass ihnen die „Unterstützung durch externe Fachkräfte“ weitergeholfen hat. Vier Lehrpersonen fanden es sinnvoll, dass eine größere Anzahl an Stunden und Lehrpersonen für die Deutschförderung zur Verfügung gestellt wurde. Drei Pädagoginnen/Pädagogen erwähnten die Hilfe durch „freiwillige und ehrenamtliche Helfer[/-innen], sowie die Unterstützung durch die Gemeinde“ positiv. Ebenfalls drei Lehrpersonen gaben an, dass für sie ein „externer Unterricht für Flüchtlingskinder“ hilfreich war (Fasching, 2019, S. 53f).

Ansonsten sprachen noch zwei Befragte von einer „Förderung der Deutschkenntnisse durch eine Nachmittagsbetreuung“ und weitere zwei gaben eine Unterstützungslehrkraft für ein paar Stunden als hilfreich an. Eine Lehrkraft nannte weiters „die Übersetzung durch andere Eltern oder andere Schüler[/-i]nnen in der Kommunikation mit Flüchtlingskindern und deren Eltern“ als gute Unterstützung. Mit jeweils einer Nennung kam auch noch das „vorbereitet [*sic*] sein auf das Flüchtlingskind“, „zusätzliche Stunden, integrative Sprachförderung und islamischer Religionsunterricht“ vor (Fasching, 2019, S. 54).

Für sieben Lehrkräfte aus Faschings Stichprobe reichte die angebotene Hilfe aus. Drei der Befragten gaben an, dass der Unterstützungsbedarf nicht erfüllt wurde.

Zwei davon bemängelten die „Reduzierung des zuvor erhobenen Stundenkontingents“ und jeweils eine Lehrkraft beschrieb die „schwierige Zusammenarbeit mit einer Organisation, die fehlende Hilfe zu Beginn der Fluchtbewegung im Jahr 2015 und die mangelhafte Zusammenarbeit mit [der Schulpsychologin/]dem Schulpsychologen“ als schwierig (Fasching, 2019, S. 54f).

Werden die eben dargestellten Forschungsergebnisse betrachtet, so lässt sich daraus schließen, dass es zwar schon einige Unterstützungsangebote für Lehrpersonen gibt, der Bedarf jedoch noch nicht ausreichend gedeckt ist. Speziell in Österreich wurden, wie auf den vergangenen Seiten ersichtlich ist, seit der großen Flüchtlingswelle im Jahr 2015 und auch im Jahr 2022 mehrere Unterstützungsangebote eingeführt. Auch das generelle Vorgehen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Volksschule wurde in gewissen Bereichen weiterentwickelt. Ziel war es, die Flüchtlinge schneller zu integrieren und gewisse Schwierigkeiten zu vermeiden bzw. zu kompensieren. Welche Probleme und Herausforderungen im schulischen Alltag bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern auftreten können, soll im folgenden Hauptkapitel genauer beschrieben werden.

3 Herausforderungen bei der Eingliederung

In diesem Hauptkapitel werden zuerst die bisherigen Forschungsergebnisse, die es zum Thema „Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern“ gibt, dargestellt. Im weiteren Verlauf werden dann einige Problembereiche, die sich in den Forschungsergebnissen aufzeigen, genauer betrachtet.

3.1 Bisherige Forschungsergebnisse

Zu den Problemen und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern gibt es sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsergebnisse. Nabuurs und Landolt (2017, S. 51f) beschreiben eine quantitative Befragung, die in der Schweiz im Jahr 2016 mittels „Onlinefragebogen“ durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde dabei an alle Regelschullehrer/-innen im Kanton Solothurn gesendet. Dazu zählen sowohl Elementarpädagoginnen/-pädagogen und Primarstufenlehrpersonen als auch Oberstufenlehrpersonen, „schulische Heilpädagoginnen[/-]pädagogen“, „Schulsozialarbeitende“ und „Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache“. Insgesamt konnten die Daten von 278 Pädagoginnen/Pädagogen ausgewertet werden. Es konnten sowohl Pädagoginnen/Pädagogen, die schon mit der Betreuung von Flüchtlingskindern vertraut waren, als auch welche, die damit noch nicht vertraut waren, an der Befragung teilnehmen. Bei der Auswertung der Daten wurde aber zwischen diesen beiden Gruppen unterschieden. In dieser Arbeit sollen nun nur die Ergebnisse der „Lehrpersonen mit Erfahrung“ dargestellt werden:

Diese Resultate zeigen, dass das größte Problem für diese Gruppe von Lehrpersonen die „fehlende Zeit“ ist. Damit sind die fehlenden Zeitressourcen gemeint, um sich näher mit den speziellen seelischen Nöten der Flüchtlinge beschäftigen zu können. Für fast die Hälfte von ihnen (circa 49 Prozent) ist dieser Aspekt ein „grosses [sic] Hindernis“, während er für circa 43 Prozent ein „teilweise[s]

Hindernis“ darstellt. Nur circa vier Prozent sehen den Zeitfaktor als „kein Hindernis“ an. Die zweitgrößte Herausforderung stellt laut dieser Gruppe von Lehrpersonen die Überlastung dar. Circa 42 Prozent sehen dies als „grosses [*sic*] Hindernis“ an und circa 45 Prozent als „teilweise[s] Hindernis“ (Nabuurs & Landolt, 2017, S. 51f).

Weitere Problemfelder sind, dass zu wenige Möglichkeiten und zu wenig Wissen für die Arbeit mit Flüchtlingskindern vorhanden sind. Diese zwei Aspekte sind für die meisten der Befragten (circa 60 Prozent) nur ein „teilweise[s] Hindernis“ und für circa 10 Prozent „kein Hindernis“. Für den Großteil der befragten Lehrpersonen mit Erfahrung mit Flüchtlingskindern (circa 67 Prozent) ist auch die „Unsicherheit, was zu tun ist“ ein „teilweise[s] Hindernis“. Für ca. 16 Prozent zählt dieser Aspekt als „grosses [*sic*] Hindernis“ und für circa 14 Prozent als „kein Hindernis“. Für ungefähr ein Drittel der Lehrpersonen (circa 30 Prozent) ist weiters die „fehlende Beratung“ ein „großes Hindernis“, für circa 47 Prozent ist dies ein „teilweise[s] Hindernis“ und für circa 19 Prozent ist es „kein Hindernis“. Zusätzlich wurden von den „Lehrpersonen mit Erfahrung“ noch die sprachlichen Herausforderungen in der Kommunikation mit den Eltern und die fehlende Kommunikation in den Institutionen im Bezug auf die Flüchtlingskinder genannt (Nabuurs & Landolt, 2017, S. 51f).

Eine qualitative Befragung zu diesem Thema führte Fasching (2019, S. 47ff) im Zuge ihrer Masterarbeit mittels „halbstandardisierten, leitfadengestützten Interviews“ im Jahr 2018 durch. Befragt wurden 14 Lehrpersonen der Volksschule und zwei Lehrpersonen der Neuen Mittelschule. Alle von ihnen betreuten schon mindestens ein Jahr lang Flüchtlingskinder. Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser qualitativen Forschung kurz dargestellt werden:

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass für neun der befragten Lehrpersonen das größte Problem bei der Eingliederung von Flüchtlingen in den fehlenden Sprachkompetenzen der Kinder und Eltern besteht. Weiters stellen für jeweils neun Pädagoginnen/Pädagogen die große „Diversität“ im Unterricht und mögliche Traumatisierungen und Furcht der Flüchtlingskinder eine große Schwierigkeit dar (Fasching, 2019, S. 59ff).

Für acht Befragte wird die Situation durch den Mangel an finanziellen Mitteln für Sprachförderklassen oder andere zusätzliche Stunden erschwert. Jeweils vier Lehrpersonen nannten das Desinteresse der Kinder und ihrer Eltern an schulischen Dingen und die geringe oder fehlende Schulerfahrung der geflüchteten Kinder als Herausforderung. Auch die Bekanntgabe von unrichtigen persönlichen Daten über die Kinder durch die Eltern wurde von vier Personen erwähnt. Weitere vier Lehrkräfte äußerten, dass die Inklusion von Flüchtlingskindern in der Regelklasse schwierig ist, „wenn mehrere geflüchtete Kinder derselben Kultur angehörten bzw. dieselbe Sprache sprachen oder gemeinsam in einem großen Flüchtlingsheim miteinander untergebracht waren.“ Letzteres wurde dadurch begründet, dass der Beziehungsaufbau zwischen Kind und Lehrperson dadurch erschwert wird und dass die geflüchteten Kinder eine Gruppe bilden und somit in der Klasse eine Isolierung stattfindet (Fasching, 2019, S. 60ff).

Weiters gaben drei Pädagoginnen/Pädagogen an, dass die zahlreichen verschiedenen Hilfsangebote in der Schule eine Herausforderung für die Planung des Unterrichts darstellen und ein Durcheinander auslösen, was keine Erleichterung bringt. Außerdem nannten je drei Volksschulpädagoginnen/-pädagogen das mangelnde fachliche Wissen über die Arbeit mit Flüchtlingskindern und das auffällige Benehmen der geflüchteten Kinder. Auch durch die Sichtweisen, die die österreichischen Mitschüler/-innen in ihrer Umgebung außerhalb der Schule über Flüchtlinge auffassen, wird laut drei Lehrpersonen die Eingliederung erschwert. Ebenfalls, dass den Familien von Flüchtlingskindern sehr wenig Geld zur Verfügung steht, empfinden drei Lehrer/-innen als Problem (Fasching, 2019, S. 62ff).

Zusätzlich nannten je zwei der Befragten „Mobbing der Flüchtlingskinder“, „Gruppenbildungen von Flüchtlingskindern und österreichischen Kindern in der Klasse, den zusätzlichen hohen Arbeitsaufwand und die Herausforderung, den Flüchtlingskindern ein ihrer Entwicklung angemessenes schulisches Angebot bieten zu können“ als Herausforderung. Auch, dass eine Lehrerin/ein Lehrer sehr wenig über das vorherige Leben der geflüchteten Kinder weiß, wird von zwei Befragten als Schwierigkeit gesehen (Fasching, 2019, S. 62ff).

Weitere von jeweils einer Lehrperson genannte Probleme sind der kurze Verbleib der Kinder an den Schulen und die Unzuverlässigkeit der für die Familien zuständigen Personen oder Übersetzer/-innen. Auch „die Anpassung an die vorgegebenen gesellschaftlichen Normen, ohne die Individualität der Flüchtlingskinder und deren Kultur zu verlieren“ wurde als schwierig dargestellt. Ebenfalls, dass sehr viel, was gelernt wird, über den Sommer vergessen wird, ist für eine Person bedrückend (Fasching, 2019, S. 63f).

Generell wird die Verschiedenheit der Kulturen mit ihren unterschiedlichen Verhaltensweisen, Werten usw. als Schwierigkeit angesehen. Eine Lehrperson sprach von „anfänglichen Berührungängsten“ unter den Schülerinnen/Schülern begründet durch die Kulturunterschiede. Eine andere nannte die Andersartigkeit der Herkunftssprachen zu Deutsch als Herausforderung und eine weitere Lehrkraft empfindet es als schwierig, bestimmte Verhaltensweisen der Kinder richtig einzuordnen (Fasching, 2019, S. 64f).

Im Folgenden soll nun eine Auswahl dieser herausgefundenen Problembereiche genauer betrachtet werden. Der Problembereich „Trauma“ ist sehr umfangreich und wird daher in dieser Arbeit ausgespart.

3.2 Fehlende Sprachkenntnisse der Kinder und Eltern

Eine erste Herausforderung bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in den Schulalltag sind die fehlenden Sprachkenntnisse (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015; Fasching, 2019; Hofbauer, 2017; Nabuurs & Landolt, 2017; Neumann & Karakaşoğlu, 2011). Dabei ist nicht nur die erschwerte Kommunikation mit den geflüchteten Kindern zu betrachten, sondern auch die Kommunikation mit deren Eltern, die ohne Dolmetscher/-in häufig nicht möglich ist (Textor, 2020). Laut Zollneritsch (2017, S. 44) sind für Schulen häufig zu wenige Dolmetscher/-innen verfügbar. Die Verständnisprobleme können also nur schwer gelöst werden. Als Lösungsweg für dieses Problem erwähnt Textor (2020), dass in Elterngesprächen manchmal andere Elternteile übersetzen. Kritisch merkt er jedoch hierbei an, dass unter diesen Umständen nicht über

schwierige Themen gesprochen werden kann. Denn die „Vertraulichkeit des Gesprächs“ kann so nicht garantiert werden. Themen, für die eine professionelle Dolmetscherin/ein professioneller Dolmetscher von Vorteil wäre, sind laut ihm zum einen die „Entwicklung des Kindes“ und zum anderen die Erziehungsansichten der Eltern und der Schule. Weiters nennt er noch Angelegenheiten wie „Ernährung“, „Religion“ und „Bildung“. Mit Letzterem ist gemeint, dass die Eltern darüber aufgeklärt werden sollten, welche Ziele in der Einrichtung verfolgt werden, wie der Tag abläuft, was von den Kindern erwartet wird usw. (Textor, 2020). Ist also keine Dolmetscherin/kein Dolmetscher vorhanden, können diese Informationen nur schwer ausgetauscht werden und der Beziehungsaufbau und die Eingliederung des Kindes wird erschwert oder verlangsamt.

Wird nun wieder das Kind in den Mittelpunkt gerückt, so steht bei seiner Eingliederung Großteils das Erlernen der Sprache im Mittelpunkt (Hofbauer, 2017; Neumann & Karakaşoğlu, 2011). Nach Neumann und Karakaşoğlu (2011, S. 47f) ist dies zwar sinnvoll, jedoch alleinig nicht genug, um die Menschen zu integrieren. Begründet wird dies von den beiden dadurch, dass „sprachliche Bildung auch die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit berücksichtigen muss und damit nicht nur isoliert die deutsche Sprache in den Blick nehmen darf“ (Neumann & Karakaşoğlu, 2011, S. 47). Schrodt (2014, S. 128) bestätigt dies, indem sie ebenfalls betont, dass das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache nur dann erfolgreich sein wird, wenn auch Vorkehrungen getroffen werden, um die Muttersprache gut zu festigen. Dies sollte nach ihr eigentlich Aufgabe der Schule sein, was aber meist nicht so angenommen wird.

Ein weiteres Argument gegen diese ausschließliche Fokussierung auf den Erwerb der deutschen Sprache liefern Neumann und Karakaşoğlu (2011, S. 47). Sie argumentieren damit, dass bei diesem Ansatz „Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen [...], die für die Persönlichkeitsbildung der Individuen auf der einen und das Funktionieren einer pluralistischen, demokratisch verfassten Einwanderungsgesellschaft in ihren transnationalen Bezügen auf der anderen Seite unerlässlich sind“, vernachlässigt werden. Auch Zollneritsch (2017, S. 43) merkt an, dass das Heranführen an die österreichischen Werte und Haltungen genauso wichtig ist wie das Erlernen der Sprache.

3.3 Verschiedenheit der Muttersprachen

Wird ausschließlich das Erlernen der deutschen Sprache betrachtet, so ergeben sich häufig dadurch Schwierigkeiten, dass die Muttersprachen der Flüchtlingskinder in einigen Merkmalen anders sind als die Sprache Deutsch. Im Folgenden sollen die Sprachen Persisch (Kinder aus Afghanistan), Arabisch (Kinder aus Syrien) und Ukrainisch (Kinder aus der Ukraine) näher betrachtet werden. Dies soll Lehrpersonen helfen, Schwierigkeiten im Spracherwerb besser einordnen zu können und somit bessere Unterstützung bieten zu können.

Persisch

Die Sprache Persisch wird auch häufig Farsi oder Dari genannt (Sadaghiani, 2011, S. 3). Es gibt verschiedene Dialekte, die sich aber häufig sehr ähnlich sind. Ein erster großer Unterschied zwischen Persisch und Deutsch ist, dass von rechts nach links geschrieben wird. Die Selbstlaute e, o und a werden in dieser Sprache nicht verschriftlicht (Sadaghiani, 2011, S. 7f). Ein weiterer Gegensatz zu Deutsch ist, dass am Ende eines jeden Wortes ein Großbuchstabe steht. Ansonsten gibt es in Persisch keine Vorgaben zur Groß- und Kleinschreibung. Weiters gibt es die Umlaute Ö und Ü in der persischen Sprache nicht. Am Ende des Satzes steht immer das Verb (Sadaghiani, 2011, S. 9f). Zahlen werden in Persisch von links nach rechts geschrieben. Gesprochen wird anders als in Deutsch, zuerst die Zehnerstelle, dann die Einerstelle (Sadaghiani, 2011, S. 14).

Arabisch

Von der Sprache Arabisch gibt es mehrere Varianten, die so verschieden sind, dass sie teilweise gegenseitig nicht verstanden werden können. Standardarabisch ist die „schriftsprachliche Variante“. Diese wird in der Schule vermittelt (El Zarka, 2009, S. 3). Einer der größten Unterschiede zwischen den Sprachen Arabisch und Deutsch ist die Schreibrichtung. In Arabisch wird nämlich ebenfalls „von rechts nach links geschrieben“. Weiters wird nicht zwischen „Groß- und Kleinschreibung“ unterschieden. Jedoch verändert sich die Form eines jeden Buchstaben, je nachdem, an welcher Stelle im Wort er vorkommt. Im „arabischen Alphabet“ gibt es „28 Zeichen“, kurze Vokale werden nicht

verschriftlicht. Einige Wörter werden also ausschließlich mit Konsonanten geschrieben, gelesen aber schon mit den Vokalen. Diese Tatsache erschwert beim Erlernen der deutschen Sprache häufig das Rechtschreiben, da dadurch häufig die Vokale vergessen werden (El Zarka, 2009, S. 8). Eine weitere Schwierigkeit stellt das Aussprechen der Umlaute dar. Diese gibt es nämlich im Arabischen nicht. Die Vokale e und o kommen in dieser Sprache auch nicht vor, weshalb es den Schülerinnen/Schülern oft schwerfällt, zwischen „e und i sowie o und u“ zu unterscheiden (El Zarka, 2009, S. 9).

Auf der Satzebene ist zu beachten, dass in Arabisch, anders als in Deutsch, das Adjektiv nach dem Nomen steht. Außerdem steht das Verb nie am Ende des Satzes, was beim Erlernen von Deutsch auch eine Herausforderung sein kann. Letztlich stellt häufig auch noch das Unterscheiden der Fälle eine Schwierigkeit dar, denn Fälle werden in den Umgangssprachen von Arabisch nicht unterschieden. In der Hochsprache gibt es drei Fälle (El Zarka, 2009, S. 10f). Die Zahlen werden in dieser Sprache mit indischen Symbolen und von „links nach rechts“ geschrieben. Gleich wie in der deutschen Sprache werden zuerst die Einer und dann die Zehner gesprochen (El Zarka, 2009, S. 13).

Ukrainisch

Das ukrainische Alphabet besteht aus drei Arten von Buchstaben. Zum einen gibt es Buchstaben, die dem „lateinischen Alphabet“ gleichen (A, I, M, ...), zum anderen welche, die dem „griechischen Alphabet“ gleichen (Б, Г, Д, ...) und letztlich gibt es noch „kyrillische Sonderformen“ (Є, Й, Ю, ...) (Reuther & Dubichynskyj, 2011, S. 7). Insgesamt gibt es 33 Buchstaben bestehend aus 10 Vokalen, 21 Konsonanten und zwei Sonderzeichen. Die Selbstlaute werden grundsätzlich so verschriftlicht, wie sie gesagt werden. In der Sprache Ukrainisch sind die Regeln der Groß- und Kleinschreibung ungefähr gleich wie in Englisch.

Es gibt in Ukrainisch im Unterschied zu Deutsch sieben Fälle und nur drei grammatische Zeiten. Artikel gibt es hier nicht (Reuther & Dubichynskyi, 2011, S. 6ff). Gleich wie in Deutsch ist, dass es beim Verb jeweils drei Personen im Singular und im Plural gibt (Reuther & Dubichynskyj, 2011, S. 10). Die Verbstellung ist nicht so unterschiedlich wie in Deutsch. Es steht meist an zweiter

Stelle. Zahlen werden in der ukrainischen Sprache auch wie im Englischen gesprochen, zuerst die Zehner, dann die Einer (Reuther & Dubichynskyj, 2011, S. 13).

3.4 Unterschiedliche Kulturen und Religionen

Auch in Bezug auf die Vielfalt an Kulturen und Religionen, die sich durch die Aufnahme von Flüchtlingen ergibt, ist die Schule ein wichtiges Integrationselement (Dam, Doğruer & Faust-Kallenberg, 2016, S. 11). Schwierigkeiten aufgrund der verschiedenen Kulturen entstehen laut Hofbauer (2017, S. 98) häufig dadurch, dass Handlungen von Menschen aus anderen Kulturen anders aufgefasst werden, als sie gemeint waren. Sie begründet dies dadurch, dass für die Menschen die eigenen „kulturelle[n] Werte, Normen, Verhaltensweisen und Vorstellungen“ als „normal“ gesehen werden. Es wird also nach der eigenen kulturellen Einstellung bestimmt, was richtig und was falsch ist.

Für die Schulen stellen vor allem auch die vielen religiösen Unterschiede, die durch die aufgenommenen Flüchtlingskinder entstehen, eine große Herausforderung dar (Dam, Doğruer & Faust-Kallenberg, 2016; Neumann und Karakaşoğlu, 2011). Dam, Doğruer und Faust-Kallenberg (2016, S. 13) sind der Meinung, dass religiöse Pluralitätsfähigkeit in einer Schule erst dann erreicht ist, wenn unterschiedliche Glaubensrichtungen mit ihren Bräuchen und Feierlichkeiten zugelassen werden. Nach ihnen sollte auch im Unterrichtsfach Religion Platz für andere Religionsrichtungen sein. Die Schüler/-innen sollten nicht nur über andere Religionen reden, sondern auch mit ihnen in Berührung kommen. Weiters beschreiben sie, dass einen „[g]ute[n] Religionsunterricht [...] eine Pendelbewegung zwischen Innen- und Außensicht auf die eigene Religion“ ausmacht. Auch Neumann und Karakaşoğlu (2011, S. 55f) sehen den richtigen Umgang mit der religiösen Situation in den Schulen ähnlich. Sie beschreiben in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Herangehensweisen Deutschlands, um die andersartigen Religionen in der Schule anzuerkennen: Der erste Gedanke besteht darin, andere Religionen in das gegebene Gefüge einzugliedern, was jedoch nicht einfach ist. Die zweite mögliche Vorgehensweise ist ebenfalls ein

Religionsunterricht, den alle Kinder besuchen und der die wichtigsten Religionen gemeinsam behandelt und somit „in einem Fach vereint“. Die Kinder könnten dadurch Wissen und Handlungsfähigkeit in der eigenen Religion gewinnen, aber auch andere Religionen mit ihren Gleichheiten und Andersartigkeiten kennenlernen. Neumann und Karakaşoğlu (2011, S. 56) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Unterschiede in der religiösen Ausübung innerhalb einer Gemeinschaft aber unbedingt beachtet werden sollen.

Wenn es um Probleme durch unterschiedliche Kulturen und Religionen geht, rückt auch die Elternarbeit in das Blickfeld. Meinungsverschiedenheiten mit Eltern können laut Hofbauer (2017, S. 107f) dadurch entstehen, dass die Maßstäbe in der Erziehung und Bildung der Kinder unterschiedlich gesteckt werden. Auch das Bild vom Kind, das die Eltern haben kann von jenem der Lehrperson abweichen. Indem die Schule oder der Kindergarten von einer gewissen Reife ausgeht, können stark abweichende Entwicklungsstände eine Herausforderung für die Pädagoginnen/Pädagogen darstellen. Weiters können auch noch verschiedene „Umgangs- und Kommunikationsformen“ zu Hindernissen in der Zusammenarbeit mit den Eltern führen (Hofbauer, 2017, 107f).

Hinrichs, Romdhane und Tiedemann (2012) beschreiben in ihrem Buch einige konkrete Konfliktfälle, die aufgrund religiöser und kultureller Unterschiede auftreten können. Der Großteil davon wird durch die Eltern aufgrund ihrer Kultur und Religion initiiert. Einige solche Situationen werden im Folgenden kurz dargestellt:

Ein erstes Problem sind die Feste, die in anderen Religionen und Kulturen auf andere Tage fallen als die christlichen Feiertage. Als Folge bleiben Flüchtlingskinder an manchen Schultagen vom Unterricht fern, um die Feiertage ihrer Kultur zu feiern (Hinrichs et al., 2012, S. 19ff). In Österreich gibt es zumindest in den Schuljahren 2022, 2023 und 2024 gewisse religiöse Feiertage, an denen Schüler/-innen mit einem anderen Religionsbekenntnis von der Schulleitung freigestellt werden können (Scheuringer, 2021). Laut einem Schreiben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Scheuringer, 2021, S. 1) sind solche Feiertage für die islamische Religion das „Ramadanfest“ und

das „Opferfest“. Feste der Aleviten, an denen Schüler/-innen in Österreich freigestellt werden können sind das „Hizir Fasten“, das „Nevruz-Fest“, das „Opferfest“ und das „Gadir’Hum Fest“. Für Schiiten ist es möglich beim „Fastenbrechen Fest (Idul Fitr)“, beim „Opfer Fest (Idul Adha)“ und beim „Ghadir Fest (Idul Ghadir)“ eine Freistellung zu bekommen (Scheuringer, 2021, S. 2). Bei den orthodoxen Christen fallen das Weihnachtsfest sowie die Osterfeiertage auf andere Tage als in der katholischen Kirche. An diesen Festtagen und am Tag des „Hl. Sava (Kirchenpatron)“ können Kinder mit diesem Religionsbekenntnis freigestellt werden (Scheuringer, 2021, S. 3). Im Zusammenhang mit Festen ergibt sich nach Hinrichs et al. (2012, S. 89ff) häufig noch ein weiteres Problem. Denn einige Eltern von Flüchtlingen wollen ihre Kinder nicht an Feiern, die mit der Religion des neuen Heimatlandes zusammenhängen, mitmachen lassen.

Weiteres Konfliktpotenzial ergibt sich häufig in Bezug auf das Unterrichtsfach Schwimmen. Eltern muslimischer Mädchen lassen häufig nicht zu, dass ihr Kind am Unterrichtsfach Schwimmen teilnimmt (Hinrichs et al., 2012, S. 27ff). In Österreich jedoch ist der Unterricht im Schwimmen ein Teil des Pflichtgegenstandes „Bewegung und Sport“. Somit ist die Teilnahme an diesem Unterrichtsfach laut einem Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019) ohne Ausnahmen Pflicht!

Hinrichs et al. (2012, S. 98) erwähnen außerdem, dass geflüchtete Kinder häufig von ihren Eltern aufgefordert werden, in den Pausen nur mit Mitschülerinnen/Mitschülern der eigenen Kultur und Religion in Kontakt zu treten. Weiters wird von Eltern von Flüchtlingskindern oft gefordert, dass Mädchen und Jungen getrennt Sportunterricht haben (Hinrichs et al., 2012, S. 109).

Auch beim Thema „Mann und Frau“ sind zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen Differenzen zu erwarten. Ein sehr oft diskutiertes Thema ist hierbei die in manchen Kulturen übliche Haltung, dass sich das weibliche Geschlecht dem männlichen „unterordnen“ muss (Hinrichs et al., 2012, S. 143f). Auch kann es laut Hinrichs et al. (2012, S. 148) vorkommen, dass einem Jungen verboten wird, einer Frau die Hand zu geben. Manche schulischen Ereignisse können auch im Blick auf das Thema Essen Herausforderungen bereithalten.

Hinrichs et al. (2012, S. 126ff) weisen nämlich darauf hin, dass in manchen Religionen das Essen von Schweinefleisch nicht erlaubt ist.

An dieser Stelle könnten noch einige weitere religiös-kulturelle Differenzen angeführt werden. In dieser Arbeit soll es aber bei den oben angeführten, für die Schule wesentlichsten Fällen bleiben.

3.5 Diskriminierung und Rassismus

Auch Diskriminierung und Rassismus können in Schulen mit einer großen kulturellen Vielfalt eine Herausforderung darstellen. Bevor diese Thematik nun in den Blick genommen wird, soll Klarheit über die beiden Begrifflichkeiten gebracht werden:

Den Begriff „Diskriminierung“ definiert Scherr (2016) als „die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligungen.“ (Scherr, 2016) Vereinfacht beschrieben ist „Diskriminierung“ also „die Benachteiligung, Abwertung, Verletzung und Ausgrenzung von einzelnen Personen oder Gruppen.“ (Bundeszentrale für politische Bildung, 2021, S. 70)

„Rassismus“ hingegen ist eine Form von „Diskriminierung“. Dabei werden Personen aufgrund ihrer Abstammung und ihres daraus resultierenden Aussehens, ihrer Muttersprache usw. „diskriminiert, ausgegrenzt und abgewertet.“ Rassismus behauptet, dass es bei Menschen verschiedene „Rassen“ gibt, die entweder weniger oder mehr wert sind. „Rassismus diskriminiert [also] Menschen.“ (Bundeszentrale für politische Bildung, 2021, S. 167)

Riedel und Pelzer (2011, S. 216f) nehmen die Themen „Diskriminierung“ und „Rassismus“ im Kontext Schule in den Blickpunkt. Das große Problem besteht laut ihnen darin, dass hier kaum über diese Thematik gesprochen wird. Sie beschreiben die Auswirkungen dessen folgendermaßen: Die Kinder merken zwar häufig, dass es ihnen durch einen gewissen Vorfall nicht gut geht, sind jedoch

ahnungslos darüber, dass es sich dabei um Diskriminierung handelt. Wenn sie aber doch verstehen, dass sie diskriminiert wurden, wissen sie oft nicht, wo sie sich in der Schule Hilfe suchen können bzw. trauen sie sich meist nicht, sich jemanden anzuvertrauen. Eine andere Folge des Nicht-Redens über Diskriminierung in der Schule ist, dass sehr oft unbewusst diskriminiert wird (Riedel & Pelzer, 2011, S. 216f). Um bei Lehrpersonen ein besseres Bewusstsein für Diskriminierungs- und Rassismusk Vorgänge zu entwickeln, sollen im Folgenden verschiedene Formen von Diskriminierung beschrieben werden: (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018, S. 8f)

Eine erste Unterscheidung kann zwischen der „unmittelbaren“ („direkten“) und der „mittelbaren“ („indirekten“) Diskriminierung getroffen werden. Ersteres trifft zu, wenn jemand wegen seiner Herkunft, Religion, etc. schlechter behandelt wird als andere Menschen. Letzteres bedeutet, dass es „scheinbar neutrale Verhaltensweisen, Vorschriften und Regelungen, die für alle Personen gelten“, gibt, diese aber für gewisse Gruppen benachteiligend sind. Weiters kann Diskriminierung ebenfalls als „Belästigung“ auftreten. Dabei kommt es zu nicht erwünschten Taten, die einen Menschen aufgrund bestimmter Eigenschaften „einschüchtern, beleidigen oder erniedrigen und dadurch ein feindliches Umfeld schaffen oder darauf abzielen.“ Belästigung kann „Teil von Mobbingprozessen“ sein (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018, S. 8).

Diskriminierung kann weiters in drei Ebenen eingeteilt werden, wobei sich ihre Grenzen manchmal vermischen. Die erste Ebene ist die „individuelle[] Ebene“, bei der nur Einzelpersonen diskriminiert werden. Die zweite Ebene ist die „institutionelle Ebene“. Hierbei ist es nicht der Wille der beteiligten Personen zu diskriminieren, jedoch sind Vorgaben der Einrichtung benachteiligend für manche Menschen. Dies ist gleichzeitig eine weitere Form der Diskriminierung, nämlich die „institutionelle Diskriminierung“. In Verbindung mit der „institutionellen Ebene“ kommt auch häufig die „strukturelle Diskriminierung“ zur Sprache. Diese entwickelt sich dadurch, dass es „gesellschaftliche Strukturen gibt, die z.B. Ressourcen ungleich verteilen, wodurch bestimmte Gruppen benachteiligt werden.“ Die dritte Ebene von Diskriminierung ist die „gesellschaftliche Ebene“, in welcher es um „Vorstellungen, Bezeichnungen und

Bilder“ („Stereotype“) von bestimmten Menschen oder Gruppen von Menschen geht. Diese werden in den Medien, aber auch im Alltag und in Schulmaterialien wie Büchern etc. transportiert (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018, 9).

Alle Personen im schulischen Umfeld, also sowohl Schüler/-innen als auch Lehrkräfte und Direktorinnen/Direktoren, können und sollten auch etwas gegen Diskriminierung tun. Denn erfährt ein Kind am eigenen Leib diskriminierendes Verhalten, kann es folglich sein, dass es nur ein „geringes Selbstwertgefühl entwickel[t]“ und dass sich seine „Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft und Identifikation mit der Schule“ mindert (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018, S. 5). Außerdem kann es durch die andauernde Belastung, der das Kind ausgesetzt ist, auch zu seelischen und körperlichen Problemen kommen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018, S. 13).

Für Neumann und Karakaşoğlu (2011, S. 48) könnten einige der Probleme, die in diesem Hauptkapitel beschrieben wurden, gelöst werden, indem „interkulturelle Bildung“ ein fundamentales Element der allgemeinen Bildung werden würde. Sie meinen damit eine „konstruktive Auseinandersetzung [aller] mit sprachlicher, kultureller, religiöser Pluralität, mit unterschiedlichsten Formen von Diversität, mit (Anti-)Diskriminierung etc.“ Welche Ansätze es für einen positiven Umgang mit migrationsbedingter Diversität und Interkulturalität in der Schule gibt, soll im nächsten Hauptkapitel beschrieben werden.

4 Migrationsbasierte Diversität und Interkulturalität

Dieses Hauptkapitel soll mehr Klarheit zu einem positiven Umgang mit kultureller und migrationsbasierter Vielfalt in der Schule geben. Folgendes Zitat bringt die aktuelle Situation in den Schulen und die damit einhergehenden Anforderungen an die Lehrpersonen auf den Punkt:

Alle Kinder stehen vor den gleichen Entwicklungsaufgaben, haben Persönlichkeit und einen familiären und kulturellen Hintergrund. Sie sind alle auf einem Weg, haben bereits eine Lernhistorie und noch gestaltbare Möglichkeiten in der Zukunft. Sie begegnen den Anforderungen der Fächer unterschiedlich und haben eine Sprache, aber nicht alle dieselbe und nicht alle die jeweils notwendige. Alle Kinder suchen und brauchen Freundinnen[er]/Freunde, ein gedeihliches soziales Umfeld, Beziehung und Bindung, Erziehung und Führung und vor allem Liebe, Glück und Erfolg für ihr Wohlergehen. (Klinger, 2022, Abs. 8)

Was der Naturwissenschaftler und Pädagoge Klinger (2022) hier beschreibt könnte als Grundgedanke aller pädagogischen Handlungen in der Arbeit mit geflüchteten Kindern gesehen werden. Um in diesem Hauptkapitel nun einige Handlungsempfehlungen für den richtigen Umgang mit einer großen migrationsbedingten Vielfalt in der Volksschule zu finden, sollen zu Beginn einige Begriffe und Konzepte dargestellt werden:

4.1 Diversität und Inklusion

Um die Bedeutung und die Entwicklung des Begriffes „Diversität“ deutlich zu machen, müssen zusätzlich die Begriffe „Homogenität“ und „Heterogenität“ in den Blick genommen werden. Die deutsche Bildungswissenschaftlerin Sliwka (2013/2012) stellt den Unterschied zwischen diesen drei Begriffen so dar:

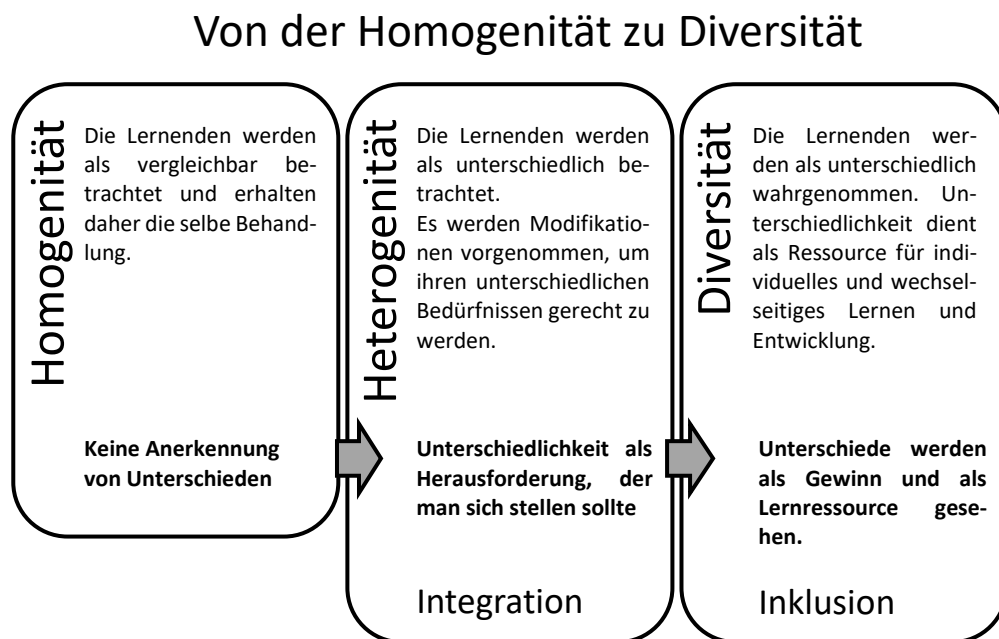


Abbildung 2: Von der Homogenität zu Diversität (nach Sliwka, 2013/2012)

Sliwkas (2013/2012) Darstellung (Abbildung 2) zeigt noch dazu die Verbundenheit der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ zu den Begriffen „Heterogenität“ und „Diversität“. Wie sich der Begriff „Diversität“ zu dem Begriff „Inklusion“ abgrenzen lässt, beschreibt Keuchel (2016) so: „Der entscheidende Unterschied beider Begriffskonzepte liegt darin, dass Diversität lediglich eine Betrachtungsebene ist, Inklusion setzt dagegen Handlungsziele bzw. impliziert Handlungsstrategien.“ Für das Begriffspaar „Heterogenität“ und „Integration“ gilt diese Erklärung ebenfalls. Eine weitere Abbildung soll nun noch Klarheit über die Abgrenzung von „Integration“ zu „Inklusion“ bringen:

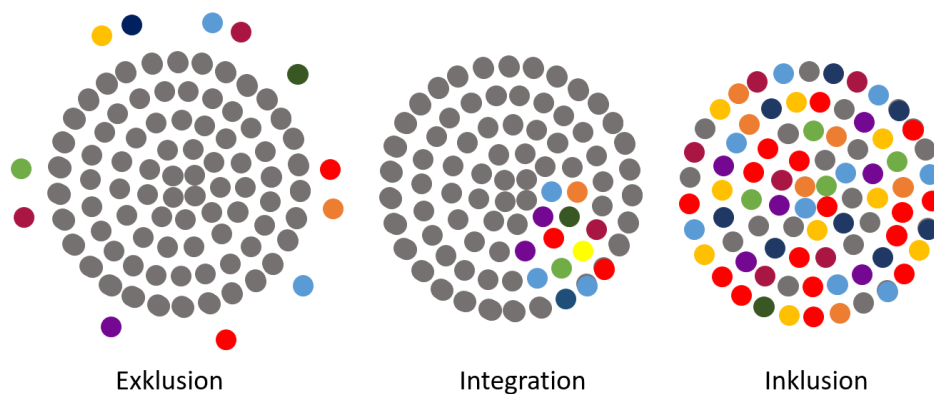


Abbildung 3: Von Exklusion zu Inklusion (nach Aktion Mensch, o. J.)

„Integration“ bedeutet laut Georgi und Keküllüoğlu (2018, S. 41) etwas in ein bestehendes Gefüge einzubetten oder aus mehreren Individuen eine Gesamtheit zu machen. Auch die aus diesem Prozess resultierende Verbundenheit umfasst laut ihnen der Integrationsbegriff. Wird „Integration“, wie in dieser Arbeit, vor allem unter dem Kontext der Einwanderung in den Blick genommen, so geht es den beiden zufolge vor allem um die Verwirklichung der gesellschaftlichen Zugehörigkeit der eingewanderten Menschen.

Durch die weltweite Entwicklung in den letzten Jahren „angesichts von Globalisierung, Migration und wachsender binnengesellschaftlicher Pluralisierung der Kulturen, Sprachen, Wissensformen, Lebensentwürfe und Handlungsmuster“ rückte „Heterogenität“ in der gesellschaftlichen Entwicklung immer mehr in den Vordergrund (Georgi & Keküllüoğlu, 2018, S. 43). So wurde nach Georgi und Keküllüoğlu (2018, S. 43f) ein „Konzept“ notwendig, das nicht nur die verschiedenartigen Wesenseigenschaften wahrnimmt, sondern auch beachtet, dass es hier keine strikten Trennlinien gibt. Somit rückte das Konzept der „Inklusion“ in den Mittelpunkt der Thematik. Dieser Ansatz beachtet nicht nur diese vielschichtigen Zusammenhänge, sondern verzichtet auch darauf, „die Gesellschaft in klar voneinander unterscheidbare, scheinbar homogene Gruppen aufzuteilen.“ Der Begriff meint, dass alle Menschen über die gleichen Rechte verfügen und es keine Schranken zwischen ihnen gibt.

4.2 Interkulturalität

Um über den Begriff „Interkulturalität“ aufzuklären, sollen zu Beginn noch zwei weitere Konzepte, die „Transkulturalität“ und die „Multikulturalität“, in den Blick genommen werden:

4.2.1 Trans-, Multi- und Interkulturalität

„Trans-, Multi- und Interkulturalität“ sind drei Theorien, die zwar im Ansatz verwandt sind, sich jedoch deutlich voneinander abgrenzen (Yousefi, 2014, S. 25; Erfurt, 2021, S. 98f). Laut Pries und Maletzky (2018, S. 55) beschreiben sie das Verhältnis zwischen unterschiedlichen „Kulturen“ in seinen Bedingungen, Arten und Auswirkungen. „Kulturen“ werden dabei als in sich abgeschlossene Systeme betrachtet.

Die Theorie der Multikulturalität meint nach Yousefi (2014, S. 25), dass „Kulturen einander wesensfremd seien“ und somit unabhängig voneinander bestehen. Eine Kultur hat nachdem keinen Einfluss auf eine andere. Auch Pries und Maletzky (2018, S. 55) beschreiben den multikulturellen Ansatz als die „parallele Existenz mehrerer kultureller Gruppen“. Nach ihnen taucht dieser Begriff oft in Verbindung mit der Debatte um „Minderheitenrechte“ auf. Yousefi (2014, S. 25) bezeichnet die hier dargelegte multikulturelle Sichtweise als „problematisch“. Denn daraus ergibt sich, dass auch Menschen nur parallel zueinander leben und nicht auf sich gegenseitig einwirken.

Transkulturalität hingegen geht laut Yousefi (2014, S. 25f) sehr wohl über die kulturellen Trennlinien hinaus. Nach Pries und Maletzky (2018, S. 55) sieht der transkulturelle Ansatz „Kulturen“ als gemischte und vernetzte Einheit. Yousefi (2014, S. 26) stellt dazu fest, dass Multikulturalität und Transkulturalität maßvoll oder radikal gelebt werden können. Für ihn ist Interkulturalität eine Verknüpfung der gemäßigten Ansichten dieser beiden Theorien. „Transkulturelles, grenzüberschreitendes Denken“ stellt er als Grundstein einer „interkulturellen bzw. interreligiösen Begegnung“ dar.

Pries und Maletzky (2018, S. 55) beschreiben „Interkulturalität“ als ein in Kontakt treten von Menschen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund und das, was daraus resultiert. Die Basis dabei ist laut Yousefi (2014, S. 28), dass alle Personen gleich viel wert sind. Auch das Nachdenken über sich selbst und seine Haltung und die Andersartigkeiten und Gleichheiten zu jener der anderen ist nach ihm Voraussetzung für diesen Ansatz. Yousefi (2014, S. 26) schließt aus dieser ganzen Thematik der „Trans-, Multi- und Interkulturalität“, dass „in unserer multikulturellen Gesellschaft [...] zwar transkulturell gedacht, aber interkulturell gehandelt“ wird.

4.2.2 Interkulturelle Pädagogik

Laut Dam, Doğruer und Faust-Kallenberg (2016, S. 11) sollte Schule den jungen Menschen die heimische Kultur näherbringen, ihnen aber auch Offenheit gegenüber fremden Kulturen vermitteln. Genau an diesem Gedanken setzt der Ansatz der „Interkulturellen Pädagogik“ an, der sich laut Hofbauer (2017, S. 99) aus der „Ausländerpädagogik“ heraus entwickelt hat. Laut Luciak und Binder (2010, S. 11) schließt die „Interkulturelle Pädagogik“ nämlich im Gegensatz zur „Ausländerpädagogik“ alle Kinder in „interkulturelles Lernen“ mit ein. Die Zielgruppe der „Ausländerpädagogik“ sind hingegen nur die eingewanderten Menschen. Diehm und Radtke (1999, S. 128) zeigen noch weitere Unterschiede zwischen „Interkulturelle[r] Pädagogik“ und „Ausländerpädagogik“ auf: Ersteres geht von einer „[h]omogenen ‚Kultur‘“ aus. Verschiedenheiten werden dabei akzeptiert. Letzteres hingegen geht von einer „[m]ultikulturellen Gesellschaft“ aus. Die Unterschiede werden dabei als Mängel gesehen, welche kompensiert werden sollen. Weiters liegt die Absicht der „Interkulturelle[n] Pädagogik“ im Anerkennen der anderen Kulturen und im „Erhalt kultureller Identität“. Die „Ausländerpädagogik“ zielt im Gegensatz dazu auf die „Rückkehr und/oder Assimilation“ ab (Diehm & Radtke, 1999, S. 128). „Assimilation“ bedeutet in diesem Kontext die komplette Angleichung der eingewanderten Personen an die Gepflogenheiten des Ankunftslandes (Luciak & Binder, 2010, S. 83).

Wird von „Interkultureller Pädagogik“ gesprochen, darf nach Gogolin und Krüger-Potratz (2010, S. 109) keineswegs ein eindeutiger Handlungshinweis für alle

interkulturellen Situationen erwartet werden. Stattdessen gibt es in Bezug auf „Interkulturelle Pädagogik“ mehrere Konzepte, die sich an unterschiedliche Theorien anlehnen und für verschiedenste Begebenheiten, die durch migrationsbedingte Vielfalt entstehen, entwickelt wurden (Krüger-Potratz, 2010, S. 109; Sprung, 2013). Laut Sprung (2013) stehen dabei vor allem die schulischen Schwierigkeiten im Vordergrund.

Somit ist der Inhalt des Theorieteils wieder beim Hauptthema dieser Arbeit angelangt, nämlich den Problemen und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Schule. Nachdem diese im vorangegangenen Hauptkapitel (Kapitel 3) ausführlich beschrieben wurden, soll sich der Blick nun auf mögliche Lösungsansätze dieser Probleme und Herausforderungen richten. Ein erster Grundstein zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten könnte die eben beschriebene „interkulturelle Pädagogik“ sein, aus der die Kinder dann „interkulturelle Kompetenz“ entwickeln können. Schondelmayer (2018, S. 52) stellt in Bezug auf „Interkulturelle[] Kompetenz“ klar, dass es sich dabei nicht um „rational-anwendbares Wissen“ handelt. Es ist vielmehr ein „handlungspraktisches Können und eine Haltung“, zu dessen Entwicklung eine längere Zeitspanne und Übung notwendig ist. Diese innere Haltung, die interkulturell kompetente Menschen auszeichnet, beschreibt Heringer (2012, S. 7) so:

Die Menschen nehmen von sich selbst etwas Abstand und merken, dass ihre „normalen“ Einstellungen und Verhaltensweisen durch ihre Kultur begründet sind. So können sie eine andere Sichtweise auf das Ganze entwickeln („Rollen-distanz“). Außerdem entsteht Toleranz gegenüber wesentlichen Andersartigkeiten und verschiedene „Erwartungen und Bedürfnisse“ werden akzeptiert und einbezogen („Ambiguitätstoleranz“). Letztlich werden die Menschen laut ihm auch noch feinfühlicher gegenüber anderen und ihren Kulturen und trauen sich, die für sie unbekannte Perspektive ihrer Mitmenschen einzunehmen („Empathie“) (Heringer, 2012, S. 7).

Für Heringer (2012, S. 7f) ist „Interkulturelle Kompetenz“ eine „Schlüsselqualifikation“, die uns einen angebrachten Austausch mit Menschen mit anderem Kulturhintergrund ermöglicht. Es ist also im schulischen Kontext nicht nur für

die Kinder essenziell, diese Kompetenz zu erlangen, sondern auch für Pädagoginnen/Pädagogen. Nach Shah (2015, S. 4) hat „die Haltung und Einstellung“ der Lehrperson eine große Bedeutung für das Ankommen der Flüchtlingskinder im neuen Land. Denn „[f]ühlt sich ein Kind sicher, angenommen und willkommen, wird Lernen und Integration möglich. Fühlt sich ein Kind zurückgewiesen, nur mitleidig betrachtet oder nicht beachtet, „frieren seine Gedanken und Gefühle ein“. Es wird folglich in seinem emotionalen und schulischen Fortschreiten gehemmt. Auch in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ist interkulturelle Kompetenz bedeutungsvoll. Nach Ueffing (2018, S. 463) sollte eine Pädagogin/ein Pädagoge die Andersartigkeit von Eltern aus anderen Kulturen als Ressource und Gewinn sehen. Die Eltern sollten wertgeschätzt werden, „unabhängig von Herkunft, Religion und sozialem Status“. Ihre Bedürfnisse sollten ebenso geachtet werden wie jene der Kinder.

Die interkulturelle Kompetenz der Lehrpersonen und der Mitschüler/-innen bildet also die Basis für eine erfolgreiche Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Schule. Was dabei noch beachtet werden kann, soll im letzten Unterkapitel beschrieben werden.

4.3 Handlungshinweise für Lehrpersonen

Essenziell für Kinder, die aus ihrer Heimat flüchten mussten, ist laut Shah (2015, S. 18) „vor allem Verständnis, das Gefühl, angenommen und willkommen zu sein, ein wertschätzendes Gegenüber, Sicherheit, Stabilität und Struktur.“ Um diesen Grundstein schaffen zu können, benötigen Lehrpersonen räumliche und zeitliche Ressourcen. Aber auch in den normalen Unterrichtszeiten gibt es viele Möglichkeiten für Lehrer/-innen, den Flüchtlingskindern ihrer Klasse Hilfe zu leisten.

Welche Unterstützungsmöglichkeiten für Flüchtlingskinder es im Schulalltag gibt und was getan werden kann, um die Eingliederung zu erleichtern, soll im Folgenden dargestellt werden:

4.3.1 Basis Beziehung

Ein bedeutungsvoller Grundstock für ein gutes Ankommen in der neuen Schule ist nach Hofbauer (2017, S. 78f) das Wohlbefinden des Flüchtlingskindes. Sobald sich das Kind in der neuen Umgebung und mit den Personen dort sicher fühlt, kann es sich auf die neue Welt einlassen und Lernen kann stattfinden (Hofbauer, 2017, S. 78f; Shah, 2015, S. 4). Besonders beim Erlernen der Sprache betont Hofbauer (2017, S. 78f) die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit. Denn hat das Kind in seiner Nähe keine Menschen, bei denen es das Bedürfnis verspürt, mit ihnen zu reden, wird es in seinem Sprachgebrauch nur wenig vorankommen. In Bezug dazu tauchen laut Hofbauer (2017, S. 78f) häufig Bedenken bei Pädagoginnen/Pädagogen auf. Sie können sich nicht vorstellen, wie nonverbal eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden soll. Dies stellt aber meist keine große Herausforderung dar. Trotz der Wichtigkeit des Beziehungsaufbaus sollen geflüchtete Kinder laut Shah (2015, S. 20) aber auf keinen Fall bevorzugt werden. Jedoch sollten sich Lehrpersonen nach ihr bedingungslos für diese Kinder einsetzen, wenn es um Diskriminierung, Ausgrenzung etc. geht. Denn hierbei sind die geflüchteten Schüler/-innen auf die Hilfe der Pädagoginnen/Pädagogen angewiesen.

Um eine Beziehung zum Kind aufbauen zu können, ist es laut Shah (2015, S. 22) besonders wichtig, sich für sie oder ihn zu interessieren. Nach ihr sollen die Flüchtlingskinder merken, dass ihre Lehrerin/ihr Lehrer Mitgefühl und Verständnis für sie und ihre Situation hat. Dies kann durch Gespräche über die Vergangenheit der Kinder im Herkunftsland erreicht werden. Shah (2015, S. 22) betont dabei aber, dass auf keinen Fall „Mitleid“ gezeigt werden soll, denn „Mitleid lähmt.“ Häufig sind auch auf Zeichnungen oder im Spiel der Flüchtlinge Kriegserfahrungen zu erkennen. Auch das kann ein guter Gesprächsanlass sein (Shah, 2015, S. 23).

4.3.2 Interkulturelle Kompetenzen der gesamten Klasse fördern

Kinder lernen laut Ueffing (2018, S. 461) schon im jungen Alter, „wie mit Denk-, Orientierungs- und Deutungsmustern umgegangen wird.“ Durch die große Diversität, von der sie bereits im Kindergarten umgeben sind, können sie

sich sehr früh eine Offenheit gegenüber Unbekanntem aneignen. Sie lernen Verhaltensweisen, Gesten etc. aus verschiedenen Kulturen kennen und merken, dass nicht alle Menschen die gleiche Sicht auf die Welt haben (Ueffing, 2018, S. 461). Wie Kinder diese eben beschriebenen Kompetenzen entwickeln können, beschreibt Hofbauer (2017, S. 104):

Laut ihr ist es in der pädagogischen Arbeit mit Kindern wichtig, dass die verschiedenen „Lebenswelten“ der jungen Menschen beachtet und wertgeschätzt werden. Denn würden Pädagoginnen/Pädagogen diese einfach ignorieren und nicht darüber sprechen, würden sie abgewertet werden. Durch die Konfrontation mit verschiedenen „Lebenswelten“ können die Kinder die Verschiedenheit der Menschen erkennen und so lernen, sich in die Gefühls- und Gedankenwelt von Kindern mit anderen Lebensumständen hineinzusetzen. Genauso wie Hofbauer (2017, S. 104) das Ganze hier darstellt, ist es auch bei Flüchtlingskindern. Es braucht laut ihr demzufolge keine Handlungen, die explizit für Flüchtlingskinder angesetzt werden. Zielführender, um die geflüchteten Kinder besser einzugliedern, sind Vorgehensweisen, die die „interkulturelle Kompetenz“ der gesamten Klasse entwickeln (Hofbauer, 2017, S. 104).

Hofbauer (2017, S. 104f) beschreibt einige Möglichkeiten, um die verschiedenen Lebenswelten der Kinder in den Alltag zu integrieren und sichtbar zu machen. Dazu gehört zum einen, dass schon beim Betreten der Schule die verschiedenen Sprachen aller Kinder und ihrer Familien sichtbar werden. Zum anderen ist es laut ihr wichtig, Material bereitzustellen, das die Verschiedenheit der Menschen erkennbar macht. Beispielsweise nennt sie Bilderbücher, in denen unterschiedlichste Lebensumstände vorkommen. Dabei geht es aber nicht zwingend darum, dass diese direkt behandelt bzw. angesprochen werden, sondern lediglich um ein Sichtbarwerden im Verlauf der Geschichte. Bilderbücher in denen andere Sprachen vorkommen sind ebenfalls hilfreich für das interkulturelle Lernen. Hier werden für die Kinder unterschiedliche Sprachen und Schriften sichtbar. Auch Bilderbücher aus anderen Ländern können sehr spannend sein, da diese häufig auf eine andere Art und Weise gestaltet sind.

Eine weitere Möglichkeit verschiedene Lebenswelten in den Alltag zu integrieren, ergibt sich beim Essen. In der Volksschule ist dies zwar seltener ein Thema als im Kindergarten, ganz unwesentlich ist es aber trotzdem nicht. Laut Hofbauer (2017, S. 105f) könnten bei Speisen die „Essgewohnheiten“ der Kinder beachtet werden. Es könnten manchmal auch Lebensmittel, die in Österreich nicht üblich sind, probiert werden. Gleiches gilt ihr zufolge auch für verschiedenste Tätigkeiten, die im Rahmen der Schule durchgeführt werden. Musik und Spiele aus allen Heimatländern könnten ausprobiert und eingebunden werden. In Bezug dazu betonen Luciak und Binder (2010, S. 14), dass „[i]nterkulturelles Lernen“ auch in Klassen stattfinden sollte, in denen keine kulturelle Vielfalt vorhanden ist. Denn nach ihrem Schulabschluss sollten die Schüler/-innen gut für die „kulturell heterogene[] Gesellschaft“ vorbereitet sein. Noch dazu erwähnen die beiden, dass „[i]nterkulturelles Lernen“ in möglichst allen Unterrichtsgegenständen behandelt werden sollte.

4.3.3 Verschiedenste praktische Hinweise für Lehrpersonen

Ein erster wichtiger Grundsatz in der Arbeit mit Flüchtlingskindern ist, ihnen Zeit zu geben und sie nicht zu drängen. Denn „Ruhe und Geduld sind wesentlich.“ (Bildungsdirektion Niederösterreich, 2016) Weiters empfehlen Luciak und Binder (2010, S. 29), dass sich Lehrpersonen über die frühere Lebenswelt des Kindes erkundigen sollten. Sie sollten nach ihnen die Situation des Kindes im Heimatland gut kennen und wissen, welche Sprachen es spricht, welcher Kultur es angehört usw. Die Sprachen, die das Kind spricht, sollten folglich auch genauer recherchiert werden (siehe Kapitel 3.3).

Auch die Situation im Ankunftsland sollte bekannt sein. Dazu zählen Informationen darüber, wie es der Schülerin/dem Schüler mit ihrer/seiner Familie geht und in welcher Lage sie/er im neuen Land ist. Wichtige Punkte in diesem Hinblick sind, ob es in der Unterkunft einen stillen Ort für das Schreiben der Hausübungen gibt und ob dem Kind beim Erledigen der Aufgaben geholfen wird bzw. geholfen werden kann. Ebenfalls sollte herausgefunden werden, ob sich jemand im Umfeld der Schülerin/des Schülers um schulische Angelegenheiten kümmert (Luciak & Binder, 2010, S. 29).

Damit die Schule den Kindern auch bei weniger guten Bedingungen in ihrem Zuhause Halt geben kann, ist es laut einem Informationsschreiben der Bildungsdirektion Niederösterreich (2016) wichtig, für „Sicherheit, Stabilität und klare Strukturen“ zu sorgen. Da die Kinder noch nicht wissen, wie der Schulalltag in Österreich abläuft, ist es besonders wichtig, ihnen „klare, verständliche Regeln“ darzulegen. Möglich wäre auch ein „Buddy-System“, bei dem die Flüchtlingskinder zu Beginn von einer Mitschülerin/einem Mitschüler begleitet werden. So können die Orientierung und die Eingliederung beschleunigt werden und auch für das Erlernen der Sprache kann dieses Vorgehen hilfreich sein.

Des Öfteren können Auseinandersetzungen aufgrund der verschiedenen Kulturhintergründe entstehen. Luciak und Binder (2010, S. 29) weisen darauf hin, diese nicht ungeklärt zu lassen, sondern sie im Unterricht gemeinsam zu besprechen und bestenfalls Lösungen dafür zu finden. Überhaupt würde vermehrtes „[s]oziales Lernen“ im Schulalltag für alle Kinder eine Bereicherung darstellen (Bildungsdirektion Niederösterreich, 2016). Auch sollte nach Luciak und Binder (2010, S. 29) aufgepasst werden, dass solche Streitigkeiten nicht zu schnell als „kulturelle Konflikte“ eingeordnet werden. In Bezug auf Kultur sollten laut ihnen in der Schule auch „kulturelle Besonderheiten“ berücksichtigt werden. Hier erwähnen sie beispielhaft den Ramadan. Während dieser Zeit könnte es sein, dass die Leistung von muslimischen Kindern eingeschränkt ist. Empfohlen wird hierbei, dass sich Lehrkräfte am Beginn des Schuljahres bei den Kindern über den Zeitraum des Ramadans informieren und sie auch fragen, was sie dabei beachten können.

Es kann auch vorkommen, dass sich Kinder für ihr Heimatland oder ihre Fluchterlebnisse schämen. Um diese Schamgefühle zu verringern, kann im Unterricht öfters etwas Positives über die Heimatländer oder über den Erfahrungszuwachs der Flüchtlinge durch ihre Vergangenheit erwähnt werden (Luciak & Binder, 2010, S. 29). Generell sollte das „Selbstwertgefühl“ der Flüchtlingskinder gestärkt werden. Dazu ist es wichtig, dass Lehrpersonen die Stärken der Kinder wahrnehmen und sie für ihre Bemühungen und für kleine Erfolge loben (Bildungsdirektion Niederösterreich, 2016).

Abschließend zu diesem letzten Hauptkapitel des theoretischen Teils soll noch erwähnt werden, dass Lehrpersonen Vorbilder sind und deshalb all das, was sie ihren Schülerinnen/Schülern an interkultureller Kompetenz vermitteln wollen, auch selbst leben müssen. Nur so kann die interkulturelle Kompetenz der Kinder gefördert und ein passender Umgang mit kultureller Vielfalt in ihnen verankert werden. Lehrpersonen sollen also „Offenheit“ und richtiges „Demokratieverhalten“ selbst verinnerlicht haben (Luciak & Binder, 2010, S. 29). Immerhin können geflüchtete Kinder, wenn sie gut begleitet und eingegliedert werden, eine „riesige Chance für unsere Gesellschaft“ sein. Denn „[v]iele Kinder und Jugendliche sind trotz ihres schweren Schicksals (oder manchmal gerade deswegen) hoch motiviert, zu lernen und ‚etwas aus ihrem Leben zu machen‘.“ (Shah, 2015, S. 31)

Der vorangegangene theoretische Teil dieser Arbeit zeigt, dass es in der Arbeit mit Flüchtlingskindern verschiedenste Aspekte zu beachten gibt und dass verschiedenste Herausforderungen auftreten können, die eine Lösung erfordern. Zum Thema „Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern“ sind schon einige Erkenntnisse und Forschungsergebnisse vorhanden, welche zum Teil in Kapitel 3.1 näher beschrieben wurden. Jedoch werden darin die im Jahr 2022 angekommenen Ukrainer/-innen noch sehr wenig bis gar nicht berücksichtigt. Folglich soll die im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführte Forschung also neue Erkenntnisse liefern, indem auch Einsichten über ukrainische Flüchtlingskinder gewonnen und mit jenen über afghanische und syrische Geflüchtete verglichen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine qualitative Vorgehensweise in Form von Leitfaden-Interviews mit Volksschullehrpersonen ausgewählt. Im folgenden empirischen Teil der Arbeit sollen zuerst die spezifischen Forschungsfragen aufgezeigt und begründet werden. Anschließend wird die Vorgehensweise und die Methode der Forschung genau beschrieben und die Ergebnisse werden dargestellt.

Empirische Forschung

5 Fragestellungen

Schon am Ende des Theorieteils wurde aus den Erkenntnissen des theoretischen Hintergrundes das Ziel dieser empirischen Forschung beschrieben. Daraus wurden fünf spezifische Fragestellungen entwickelt, die im Folgenden aufgezeigt und begründet werden sollen.

Die erste spezifische Forschungsfrage bezieht sich auf die Vorgehensweise bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in den Volksschulen Österreichs. Im Theorieteil wurden die Regelungen des Bundesministeriums aus dem Jahr 2015 mit den Regelungen im Jahr 2022 verglichen (siehe Kapitel 2.4). Durch die folgende Fragestellung soll herausgefunden werden, ob die aktuellen Regelungen in Österreich für Lehrpersonen hilfreich und sinnvoll sind. Sie soll Erkenntnisse darüber bringen, welche Probleme durch diese Vorgehensweise verhindert werden können bzw. welche Probleme dadurch entstehen können. Auch Verbesserungsvorschläge der Lehrpersonen, die jeden Tag in der Praxis stehen, sollen in Erfahrung gebracht werden. Die Frage lautet also:

Sind die Volksschullehrpersonen Österreichs zufrieden mit der Vorgehensweise bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern bzw. was würden sie verändern?

Um allgemein ein besseres Verständnis für die Situation der Lehrpersonen in der Flüchtlingsarbeit zu entwickeln, geht die zweite spezifische Forschungsfrage auf ihre Empfindungen bei dieser Tätigkeit ein. Diese Forschungsfrage könnte außerdem Informationen liefern, die für die Entwicklung von Lösungsansätzen hilfreich sind. Sie lautet:

Wie empfinden Lehrpersonen die Arbeit mit Flüchtlingskindern?

Im Theorieteil wurden manche Vergleiche zwischen Afghanistan, Syrien und der Ukraine dargestellt (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 3.3). Ob aufgrund dieser verschiedenen Umstände der Kinder Unterschiede bei der Eingliederung in der Schule zu erkennen und zu beachten sind, soll durch die dritte spezifische Forschungsfrage herausgefunden werden:

Empfinden Lehrpersonen Unterschiede zwischen afghanischen und syrischen Kindern und Kindern aus der Ukraine und verlangen diese Ungleichheiten aus ihrer Sicht unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Eingliederung?

Die vierte spezifische Forschungsfrage bezieht sich allgemein auf die Probleme und Herausforderungen, die bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in den Volksschulen Österreichs häufig auftreten. Hierbei geht es um die Sichtweise der Lehrpersonen und welche Möglichkeiten sie sehen, um die Schwierigkeiten zu lösen. Im Theorieteil wurden zwar schon Forschungsergebnisse beschrieben, die genau diese Fragestellung behandeln (siehe Kapitel 3.1), jedoch sollen sie in dieser Forschung noch einmal aufgerollt werden, damit auch die neuen Umstände des Jahres 2022 beachtet werden können. Die vierte Frage lautet daher:

Welche Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern empfinden Lehrpersonen als vorherrschend und wie könnten diese aus ihrem Blickwinkel gelöst werden?

Im Theorieteil werden ebenfalls einige Unterstützungsangebote für Lehrpersonen beschrieben, die dabei helfen sollen, die Probleme und Herausforderungen besser zu bewältigen. Ob diese Angebote ihren Zweck aus Sicht der Lehrpersonen erfüllen, soll durch die fünfte spezifische Forschungsfrage herausgefunden werden:

Welche Unterstützungsangebote sind für die Lehrpersonen hilfreich, um vorhandene Probleme und Herausforderungen zu kompensieren bzw. zu lösen?

6 Methoden

Um einen Forschungsprozess transparent und verständlich zu machen, ist es laut Mayring (2020, S. 4) hilfreich, im Vorhinein ein Untersuchungsdesign festzulegen und sich dann auch daran zu orientieren. Aufgrund dessen soll in diesem Hauptkapitel das genaue Vorgehen zur Beantwortung der eben dargestellten spezifischen Forschungsfragen beschrieben werden. Zuerst wird das ausgewählte qualitative Erhebungsinstrument, das Leitfaden-Interview, näher erläutert. Danach soll die Stichprobe dargestellt und begründet werden. Folglich wird auf die Vorgehensweise bei der Datenerhebung, bei der Datenaufbereitung und letztendlich bei der Datenauswertung eingegangen.

6.1 Erhebungsinstrument: Leitfaden-Interview

Die Forschungsfragen zielen darauf ab, den Blickwinkel von Lehrpersonen auf die Flüchtlingssituation in den Schulen zu betrachten. Es soll mehr über ihr Erleben und ihre Meinung in Bezug auf die Eingliederung von geflüchteten Kindern in der Schule erfahren werden. Laut Döring und Bortz (2016, 356f) eignen sich wissenschaftliche Interviews gut, um solche persönlichen, nicht beobachtbaren Empfindungen und vergangene Situationen zu erforschen. Für die hier beschriebene empirische Forschung wurde aufgrund dessen eine Variante von qualitativen Interviews, nämlich das leitfadengestützte Einzelinterview, ausgewählt. Dies zählt laut Döring und Bortz (2016, 372ff) zu den halbstrukturierten Vorgehensweisen und erfordert somit einen Interviewleitfaden. Da Interviews nach Döring und Bortz (2016, S. 357) ohnehin schon den Nachteil haben, dass nur wenig Anonymität gegeben ist, soll das Einzelsetting dazu beitragen, dass die Lehrerinnen/Lehrer ihre Meinung unbedenklich äußern können. Diese Ehrlichkeit könnte nämlich durch ein Gruppensetting mit Kolleginnen/Kollegen gehemmt werden. Im Folgenden soll das ausgewählte Erhebungsinstrument genauer beschrieben werden:

Leitfaden-Interviews können durch verschiedene Kommunikationsformen (persönlich, telefonisch, online) und entweder im Einzel-, Paar- oder Gruppensetting durchgeführt werden. Die Grundlage dieser Art von Interviews ist der Interview-Leitfaden. Er gibt einen Überblick über die Fragen, die im Interview gestellt werden sollen. Antwortmöglichkeiten sowie eine genau festgelegte Reihenfolge und Wortwahl werden hier nicht angegeben. Auch weitere Fragen und Themen können kurzfristig miteinbezogen werden. Der Leitfaden kann also „flexibel der Interviewsituation angepasst werden“. Die „Standardisierung“ ist bei so einem Leitfaden also nicht durch genau bestimmte Fragenformulierungen gegeben. Stattdessen soll dies durch die inhaltliche „Vergleichbarkeit des Fragenkatalogs“ erreicht werden (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Nach Helfferich (2014, S. 560) gilt bei Leitfaden-Interviews der Grundsatz „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“. Laut ihr ist es trotz dem Grundsatz der „Offenheit“ häufig nötig, den Ablauf „in einem gewissen Maß zu steuern.“

Das Leitfaden-Interview wurde in der hier beschriebenen Forschung persönlich und als Einzelinterview durchgeführt. Der dabei angewendete Interviewleitfaden enthält 11 Hauptfragen. Zu den einzelnen Hauptfragen gibt es optionale Nachfragen, Unterfragen und Erzählimpulse, falls wichtige Aspekte nicht zur Sprache kommen. Der gesamte Interview-Leitfaden ist im Anhang zu finden. Aufgebaut ist dieser folgendermaßen:

Teil	Thema	Hauptfragen
1. Teil	Einstieg / Soziodemographische Daten	2
2. Teil	Österreichische Vorgehensweise	1
3. Teil	Empfinden in der Arbeit mit Flüchtlingskindern	1
4. Teil	Unterschiede durch die Herkunft	2
5. Teil	Probleme und Herausforderungen	1
6. Teil	Unterstützung für Lehrpersonen	2
7. Teil	Lösungsansätze	1
8. Teil	Abschluss	1

Tabelle 1: Aufbau des Interview-Leitfadens für das Leitfaden-Interview

Bei all den Vorteilen, die so ein Leitfaden-Interview bringt, gibt es auch Limitationen zu beachten. Laut Döring und Bortz (2016, 360ff) gibt es vier Arten von Interviewfehlern, gegen die Maßnahmen ergriffen werden sollten. Zum einen können nach ihnen die Ergebnisse stark durch die interviewende Person gelenkt werden. Zum anderen erwähnen sie auch Fehler, die durch die befragte Person entstehen. Auch durch das Interviewinstrument und die Interviewdurchführung, sowie durch eine fehlerhafte Dokumentation und Auswertung der Interviews können falsche Ergebnisse erzielt werden. Um diesen Fehlern vorzubeugen, wurde in der hier beschriebenen Forschung nach den Hinweisen von Döring und Bortz (2016, 360ff) folgendermaßen gehandelt: Bei der Erstellung des Interview-Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die Fragen von den Testpersonen leicht und ohne Anstrengung beantwortet werden können. Dieser Leitfaden wurde mehreren Personen vorgelegt, um „Fehlerquellen“ zu finden und die Verständlichkeit der Fragen zu prüfen. Außerdem wurden Großteils Lehrpersonen ausgewählt, die in der Flüchtlingsthematik der Schule schon eine gewisse Erfahrung mit sich bringen. Bei Ort und Zeitpunkt der Befragung wurde darauf Wert gelegt, dass kein Zeitdruck herrschte und dass die Privatsphäre auch gewährleistet werden konnte.

6.2 Stichprobe

In der qualitativen Forschung gibt es in Bezug auf die Größe der Stichprobe verschiedene Meinungen. Nach Schreier (2020, S. 26) sind manche Autorinnen/Autoren der Ansicht, dass der Stichprobengröße in der qualitativen Forschung weniger Bedeutung zukommt. Nach ihnen kommt es viel eher auf die Auswahl der Testpersonen an. Andere wiederum vertreten den Standpunkt, dass die Anzahl der Probandinnen/Probanden sehr wohl eine wichtige Rolle spielt. Dementsprechend gibt es auch keine genauen Angaben zur „optimale[n] Stichprobengröße“. Nach Döring und Bortz (2016, S. 302) werden aber bei qualitativen Studien meist eher kleine Stichproben „im ein- bis zwei-, selten im dreistelligen Bereich“ verwendet. Bei kleineren Stichproben ist es laut ihnen nicht sinnvoll, eine „blinde Zufallsauswahl“ zu treffen, da dadurch die Ergebnisse nur wenig

Aussagekraft hätten. Stattdessen wird aus diesen Gründen in den meisten Fällen eine „bewusste bzw. absichtsvolle Auswahl von Fällen („purposive/purposeful sampling“)⁴ als „Stichprobenverfahren“ verwendet. Dabei werden auf Grundlage von theoretischem und empirischen Vorwissen nur Fälle ausgewählt, die „besonders aussagekräftig“ für die Beantwortung der Forschungsfragen sind (Döring & Bortz, 2016, S. 302).

So wurde für die hier vorliegende Forschung aus drei möglichen „absichtsvolle[n] Sampling-Strategien“ die „[g]ezielte Auswahl bestimmter Arten von Fällen“ ausgewählt. Diese Strategie wird nämlich vor allem in Studien eingesetzt, die Fragestellungen untersuchen, welche sich „auf eine ganz spezielle Zielgruppe beziehen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 302ff). Das ist auch in der hier beschriebenen Forschung der Fall. Für die Untersuchung wurden zumindest Großteils Lehrpersonen gewählt, die schon einige Jahre mit Flüchtlingskindern arbeiten und die aktuell sowohl afghanische und syrische als auch ukrainische Kinder betreuen. Die Stichprobenauswahl sieht deshalb wie folgt aus:

Auf Grundlage der eben beschriebenen Rahmenbedingungen wurden für die Forschung zehn Volksschullehrerinnen in die Stichprobe miteinbezogen. Die Erste davon ist Schulleiterin einer Volksschule und hat seit einigen Jahren Einblick in die Flüchtlingsthematik an Volksschulen. Die Zweite ist Sonderpädagogin und ist als Beratungs- und Betreuungslehrerin in vielen verschiedenen Schulen tätig. Sie hat dadurch ein umfangreiches Wissen über die Situation der Eingliederung von Flüchtlingskindern in den Schulen. Die dritte Befragungsperson ist Lehrerin einer Sprachförderklasse und hat auch in den Vorjahren schon Erfahrungen mit Flüchtlingskindern in der Schule gemacht. Die vierte und fünfte Interviewpartnerin sind im Moment als DaZ-Lehrerinnen im Einsatz und stehen somit den Flüchtlingskindern in ihrer Schule sehr nahe. Fünf weitere Lehrerinnen, die befragt wurden, sind Klassenlehrerinnen in einer Klasse, die auch Flüchtlingskinder besuchen. Sie bringen die Verhältnisse in der Regelklasse ein, was für diese Forschung auch sehr wichtig ist. Außerdem stehen diese Lehrpersonen auch am häufigsten mit den Flüchtlingseltern in Kontakt.

Dadurch dass die Stichprobe zehn Lehrpersonen enthält, die in fünf verschiedenen Funktionen tätig sind, hat die Stichprobe eine hohe Aussagekraft. Weiters spricht für die Repräsentativität, dass die Befragten aus vier unterschiedlichen Schulen stammen. Die Beratungs- und Betreuungslehrerin hat sogar Einblick in 25 verschiedene Schulen. In der folgenden Tabelle soll ein Überblick über die gesamte Auswahl von Lehrpersonen gegeben werden:

Interviewpartnerinnen	Tätigkeitsbereich mit Flüchtlingskindern	Erfahrung
B1	Schulleiterin	42 Jahre
B2	Beratungs- und Betreuungslehrerin (25 Schulen)	25 Jahre
B3	DaZ-Lehrerin – Sprachförderklasse	3 Jahre
B4	DaZ-Lehrerin – Sprachförderkurs	27 Jahre
B5	DaZ-Lehrerin – Sprachförderkurs	2 Jahre
B6	Klassenlehrerin	21 Jahre
B7	Klassenlehrerin	28 Jahre
B8	Klassenlehrerin	2 Jahre
B9	Klassenlehrerin	26 Jahre
B10	Klassenlehrerin	25 Jahre

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung Leitfaden-Interview

6.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die Datenerhebung wurde Ende Februar begonnen. Die Interviews wurden an verschiedenen Tagen und auch an verschiedenen Orten ausgeführt. Sechs davon wurden in einem Klassenraum und vier davon wurden bei den Befragten zuhause durchgeführt. Trotzdem wurde versucht, möglichst gleiche Bedingungen herzustellen, damit die Interviews vergleichbar bleiben. Dabei wurde eine möglichst entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt und es wurde bei allen der gleiche Interview-Leitfaden (siehe Anhang 1) verwendet. Alle zehn Interviews wurden bis Ende März 2023 durchgeführt.

Den befragten Lehrpersonen wurde der Interview-Leitfaden kurz vor der Durchführung des Interviews (ca. 30 Minuten vorher) zur Vorbereitung gegeben. Dadurch sollte verhindert werden, dass den Probandinnen in der Interviewsituation wichtige Details nicht einfallen und somit ungesagt bleiben und verloren gehen. Zu Beginn des Interviews wurden die Lehrpersonen über die Forschungsarbeit, den Ablauf des Interviews und die Weiterarbeit mit den erhobenen Daten aufgeklärt und nach ihrem Einverständnis zur Aufnahme und Verwendung der Daten gefragt. Alle zehn Probandinnen waren einverstanden und hatten nach der Aufklärung bzw. Information auch keine Fragen mehr. Die Interviews dauerten ab diesem Zeitpunkt zwischen 17 und 40 Minuten. Der Verlauf war positiv und es gab keine Probleme. Auffällig war allein die große Zeitdifferenz von 23 Minuten zwischen dem längsten und dem kürzesten Interview.

Nach jedem Interview wurde die Aufnahme transkribiert. Dieses Aufbereiten der Daten ist laut Mayring (2002, S. 85) ein wichtiger „Zwischenschritt“ zwischen Datenerhebung und -auswertung. Folgendes Transkriptionssystem nach Kuckartz und Rädiker (2022) wurde in der hier beschriebenen Forschung verwendet: Die Transkription wurde „wörtlich“ und nicht „lautsprachlich oder zusammenfassend“ durchgeführt. Dialekte wurden ins Hochdeutsche übersetzt und die Sprache wurde „leicht geglättet“, also „an das Schriftdeutsch angenähert.“ Auch Pausen, besondere Betonungen, Lautstärke und gewisse Laute wurden im Transkript berücksichtigt.

6.4 Auswertung

Sobald alle Interviews durchgeführt und transkribiert waren, wurden die gesammelten Daten ausgewertet. Die Auswertung von qualitativen Interviews erfolgt laut Mayring (2002, S. 66) mit „qualitativ-interpretativen Techniken“. Demzufolge bot sich für diese Forschung die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) an. Laut ihm sollen die qualitativen Daten durch dieses Vorgehen „systematisiert und überprüfbar“ gemacht werden. Dies geschieht „durch Analyseschritte und Analyseregeln“ (Mayring, 2010, S. 48).

Ein wesentliches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist das „Kategoriensystem“ (Mayring, 2010, S. 49f). Dadurch wird die Auswertung auch für Außenstehende nachvollziehbar und die Erfüllung des Gütekriteriums der „Reliabilität“ kann eingeschätzt werden. Mayring (2010, S. 51) weist nämlich darauf hin, dass der „Einschätzung der Ergebnisse nach Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität“ in der qualitativen Inhaltsanalyse eine große Bedeutung zukommt. Er begründet dies damit, dass die „harten methodischen Standards quantitativer Inhaltsanalyse“ hier „flexibler gehandhabt werden“.

Für die hier vorgestellte Forschung wurde folglich ein Kategoriensystem entwickelt. Laut Mayring (2010, S. 59) wird dabei folgendermaßen vorgegangen: „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.“ Döring und Bortz (2016, S. 372) geben außerdem den Hinweis, dass der Leitfaden eines halbstrukturierten Interviews ein „Gerüst“ sowohl für die Erhebung der Daten als auch für die anschließende Analyse gibt. Folglich wurden in der hier beschriebenen Forschung also zuerst elf Hauptkategorien gebildet. Diese konnten größtenteils aus dem Interview-Leitfaden abgeleitet, also „deduktiv“ (Mayring, 2010, S. 83) gebildet werden. Aus dem gesammelten Datenmaterial konnten anschließend für jede Hauptkategorie verschiedene Unterkategorien entwickelt werden. Diese Unterkategorien wurden also hauptsächlich „induktiv“ (Mayring, 2010, S. 83) gebildet.

Die „inhaltsanalytische Technik“, die bei der Auswertung der hier beschriebenen Forschung angewendet wurde, ist die „Strukturierung“ (Mayring, 2010, S. 92). Dabei wurde, wie eben schon beschrieben, ein Kategoriensystem zusammengestellt. Für dieses System wurden dann genaue Kriterien festgelegt, wann ein gewisser Teil des Datenmaterials zu welcher Kategorie zählt. Diese Kriterien wurden als Kodierregeln formuliert. Sie sollten eine eindeutige Zuordnung des Materials zu den Kategorien gewährleisten. Weiters wurden aus dem Datenmaterial noch Ankerbeispiele für die einzelnen Kategorien ausgesucht. Somit entstand ein Kodierleitfaden, der im Anhang vollständig einzusehen ist (Anhang 2). Die folgende Tabelle soll nur einen Ausschnitt davon darstellen:

(Unter-)Kategorie		Ankerbeispiel	Kodierregel
3 Meinung zur MIKA-D-Testung			
3.1	Guter Überblick	„... ich glaube, dass die MIKA-D-Testung auch einen guten Überblick gibt...“	Wenn gesagt wird, dass die Lehrperson durch die Testung einen Überblick über den Lernstand der Kinder bekommt.
3.2	Einfache Durchführung	„... bei mir war es so, dass die Testungen sehr gut funktioniert haben, ...“	Sobald bei der Durchführung der Testung keine Schwierigkeiten aufgetreten sind.
3.3	Skepsis	„Ehrlich gesagt, weiß ich nicht so genau, (...) wie viel das jetzt wirklich aussagt.“	Sobald sich eine Lehrerin unsicher ist, ob die Ergebnisse wirklich den tatsächlichen Stand der Kinder zeigen.
3.4	Wenig Aussagekraft	„..., aber die MIKA-D-Testung finde ich, sagt nicht so viel aus über die Sprachkenntnisse.“	Sobald eine Lehrerin der Meinung ist, dass durch den Test häufig nicht der tatsächliche Stand ermittelt werden kann.

Tabelle 3: Ausschnitt Kodierleitfaden

Mithilfe dieses Kodierleitfadens erfolgte dann die Zuordnung der einzelnen Textstellen aus den Transkripten zu den jeweiligen Kategorien. Das gesamte Datenmaterial wurde also kodiert. Die Analyseeinheiten wurden dafür folgendermaßen ausgewählt: Die „Kodiereinheit“, die laut Mayring (2010, S. 59) festlegt, was der kleinste Textbestandteil ist, der ausgewertet wird, wurde auf ein Wort bestimmt. Als „Kontexteinheit“ wurde die ganze Antwort auf eine Frage festgelegt. Dies ist dann der größte Textbestandteil, der ausgewertet werden darf. Zuletzt wurden als „Auswertungseinheit“ noch alle Interviews bestimmt. Die „Auswertungseinheit“ bestimmt, „welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring, 2010, S. 59). Im folgenden Hauptkapitel sollen nun die Ergebnisse der hier beschriebenen Datenauswertung dargestellt werden.

7 Ergebnisse

Die Strukturierung dieses Kapitels richtet sich nach dem Aufbau des Interview-Leitfadens. Die Ergebnisse werden also in folgender Reihenfolge präsentiert: Zuerst wird die Einstellung der Lehrpersonen in Bezug auf die aktuelle Vorgehensweise bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in Österreich beschrieben (Kapitel 7.1). Danach folgt die Darstellung des persönlichen Empfindens der Lehrpersonen in der Arbeit mit Flüchtlingskindern (Kapitel 7.2). Folglich werden die Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen den afghanischen und syrischen Kindern und den ukrainischen Kindern präsentiert (Kapitel 7.3). Im Anschluss wird auf die herausgefundenen Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern eingegangen (Kapitel 7.4). Zum Schluss werden noch die in den Interviews erwähnten Handlungshinweise für die Kompensierung bzw. Lösung der Probleme und Herausforderungen dargestellt (Kapitel 7.5). Ziel ist es, die fünf spezifischen Forschungsfragen, die im Abschnitt 5 genauer beschrieben wurden, zu beantworten.

7.1 Zufriedenheit mit der Vorgehensweise Österreichs

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die erste spezifische Forschungsfrage. Diese bezog sich darauf, ob die Volksschullehrer/-innen Österreichs zufrieden mit der aktuellen Vorgehensweise bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Schule sind bzw. was sie daran verändern würden.

Laut den Ergebnissen aus den Interviews stehen alle befragten Lehrpersonen dem System grundsätzlich positiv gegenüber. Damit ist gemeint, dass alle Befragten es gut oder in Ordnung finden, dass anhand der MIKA-D-Testung festgestellt wird, ob die Kinder eine Sprachförderklasse, die Regelklasse mit einem Sprachförderkurs oder schon die Regelklasse als ordentliche Schülerin/ordentlicher Schüler besuchen können. Eine Lehrerin merkte noch an, dass es abhängig von der Einstellung der Lehrperson ist, wie gut das Eingliederungssystem ist:

„Die Möglichkeit ist immer so gut, wie die Personen es durchführen.“ (B2) Außerdem wies sie noch darauf hin, dass bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern ein individuelles Vorgehen notwendig ist. Nach ihr muss die Schule bzw. die Lehrkraft abhängig vom Kind und von der Situation eine individuelle Handhabung des Systems finden.

Obwohl alle befragten Lehrpersonen das Eingliederungssystem Österreichs allgemein eher positiv empfinden, wurden in Bezug auf die MIKA-D-Testung und Sprachförderklassen sowohl positive als auch negative Aspekte genannt. Besonders bei den Sprachförderklassen gehen die Meinungen der interviewten Pädagoginnen auseinander. Dies soll im Folgenden genauer aufgezeigt werden:

7.1.1 Meinungen zur MIKA-D-Testung

Für sieben Lehrpersonen, also den Großteil der Befragten, gibt die MIKA-D-Testung einen guten Überblick über den Sprachstand der Kinder. Dies empfinden sie als hilfreich, da sie so einen Anhaltspunkt bei der Einstufung der Kinder als außerordentliche oder ordentliche Schüler/-innen haben: „Es wird eben der Stand festgestellt, wo die Kinder sind und dann wird über die weitere Vorgehensweise entschieden. Also ich glaube, das passt, weil dann kann man die Entscheidung rechtfertigen, wenn so eine Testung gemacht worden ist.“ (B8)

Eine weitere positive Anmerkung, die von zwei Lehrerinnen geäußert wurde, ist die Einfachheit in der Durchführung der Testung: „Auch die Durchführung ist ganz einfach. Also, wenn man es einmal gemacht hat, dann geht das recht gut.“ (B10)

Obwohl die MIKA-D-Testung also von den meisten Pädagoginnen aufgrund des guten Überblicks und der einfachen Durchführung positiv bewertet wurde, wurden auch skeptische bzw. negative Äußerungen dazu gemacht. Vier Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Testung nur wenig aussagekräftig ist. Zwei weitere sind sich in diesem Zusammenhang noch unsicher:

„Für mich sind die Ergebnisse anders ausgefallen als erwartet. Also bei ein paar Schülern habe ich es gewusst, das wird ungenügend sein. Aber bei drei oder vier

hätte ich schon gedacht, dass die schon eine Stufe weiter sind und sind trotzdem dann bei der Testung auf ungenügend gelandet.“ (B3)

„Ich habe jetzt ein paar Mal das Gefühl gehabt, bei der MIKA-D-Testung sind die Kinder positiv, hätten einen ordentlichen Status, dass sie normal unterrichtet werden und vom Gefühl der Lehrerinnen und auch vom eigenen Gefühl sind sie dann aber oft manchmal noch relativ schwach und bekommen noch nicht so viel mit.“ (B2)

Die Lehrperson, von der diese letzte Aussage stammt (B2) fand die Testung, wie sich auch aus dem Zitat schlussfolgern lässt, zu einfach. Wogegen aus der ersten Aussage geschlossen werden kann, dass diese Lehrkraft (B3) die Testung als zu schwierig empfindet. Drei aller befragten Lehrerinnen hatten mit der Testung noch keine Erfahrung.

7.1.2 Meinungen zu Sprachförderklassen

In Bezug auf Sprachförderklassen waren sich die befragten Lehrpersonen uneinig. Sieben von ihnen befürworteten Sprachförderklassen eher und drei lehnen sie eher ab. Das Wort „eher“ wird hier verwendet, da auch die Lehrpersonen, die für Sprachförderklassen sind, negative Aspekte nannten und umgekehrt. Folgende Vor- und Nachteile von Sprachförderklassen wurden aufgezählt:

Positiv erwähnten vier der Interviewten, dass eine Sprachförderklasse eine Entlastung für die Klassenlehrer/-innen darstellt. Drei davon sind selbst Klassenlehrerinnen und eine davon ist DaZ-Lehrerin: „Grundsätzlich glaube ich, dass die Sprachförderklassen schon, zumindest für die Klassenlehrerinnen, eine Entlastung wären. Weil, man hat ja eine Doppelbelastung, weil die Flüchtlingskinder andere Sachen brauchen, und so wäre das eben nicht mehr.“ (B9)

Weitere Argumente für Sprachförderklassen kamen von jeweils drei Lehrkräften. Zum einen wurde es als sinnvoll empfunden, dass am Anfang der Fokus vor allem auf die Erarbeitung der Sprachbasis gelegt wird. Zum anderen wurde genannt, dass die Kinder in diesem Setting schnellere Lernfortschritte machen als in der Regelklasse. Auch das wurde vor allem auf die Deutschkenntnisse

bezogen. Folgende Beispielaussagen der Lehrkräfte sollen diese Ergebnisse verdeutlichen:

„Und in Sprachförderklassen sind sie eben beieinander und man kann sich voll und ganz auf die Sprache konzentrieren.“ (B6),

„Weil beim Lernen von der Sprache einfach, es zeigen sich viel schnellere Fortschritte, finde ich.“ (B3)

In Schulen, in denen es eine Sprachförderklasse gibt, ist es oft so organisiert, dass die Flüchtlingskinder Nebenfächer wie Bewegung und Sport, Musik usw. in der Regelklasse verbringen. Diese Regelung wurde von zwei der befragten Lehrerinnen erwähnt und als positiv empfunden. Begründet wurde dies dadurch, dass die Flüchtlingskinder bei den österreichischen Kindern so besser Anschluss finden und nicht komplett abgeschottet sind. Eine Lehrerin argumentierte außerdem damit, dass die Interaktion mit deutschsprachigen Kindern auch für die Verbesserung der Sprachkenntnisse hilfreich ist. Ebenfalls wurde erwähnt, dass die Kinder in solchen Fächern ihre Stärken zeigen können und auch einmal „die Besten“ sein können. Denn in den Hauptfächern wie Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sind sie aufgrund des Sprachdefizits meist „die Schlechteren“:

„Also ich glaube schon, dass das sinnvoll ist, dass die Kinder in so Stunden wie Werken, Turnen oder Musik in der normalen Klasse dabei sind. Weil es wichtig ist, dass das soziale Umfeld, dass sie sich da dran gewöhnen. Also, dass sie einfach mit den anderen Kindern interagieren. Weil sie lernen ja da auch unsere Sprache besser, wenn sie mit den anderen einfach spielen und reden.“ (B5)

„Das ist schon gut, weil sie da ihre Stärken zeigen können und so sind sie nicht überall die Schwächsten.“ (B1)

Ein weiterer positiver Aspekt, den noch die Lehrerin einer Sprachförderklasse einbrachte, ist, dass sich die Flüchtlingskinder in einer Sprachförderklasse, wo sie unter anderen Flüchtlingskindern sind, wohler fühlen als in der Regelklasse. Somit können sie nach ihr besser im neuen Land und in der neuen Schule ankommen: „Aber so zum Einfinden in der neuen Schule und zum Ankommen, ich glaube, es tut ihnen gut, wenn sie zumindest die Hälfte des Tages einfach unter

sich sind. Ich glaube, da fühlen sie sich einfach auch viel mehr wohl als in der normalen Klasse.“ (B3)

Negativ ist für vier der befragten Lehrpersonen, dass die geflüchteten Kinder durch Sprachförderklassen nur wenig Anschluss bei den österreichischen Kindern finden. Eine Lehrerin merkt dabei die Wichtigkeit des schulischen Anschlusses für die außerschulische Eingliederung im neuen Land an: „Ja und auch so wäre es ja so wichtig, dass sie bei den österreichischen Kindern Anschluss finden, oder? Also, damit sie ja allgemein auch eingegliedert werden, auch außerschulisch so und ihre Familien auch.“ (B7)

Drei Lehrerinnen sind außerdem der Meinung, dass durch Sprachförderklassen wichtige Lernfortschritte durch die Interaktion mit österreichischen Kindern verloren gehen: „Ich glaube, die Kinder lernen schon schneller Deutsch, wenn sie in der Klasse mit den deutschsprachigen Kindern sind. Weil so müssen sie eben automatisch immer wieder Deutsch mit denen sprechen.“ (B7)

Weiters wurde von einer Pädagogin erwähnt, dass eine Sprachförderklasse für eine Lehrerin sehr herausfordernd sein kann. Denn darin befinden sich dann acht oder mehr Kinder mit unterschiedlichen Lernständen und unterschiedlichen Altersstufen. Die Lehrperson muss also im Unterricht eine große Diversität bewältigen.

Ebenfalls mit einer Nennung kam noch vor, dass die österreichische Kultur und die österreichischen Verhaltensweisen für Flüchtlingskinder in Sprachförderklassen nur wenig sichtbar werden.

7.2 Persönliches Empfinden der Lehrpersonen

Das persönliche Empfinden der Lehrpersonen in der Arbeit mit Flüchtlingskindern kann in positive und negative Empfindungen eingeteilt werden. Sieben Lehrpersonen gaben an, dass sie die Arbeit mit Flüchtlingen grundsätzlich positiv empfinden. Trotzdem gibt es für alle von ihnen auch negative Aspekte, die für sie aber nicht überwiegen. Keine der befragten Lehrerinnen empfindet die

Arbeit mit diesen Kindern im Allgemeinen als negativ. Welche positiven und negativen Gefühle und Empfindungen von den Pädagoginnen genannt wurden wird im Folgenden aufgezeigt:

7.2.1 Positive Aspekte

Mit fünf Nennungen ist Freude die meistgenannte positive Emotion. Jeweils vier Personen empfinden die Arbeit mit Flüchtlingen als Bereicherung oder sehen es als Möglichkeit, andere Kulturen kennenzulernen:

„Und wenn sie dann immer besser werden und das geht bei manchen oder vielen ja so schnell, dann freut man sich schon stark eigentlich.“ (B9)

„Also es ist auch so schön, zu sehen, wie gerne und schnell einige Flüchtlingskinder lernen. (...) Also, das ist oft echt eine Bereicherung.“ (B1)

„Ich mag das, dass ich dann andere Kulturen kennenlerne. Da bekommt man schon einiges mit.“ (B6)

Drei Lehrpersonen erwähnen außerdem, dass die Flüchtlingskinder in den Schulen dazu beitragen, wieder ein Bewusstsein für die guten Bedingungen in Österreich zu bekommen:

„Und ich glaube, auch die österreichischen Kinder lernen so mehr zu schätzen, wie gut es ihnen hier geht und was wir alles haben und tun können.“ (B1)

„Und weil dann auch die österreichischen Kinder davon profitieren, weil sie auch andere Seiten des Lebens kennenlernen, sage ich jetzt mal.“ (B7)

Jeweils einmal wurden noch die Motivation und die Begeisterung genannt, die in der Arbeit mit Flüchtlingskindern gefühlt wird. Auch das Gefühl, helfen zu können, wurde von einer Lehrerin als positiv erwähnt: „Und wenn sie einmal reden können und über ihre Erlebnisse sprechen können. Ich glaube, das tut ihnen dann so gut und das freut einem dann, dass man ihnen da zumindest ein bisschen helfen kann, also (...) dass sie das ganze Erlebte eben verarbeiten.“ (B6)

7.2.2 Negative Aspekte

Die am häufigsten genannte Kategorie bei den negativen Empfindungen ist die Herausforderung. Hier wurden Äußerungen von sechs Lehrpersonen eingeordnet, die sich darauf beziehen, dass die Arbeit schwierig, herausfordernd oder nicht so leicht ist: „Also das ist am Anfang immer, also oft schwierig, weil sie nicht so genau wissen, wie man sich in der Schule in Österreich verhält, was da die Regeln sind. Und die Regeln mit ihnen zu klären, wenn sie nicht Deutsch können, ist auch nicht so einfach.“ (B3)

Jeweils drei Lehrpersonen erklärten, dass die Arbeit in gewissen Ansichten anstrengend ist, Geduld erfordert oder dass sie sich manchmal bzw. häufig ärgern müssen: „Man muss es ihnen zeigen und man muss Geduld haben, bis sie dann wissen, wie man sich in der Schule verhält.“ (B3)

Mit jeweils zwei Nennungen wurden noch Mitgefühl mit den Flüchtlingskindern, Ratlosigkeit bei auftauchenden Problemen und Unsicherheit im Umgang mit Flüchtlingskindern und ihren Sorgen, Problemen und Gefühlen erwähnt: „Und dann hat man manchmal das Gefühl, ich glaube, da habe ich das vielleicht falsch gemacht, solche Sachen sind belastend.“ (B2)

Eine Klassenlehrerin erwähnte neben manchen positiven und negativen Aspekten, dass die Flüchtlingskinder in ihrer Klasse grundsätzlich keine zusätzliche Belastung für sie darstellen. Die befragte Betreuungs- und Beratungslehrerin war der Meinung, dass es auf die Einstellung der Lehrperson ankommt, wie die Situation empfunden wird. Außerdem merkte sie an, dass mit österreichischen Kindern manchmal genauso Probleme auftreten.

7.3 Unterschiede bei den Kindern

Bei der Auswertung der Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen ukrainischen Kindern im Gegensatz zu afghanischen und syrischen Kindern fiel auf, dass sich die Lehrpersonen sehr uneinig waren. Zwar wurden häufig dieselben Bereiche erwähnt, in denen Unterschiede auftreten. Jedoch stimmten die Zuordnungen der Herkunftsländer nicht überein. In manchen Bereichen war auch ein

Teil der befragten Lehrpersonen der Meinung, dass es Unterschiede gibt, während ein anderer Teil der Meinung war, dass es keine Unterschiede gibt. Manche Bereiche, in denen nach den Befragten Unterschiede auftreten, wurden nur einmal genannt. Hier ist es schwierig einzuschätzen, ob hier Einigkeit zwischen den Lehrpersonen besteht oder nicht.

Im Folgenden werden die Unterkategorien, die zur Hauptkategorie „Unterschiede bei den Kindern“ gebildet wurden, einzeln dargestellt und die dazugehörigen bedeutenden Aussagen beschrieben. Dadurch soll die dritte spezifische Forschungsfrage beantwortet werden. Begonnen wird mit denjenigen Bereichen, die in den Interviews am häufigsten genannt wurden.

7.3.1 Lernmotivation

Der Bereich der Lernmotivation wurde mit zehn Nennungen am häufigsten angesprochen. Das bedeutet, dass diese Unterkategorie in Bezug auf die Unterschiede in allen durchgeführten Interviews thematisiert wurde. Acht Lehrpersonen waren der Meinung, dass es in Bezug dazu Unterschiede zwischen ukrainischen Kindern und Kindern aus Afghanistan und Syrien gibt. Zwei Lehrkräfte fanden hier keine eindeutigen Unterschiede: „Ich glaube, das ist individuell. Da gibt es einfach immer wieder Kinder, egal aus welchem Land, die einfach ganz motiviert sind und das gerne machen und immer probieren, Deutsch zu sprechen.“ (B2)

Von jenen Interviews, in denen die Befragten sehr wohl von Unterschieden berichteten, wurden die Antworten genauer betrachtet und analysiert. Im Folgenden kann somit dargestellt werden, welche Gruppe von Kindern laut den interviewten Lehrpersonen mehr oder weniger motiviert ist bzw. welche Unterschiede die Befragten hier noch äußerten:

Alle acht Lehrpersonen, die in Bezug auf die Lernmotivation Unterschiede erkannten, waren der Meinung, dass ukrainische Kinder weniger motiviert sind als afghanische und syrische Kinder. Afghanische und syrische Kinder wurden von vielen Lehrerinnen als sehr motiviert, bemüht, lernwillig und lernbereit beschrieben. Im Gegensatz dazu wurden ukrainische Kinder häufig als träge und schwer

motivierbar beschrieben. Viele äußerten auch, dass die Ukrainer/-innen einfach nicht lernen wollen:

„Also, die Afghanen, die wollen unbedingt etwas lernen und die sind auch immer so dankbar, aber die Ukrainer, ich weiß nicht, die wollen einfach nicht so.“ (B6)

„Das ukrainische Kind ist einfach generell sehr träge und kaum motivierbar.“ (B10)

Begründet wurde die geringere Lernmotivation der ukrainischen Kinder von einer Lehrerin zum einen dadurch, dass die Kinder im Nachmittag oft auch noch Online-Unterricht aus der Heimat haben. Sie schlussfolgert daraus, dass die Kinder dadurch weniger Motivation und Kraft für den österreichischen Unterricht im Vormittag haben: „Ja und noch dazu kommt, dass die ukrainischen Kinder auch am Nachmittag zum Teil noch Online-Unterricht aus der Ukraine haben. Das ist dann für sie natürlich auch belastend, wenn sie so lange Schule haben. Also (...), das verstehe ich dann schon, dass es sie dann einmal nicht mehr freut, wenn sie den ganzen Tag Schule haben.“ (B1)

Zum anderen vermuteten fast alle Lehrerinnen, dass der Grund für die geringe Lernbereitschaft der ukrainischen Kinder ist, dass sie nicht in Österreich bleiben wollen, sondern stark auf eine baldige Rückkehr in ihre Heimat hoffen:

„Sie sind auch weniger am Lernen interessiert. Ich glaube, das ist eben darum, weil die schon sehr auf die Rückkehr in die Ukraine fokussiert sind und dann glauben sie eben, sie brauchen das eh nicht.“ (B1)

„Die Lernbereitschaft bei den ukrainischen Kindern ist recht gering, weil sie da ja eigentlich nur auf einer Warteposition sind. Also sie wollen ja eh wieder nach Hause und denken, dass sie das nicht lernen müssen.“ (B9)

7.3.2 Rückkehrwunsch und Ungewissheit

Der Rückkehrwunsch ist einer der eindeutigsten Unterschiede, den die Lehrpersonen nannten. Alle acht Lehrpersonen, die diesen Bereich erwähnten, waren sich einig, dass ukrainische Kinder und ihre Familien auf eine Rückkehr ins Heimatland hoffen. Afghanische und syrische Familien hingegen wollen für längere

Zeit oder sogar für immer in Österreich bleiben. Die Literatur in Kapitel 2.1 bestätigt dies. Denn der Großteil der afghanischen und syrischen Flüchtlinge sucht nach der Ankunft in Österreich um Asyl an, während dem Großteil der ukrainischen Flüchtlinge nur temporärer Schutz geboten wird.

In Bezug dazu erwähnte eine Lehrperson weiters, dass die ukrainischen Kinder aufgrund der Ungewissheit über ihre Rückkehr einer zusätzlichen Belastung ausgesetzt sind. Sie wissen nicht, ob bzw. wann sie wieder nach Hause können und können sich so nicht richtig auf ihre Situation einstellen: „Und was ja auch belastend sein muss, dass sie ja nicht wissen, ob die wieder heimkommen oder wie lange, dass sie da sind.“ (B5)

Noch dazu sind die meisten Flüchtlingskinder und ihre Mütter allein in Österreich. Die Väter sind häufig noch im Heimatland oder müssen im Krieg kämpfen: „Ich habe auch schon mit zwei Kindern geredet und bei denen ist es eben so, dass der Papa noch in der Ukraine ist, was ja auch sicher sehr sehr belastend sein muss für die Kinder.“ (B5)

Diesen Belastungen sind afghanische und syrische Kinder fast nie ausgesetzt. Ihre Väter sind meist dabei und sie wissen, dass das Ziel ist, in Österreich zu bleiben. Einzig die erste Zeit im neuen Land ist für sie etwas ungewiss, da sie nicht wissen, wie lange sie in ihrer Erstunterkunft bleiben müssen und wo sie danach hingehen.

7.3.3 Lerntempo

Der Bereich, der bei der Frage nach den Unterschieden am zweithäufigsten erwähnt wurde, ist das Lerntempo. Bei acht Interviews kam dieses Thema zur Sprache. Dabei waren alle Lehrkräfte derselben Meinung. Sie alle gaben entweder an, dass es keine Unterschiede im Lerntempo gibt (4 Lehrpersonen) oder dass das Lerntempo von der Lernmotivation und von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes abhängig ist (4 Lehrpersonen):

„Und bei der Lerngeschwindigkeit finde ich, dass sobald die Kinder sich in Deutsch verständigen können, keine Unterschiede mehr vorhanden sind.“ (B1)

„Aber das hängt auch mit der Motivation zusammen, also die wollen auch nicht so unbedingt so viel lernen, darum geht es auch nicht so schnell, glaube ich.“ (B3)

Drei dieser acht Lehrerinnen ergänzten noch, dass das bei den Flüchtlingskindern genauso wie bei den österreichischen Kindern ist: „Ja und bei der Lerngeschwindigkeit, glaube ich, dass das nicht der Herkunft irgendwie zugeschrieben werden kann. Das ist ja bei allen anders, genauso wie es auch bei unseren, also bei österreichischen Kindern ist und ja (...). Natürlich auch abhängig von der Motivation, aber nicht nur.“ (B9)

7.3.4 Verhalten

In sieben der zehn Interviews war bei der Frage nach den Unterschieden auch das Verhalten der Flüchtlingskinder Thema. Fünf Lehrpersonen waren der Meinung, dass es diesbezüglich Unterschiede zwischen afghanischen und syrischen Flüchtlingskindern und Kindern aus der Ukraine gibt. Zwei Lehrerinnen sahen im Gegensatz dazu keinen Zusammenhang zwischen Herkunftsland und Verhalten. Eine davon argumentierte in diesem Zusammenhang so: „Weil, es gibt ja da immer Unterschiede von Kind zu Kind. Also das ist bei den österreichischen Kindern auch so und darum kann ich das nicht der Herkunft zuordnen, weil es eben auf das Kind ankommt und individuell ganz unterschiedlich ist.“ (B7)

Die fünf Lehrpersonen, die Unterschiede im Verhalten empfanden, waren sich einig, dass ukrainische Kinder im Verhalten auffälliger sind als afghanische und syrische Kinder. Eine von ihnen erwähnte auch, dass die ukrainischen Kinder am Beginn wenig Respekt gegenüber Lehrpersonen zeigten: „Bei den ukrainischen Kindern ist es, zumindest bei uns in der Schule, ganz stark aufgefallen, dass sich die nicht, am Anfang zumindest bevor man eine Beziehung zu ihnen aufgebaut hat, dass sie sich einfach nicht an Regeln halten, dass sie nicht horchen. Da hat auch der Respekt ein bisschen gefehlt vor den Lehrpersonen.“ (B3)

Gründe für das auffälligere Verhalten der ukrainischen Flüchtlingskinder konnten in den Interviews nicht wirklich aufgezählt werden. Eine Lehrperson vermutete nur, dass in der Ukraine eine weniger strenge Erziehung üblich ist oder dass

diese Verhaltensweisen einem Trauma zu Grunde liegen: „Also beim Verhalten sind die Ukrainer auffälliger. Ich weiß nicht so genau warum, aber das hört man aus mehreren Schulen. Vielleicht haben die nicht so eine strenge Erziehung oder sind einfach auch recht traumatisiert, weil sie so schnell von daheim wegmussten.“ (B9)

Trotz dieser vielen ähnlichen Meinungen in Bezug auf das Verhalten der ukrainischen Flüchtlingskinder sollte folgende Beschreibung derselben Kinder angemerkt werden: „Vom Verhalten her ist es bei den ukrainischen Kindern bei uns so, dass die sehr unauffällig sind, sehr brav, sehr höflich.“ (B5)

Diese Äußerung stammt von einer der beiden Lehrpersonen, die keine Unterschiede zwischen den Herkunftsländern erkannten. Aus dieser durchaus positiven Beschreibung der ukrainischen Kinder in dieser Schule lässt sich schließen, dass in diesem Bereich, wie auch in einigen anderen, nicht verallgemeinert werden sollte.

7.3.5 Lernstand

In sechs Interviews wurde der Lernstand der Flüchtlingskinder thematisiert. Alle dieser sechs Lehrpersonen waren in Bezug dazu der Meinung, dass es dabei Unterschiede zwischen ukrainischen Kindern und afghanischen und syrischen Kindern gibt. Meist wurde dabei der Fokus auf das Fach Mathematik gelegt, da Deutsch fast immer für sie alle gleich fremd ist. Die Lehrpersonen begründeten diesen Unterschied folgendermaßen:

Ukrainische Kinder sind in Mathematik meist auf dem Stand ihrer aktuellen Schulstufe. Sie müssen also in diesem Fach nicht so viel aufholen und können sich auf Deutsch konzentrieren. Afghanische und syrische Kinder sind im Gegensatz zu ukrainischen Kindern in ihrer Heimat bildungsferner aufgewachsen. Sie waren oft sehr lange oder manchmal auch gar nicht in der Schule. Aufgrund dessen müssen diese Kinder, wenn sie nach Österreich kommen, sehr viel aufholen. Eine Lehrperson erzählte sogar, dass ein Kind in Mathematik drei Schulstufen innerhalb eines Jahres aufholen konnte. Folgendes Beispiel soll die Aussagen der Lehrpersonen repräsentieren: „Aber ich finde, die Ukrainer sind da

nicht schlecht dabei. Also die haben schon einen guten Lernstand in Mathematik jetzt zum Beispiel. Und die anderen finde ich, sind häufig ein bisschen hinten, weil sie vielleicht länger nicht in der Schule waren oder auch noch gar nicht.“ (B4)

7.3.6 Schwierigkeit der Eingliederung in der Klasse

Zu Unterschieden in der Schwierigkeit der Eingliederung in der Klasse nahmen insgesamt drei Lehrpersonen Stellung. Eine davon war der Meinung, dass dabei Unterschiede zwischen den Herkunftsländern zu erkennen sind. Die restlichen zwei sahen im Gegensatz dazu keine Unterschiede in diesem Bereich: „Also, wenn man es allgemein betrachtet, dann ist das eigentlich schon bei ukrainischen und afghanischen und syrischen Kindern gleich.“ (B1)

Eine Lehrperson antwortete auf die Nachfrage, ob die von ihr genannten Eingliederungsprobleme bei ukrainischen Kindern im gleichen Maße wie bei afghanischen und syrischen Kindern auftreten, folgendermaßen: „Ja und mit dem Eingliedern auch irgendwie. (...) Obwohl ich glaube, dass diese Einstellung gegenüber ukrainischen Flüchtlingen nicht so negativ ist, wie bei den anderen. Also, was jetzt zu Hause oder im Fernsehen, was man da als Kind so mitbekommt.“ (B6)

Sie erwähnt dabei zusätzlich einen weiteren möglichen Unterschied zwischen ukrainischen Flüchtlingen und afghanischen und syrischen Flüchtlingen. Nach ihr ist die Einstellung der Gesellschaft gegenüber ukrainischen Flüchtlingen nämlich positiver als gegenüber afghanischen und syrischen Flüchtlingen. Diese Denkweise wird nach ihr auch auf die Schule übertragen. Daraus könnte geschlossen werden, dass aufgrund dessen die Eingliederung der ukrainischen Kinder weniger schwierig ist als die Eingliederung der afghanischen und syrischen Kinder. Leider wurde dieser Aspekt in den zehn Interviews nur einmal genannt, weshalb leider nur schlecht bewertet werden kann, ob das auch andere Lehrkräfte so sehen.

Diejenige Lehrperson, die in Bezug auf die Eingliederung Unterschiede sah, stellte die Schwierigkeit der Eingliederung in Relation mit dem Wollen, also der

Integrationsbereitschaft des Kindes: „Aber allein schon das Wollen ist bei den Afghanen und Syrern mehr und dann kann man sie auch besser integrieren.“ (B9)

Diesen Aspekt der Integrationsbereitschaft erwähnte auch noch eine weitere Lehrperson während des Interviews. Für sie gibt es hierbei nämlich auch Unterschiede zwischen ukrainischen Kindern und afghanischen und syrischen Kindern: „Aber was mir schon in letzter Zeit auffällt, ich habe manchmal das Gefühl, dass sich so syrische oder afghanische oder tschetschenische Kinder irgendwie besser integrieren haben können als die ukrainischen.“ (B2) Sie spricht hier vom „Integrieren können“, während letztere vom „Integrieren wollen“ sprach.

7.3.7 Unterschiede mit nur einer Nennung

Nun sollen noch Unterschiede aufgezeigt werden, die in den zehn Interviews nur einmal genannt wurden. Dadurch, dass hier also keine Vergleichsaussagen von anderen Lehrpersonen vorliegen, haben diese Aspekte nur wenig Aussagekraft:

Eine Lehrerin nannte als Unterschied, dass die ukrainische Religion und Kultur der österreichischen ähnlicher ist als die afghanische und syrische. In Bezug auf Kultur und Religion erwähnte eine weitere Pädagogin, dass bei afghanischen und syrischen Kindern des Öfteren Streitigkeiten aufgrund von verschiedenen kulturellen und religiösen Einstellungen auftreten. Das konnte sie bei ukrainischen Kindern noch nicht beobachten.

Weiters wurde noch jeweils einmal geschildert, dass ukrainische Kinder bessere Englischkenntnisse haben und dass afghanische und syrische Kinder dankbarer und wertschätzender sind als ukrainische.

In Anbetracht der Aussagekraft dieser Ergebnisse sollte noch erwähnt werden, dass sieben Lehrpersonen in gewissen verschiedenen Bereichen der Meinung waren, dass in Bezug auf die Unterschiede zwischen Kindern aus der Ukraine und Kindern aus Afghanistan und Syrien keine Generalisierung möglich sei. Sie stellten klar, dass die Unterschiede, die sie im Interview nannten, nur ihre subjektive Sichtweise darstellen: „Dieses Gefühl habe ich, das ist aber vielleicht schon so ein bisschen ein subjektives, aber das habe ich.“ (B2)

Auch aus den oben beschriebenen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Situation von Schule zu Schule anders aussieht. Denn bis auf in vier Bereichen, konnten durch die zehn Interviews keine eindeutigen Unterschiede festgestellt werden. Zu diesen Bereichen, in denen sich die zehn befragten Lehrpersonen einig sind, zählt zum einen der häufige Rückkehrwunsch der Ukrainer/-innen, der bei den anderen meist nicht vorhanden ist. Zum anderen gehört dazu der Lernstand, der bei ukrainischen Kindern bei der Ankunft meist besser ist als bei afghanischen und syrischen Kindern. Weiters haben viele ukrainische Kinder im Gegensatz zu den anderen zusätzlichen Online-Unterricht aus der Heimat. Auch sind sie häufig dadurch belastet, dass ihr Vater noch im Heimatland ist, während sie mit ihrer Mutter geflüchtet sind. Auch das ist bei afghanischen und syrischen Kindern meist nicht so.

Dieses hier gewonnene Wissen könnten Lehrpersonen in ihrer alltäglichen Arbeit einsetzen, um besser und passender auf die ukrainischen, aber auch auf die afghanischen und syrischen Kinder einzugehen. Im Folgenden sollen auch noch die Ergebnisse dargestellt werden, die zu den Unterschieden in der Elternarbeit herausgefunden wurden.

7.4 Unterschiede in der Elternarbeit

Von den zehn befragten Volksschullehrerinnen empfanden drei keine Unterschiede in der Elternarbeit zwischen afghanischen und syrischen Eltern und Eltern aus der Ukraine. Die restlichen sieben jedoch sprachen sehr wohl von gewissen Unterschieden. Diese sollen nun kurz aufgezeigt werden:

7.4.1 Häufigkeit des Elternkontaktes

Am häufigsten wurde in Bezug auf die Elternarbeit die Häufigkeit des Elternkontaktes angesprochen. Diese Unterkategorie zeigt wieder, dass die Situation in Bezug auf die Unterschiede von Kind zu Kind und von Schule zu Schule unterschiedlich ist. Denn von sieben Lehrpersonen, die diese Unterkategorie im Interview erwähnten, waren fünf der Meinung, dass es in diesem Bereich Unterschiede gibt, während zwei dabei keine Unterschiede erkannten. Auch unter den

fünf Lehrerinnen, die Unterschiede angaben, gab es keine Einigkeit. Drei davon fanden nämlich, dass afghanische und syrische Eltern häufiger bzw. regelmäßiger in die Schule kommen, während die restlichen zwei umgekehrter Meinung waren. Sie berichteten nämlich, dass ukrainische Eltern häufiger Kontakt mit der Lehrperson aufnehmen:

„Weil ich finde, dass die Ukrainer weniger häufig in die Schule kommen und eben Kontakt suchen zu den Lehrpersonen oder zur Klassenlehrerin eben. Also da kommen die Afghanen schon öfter.“ (B7)

„Und was vielleicht auch noch erwähnenswert ist, dass, ich habe schon oft ukrainische Mamas in der Schule gesehen. Also, dass sie das Kind vorbeibringen oder dass sie mit der Lehrerin Kontakt suchen. Die wirken auch sehr (...) also die wirken so, als wäre ihnen das wichtig, dass sie mit der Lehrperson in Kontakt treten. Bei den anderen Kindern ist mir das jetzt noch nicht so aufgefallen.“ (B5)

7.4.2 Interesse der Eltern

Auch in Bezug auf das Interesse der Eltern gab es Uneinigkeit. Zwar waren alle fünf Lehrpersonen, von denen das Interesse überhaupt angesprochen wurde, der Meinung, dass es in diesem Bereich Unterschiede gibt. Jedoch empfanden vier von ihnen, dass afghanische und syrische Eltern mehr Interesse an schulischen Angelegenheiten zeigen, während eine davon das Gegenteil behauptete. Diese eine Lehrerin beschrieb den Unterschied so: „Die sind eher so wie österreichische Eltern. Also die sagen, wenn das Kind krank ist und die befragen sich nach den Materialien, nicht immer natürlich, aber oft. Und das ist bei den afghanischen und syrischen Eltern gar nicht.“ (B3)

Drei der vier anderen Pädagoginnen, die bei afghanischen und syrischen Eltern mehr Interesse empfanden, begründeten das geringere Interesse der ukrainischen Eltern durch den Rückkehrwunsch in die Heimat:

„Die ukrainische Mutter ist jetzt eher weniger in der Schule. Ja, aber auch freundlich und alles. Aber eben nicht so stark interessiert an einem Kontakt mit der Lehrerin.“ (B10)

„Also, ich finde, afghanische Eltern sind zum Teil mehr bemüht, das Ganze zu verstehen. Ich glaube, dass die Ukrainer, dadurch, dass sie ja sowieso wieder zurückwollen, weniger Interesse daran haben, dass sie den Kontakt mit der Schule halten.“ (B6)

Dieser Aspekt der Rückkehr wurde, wie vorhin beschrieben (Kapitel 7.3.1), auch bei den Kindern häufig als Begründung erwähnt.

7.4.3 Sprachkenntnisse

Auch die Sprachkenntnisse waren bei der Frage nach Unterschieden bei der Elternarbeit Thema. Zwei Lehrpersonen äußerten sich zu den Deutschkenntnissen der Eltern. Diese Aussagen zeigen aber ebenfalls wieder, dass nicht generalisiert werden kann. Denn eine der beiden fand, dass die meisten ukrainischen Eltern die Sprache schon sehr gut beherrschen, während die afghanischen Eltern nur zum Teil schon gut Deutsch sprechen können. Die andere Lehrkraft fand hingegen, dass die afghanischen und syrischen Eltern die Sprache schon besser beherrschen. Sie begründete dies aber dadurch, dass die Ukrainer/-innen noch nicht so lange da sind, wie die Eltern aus Afghanistan und Syrien. Die Aussagen diesbezüglich sahen so aus:

„Naja, die ukrainischen Mütter haben ganz schnell Deutsch gelernt, das muss man echt sagen. Mit denen kann man Deutsch reden. ... Und bei den afghanischen und syrischen Eltern, da haben auch ein paar schon sehr gut Deutsch gelernt und ein paar, können aber auch gar nicht Deutsch, bei denen brauchen wir immer noch den Übersetzer.“ (B3)

„Ja und die können auch schon einigermaßen die Sprache, die Ukrainer leider nicht so ganz. Aber das muss man auch sagen, dass diese Frauen eben noch nicht so lange da sind.“ (B7)

Neben den Deutschkenntnissen wurden von einer weiteren Lehrperson auch noch die Englischkenntnisse der Eltern thematisiert. Sie behauptet, dass die ukrainischen Eltern bei ihr in der Schule gut Englisch können, was afghanische und syrische Eltern nach ihr häufig nicht können.

7.4.4 Ansprechpartner

Ein letzter Punkt, der in Bezug auf die Unterschiede bei der Elternarbeit noch genannt wurde, ist die Ansprechperson. Zwei Lehrpersonen haben die Erfahrung gemacht, dass bei den ukrainischen Kindern die Mutter die Ansprechpartnerin für die Lehrperson ist. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Väter häufig nicht vor Ort, sondern noch im Heimatland sind.

Bei den afghanischen und syrischen Kindern ist laut einer von ihnen meist der Vater die Ansprechperson. Sie begründet dies durch die kulturellen Bedingungen in Afghanistan und Syrien: „Bei den Ukrainern kommen eben die Mütter, weil die Väter oft nicht da sind und bei den afghanischen und syrischen Kindern, da kommen meistens die Väter. Genau das ist auch noch so ein Unterschied. Hängt natürlich mit der Kultur zusammen.“ (B3) Die andere hatte die Erfahrung, dass bei den afghanischen und syrischen Kindern meist beide Elternteile die Ansprechpartner sind.

7.5 Probleme und Herausforderungen

In diesem Kapitel sollen nun die herausgefundenen Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern präsentiert werden. An dieser Stelle soll gleich erwähnt werden, dass manche Lehrpersonen ganz bewusst zwischen Herausforderungen und Problemen abgrenzten. Es gibt also Situationen, die für Lehrerinnen zwar herausfordernd, jedoch noch keine richtigen Probleme sind. Drei Lehrpersonen äußerten sich in dieser Weise: „Ja, sowas ist eben herausfordernd, aber jetzt noch nicht wirklich ein Problem.“ (B8)

Weiters soll noch klargestellt werden, dass die folgende Erläuterung der Ergebnisse nur eine Sammlung an möglichen Problemen und Herausforderungen darstellt, die bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Volksschule auftreten können. Wie im vorherigen Kapitel in Bezug auf die Unterschiede schon deutlich wurde, ist die Situation in jeder Schule anders, weshalb auch hier in Bezug auf die Probleme und Herausforderungen nicht generalisiert werden kann.

Dies stellten auch zwei Lehrpersonen in gewissen Bereichen klar: „Da kann man auch nicht von allen sprechen.“ (B3)

Im Folgenden werden nun die Unterkategorien, die zur Hauptkategorie „Probleme und Herausforderungen“ gebildet werden konnten, genauer dargestellt. Begonnen wird mit der Unterkategorie, der die meisten Aussagen zugeordnet werden konnten:

7.5.1 Fehlende Deutschkenntnisse der Kinder

Das am häufigsten genannte Problem bzw. die am häufigsten genannte Herausforderung sind die fehlenden Deutschkenntnisse der Kinder. Von neun der zehn befragten Lehrpersonen wurde dieser Aspekt erwähnt. Bei acht davon war es sogar der erstgenannte Punkt bei dieser Frage. Das könnte daran liegen, dass dies eine tägliche Herausforderung darstellt, wie eine Lehrperson feststellte: „Das ist eine Herausforderung, die eben jeden Tag auftritt, weil es so schwierig ist, dass die Kinder checken, was man von ihnen will, wenn sie einen fast nichts verstehen.“ (B7) Dieses Sprachproblem wird auch in der Literatur häufig als eine dominierende Herausforderung dargestellt (Fasching, 2019; Hofbauer, 2017; Nabuurs & Landolt, 2017; Neumann & Karakaşoğlu, 2011).

Das Herausfordernde an den schlechten bzw. fehlenden Deutschkenntnissen der Kinder ist laut dem Großteil der befragten Lehrerinnen, dass die Kommunikation entweder nonverbal oder durch den Übersetzer stattfinden muss: „Bis sie einmal ein bisschen sprechen können, ist das eben herausfordernd. Man braucht eben den Übersetzer. Man muss ganz viel zeigen, kann es nicht einfach sagen natürlich. Das ist aber kein Problem, das ist eine Herausforderung einfach, bis das einmal ein bisschen besser geht.“ (B3)

Eine Lehrperson erwähnte, dass in der ersten Zeit, bis die Kinder etwas Deutsch können, viel Geduld notwendig ist: „Ja, natürlich ist das mit der Sprache eine Herausforderung. Also, (...) wenn sie am Anfang kommen und dann verstehen sie einfach gar nichts. Nicht einmal, dass sie den Stift herausnehmen sollen oder so, also da muss man oft ganz ganz geduldig sein.“ (B4)

Weiters wurde von einer Lehrkraft betont, dass die Sprache die Basis für die Eingliederung und alles weitere ist: „Das wäre eben einfach die Grundlage für alles weitere, für die Eingliederung und und und.“ (B9) Daraus lässt sich schließen, dass aufgrund der geringen Sprachkenntnisse auch das Eingliedern der Kinder in die Gemeinschaft häufig ein Problem darstellen könnte. In den Interviews wurde dies auch von sieben Pädagoginnen erwähnt:

7.5.2 Eingliederung in der Klasse

Passend zu dem eben hergestellten Zusammenhang zwischen Sprache und Eingliederung erwähnt die befragte Direktorin, dass es aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse schwierig ist, die Flüchtlingskinder in der Klasse einzugliedern: „Also, es ist einmal schwierig, dass man sie auch gut in der Klassengemeinschaft integriert, weil sie eben nicht Deutsch können.“ (B1)

Aber nicht nur die fehlenden Sprachkenntnisse sind der Grund für die Schwierigkeiten bei der Eingliederung. Die sieben Befragten, die über das Problem bzw. die Herausforderung der Eingliederung sprachen, begründeten dies ganz unterschiedlich:

Zwei Befragte empfanden, dass die Eingliederung dadurch erschwert wird, dass die Flüchtlingskinder viel unter sich bleiben und eine eigene Gruppe bilden: „Und manchmal sind die Flüchtlingskinder da schon so Gruppen, weil sie eben im gleichen Haus wohnen und so. Und dann ist einfach die Eingliederung auch sehr schwierig, wenn sie sich nur unter sich unterhalten und nicht auf die anderen zugehen.“ (B10)

Dazu passend erklärte eine Lehrerin, dass manchmal bei den Flüchtlingskindern selbst keine Bereitschaft da ist, sich einzugliedern: „Ja also Eingliedern ist schwierig, wenn das Kind selbst nicht daran interessiert ist.“ (B9)

Weiters nannte eine Lehrperson neben der Sprache auch noch die andere Mentalität der Flüchtlinge als Grund für die Probleme bei der Eingliederung in der Klasse: „Ja und dann kommt natürlich auch noch die andere Sprache dazu und dass sie einfach (...) dass sie einfach eine andere Mentalität haben als wir.“ (B6) Zur Begründung der Eingliederungsschwierigkeiten durch die andere Mentalität

der Kinder kann Hofbauers (2017, S. 98) Meinung herangezogen werden. Denn laut ihr fassen Menschen die Handlungen von anderen durch ihre eigene kulturelle Einstellung häufig anders auf als sie gemeint waren.

Dieselbe Lehrperson erklärte sich die Schwierigkeit der Eingliederung auch dadurch, dass die österreichischen Kinder schon viele Vorurteile über Flüchtlingskinder in sich tragen und dass dadurch der Beziehungsaufbau zwischen ihnen und den Flüchtlingen gehemmt wird: „Also das ist oft schwierig in manchen Klassen. Weil (...), ja, die Kinder hören ja, glaube ich, trotzdem viel, was zuhause oder im Fernsehen oder irgendwo über Flüchtlinge gesprochen wird. Und dieses Negative, das haben sie ja irgendwie drinnen. Und es fällt ihnen dann schon schwer, dass sie mit den Flüchtlingen ein bisschen zusammengehen.“ (B6)

Diese zwei Aspekte, also die Vorurteile und der gehemmte Beziehungsaufbau wurden auch außerhalb des Zusammenhangs der Eingliederung in der Klasse genannt. Darauf soll deshalb noch kurz genauer eingegangen werden:

Vorurteile und gehemmter Beziehungsaufbau

Über Vorurteile der österreichischen Schüler/-innen gegenüber Flüchtlingen sprachen insgesamt sechs Lehrerinnen. Mehrfach wurde dabei erwähnt, dass die Kinder diese Vorurteile von der Familie oder vom Fernsehen mitbekommen:

„Ja natürlich, die deutschsprachigen Schüler oder eben unsere Schüler kommen oft mit Vorurteilen, dass die Flüchtlingskinder alles geschenkt kriegen, dass sie so viele Beihil/ also wie sie es eben aus Politik und Nachrichten, aus der Hetze manchmal auch hören.“ (B2)

„Oder oft ist es auch, dass sie von zuhause viel Schlechtes über Flüchtlinge hören und ich glaube, die haben das dann auch so in sich, dass sie eher gegen die Flüchtlingskinder sind und die nicht so gut aufnehmen können.“ (B3)

Eine weitere Begründung für die Probleme bei der Eingliederung ist also auch, dass die österreichischen Kinder nur wenig offen für Flüchtlingskinder sind, was wiederum durch die Vorurteile, die sie schon in sich tragen, begründet werden kann. Folglich sind die Mitschüler/-innen und auch die Flüchtlingskinder

verunsichert und trauen sich nur wenig aufeinander zuzugehen. Der Beziehungsaufbau wird also gehemmt. Dieser Aspekt des gehemmten Beziehungsaufbaus aufgrund der geringen Offenheit der österreichischen Kinder wurde in fünf Interviews in gewisser Weise angesprochen.

Eine Aussage einer Klassenlehrerin fasst die in diesem gesamten Unterkapitel genannten Aspekte und ihren Zusammenhang treffend zusammen: „Sie bekommen einfach von den Erwachsenen um sich herum schon so viel mit über Flüchtlinge, also Negatives, dass sie von Haus aus gar nicht so offen für sie sind. Dann ist die ganze Eingliederung natürlich etwas problematisch. (...) Wenn sie dann natürlich auch lange nicht Deutsch lernen, sowieso.“ (B10)

7.5.3 Große Diversität im Unterricht

Sieben Lehrpersonen richteten den Blick auf den Unterricht. Sie erklärten, dass die Unterrichtsarbeit mit Flüchtlingskindern aufgrund der noch größeren Diversität in der Klasse erschwert wird: „Weil, man hat ja so eine Doppelbelastung, weil die Flüchtlingskinder andere Sachen brauchen.“ (B9)

Fast alle von diesen sieben Lehrkräften fanden es schwierig, in der Regelklasse nebenbei auch noch ganz individuell auf die Flüchtlingskinder einzugehen. Für sie ist das, wenn sie alleine in der Klasse sind, manchmal unmöglich:

„Ich glaube, da würden die meisten Klassenlehrerinnen echt zustimmen, weil es einfach schwierig ist, so nebenbei auf die Flüchtlingskinder einzugehen und ihnen in der Sprache weiterzuhelfen. Überhaupt am Anfang. Da können sie ja noch nicht schreiben und dann kannst du ihnen auch nicht ein Arbeitsblatt oder Material geben, dass sie sich vielleicht auch selbst etwas erarbeiten oder es üben (...). Da muss man ja mit ihnen reden, reden und reden und das geht sich einfach im normalen Unterricht nicht aus.“ (B10)

„Das kann man einfach nicht alles unterbringen, wenn nur eine Lehrerin in der Klasse steht.“ (B6)

Auch die Lehrerin, die in einer Sprachförderklasse unterrichtet, sprach von der Herausforderung der großen Diversität im Unterricht. Für sie stellt es eine

Herausforderung dar, dass die Flüchtlingskinder, wenn sie kommen, alle auf einem anderen Lernstand sind: „Im Unterricht ist es einfach schwierig. Sie sind alle auf einem anderen Stand. Und dass man sie einmal ein bisschen auf denselben Stand bringt, in der Sprachförderklasse jetzt, das dauert eine Zeit und das ist eine Herausforderung. So viele verschiedene Materialien, bis man einmal ein paar zusammenfassen kann und dass die das gleiche machen.“ (B3)

Für eine weitere Lehrerin ist auch noch die Unterrichtsplanung herausfordernd, wenn Flüchtlingskinder in der Klasse sind: „Ja und auch organisatorisch ist es oft eine große Herausforderung. Wenn ich wieder überlegen muss, wie mache ich das dann in der Stunde, dass das Flüchtlingskind eben auch eine passende Aufgabe hat oder auch mitmachen kann.“ (B8)

7.5.4 Unterschiede in Kultur und Religion

Flüchtlinge sind durch ihre Kultur und Religion in manchen Dingen anders als die österreichischen Kinder. Auch dadurch können in der Schule Probleme bzw. Herausforderungen auftreten. Fünf Lehrpersonen nannten in ihrem Interview solche Schwierigkeiten, die durch die unterschiedlichen Religionen und Kulturen begründet werden:

Eine Lehrperson erzählte, dass die österreichischen Kinder aufgrund dieser Unterschiede oft nicht auf die Flüchtlingskinder zugehen und eine weitere sagte, dass dadurch auch manchmal Streitigkeiten entstehen: „Ansonsten kann es schnell gehen, dass die Schüler eine negative Einstellung gegenüber Flüchtlingskindern entwickeln, weil sie eben in gewissen Sachen anders sind als sie und dadurch auch Streitigkeiten entstehen können.“ (B1)

Eine andere Pädagogin erzählte ebenfalls von Streitigkeiten, jedoch zwischen Flüchtlingskindern aus verschiedenen Ländern. Sie bekommt in ihrer Schule häufig mit, dass die Kinder schon gewisse Einstellungen in Bezug auf ihr Land und ihre Kultur haben und diese dann häufig zu Diskussionen mit Kindern aus anderen Ländern führen: „Was mir auch aufgefallen ist, es gibt wirklich oft einen Streit zwischen den Kindern oder sogar, dass sie handgreiflich werden, wenn es eben um Sach/ dass ein Kind etwas sagt über das Heimatland vom anderen Kind

und mein Heimatland ist besser oder ihr seid Schuld, dass bei uns im Land das so und so ist. Das ist auch schon vorgekommen. Dass dann die Kinder einen Streit austragen, was eigentlich nicht sein sollte, dass sich die Kinder über so etwas Gedanken machen.“ (B5)

Auch wurde von einer anderen Lehrkraft erwähnt, dass es zwischen österreichischen Kindern ebenfalls solche Konflikte geben kann: „Wenn man Klassen gehabt hat mit lauter österreichischen Kindern, gibt es auch genau dieselben Konflikte, weil es auch kulturelle und soziale Unterschiede gibt einfach.“ (B2)

Eine Pädagogin war auch schon manchmal herausgefordert, weil Mädchen nicht mitschwimmen durften oder weil sich Mädchen und Jungen nicht an der Hand nehmen wollten usw.: „Naja, das ist bei den afghanischen und syrischen Kindern eine Schwierigkeit. Einfach das, was von der Kultur und von der Religion so anders ist. Dass die Mädchen nicht schwimmen dürfen und ja, am Anfang wollten sie sich alle, die Mädchen und Jungen, nicht berühren, weil das dürfen sie eben von zuhause aus nicht und so Sachen.“ (B3). Solche Schwierigkeiten werden auch in der Literatur häufig beschrieben. Hinrichs, Romdhane und Tiedemann (2012) führen in ihrem Buch einige solche Herausforderungen an. Auch die eben genannten kommen darin vor.

Erwähnt werden sollte hier noch, dass von zwei Lehrerinnen betont wurde, dass die von ihnen genannten Probleme in diesem Bereich vor allem von afghanischen und syrischen Kindern bekannt waren. Bei ukrainischen Kindern treten solche Schwierigkeiten aufgrund von Religion und Kultur eher seltener auf.

7.5.5 Elternarbeit

Insgesamt fünf Lehrerinnen sprachen auch von Problemen oder Herausforderungen bei der Elternarbeit. Drei von ihnen erwähnten nur allgemein, dass auch die Elternarbeit mit Flüchtlingen manchmal schwierig sein kann: „Ja und auch der Kontakt mit den Eltern ist belastend, weil manchmal sind sie nicht zu erreichen und wenn, dann ist die Verständigung schwierig, aufgrund der Sprache natürlich und ja, (...) genau, das sind so negative Dinge dabei.“ (B1)

Aus dieser Aussage einer Befragten konnten neben der „Elternarbeit allgemein“ noch zwei weitere Unterkategorien gebildet werden. Zum einen wurde noch die Kategorie „Fehlendes Interesse der Eltern“ gebildet. Dieser konnten noch Aussagen von zwei weiteren Lehrpersonen zugeordnet werden: „Ja und (...) auch die Elternarbeit kann manchmal ein bisschen negativ sein, wenn die Eltern eben nicht mithelfen, dass die Kinder Hausübungen machen.“ (B7)

Zum anderen konnte die Unterkategorie „Fehlende Deutschkenntnisse der Eltern“ gebildet werden. Hier konnten neben der Aussage von B1 ebenso zwei weitere Aussagen zugeordnet werden: „Da gibt es ganz viele Probleme, weil Eltern eben eine andere Sprache sprechen und man einfach nicht auf einen Nenner kommt, weil man sich gegenseitig nicht versteht.“ (B5)

Passend zum Thema Elternarbeit erzählte noch eine Lehrerin von der Erfahrung, dass manchmal die Geschwisterkinder als Ansprechperson für die Lehrperson gelten: „Dann ist es auch schwierig, dass es bei manchen Familien so ist, dass die Geschwisterkinder die Ansprechpartner sind für die Lehrpersonen. Da sind dann, weiß ich nicht, 16-jährige Kinder und die können eben die Sprache schon, weil sie in der Schule sind. Und die werden dann von den Eltern fortgeschickt, was ja auch nicht der Sinn und Zweck sein sollte, dass das Geschwisterkind mit der Lehrperson in Kontakt tritt, sondern es wäre wichtig, dass die Eltern gemeinsam an der Erziehung vom Kind arbeiten.“ (B5)

7.5.6 Weitere Probleme bzw. Herausforderungen

Nun sollen noch die Probleme und Herausforderungen dargestellt werden, die in den Interviews nur mehr dreimal oder weniger genannt wurden:

Von drei Lehrerinnen wurde im Interview angesprochen, dass manche Flüchtlingskinder nur wenig motiviert sind, zu lernen: „Bei manchen ist es einfach so, die haben keinen Willen Schreiben und Rechnen zu lernen und auch die ukrainischen Kinder jetzt bei uns, die wollen einfach nicht Deutsch lernen.“ (B6)

Diese geringe Lernmotivation steht in engem Zusammenhang mit den Problemen und Herausforderungen, die durch die fehlenden Deutschkenntnisse der Kinder entstehen. Denn sind die Kinder nicht motiviert zu lernen, sind auch in

der Sprache nur geringe Fortschritte zu erwarten. Daraus folgen dann, wie am Beginn dieses Kapitels ausführlich beschrieben (7.5.1 und 7.5.2), weitere Schwierigkeiten in der Eingliederung der Kinder in der Klasse usw.

Eine weitere Herausforderung, die zwei Lehrpersonen nannten, ist das Trauma mancher Kinder und der Umgang damit: „Ja, ich finde es einfach schwierig, wenn die Kinder irgendwie ein Trauma haben oder schon so schlimme Erfahrungen gemacht haben im Leben, dass man dann richtig mit ihnen umgeht und sie da wirklich dabei unterstützt.“ (B5)

Die Beratungs- und Betreuungslehrerin, die in 25 verschiedenen Schulen tätig ist, kam auch zu der Erkenntnis, dass Traumatisierungen von Flüchtlingskindern ein eher weniger bemerkbares Problem in der Eingliederung sind. Werden alle zehn Interviews dieser Forschung betrachtet, so kann tatsächlich festgestellt werden, dass dies für den Großteil der befragten Lehrpersonen eher kein Thema im Alltag mit Flüchtlingen ist: „Eben die Traumaerfahrungen, was sie manchmal haben, wobei die habe ich gar nicht so extrem wahrgenommen.“ (B2)

Zwei Probleme, die nur mehr von einer Lehrperson erwähnt wurden, sind Diskriminierung und Ausgrenzung: „Aber, dass sie einfach nicht so zu den anderen Kindern dazugehören.“ (B3)

Zwei weitere Schwierigkeiten, die eine andere Lehrkraft nannte, sind die fehlenden finanziellen Mittel der Flüchtlingsfamilien und das Problem, dass Förderlehrpersonen häufig abgezogen werden, um in anderen Klassen zu supplieren: „Ich glaube, dass das viel zu wenig Unterstützung ist, weil ich auch oft für Supplierstunden abgezogen werde.“ (B5)

Schlussendlich äußerte eine Pädagogin auch noch die Vermutung, dass Dolmetscher/-innen nur wenig verfügbar sind: „Ich glaube nämlich, dass die Dolmetscher auch nicht so gut verfügbar sind.“ (B8) Diese schlechte Verfügbarkeit für Schulen bestätigt auch Zollneritsch (2017, S. 44).

Wie mit den in diesem Kapitel geschilderten Problemen und Herausforderungen in den Schulen momentan umgegangen wird, soll im nächsten Kapitel ersichtlich werden. Aus dem nun folgenden letzten Abschnitt des Ergebnisteils können im

weiteren Verlauf der Arbeit Handlungshinweise und Lösungsansätze für die Eingliederung von Flüchtlingskindern entwickelt werden.

7.6 Handlungshinweise und Lösungsansätze

In diesem Kapitel soll die spezifische Frage nach Lösungs- bzw. Kompensationsmöglichkeiten in Bezug auf die genannten Probleme und Herausforderungen beantwortet werden. Dazu werden zuerst die Ergebnisse zum momentanen Umgang mit diesen Problemen dargestellt. Folglich werden die Meinungen der Lehrerinnen zu aktuellen Unterstützungsangeboten präsentiert. Zum Schluss werden noch die genannten Lösungsvorschläge der Befragten und Tipps für Lehrpersonen, die aus den Antworten herausgefiltert werden konnten, beschrieben.

7.6.1 Umgang mit Problemen und Herausforderungen

Ganz allgemein erwähnte eine Lehrperson, dass in der Arbeit mit Flüchtlingen die Beziehung zu den Kindern eine wesentliche Rolle spielt. Eine gute Beziehung kann Verbesserungen in vielen Bereichen bringen (siehe Kapitel 4.3.1). Sie sprach dabei von ihren DaZ-Stunden, in denen sie mit den Kindern allein oder in der Kleingruppe arbeiten und eine Basis für alles weitere schaffen kann: „Und das ist ja auch ganz viel Beziehungsarbeit. Man muss ja gemeinsam einmal an der Basis arbeiten, an der Sprache, bevor die anderen Sachen (...), man muss einmal an der Grundlage arbeiten.“ (B5)

Wie im vorherigen Kapitel schon angemerkt, könnte die Verbesserung der Sprachkenntnisse nicht nur Kommunikationsprobleme verringern. Es könnten auch Aspekte wie die Eingliederung in der Klasse usw. erleichtert werden. Die befragten Lehrpersonen gehen mit diesem Sprachproblem folgendermaßen um:

Fehlende Sprachkenntnisse der Kinder

Neben den eben genannten Sprachförderstunden, in denen die Kinder schnellstmöglich ihre Sprachkenntnisse verbessern, werden die Sprachbarrieren auch durch digitale Medien verringert. Hierfür wurden Übersetzungsapps und

Learning-Apps erwähnt: „Aber ja, man versucht eh, die Sprachbarrieren durch die Übersetzer am Handy und auf den Tablets ein bisschen kleiner zu machen.“ (B6)

„Ich meine, wir haben ja schon so viele hilfreiche Dinge jetzt, wie die digitalen Medien und die Learning-Apps, wo die Sprachprobleme echt einfach überbrückt werden können. Natürlich nicht ganz, aber es ist dadurch schon um einiges besser, also das Arbeiten mit Flüchtlingskindern und eben die Kommunikation.“ (B8)

Auch in Bezug auf die Elternarbeit wurde erwähnt, dass diese durch gewisse digitale Medien erleichtert wird: „Auch in der Elternarbeit ist es so gut, dass wir diese SchoolFox-App haben, weil da gibt es die verschiedenen Sprachen und ich kann gut mit den Eltern kommunizieren. (...) Und ja, also das ist echt schon eine große Erleichterung.“ (B8)

Passend dazu erzählte eine Lehrerin, dass in einer ihr bekannten Schule geflüchtete Erwachsene im Schulalltag eingesetzt werden. Sie erwähnte auch das Beispiel der Elternarbeit: „Da übernimmt die Kommunikation mit den ukrainischen Eltern eine Ukraine-Lehrerin aus dem Ort. Also das ist eine Geflüchtete aus der Ukraine, die dort Lehrerin war und schon sehr gut Deutsch kann und die kann da natürlich supergut dolmetschen.“ (B4)

Eingliederung in der Klasse

Die Eingliederung in die Klasse wollen drei Lehrerinnen dadurch verbessern, dass sie bei den österreichischen Kindern ein allgemeines Bewusstsein für die Situation der Flüchtlingskinder schaffen. Dabei wurde auch zweimal erwähnt, dass die Vorurteile, die sie in sich tragen, abgebaut werden müssen: „Dafür muss man aber schon auch im Unterricht an dem Thema arbeiten und den Kindern immer wieder vor Augen führen, was diese Kinder alles erleben mussten. Da müssen unbedingt die Vorurteile, die aus den Familien schon da sind, abgebaut werden.“ (B8)

Lehrpersonen versuchen außerdem, die Schwierigkeiten bei der Eingliederung zu lösen, indem sie die Flüchtlingskinder in den Unterricht miteinbeziehen:

„Also da kann man viel mit allen Kindern gemeinsam sprechen und vielleicht auch, dass die Flüchtlingskinder erzählen dürfen, wie es ihnen geht und sowas, also mit dem Übersetzer eben müsste man das dann machen.“ (B1)

Ein Beispiel vom Versuch einer Religionslehrerin, die Flüchtlingskinder miteinzubeziehen und Bewusstsein zu schaffen, soll im Folgenden angeführt werden:

„Zum Beispiel hat die Religionslehrerin einmal ein Flüchtlingskind, das schon besser sprechen kann, in die Klasse geholt in Religion und dann haben sie mit dem Übersetzer mit ihm über seine Erlebnisse eben gesprochen im anderen Land und bei der Flucht und wie es ihm dabei gegangen ist und ich glaube sowas kann schon auch viel bewirken bei den Kindern, wenn sie einfach mal wissen, in welcher Situation die Flüchtlingskinder stecken. Ich glaube, da kann man ein wenig ein Mitgefühl bei den österreichischen Kindern entwickeln.“ (B3)

Weiters erwähnte eine Lehrerin ein Beispiel, durch das in ihrer Schule Unterhaltungen über die Herkunft der Kinder angeregt werden sollen: „Wir haben zum Beispiel in der Schule so ein Plakat mit unterschiedlichen Sprachen und man merkt schon (...). Also da steht eben „Guten Morgen“ und „Hallo“ auf unterschiedlichen Sprachen dort und die Kinder, die sind immer sehr begeistert, wenn sie sagen können, wie das eben in ihrer Erstsprache heißt. Und die anderen sind da immer sehr interessiert daran. Also sie wollen über das Thema reden, von wo bist du, welche Sprache redet ihr daheim und wie heißt das auf so und so.“ (B5)

Dieselbe Lehrerin war auch der Meinung, dass Flüchtlingskinder trotz einer Sprachförderklasse in der Schule nicht komplett abgeschottet werden sollten: „Es soll eben nicht passieren, dass die Deutschförderklassenkinder komplett abgeschottet sind. Weil, wenn jeder nicht Deutsch redet in der Klasse, dann bringt das auch wieder nichts. Weil, sie lernen es ja trotzdem in der Schule, während sie mit den anderen Kindern kommunizieren und die Lehrperson auch mit ihnen kommuniziert.“ (B5)

Große Diversität

Zu Lösungswegen bei einer großen Diversität äußerte sich die Lehrerin einer Sprachförderklasse. Sie erwähnte, dass die Anpassung der Unterrichtsform

Erleichterung bringen kann. Ihr Vorgehen in ihrer Klasse schilderte sie so: „Und eben bei dem, dass alle auf einen anderen Stand sind, da muss man eben auf jedes Kind so gut wie möglich eingehen. Ich habe am Anfang einfach viel Planarbeit gemacht. Dass jedes Kind seine Sachen macht und ich gehe von Kind zu Kind und schau und helfe oder ich nehme mir einfach jeden Tag eine andere Gruppe von Kindern, die ein bisschen zusammenpassen und lerne mit denen was Neues. Ja so habe ich das eben gemacht. Bis ich einmal die Hälfte auf einem ungefähr gleichen Stand gehabt habe.“ (B3) Auf diese Weise kann jedes Kind auf dem eigenen Lernstand weiterarbeiten und bekommt für sich passendes Material.

Unterschiede in Kultur und Religion

Eine Lehrperson erzählte, wie in ihrer Schule mit den Herausforderungen durch die unterschiedlichen Kulturen und Religionen umgegangen wird. Zum einen wird versucht, den Flüchtlingskindern die österreichische Kultur näherzubringen. Ihnen sollen die üblichen Werte und Normen Österreichs gezeigt werden. Zum anderen wird aber auch versucht, eine respektierende Balance zwischen den verschiedenen Kulturen zu finden. Das heißt die österreichische Kultur soll vermittelt werden, während auch die Kulturen der Flüchtlinge akzeptiert und angenommen werden: „Ja und mit den religiösen Schwierigkeiten. Ja, wenn die Mädchen nicht schwimmen gehen dürfen. Wir haben es jetzt so, dass sie momentan eben mitfahren und zuschauen, weil sie haben keinen so Burkini und mit normalem Bikini dürfen sie nicht schwimmen.“ (B3)

7.6.2 Hilfreiche Unterstützung

Auch das Wissen darüber, welche Unterstützungsangebote hilfreich für die Lehrpersonen sind, kann helfen, die Eingliederung der Flüchtlingskinder so einfach und angenehm wie möglich zu gestalten.

Neun Lehrerinnen, also fast alle, fanden die Erhöhung des Stundenkontingents zur Förderung hilfreich. So können die Flüchtlingskinder für gewisse Stunden in der Woche aus der Regelklasse herausgeholt werden. Dies ist vor allem für die Klassenlehrer/-innen eine Erleichterung. Auch für die Flüchtlingskinder selbst

ist diese Maßnahme vorteilhaft: „Also, ich bin ja sozusagen die Unterstützung für die Klassenlehrpersonen und ich glaube, dass das viel zu wenig Unterstützung ist, weil ich auch oft für Supplierstunden abgezogen werde.“ (B5) Wie in diesem Zitat zu sehen ist, sind die zusätzlichen Förderstunden zwar sinnvoll und hilfreich, für manche Lehrerinnen (drei der Befragten) jedoch zu wenig.

Eine weitere hilfreiche Unterstützung ist für acht Pädagoginnen der kollegiale Austausch: „Also, von der Schulleitung und von den Kolleginnen kann man immer auf Unterstützung zählen und das ist für mich auch ganz wichtig. Weil oft ist schon allein ein kurzer Austausch über irgendetwas hilfreich, damit ich wieder neue Lösungen finden kann.“ (B8)

Auch der Austausch von Materialien mit Kolleginnen ist für eine Befragte hilfreich: „Und natürlich auch mit meinen Kolleginnen teile ich manchmal Material oder wir sprechen einfach über die Probleme.“ (B4)

In Bezug auf Material gibt es ebenso ein Unterstützungsangebot seitens des Bundesministeriums. Es wurde viermal erwähnt, dass das (mehrsprachige) Material, das den Schulen des Öfteren zugesendet wird, hilfreich ist: „Ja und auch Materialien werden einem oft zugeschickt. Wie jetzt die ukrainischen Kinder gekommen sind, war das noch mehr. Da haben wir ganz viel Material mit ukrainischer Schrift zugeschickt bekommen per E-Mail. Ja, so wird man schon ein bisschen unterstützt.“ (B3)

Auch wurde die Unterstützung von außenstehenden Personen genannt. Zwei Lehrpersonen erwähnten dies mit dem Beispiel der Lese-Oma bzw. des Lese-Opas: „Aja und manchmal gibt es auch Eltern, die uns helfen oder auch unsere Lese-Oma, die kommt jede Woche für zwei, drei Stunden.“ (B6)

Jeweils eine Lehrperson fand auch noch verschiedenste Apps auf den Tablets und Fortbildungen zum Thema Flüchtlingskinder und DaZ-Unterricht hilfreich: „Ich habe Kurse besucht, die haben mir geholfen, damit ich gewusst habe, wie man mit Flüchtlingskindern so vorgeht, wenn sie kommen. Und ja, da haben wir auch so Bücher und Materialien kennengelernt.“ (B9)

Allgemein waren drei Lehrerinnen der Meinung, dass von der Bildungsdirektion und von der Regierung nur wenig Unterstützung kommt. Eine Lehrperson fand die Unterstützung zu diesem Zeitpunkt gut.

7.6.3 Weitere Lösungsansätze

In diesem Unterkapitel wird präsentiert, was die befragten Lehrpersonen für die bessere Bewältigung der genannten Probleme und Herausforderungen benötigen würden:

Erhöhung des Stundenkontingents und mehr Personal

Ein großes Thema bei dieser Frage war das Personal. Für sieben der zehn befragten Lehrkräfte wäre eine weitere Erhöhung des Stundenkontingents zur Förderung hilfreich. So könnten die Flüchtlinge noch mehr Zeit in der Kleingruppe oder allein außerhalb des Regelunterrichtes verbringen und zum Lernen nutzen. Außerdem wäre dies für die Klassenlehrer/-innen eine große Erleichterung: „Ja, also einfach noch mehr Lehrkräfte oder eben noch mehr Stunden für die Förderung der Flüchtlingskinder wären einfach hilfreich. So kann das aufgeholt werden, was in der Klasse oft einfach nicht möglich ist (...), in Bezug auf die Förderung meine ich.“ (B8)

Auch eine zusätzliche Lehrkraft in den Regelklassen bzw. in der Sprachförderklasse würden sich fünf Lehrkräfte wünschen: „Ja die Lösung wäre einfach Personal. Also, dass eine zweite Lehrerin in der Klasse ist, aber das weiß ich ja, dass das nicht geht.“ (B4)

Nicht nur diese Lehrerin erwähnte gleich, dass ihr Lösungsvorschlag momentan nicht umsetzbar ist. Auch andere merkten bei ihren Wünschen nach mehr Stunden und mehr Lehrpersonen an, dass dies aufgrund des aktuellen Lehrkräftemangels in Österreich kaum möglich sei.

Manche Lehrerinnen hatten die Idee, den Lehrermangel zu umgehen, indem mehr außerschulische Personen als Unterstützung eingesetzt werden. Dabei wurde von zwei Befragten vorgeschlagen, mehr Lese-Omas und Lese-Opas einzusetzen bzw. jene die schon da sind, häufiger einzusetzen: „Ja und vielleicht

auch einfach noch mehr so Lese-Opas. Also die sind so hilfreich und die könnte man echt öfter in der Woche brauchen.“ (B8)

Weiters wurde von zwei Lehrkräften genannt, dass auch andere Personen, die gut in Deutsch sind, sinnvoll eingesetzt werden könnten. Zweimal wurden in Bezug dazu, Schüler/-innen von höheren Schulen vorgeschlagen: „Aber man könnte dieses Problem ja ein bisschen kompensieren, in dem man für die Sprachförderung bei Flüchtlingskindern zum Beispiel andere Personen in die Schule holt, die gut in Deutsch sind und mit Kindern gut können. Vielleicht Schülerinnen von höheren Schulen oder so.“ (B10)

Außerdem wurde von drei Pädagoginnen vorgeschlagen, mehr muttersprachliche Lehrpersonen als Unterstützung einzusetzen: „Auch so wäre schon Personal wie ukrainische Lehrer, die eben Deutsch sprechen, eine große Hilfe.“ (B6)

Ebenfalls von drei Lehrpersonen wurde erwähnt, dass Sprachförderklassen auch bei weniger als acht Flüchtlingskindern sinnvoll und hilfreich wären, für die Kinder ebenso wie für die Lehrpersonen: „Und ich würde mir auch eine Sprachförderklasse von ihm wünschen, weil das auch sinnvoll wäre, wenn es weniger als acht Flüchtlingskinder sind.“ (B10)

Dolmetscher/-innen und Psychologinnen/Psychologen

Ein weiterer Aspekt, der jeweils zwei Lehrpersonen helfen würde, wäre die bessere Verfügbarkeit von Dolmetscherinnen/Dolmetschern und Psychologinnen/Psychologen. In Bezug auf Dolmetscher/-innen äußerte sich eine Lehrperson so: „Das wäre hilfreich am Anfang vom Schuljahr für den Elternabend oder auch für die Kinder einmal, dass man die Regeln bespricht.“ (B3)

Psychologinnen/Psychologen wären für eine Lehrperson hilfreich, da sie glaubt, dass viele Flüchtlingskinder traumatisiert sind. Eine andere Lehrerin brachte ein, dass Psychologinnen/Psychologen, die die Sprachen der Flüchtlingskinder beherrschen, notwendig wären: „Ja und dann, möchte ich ihm noch Psychologen einreden, die Ukrainisch sprechen. Weil, (...) also, wie soll das denn was helfen, wenn die nicht die Sprache der Kinder können. Abgesehen davon sind auch die deutschsprachigen immer schwer verfügbar.“ (B4)

Material

Ein weiterer Baustein für die bessere Bewältigung der Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung ist passendes Material für die Arbeit mit Flüchtlingskindern. Zwei Lehrpersonen äußerten das Bedürfnis nach mehrsprachigem Material. Das sollte aber nicht nur Ukrainisch, sondern auch andere Sprachen wie Farsi und Arabisch beinhalten: „Ja für mich für die Sprachförderklasse waren jetzt die Materialien nicht so hilfreich, die wir nur für die ukrainischen Kinder bekommen haben, weil es steht immer nur auf Ukrainisch oben. Aber was ist mit den afghanischen und syrischen Kindern. Für die bräuchten wir das ja auch oft, dass einfach ein Material übersetzt ist.“ (B3)

Eine der beiden Lehrpersonen äußerte auch noch den Wunsch nach strukturierten und umfassenden DaZ-Lehrwerken mit dazu passendem Material: „Also, was schon einfach super wäre, das sind so systematische und umfangreiche Lehrwerke einfach für den DaZ-Unterricht und dazu passendes Material.“ (B9)

Dabei wäre es für sie hilfreich, wenn die Kinder zum Teil auch selbstständig darin arbeiten könnten. Das würde für sie die Unterrichtsarbeit mit Flüchtlingskindern in der Regelklasse erleichtern.

Maßnahmen zur besseren Eingliederung

Wie vorhin schon beschrieben (siehe Kapitel 7.6.1), wurden auch bei den Lösungsansätzen wieder das Bewusstsein schaffen und das Einbeziehen der Flüchtlingskinder genannt. Dabei wurde von einer Lehrperson empfohlen, die kulturellen und religiösen Unterschiede im Unterricht zu thematisieren. Eine andere Lehrerin war der Meinung, dass auch die Situation der Flüchtlingskinder thematisiert und dadurch in den österreichischen Kindern Mitgefühl geweckt werden sollte: „Also einfach ein bisschen in die Lage versetzen, auch von den Müttern. Und das sollte man, glaube ich, auch den Kindern vermitteln und sagen. Also den österreichischen Kindern meine ich. Weil ich glaube, das könnte auch schon dazu beitragen, dass sie die Flüchtlinge besser annehmen und die Vorurteile, die sie schon gegen sie haben, weniger werden.“ (B4)

Eine Idee, wie die Flüchtlingskinder in den Unterricht miteinbezogen werden könnten, hatte die befragte Beratungs- und Betreuungslehrerin: „Zum Beispiel ich habe auch jahrelang Kochen unterrichtet, dass man einfach auch im Kochunterricht gleich das thematisiert, was dürft ihr essen oder was mögt ihr gerne oder gibt es auch ein Rezept vielleicht von der Mama. Dann geht es ganz gut, wenn man aufeinander zugeht.“ (B2)

In diesem Interviewausschnitt kommt auch der Aspekt der Offenheit zum Vorschein. Offenheit gegenüber den Flüchtlingen zu zeigen, kann auch zu einer besseren und schnelleren Eingliederung beitragen.

Eine Lehrperson erwähnte in Bezug auf die Eingliederung auch noch die Wichtigkeit der Interaktion mit den österreichischen Kindern. Sie erwähnte diesen Aspekt in Verbindung damit, dass Flüchtlingskinder in Sprachförderklassen nicht komplett abgeschottet werden sollten. Sie sollten manche Fächer in der Klasse verbringen und auch in den Pausen unter den deutschsprachigen Kindern sein.

Elternarbeit

Zwei Lehrerinnen erwähnten auch noch Lösungsansätze, die sich auf die Elternarbeit beziehen. Eine Lehrerin stellte klar, dass Eltern für eine gute Zusammenarbeit wertgeschätzt und eingebunden werden müssen: „Ich glaube einfach, wenn man auch die Eltern gleich miteinbindet und wenn man wertschätzende Elterngespräche führt und wenn man den (...) man braucht ja gar nicht die Sprache so gut können. Ich glaube das ist ja auch, wie man ein Gespräch führt, wenn das wertschätzend ist, sind alle Eltern bemüht.“ (B2)

Eine weitere befragte Pädagogin brachte folgenden Kritikpunkt ein: „Ja, aber da ist vielleicht auch das Problem, dass sie zu wenig über die Vorstellungen von uns Lehrern in Österreich aufgeklärt werden am Anfang vielleicht. Also, dass sie eben gesagt bekommen, dass die Kinder jeden Tag eine Hausübung bekommen und dass das wichtig ist und sowas. Und ich glaube, bei Flüchtlingskindern passieren solche Gespräche irgendwie nicht.“ (B7)

Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass es nötig wäre, Flüchtlingseltern besser über die Erwartungen und Wünsche der Schule bzw. der Lehrpersonen aufzuklären. Denn nur so können sie ihre Kinder bestmöglich in schulischen Dingen unterstützen. Außerdem werden sie dadurch gleich zu Beginn mehr ins schulische Geschehen eingebunden.

7.6.4 Tipps für Lehrpersonen

Im letzten Teil des Ergebnisteils sollen noch Tipps von Lehrpersonen für Lehrpersonen präsentiert werden. Diese sollen ebenfalls dazu beitragen, dass Pädagoginnen/Pädagogen in ihrer Arbeit mit Flüchtlingskindern trotz allen Problemen und Herausforderungen ihr professionelles Handeln beibehalten können:

Positive Einstellung

Fünf Lehrpersonen erwähnten in ihrem Interview, dass es hilfreich und wichtig ist, bei dieser Thematik eine positive Einstellung zu haben und diese auch beizubehalten: „Aber man muss es dann, nach dem Jammern, was ja manchmal einfach sein muss, einfach anpacken und das Beste daraus machen. Und wenn die Lehrerin positiv eingestellt ist und trotz der Schwierigkeiten Freude daran findet, den Flüchtlingskindern weiterzuhelfen, dann wird das auch was und dann geht das auch einigermaßen gut.“ (B10)

Auch Zuversicht für die Zukunft ist in der Arbeit mit Flüchtlingskindern wichtig. Eine Befragte sprach nämlich die Wichtigkeit an, Flüchtlingskinder gut zu bilden: „Aber, dass man schaut, dass man es relativ gut macht und dass man schaut, dass unser höchstes Gut Bildung ist und wenn man Leute, die kommen gut bildet, haben wir einfach wieder ein paar mehr, die eine gute Bildung haben und gute Voraussetzungen, dass man gut zusammenleben kann.“ (B2)

Diese Lehrperson erwähnte auch noch, dass es wichtig wäre, auch die Positivbeispiele aus der Vergangenheit zu zeigen und nicht immer nur über die Negativbeispiele zu sprechen. Diese Hinweise könnten auch für die eben beschriebene Zuversicht hilfreich sein.

Verständnis

Vier Lehrkräfte gaben den Tipp, dass Lehrpersonen immer wieder versuchen sollten, Verständnis für die Kinder aufzubringen. Indem immer wieder über die Gründe für das Verhalten der Flüchtlingskinder nachgedacht wird, kann laut einer davon das Verständnis aufrechterhalten werden: „Ja vielleicht, dass man einfach als Lehrperson ganz viel Verständnis aufbringen muss für die Kinder. Die haben so viel erlebt. Und auch wenn man oft so wütend ist, weil es einfach nicht funktioniert manche Tage (lacht), was ja glaube ich, normal auch ist, dass man einfach wieder daran denkt, was die Kinder schon alles erlebt haben. Und dass man ihnen einfach noch viel sagen muss, weil sie viel noch nicht wissen.“ (B3)

Weiters erwähnte eine Lehrkraft, dass nicht zu viel Druck auf die Kinder ausgeübt werden sollte: „Den Kindern tut es ja auch nicht gut, wenn plötzlich zu viel Druck auf ihnen liegt, dass sie jetzt alles lernen müssen.“ (B7) Außerdem fand sie, dass es hilfreich ist, Vertrauen und eine gute Beziehung zu den Kindern aufzubauen.

Weitere hilfreiche Tipps

Von zwei Lehrpersonen wurde noch erwähnt, dass sich die Lehrer/-innen über ihre Vorbildfunktion im Klaren sein sollten. Denn wenn sie einen guten und offenen Umgang mit den Flüchtlingen vorleben, kann dieser auch auf die österreichischen Kinder übertragen werden: „Und es ist ja auch wichtig, dass die österreichischen Kinder auch sehen, dass wir Lehrer uns bemühen und die Flüchtlingskinder eben mögen. Weil dann schlägt es bei ihnen vielleicht auch um und sie (...) ja, dass es dann einfach die Vorbildfunktion macht, dass die Kinder auch nett sind und offener auf sie zugehen.“ (B8) Dies bestätigen auch Luciak und Binder (2010, S. 29). Lehrkräfte sollten laut ihnen „Offenheit“ und richtiges „Demokratieverhalten“ verinnerlicht haben.

Weitere zwei Lehrerinnen sagten noch, dass sich die Lehrpersonen selbst nicht zu sehr stressen sollten: „Und was nicht geht, das geht einfach nicht.“ (B6) Ein hilfreicher Tipp, der noch von einer Person erwähnt wurde, war, dass die Lehrperson ihr Handeln situationsbedingt anpassen soll. Außerdem gab eine weitere Lehrperson den Tipp, sich Bezugspersonen im Kollegium zu suchen: „Ja, aber

auf jeden Fall ist es schon wichtig, dass man in der eigenen Schule jemanden hat, von dem man Unterstützung erwarten kann.“ (B7)

Den Abschluss des Ergebnisteils soll dieses Zitat darstellen:

„Ich glaube einfach, dass es sehr stark von den Lebenserwartungen der Geflüchteten abhängt, ob Bildung in unserem Schulsystem möglich ist. Wenn sich alle bemühen, geht das bestimmt und die Kinder können alles so lernen wie unsere, nur eben brauchen sie länger Zeit.“ (B9)

Dazu soll noch einmal gesagt werden, dass Lehrpersonen in diesem Prozess sehr viel in den Flüchtlingskindern bewirken können. Das kam in den zehn geführten Interviews immer wieder zum Vorschein. Die oben beschriebene Zuversicht, die Lehrpersonen haben sollten, sollte auch den Geflüchteten für ihr Leben mitgegeben werden.

8 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel soll nun das Ziel der Arbeit noch einmal dargestellt und die allgemeinen Forschungsfragen beantwortet werden. Für die Beantwortung werden die Ergebnisse der empirischen Forschung herangezogen und mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil in Verbindung gesetzt. Dieser Teil der Fragenbeantwortung enthält gleichzeitig Implikationen für die Praxis in der Schule. Anschließend sollen die Leistungen und Limitationen der Studie dargestellt werden. Zum Abschluss werden noch offen gebliebene Fragen bzw. Möglichkeiten für eine Weiterführung der Forschung dargestellt.

Die hier vorliegende Masterarbeit sollte Erkenntnisse darüber liefern, welche Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in den Volksschulen Österreichs vorherrschend sind. Dazu waren auch im Vorhinein schon Forschungsergebnisse vorhanden. Die Forschungslücke lag hier jedoch darin, dass die zahlreichen ukrainischen Kinder, die erst nach Februar 2022 nach Österreich kamen, noch nicht miteinbezogen wurden. Die Forschung dieser Arbeit sollte deshalb auch Ergebnisse dazu liefern, welche Unterschiede es zwischen ukrainischen Kindern und Kindern aus nichteuropäischen Ländern wie Afghanistan und Syrien gibt und welche andersartigen Handlungsweisen diese erfordern. Die erste allgemeine Forschungsfrage dazu lautete: Welche Probleme und Herausforderungen sind bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Volksschule vorherrschend und wie könnten diese kompensiert werden? Diese soll im Folgenden beantwortet und unter Einbezug der Literatur aus dem theoretischen Teil diskutiert werden:

Durch die zehn durchgeführten leitfadengestützten Interviews konnten zahlreiche Probleme und Herausforderungen aus dem Schulalltag mit Flüchtlingskindern aufgedeckt werden. Eine Herausforderung, die alltäglich sehr präsent ist, sind die geringen Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder. Im Grunde einfache Vorgänge werden dadurch verkompliziert. Lehrpersonen versuchen diese Herausforderung bzw. dieses Problem zu kompensieren, indem sie mit den Kindern

in Sprachförderstunden möglichst schnell eine Sprachbasis bilden. Dazu würden sie sich, auch wenn die aktuelle Anzahl an Förderstunden für die meisten Befragten schon eine große Unterstützung ist, noch eine weitere Erhöhung des Stundenkontingents wünschen. Außerdem werden Sprachbarrieren durch Übersetzungsapps und Learning-Apps am Tablett gelöst.

Für den Schulanfang und auch während des Jahres würden sich Lehrpersonen eine bessere Verfügbarkeit von Dolmetscherinnen/Dolmetschern wünschen. Durch sie könnten anfänglich die Regeln und auch während des Schuljahres wichtige Dinge einfacher geklärt werden. Auch die Sprachprobleme in der Elternarbeit könnten dadurch kompensiert werden. Weiters gibt es für die Kommunikation mit den Eltern Apps, die auch mögliche Sprachbarrieren berücksichtigen. In den Interviews wurde beispielsweise die App „SchoolFox“ genannt. Textor (2020) erwähnt eine weitere Möglichkeit, um Sprachbarrieren in der Elternarbeit zu überwinden, wenn keine professionellen Dolmetscher/-innen zur Verfügung stehen. Er schlägt vor, anderen Elternteile, die schon gut Deutsch sprechen, übersetzen zu lassen. Dabei sollte aber je nach Gesprächsthema entschieden werden, ob dieser Lösungsweg passend ist oder nicht.

In Bezug auf die Elternarbeit stoßen Lehrpersonen auch manchmal auf ein geringes Interesse der Eltern an schulischen Dingen. Dieses geringe Interesse wurde daran festgemacht, dass sie entweder nur schwierig zu erreichen sind oder nur wenig mithelfen, dass die Kinder ihre Hausübungen machen und ihren Lernfortschritt steigern.

Zu einer besseren Zusammenarbeit mit den Eltern kann beitragen, dass sie wertgeschätzt und in schulische Dinge eingebunden werden. Weiters sollten von Beginn an die Wünsche und Erwartungen der Schule bzw. der Lehrkraft mit ihnen besprochen werden. Dieses zur Sprache bringen der Wünsche und Erwartungen kann auch in dem Sinn wichtig sein, dass laut Hofbauer (2017, S. 107f) die Maßstäbe in Erziehung und Bildung von den Eltern oft anders gesteckt werden als von der Lehrkraft.

Ein weiterer Aspekt, der in der Arbeit mit Flüchtlingskindern häufig herausfordernd ist, ist die Eingliederung in die Klasse. Diese wird aber nur zum Teil durch

die geringen Deutschkenntnisse der Kinder erschwert. Weitere Gründe können ein geringer Integrationswille der Flüchtlinge selbst, ihre andere Mentalität oder vorhandene Vorurteile und die dadurch begründete geringe Offenheit der Mitschüler/-innen sein.

Um diese Schwierigkeiten zu kompensieren, sollte bei den österreichischen Kindern Bewusstsein für die Situation der Flüchtlingskinder geschaffen werden. Dies kann erreicht werden, indem das Ganze regelmäßig im Unterricht thematisiert wird. Auch die Flüchtlingskinder können in solche Gespräche miteingebunden werden. Dieser Lösungsweg entspricht auch ganz dem Ansatz der „interkulturellen Pädagogik“, der laut Luciak und Binder (2010, S. 11) alle Kinder in die Arbeit miteinschließt und nicht nur die eingewanderten Kinder. Weiters könnten die Sprachen, Kulturen und Lebensgewohnheiten der Kinder in die Schule bzw. in den Unterricht integriert werden. Durch Plakate mit verschiedenen Sprachen oder auch das einfache Erzählen lassen der Kinder, wie gewisse Dinge in ihrer Heimat sind, kann ein Verständnis und eine Verbindung zwischen den Flüchtlingen und ihren österreichischen Mitschülerinnen/Mitschülern hergestellt werden. Hofbauer (2017, S. 104) beschreibt diese Vorgehensweise als Entwicklung der „interkulturellen Kompetenz“ der gesamten Klasse. Auch sie findet, dass sich die Kinder durch solche Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen „Lebenswelten“ besser in die Flüchtlingskinder hineinversetzen können.

Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist auch, dass die Kinder, wenn es eine Sprachförderklasse gibt, nicht komplett abgeschottet werden. Das gemeinsame Spielen in der Pause und auch Fächer wie Sport, Musik usw. können sowohl den Flüchtlingskindern als auch ihren Mitschülerinnen/Mitschülern wichtige Erfahrungen bringen.

Um bei den Schülerinnen/Schülern Offenheit für Flüchtlingskinder zu erreichen, ist es besonders wichtig, dass die erwachsenen Personen in der Schule Vorbilder sind. Denn gehen Lehrpersonen offen und herzlich auf die Flüchtlingskinder zu, so wird diese Einstellung auch manche Kinder in der Schule erreichen und sich bestenfalls übertragen.

Ebenfalls eine Herausforderung, die die Lehrpersonen alltäglich beschäftigt, ist die große Diversität im Unterricht. Dies ist sowohl in der Sprachförderklasse als auch in der Regelklasse der Fall. Lehrpersonen von Sprachförderklassen haben damit zu tun, dass alle Kinder auf einem anderen Wissensstand sind, wenn sie kommen. Außerdem sind in diesen Klassen alle vier Altersstufen vermischt. Für Klassenlehrer/-innen von Regelklassen ist es häufig sehr schwierig, neben dem normalen Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse und Lernstände der Flüchtlingskinder einzugehen. Hier wird häufig von einer „Doppelbelastung“ gesprochen. Auch das Erlernen der Sprache wird in diesem Setting häufig gehemmt, da die Lehrperson allein in einer Regelklasse mit Flüchtlingskindern überlastet ist. Während in der Literatur in Bezug auf Diversität häufig davon gesprochen wird, dass Unterschiede als „Gewinn“ und als „Lernressource“ gesehen werden (Sliwka, 2013/2012), empfinden es Lehrer/-innen in der Praxis häufig als Belastung und Herausforderung.

Verringert könnte diese Belastung durch die Anpassung der Unterrichtsform werden. Beispielsweise könnte für eine gewisse Zeit am Tag Planarbeit eingeführt werden, um während diesen Stunden, mehr auf die Flüchtlingskinder eingehen zu können. Außerdem würden mehrsprachige Materialien oder strukturierte und umfassende DaZ-Lehrwerke, mit denen die Kinder auch selbstständig arbeiten können, die Lehrpersonen während des normalen Unterrichts entlasten.

Neben einer größeren Anzahl an Sprachförderstunden wünschen sich viele Lehrkräfte auch eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse. Um den Lehrkräftemangel zu umgehen, könnten auch außerschulische Personen wie Lese-Omas und Lese-Opas häufiger eingesetzt werden. Diese sind für Lehrpersonen nämlich sehr hilfreich. Auch andere Personen wie Schüler/-innen von höheren Schulen oder Eltern von Flüchtlingen, die gut Deutsch sprechen, könnten zur Unterstützung eingesetzt werden. Zusätzlich wären mehr muttersprachliche Lehrpersonen hilfreich. Ebenso würden sich einige Pädagoginnen/Pädagogen auch eine Sprachförderklasse wünschen, wenn weniger als acht Flüchtlingskinder die Schule besuchen.

Die letzten Herausforderungen, die laut dieser Forschung vorherrschend sind, sind jene, die durch die Unterschiede in Kultur und Religion entstehen. Zum einen sind die Kinder durch diese Andersartigkeiten häufig im Beziehungsaufbau gehemmt. Während zum anderen manchmal Konflikte und Streitigkeiten sowohl zwischen österreichischen Kindern und Flüchtlingskindern als auch zwischen den Flüchtlingskindern untereinander entstehen. Zusätzlich ist es für Lehrkräfte auch noch manchmal herausfordernd, weil die Mädchen nicht mitschwimmen dürfen, weil sich Mädchen und Jungen nicht an der Hand nehmen wollen usw.

Um mit dieser Herausforderung gut umzugehen, sollte versucht werden, den Flüchtlingskindern die österreichische Kultur näherzubringen, während ihre ursprüngliche Kultur trotzdem akzeptiert und angenommen wird. Diese respektierende Balance zwischen den verschiedenen Kulturen muss jede Lehrkraft bzw. jede Schule selbst finden.

Diese Herausforderungen aufgrund der unterschiedlichen Kulturen und Religionen treten bei ukrainischen Kindern eher selten auf. Begründet könnte dies dadurch werden, dass die Ukrainer/-innen in Bezug dazu den Österreicherinnen/Österreichern ähnlicher sind als Menschen aus Afghanistan und Syrien. Denn der Großteil der ukrainischen Flüchtlinge sind wie die meisten Menschen in Österreich auch Christen, wenn auch orthodoxe (Central Intelligence Agency, 2022b).

Welche Unterschiede es noch zwischen ukrainischen und afghanischen und syrischen Kindern gibt, soll im Folgenden geklärt werden. Die zweite allgemeine Forschungsfrage dieser Arbeit lautet nämlich: Welche Unterschiede zeigen sich bei der Eingliederung von ukrainischen Kindern im Vergleich zu afghanischen und syrischen Kindern aus schulischer Sicht und welche andersartigen Handlungsweisen erfordern diese?

Auf Basis der Resultate kann festgehalten werden, dass in vielen Schulen zwar Unterschiede zwischen ukrainischen Kindern und Kindern aus Afghanistan und Syrien zu erkennen sind, diese jedoch nicht generalisiert werden können. Denn während gewisse Verhaltensweisen in einer Schule den ukrainischen Kindern

zugeschrieben werden, werden sie in einer anderen Schule eher den afghanischen und syrischen Kindern zugeschrieben. In anderen Schulen wiederum sind in genau diesen Bereichen keine Unterschiede zu erkennen. Nur vier Bereiche, in denen klare Unterschiede zwischen den Herkunftsländern bestehen, konnten in der Forschung dieser Masterarbeit aufgedeckt werden:

Der erste Unterschied, den es zu beachten gibt, ist, dass viele ukrainische Kinder und ihre Eltern wieder in ihre Heimat zurückkehren wollen. Dies ist bei afghanischen und syrischen Flüchtlingen meist nicht der Fall. Auch der Vater der Ukrainer/-innen ist Großteils noch im Herkunftsland, was einen weiteren Unterschied darstellt. Weiters ist der Lernstand der ukrainischen Kinder bei der Ankunft meist besser als bei den Kindern aus Afghanistan und Syrien. Zusätzlich zum österreichischen Unterricht haben ukrainische Kinder häufig am Nachmittag noch Online-Unterricht aus der Heimat. Dies stellt noch den vierten Unterschied dar.

Diese zusätzlichen Belastungen der ukrainischen Kinder sollten Lehrpersonen in der Arbeit mit Flüchtlingskindern im Hinterkopf behalten. Dadurch können nämlich Probleme wie wenig Lernmotivation erklärt werden, was auch den Druck von den Lehrpersonen nehmen kann.

Auch in Bezug auf afghanische und syrische Kinder ist es gut, als Pädagogin/Pädagoge die Unterschiede zu kennen. Afghanische und syrische Kinder sind in der Heimat häufig bildungsferner aufgewachsen als ukrainische Kinder. Folglich müssen sie nach der Ankunft viel mehr Lernstoff in schnellerer Zeit aufholen. Auch sie haben also zusätzliche Belastungen im Vergleich zu Kindern aus der Ukraine.

Die gewonnenen Resultate aus der qualitativen Forschung dieser Masterarbeit stehen im Einklang mit den Forschungen von Fasching (2019) und Nabuurs und Landolt (2017), die in den Kapiteln 2.5 und 3.1 ausführlich beschrieben wurden. Besonders in die ebenfalls qualitative Forschung von Fasching (2019) können die Ergebnisse gut eingeordnet werden. Viele der Problemfelder, die Fasching beschrieb, konnten auch hier herausgefunden werden. Einzig in Bezug auf Traumatisierungen der Kinder war ein Unterschied in den Ergebnissen zu erkennen.

In Faschings Forschung erwähnten neun von vierzehn Lehrpersonen die Traumatisierungen der Kinder als Schwierigkeit. Im Gegensatz dazu wurden Traumatisierungen in der hier durchgeführten Forschung überhaupt nur zweimal erwähnt. Eine Lehrkraft äußerte dazu, dass Traumatisierungen von Flüchtlingen ein eher weniger bemerkbares Problem sind, was durch die geringe Anzahl an Erwähnungen auch angenommen werden könnte.

Leistungen und Limitationen der Studie

Durch die hier vorliegende empirische Forschung konnte eine Forschungslücke in Bezug auf die Eingliederung von ukrainischen Flüchtlingskindern geschlossen werden. Herausgefunden wurde, dass es in der Eingliederung von ukrainischen Kindern im Gegensatz zu Kindern aus nichteuropäischen Ländern wie Afghanistan und Syrien nur wenige Unterschiede zu beachten gibt. Grundsätzlich ist der Eingliederungsvorgang ziemlich ident und auch die herausgefundenen Probleme und Herausforderungen dabei treten bei beiden Gruppen ziemlich im gleichen Maße auf. Nur in Bezug auf zusätzliche Belastungen, die durch die Lage in ihrem Heimatland auftreten, kann bzw. sollte unterschiedlich auf die Kinder eingegangen werden.

In diesem Punkt kann eine Limitation der Studie gesehen werden. Während der Interviews wurde nämlich zu wenig bzw. fast gar nicht nach Umgangsweisen mit den herausgefundenen Unterschieden gefragt. Aufgrund dessen können fast keine Handlungshinweise gegeben werden, wie genau mit den Unterschieden umgegangen werden soll. Außerdem sind die Ergebnisse zu diesen Unterschieden aufgrund der geringen Stichprobe natürlich nur begrenzt aussagekräftig.

Weiters können aufgrund der geringen Stichprobe keine repräsentativen Aussagen über die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit den Unterstützungsangeboten der Bildungsdirektion bzw. der Regierung getroffen werden. Der Fokus hätte außerdem mehr auf den momentanen Umgang der Lehrpersonen mit den Problemen und Herausforderungen gelegt werden können. So hätten noch mehr Lösungswege für die Situation mit den tatsächlich vorhandenen Ressourcen dargestellt werden können.

Ausblick

Weiterführend zu dieser Forschung könnte also noch eine qualitative Forschung durchgeführt werden, die konkret nach Lösungsvorschlägen für die hier herausgefundenen Probleme und Herausforderungen fragt. Auch die Schulsysteme und die Erziehung in den verschiedenen Ländern könnten genauer betrachtet werden. Dies würde ebenfalls zu einem besseren Verständnis für Flüchtlingskinder beitragen. Schlussendlich gäbe es auch noch die Möglichkeit einer quantitativen Forschung. Dabei könnten unter anderem die Meinungen der Lehrpersonen zu Sprachförderklassen, zur MIKA-D-Testung oder auch zu den Unterstützungsangeboten der Bildungsdirektion bzw. der Regierung erfragt werden.

9 Conclusio

Abschließend kann gesagt werden, dass es für die Eingliederung von Flüchtlingskindern wichtig ist, Offenheit und Verständnis mitzubringen. Für die Flüchtlinge ist es besonders wichtig eine Bezugsperson in der Schule zu haben, zu der sie eine gute Beziehung aufbauen können. Nur so können sie gut in der Schule und im neuen Land ankommen. Je mehr Wissen eine Lehrperson über die Situation der Kinder hat, desto mehr Verständnis kann sie für sie aufbringen und desto besser kann sie auf ihre Bedürfnisse eingehen. Sobald auftretende Probleme und Herausforderungen begründet werden können, ist es auch möglich passende Lösungswege zu finden.

Vorherrschende Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung sind in österreichischen Schulen die fehlenden Deutschkenntnisse der Kinder und Eltern, die Eingliederung dieser Kinder in der Klasse, die große Diversität in der Klasse und die Unterschiede zwischen den Kulturen und Religionen. Diese letzte Herausforderung tritt aber vor allem bei afghanischen und syrischen Kindern auf. Bei den anderen Schwierigkeiten kann aus dieser Stichprobe keine klare Unterscheidung zwischen Kindern aus Afghanistan und Syrien und Kindern aus der Ukraine getroffen werden. Nur gewisse Belastungen, wie der zum Beispiel der zusätzliche Online-Unterricht aus der Heimat, die bei ukrainischen Kindern noch dazukommen, konnten festgestellt werden. Diese wurden oft auch als Begründung für gewisse problematische Verhaltensweisen gesehen.

Wie in den Kapiteln 2.4 und 2.5 und auch in den Forschungsergebnissen zu sehen ist, hat Österreich seine Vorgehensweise bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern zwischen den Jahren 2015 und 2022 schon weiterentwickelt. Gewisse Verbesserungen könnten aber laut der Forschung dieser Masterarbeit noch sinnvoll sein. Wird jedoch der momentane Mangel an Lehrpersonen betrachtet, so wird die Umsetzung gewisser herausgefundenen Lösungsansätze schwierig.

Die Schlüsse, die aus dieser Arbeit gezogen werden können, sind, dass die österreichischen Kinder in den Schulen zu wenig in diese Flüchtlingsthematik

miteinbezogen werden. Es wird zu wenig am Verständnis für die Situation der Flüchtlingskinder und am Abbau der vorhandenen Vorurteile gearbeitet. Somit kann auch keine Offenheit bei den Schülerinnen/Schülern entstehen. Der Einbau der Thematik in den Unterricht und auch der Einbezug der Flüchtlingskinder in den Schulalltag wäre richtungsweisend, um interkulturelle Kompetenz in den österreichischen Kindern zu entwickeln. Dadurch könnte die Eingliederung der Flüchtlinge erleichtert werden.

Entscheidend bei dieser ganzen Thematik ist aber vor allem auch die Einstellung der Lehrpersonen. Denn „die stärkste Kraft, die man hat, ist die innere Einstellung!“ (B2) Das Vorleben von Offenheit und Toleranz ist grundlegend, um in den österreichischen Kindern „interkulturelle Kompetenz“ zu entwickeln und somit in der Schule eine Willkommenskultur zu schaffen. Dies wäre für die Flüchtlingskinder in ihrer gegenwärtigen Situation und auch für ihre zukünftige Entwicklung eine große Unterstützung. Denn wie Anderson (2000, S. 43f) beschreibt, ist die Schule ein zentraler Grundstein für das Ankommen der Flüchtlingskinder im neuen Land.

Literaturverzeichnis

- Adam, H., Bistritzky, H. & Inal, S. (2016). Seelische Belastung von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in Schule. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(1), 12–22.
- Aktion Mensch. (o. J.). *Was ist Inklusion?* Verfügbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion>
- Anderson, P. (2000). Status Flüchtlingskind. Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse von Kindern. In Projekt Multikulturelles Kinderleben (Hrsg.), *Flüchtlingskinder. Eine Randgruppe im multikulturellen Milieu* (2. Aufl., S. 2–75). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2018). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gender/pdf/Diskriminierung_an_Schulen.pdf
- Auswärtiges Amt. (2019). *Syrien: Überblick*. Verfügbar unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/syrien-node/syrien/204260>
- Baldaszi, E., Fuchs, R., Kytir, J., Marik-Lebeck, S., Rumpolt, P. A., Wisbauer, A. et al. (2016). *migration und integration. zahlen.daten.indikatoren 2016*, Statistik Austria. Verfügbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf>
- Bildungsdirektion Niederösterreich. (2016). *Informationsblatt für LehrerInnen zur Integration von minderjährigen Flüchtlingen im Schulsystem*. St. Pölten.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben 21/2015*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Rundschreiben Nr. 22/2019. Organisatorische Richtlinien für den Unterricht im*

Gegenstand Bewegung und Sport. Verfügbar unter: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=822>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021).

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Verfügbar unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Rundschreiben Nr. 18/2022. Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. Wien: BMBWF.

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten.

(2022). *Afghanistan (Islamische Republik Afghanistan)*. Verfügbar unter:

<https://www.bmeia.gv.at/reise-services/reiseinformation/land/afghanistan/>

Bundesministerium für Inneres. (2023). *Asyl-Statistik. 2022*. Verfügbar unter:

https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asylstatistik_Jahresstatistik_2022.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2021). *einfach POLITIK. Lexikon*. Bonn: bpb.

Central Intelligence Agency. (2022a). *Explore All Countries - Syria. Middle East*. Verfügbar unter: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/syria/>

Central Intelligence Agency. (2022b). *Explore All Countries - Ukraine. Europe*. Verfügbar unter: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/ukraine/#geography>

Dam, H., Doğruer, S. & Faust-Kallenberg, S. (2016). *Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Deutsches Komitee für UNICEF. (2016). *UNICEF-Lagebericht. Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland*. Verfügbar unter:

https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/115186/de54a5d3a8b6ea03337b489816eeaa08/zur-situation-der-fluechtlingskinder-in-deutschland-data.pdf

Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung* (Grundriss der Pädagogik, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer.

- Diestelmann, E. (2015). *"Die bayerische Folklore erinnert mich an zu Hause"*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-08/flucht-aus-eritrea-bayrische-folklore>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- El Zarka, D. (2009). *Sprachensteckbrief. Arabisch*. Verfügbar unter: <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/arabisch.pdf>
- Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität - Prozesse und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fasching, K. I. (2019). *Einstellung zur Inklusion von Flüchtlingskindern in Schulklassen aus Sicht des Lehrkörpers*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.
- Georgi, V. B. & Keküllüoğlu, F. (2018). Integration - Inklusion. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 41–45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2. durchgesehene Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Grimm, M. & Schlupp, S. (2019). Flucht und Migrationserfahrung im schulischen Kontext. Zur Einleitung. In M. Grimm & S. Schlupp (Hrsg.), *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext* (S. 7–15). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer.
- Heringer, H. J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen: Francke.
- Hinrichs, U., Romdhane, N. & Tiedemann, M. (2012). *"Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil!"*. 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

- Hofbauer, C. (2017). *Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis* (2. ergänzte Aufl.). Freiburg: Herder.
- Integrationshaus. (2020). *Flüchten - Ankommen - Bleiben!?! Monitoring-Bericht - 25 Jahre Integrationshaus*. Verfügbar unter: <https://www.integrationshaus.at/de/publikationen/montoringbericht>
- Keuchel, S. (2016). *Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion – mit einem Fokus der Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-diskussion-begriffe-diversitaet-inklusion-einem-fokus-verwendung-entwicklung-beider>
- Klinger, U. (2022). *Ukrainische Kinder in der Schule*. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/unterrichts-schulentwicklung/ukrainische-kinder-in-der-schule-12198>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Transkriptionsregeln, Hinweise zur automatischen Transkription*. Verfügbar unter: https://www.qualitativeinhaltsanalyse.de/documents/Kuckartz_Raediker_2022_Qualitative_Inhaltsanalyse_Transkriptionsregeln.pdf
- Lewek, M. & Naber, A. (2017). *Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland*, Deutsches Komitee für UNICEF. Verfügbar unter: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/137704/053ab16048c3f443736c4047694cc5d1/studie-kindheit-im-wartezustand-data.pdf
- Luciak, M. & Binder, S. (2010). *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN“*. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Verfügbar unter: <https://alumni-ksa.univie.ac.at/wp-content/uploads/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Designs und Verfahren, Bd. 2, 2. Aufl., S. 3–17). Wiesbaden: Springer.
- Nabuurs, G. & Landolt, M. A. (2017). Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit Flüchtlingskindern - eine Studie im Kanton Solothurn. *P&E - Psychologie und Erziehung*, 43(2), 49–54. Verfügbar unter: https://www.skjp.ch/fileadmin/PDF_Word/PuE/2010-2019/PuE_2017_2.pdf#page=49
- Neumann, U. & Karakaşoğlu, Y. (2011). Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 47–59). Münster: Waxmann Verlag.
- Österreichischer Integrationsfonds. (2023). *Ukrainer/innen in Österreich 2022: Stand April/August*. Verfügbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/statistiken/>
- Pointner, E., Grabenberger, P. & Sharenkova, T. (2017). *Afghanistan. Initiative mehr als Flucht. Infos zu Herkunftsregionen*. Verfügbar unter: https://mehralsflucht-ksa.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_mehralsflucht/Broschueren/afghanistan_8.2.2018_01.pdf
- Pries, L. & Maletzky, M. (2018). Interkulturalität - Multikulturalität - Transkulturalität. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 55–60). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Raab, S. (2022). Vorwort der Bundesministerin für Frauen, Familie, Integration und Medien. In Expertenrat für Integration (Hrsg.), *Integrationsbericht 2022* (S. 3–5). Wien: Expertenrat für Integration.
- Reuther, T. & Dubichynskyj, V. (2011). *Sprachensteckbrief. Ukrainisch*. Verfügbar unter: <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/ukrainisch.pdf>
- Riedel, S. M. & Pelzer, A. (2011). Diskriminierung in Schulen - ein Problem? Das Pilotprojekt YES in Hamburg. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.),

- Schule mit Migrationshintergrund* (S. 210–219). Münster: Waxmann Verlag.
- Sadaghiani, N. (2011). *Sprachensteckbrief. Persisch*. Verfügbar unter: <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/persisch.pdf>
- Scherr, A. (2016). *Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221573/diskriminierung-anti-diskriminierung-begriffe-und-grundlagen/>
- Scheuringer, M. (2021). *Fernbleiben vom Unterricht aus Anlass religiöser Festtage in den Jahren 2022 bis 2024*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Schondelmayer, A.-C. (2018). Interkulturelle Kompetenz. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 49–53). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schreier, M. (2020). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Designs und Verfahren, Bd. 2, 2. Aufl., S. 19–39). Wiesbaden: Springer.
- Schrodt, H. (2014). *Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: molden verlag.
- Shah, H. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hrsg.). (2015). *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Eine Handreichung* (2. veränderte Aufl.). Verfügbar unter: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E429073437/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publicationen%20ab%202015/2015-10-21-Fluechtlingskinder-Screen.pdf
- Sliwka, A. (2013/2012). *Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/soziale-ungleichheit-diversity-inklusion>
- Sprung, A. (2013). *Interkulturelle Pädagogik - Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft*. Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/interkulturelle_paedagogik.php

- Textor, M. R. (2020). *Flüchtlingskinder in der Kita*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrations-hintergrund/2386/>
- Ueffing, C. M. (2018). Konzepte interkultureller Bildung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 461–464). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Umatham, J., Wafler, A. & Ehart, S. (2017). *Syrien. Initiative mehr als Flucht. Infos zu Herkunftsregionen*. Verfügbar unter: https://mehralsflucht.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_mehralsflucht/Broschueren/Syrien_8.2.18.pdf
- UNHCR. (2022). *Mid-Year Trends 2022*. Verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/635a578f4/mid-year-trends-2022.html>
- UNO-Flüchtlingshilfe. (2022). *Afghanistan: Vertriebene in großer Not. Wenn Unsicherheit und Hunger zum Alltag gehören*. Verfügbar unter: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/afghanistan>
- Weiss, S. (2022). *Ein Jahr nach der zweiten Herrschaft der Taliban*. Verfügbar unter: <https://www.boell.de/en/2022/08/18/one-year-into-the-talibans-second-rule>
- Yousefi, H. R. (2014). *Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation*. Konstanz: UVK.
- Zollneritsch, J. (2017). Die große Flüchtlingswelle - zwei Jahre danach. Ein Resümee aus Sicht der Schule. In E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten - Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext* (S. 40–46). Graz: Leykam.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Baldaszi, E., Fuchs, R., Kytir, J., Marik-Lebeck, S., Rumpolt, P. A., Wisbauer, A. et al. (2016). migration und integration. zahlen.daten.indikatoren 2016, Statistik Austria. Verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf ; Bundesministerium für Inneres. (2023). Asyl-Statistik. 2022. Verfügbar unter: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asylstatistik_Jahresstatistik_2022.pdf	11
Abbildung 2: Sliwka, A. (2013/2012). Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion. Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/soziale-ungleichheit-diversity-inklusion	36
Abbildung 3: Aktion Mensch. (o. J.). Was ist Inklusion? Verfügbar unter: https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufbau des Interview-Leitfadens für das Leitfaden-Interview.....	50
Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung Leitfaden-Interview	53
Tabelle 3: Ausschnitt Kodierleitfaden	56

Anhang

Anhang 1: Interview-Leitfaden

Einleitung

Liebe Frau xx/Lieber Herr xx!

Vielen Dank, dass Sie mir die Gelegenheit zu diesem Interview geben.

Aufgrund der Aktualität der Flüchtlingsthematik beschäftige ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit näher mit dem Thema „Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Schule“.

Das Interview soll Erkenntnisse darüber liefern, welche Herausforderungen auftreten können, welche Gründe es dafür gibt und wie in den Schulen damit umgegangen wird. Außerdem soll herausgefunden werden, ob es dabei Unterschiede zwischen afghanischen und syrischen Flüchtlingskindern und ukrainischen Flüchtlingskindern gibt. Auf Grundlage dieser Befragungsergebnisse sollen anschließend Lösungsansätze für eine bessere und schnellere Eingliederung der Flüchtlingskinder entwickelt werden.

Um alle Informationen festzuhalten und um sie gut auswerten zu können, möchte ich das Interview gerne aufzeichnen. Ist das für Sie in Ordnung?

Sie können natürlich bei jeder Frage entscheiden, ob Sie sie beantworten möchten oder nicht. Alle Daten werden anonym und vertraulich behandelt.

Das Interview wird ungefähr 30 Minuten dauern.

Gibt es von Ihrer Seite noch Fragen?

Einstieg / Soziodemographische Daten

1. Zu Beginn möchte ich Sie bitten, kurz über Ihre Person und Ihre Arbeit in der Schule zu erzählen!

- Wie viele Jahre sind Sie schon Lehrerin/Lehrer?

- Wie sieht Ihre momentane berufliche Situation aus?
 - In welcher Weise hatten Sie in der Vergangenheit bzw. haben Sie aktuell mit Flüchtlingskindern zu tun?
2. Wie sieht die Flüchtlingssituation in Ihrer Schule aus?
- Wie viele Flüchtlingskinder besuchen derzeit ihre Schule?
 - Gibt es eine Sprachförderklasse?
 - Aus welchen Nationen sind die Flüchtlinge?
 - Wie lange sind die Flüchtlinge schon in ihrer Schule?

Österreichische Vorgehensweise

3. Wie stehen Sie zur österreichischen Vorgehensweise bei der Eingliederung von Flüchtlingskindern?
- Wie stehen Sie zu Sprachförderklassen?
 - Wie bewerten Sie das Testinstrument „MIKA-D“?

Empfinden in der Arbeit mit Flüchtlingskindern

4. Wie empfinden Sie die Arbeit mit Flüchtlingskindern?
- Was sind positive Aspekte dabei?
 - Was macht Ihnen Freude?
 - Was sind negative Aspekte dabei?
 - Was ist für Sie belastend?

Unterschiede durch die Herkunft

5. Welche Unterschiede zeigen sich in der Arbeit mit ukrainischen Flüchtlingskindern im Gegensatz zur Arbeit mit Kindern aus Afghanistan und Syrien?
- Gibt es Unterschiede in der Lernbereitschaft und Motivation der Kinder? Wenn ja, welche?
 - Gibt es Unterschiede im Verhalten der Kinder? Wenn ja, welche?

- Gibt es Unterschiede beim schulischen Stand und bei den bisherigen Schulerfahrungen der Kinder? Wenn ja, welche?
 - Gibt es Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit der Kinder? Wenn ja, welche?
6. Welche Unterschiede zeigen sich in der Elternarbeit mit ukrainischen Eltern im Gegensatz zu Eltern aus Afghanistan und Syrien?
- Gibt es Unterschiede in der Häufigkeit des Kontakts?
 - Gibt es Unterschiede in der Kommunikation?

Probleme und Herausforderungen in der Eingliederung

7. Welche Probleme und Herausforderungen konnten Sie bis jetzt in Bezug auf die Eingliederung von Flüchtlingskindern in der Schule beobachten?
- Welche sind dabei vorherrschend?
 - Wie würden Sie diese eben genannten Probleme und Herausforderungen begründen?
 - Wie gehen Sie mit diesen Problemen um und wie geht es Ihnen im Umgang mit diesen Problemen?
 - Treten diese Probleme bei ukrainischen Kindern im gleichen Maße wie bei Kindern aus Afghanistan und Syrien auf?

Unterstützung für Lehrpersonen

8. Inwiefern werden Sie in der Arbeit mit Flüchtlingskindern unterstützt?
- Schulleitung, Kolleginnen/Kollegen, Regierung, Bildungsdirektion, ...
9. Wie empfinden Sie die Unterstützungsangebote, die Lehrpersonen für die Arbeit mit Flüchtlingskindern erhalten?
- Welche sind für Sie hilfreich?
 - Welche sind für Sie weniger hilfreich?

- Was würden sie sich an Unterstützung wünschen? Was wäre für sie noch hilfreich?

Lösungsansätze

Betrachten Sie nun bitte die Situation der Eingliederung von Flüchtlingskindern im Großen und Ganzen:

10. Welche Lösungsansätze für die aktuellen Herausforderungen bei der Eingliederung würden Sie dem Bildungsminister Österreichs vorschlagen?
- Sie müssen dabei keine möglichen Einschränkungen (Geldressourcen, Raumressourcen etc.) beachten!
 - Was würden Sie brauchen bzw. was hätten Sie von Anfang an gebraucht, um die Flüchtlingssituation besser zu bewältigen?

Abschluss

Liebe Frau xx/Lieber Herr xx! Nun sind wir am Ende des Interviews angekommen. Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft, sich auf die Fragen einzulassen und die vielen ausführlichen Antworten! Sie haben damit einen hilfreichen Beitrag für diese Forschung geliefert.

11. Gibt es Aspekte, die Ihrer Meinung nach im Interview keine oder zu wenig Berücksichtigung fanden und noch erwähnt werden sollten?

Viele Dank für Ihre Hilfe!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Probleme und Herausforderungen bei der Eingliederung von Kindern mit Fluchterfahrungen in den Volksschulen Österreichs“ selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, am 10. Mai 2023

Ort, Datum



Unterschrift